

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **SÁNCHEZ AVILÉS, MANUEL OCTAVIO ANDRÉS**
D.N.I./PASAPORTE: ****856-K

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 19/09/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARIO MARTÍN BRIS.

Sobre el siguiente tema: *FACTORES ASOCIADOS A LOS RESULTADOS. PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA EN LICEOS MUNICIPALES, DE LA PROVINCIA DEL CACHAPOAL, CHILE*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹⁰ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): sobresaliente

Alcalá de Henares, 19 de Septiembre de 2017

EL PRESIDENTE



Fdo.: CARMEN ARMENGOL
ASPARÓ

EL SECRETARIO



Fdo.: MIRIAM CHECA
ROMERO

EL VOCAL



Fdo.: JORGE CATALÁN
ARMADA

Con fecha 4 de octubre de 2017, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada



FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: MANUEL OCTAVIO ANDRÉS
SÁNCHEZ AVILÉS

¹⁰ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 4 de octubre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *SÁNCHEZ AVILÉS, MANUEL OCTAVIO ANDRÉS*, el día 19 de septiembre de 2017, titulada *FACTORES ASOCIADOS A LOS RESULTADOS. PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA EN LICEOS MUNICIPALES, DE LA PROVINCIA DEL CACHAPOAL, CHILE*, para determinar si a la misma se le concede la mención “cum laude”, arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve no otorgar la Mención de “cum laude”** a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 13 de octubre de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: *SÁNCHEZ AVILÉS, MANUEL OCTAVIO ANDRÉS*

Secretario del Tribunal: MIRIAN CHECA ROMERO.

Director de Tesis: MARIO MARTÍN BRIS//



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario

**DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA
TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. MANUEL OCTAVIO SÁNCHEZ AVILÉS**

HACEN CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada “*Factores asociados a los resultados. Prueba de selección universitaria en liceos municipales, de la provincia del Cachapoal, Chile*” elaborada por D. Manuel Octavio Sánchez Avilés, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS



DR. MARIO MARTÍN BRIS



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. MANUEL
OCTAVIO ANDRÉS SANCHEZ AVILÉS,

Título de la Tesis: **“Factores Asociados a los Resultados. Prueba de Selección
Universitaria en Liceos Municipales, de la Provincia del Cachapoal, Chile”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Mario Martín Bris

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por D. Manuel Octavio Andrés Sanchez Avilés, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





Departamento: Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

**FACTORES ASOCIADOS A LOS
RESULTADOS. PRUEBA DE SELECCIÓN
UNIVERSITARIA EN LICEOS MUNICIPALES,
DE LA PROVINCIA DEL CACHAPOAL, CHILE**

Tesis Doctoral presentada por

SÁNCHEZ AVILÉS, MANUEL OCTAVIO ANDRES

**Director:
DR. MARTIN BRIS, MARIO**

Alcalá de Henares abril de 2017



Departamento: Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

**FACTORES ASOCIADOS A LOS
RESULTADOS. PRUEBA DE SELECCIÓN
UNIVERSITARIA EN LICEOS MUNICIPALES,
DE LA PROVINCIA DEL CACHAPOAL, CHILE**

Tesis Doctoral presentada por

SÁNCHEZ AVILÉS, MANUEL OCTAVIO ANDRES

**Director:
DR. MARTIN BRIS, MARIO**

Alcalá de Henares abril de 2017

RESUMEN

La presente investigación pretende dar cuenta del estado de ciertos factores que se asocian a los resultados obtenidos en la prueba de selección a las universidades, en establecimientos municipales de cinco comunas de la Provincia del Cachapoal, subdivisión territorial de la República de Chile. Tras este propósito subyace la pretensión de dar cuenta de los factores generales que intervienen en la calidad educativa.

Los objetivos se cumplen por medio de la descripción, del estudiante, de los apoyos y recursos que recibe de la familia, del estado del clima social escolar, del docente y su desempeño. A los anteriores, se añaden, la determinación de los factores asociados a los resultados en la PSU y la exploración de la comprensión de significados que poseen directivos y docentes acerca del estudiante, la familia, los docentes, entre otros.

Posee método de diseño mixto. El fragmento cuantitativo predominante se complementa con el fragmento cualitativo. La parte cuantitativa posee subdiseño correlacional, transeccional, este asume el subdiseños descriptivo presente en la investigación y la parte cualitativa posee sub diseño etnográfico particularista. El fragmento cuantitativo ha significado la construcción de dos instrumentos, destinados a recoger información, a partir de estudiantes y docentes. El fragmento cualitativo incluye entrevistas realizadas a docentes y directivos, a partir de ellas se realiza la exploración de la comprensión de significados.

Diversos son los hallazgos, entre los más relevantes, se constata empíricamente la asociación entre los resultados de sub pruebas lenguaje, matemática y el promedio de notas de enseñanza media. Otro hallazgo es que las familias controlan arduamente las calificaciones, en contraposición, con el escaso control del proceso. Que un porcentaje cercano a la mitad de los estudiantes ha repetido curso y un porcentaje cercano al 60% nunca recibió reconocimiento, ni premio, ni incentivo oficial por su desempeño. Tras doce años de escolaridad, oficialmente, no se le dijo que había hecho algo bien. Otro hallazgo es que los docentes intentan mediar para que los estudiantes puedan concebir en sus expectativas la posibilidad de estudiar en la universidad, tal frecuente y reiterado acto lleva a plantear que una de las facetas del rol docente es ampliar expectativas y mediar en que los estudiantes conciban más cerca la universidad.

Palabras claves

Pruebas de selección universitaria, estudiantes liceos municipalizados, vulnerabilidad, clima social escolar, clima de aula, desempeño docente.

ABSTRACT

This research intends to give an account of the state of certain factors that are associated to the results obtained in the test of selection to the universities, in municipal establishments of five communes of the Province of Cachapoal, territorial subdivision of the Republic of Chile. Following this purpose underlies the claim to account for the general factors involved in educational quality.

The objectives are fulfilled through the description, the student, the supports and resources that receives from the family, the state of the school social climate, the teacher and their performance. To the above, we add, the determination of the factors associated with the results in the PSU and the exploration of the understanding of meanings that managers and teachers have about the student, family, teachers, among others.

It has mixed design method. The predominant quantitative fragment is complemented with the qualitative fragment. The quantitative part has correlational, transectional sub-design, this assumes the descriptive sub-descriptions present in the research and the qualitative part has an ethnographic sub-particularistic design. The quantitative fragment has meant the construction of two instruments, intended to collect information, from students and teachers. The qualitative fragment includes interviews with teachers and managers, from them the exploration of the understanding of meanings is carried out.

There are several findings, among the most relevant, the empirical association between the results of sub-tests language, mathematics and the average grade of middle school. Another finding is that families have a strong control of grades, in contrast, with poor control of the process. That a percentage close to half of the students has repeated course and a percentage near 60% never received recognition, neither award, nor official incentive for its performance. After twelve years of schooling, he was not officially told that he had done something well. Another finding is that teachers try to mediate so that students can conceive in their expectations the possibility of studying at the university, such frequent and repeated act leads to the idea that one of the facets of the role of teachers is to expand expectations and mediate that students they conceive closer to the university.

Keywords

University selection tests, municipal high school students, vulnerability, school social climate, classroom climate, organizational climate, teacher and teaching performance.

DEDICATORIA

Dedicado a mi amada esposa Luisa, a mis hijos Octavio y Tomás, a mis padres Octavio y Rudy, y a mi otro Padre, que está en los cielos.

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos a la profesora Susana Barrera, junto al profesor don Mario Martín, profesor y director del programa de doctorado, por la orientación, dedicación, comprensión que han tenido y por estar pendientes de tantísimos detalles.

A Lorena Contreras y a Octavio Hernán, mi padre por la revisión del texto, quienes realizaron un trabajo muy extenso y cuidadoso en, la revisión de capítulos, A Mladen Nadinic por la revisión estadística y las ideas en la interpretación. Reconocerles su gran disposición, gratuidad y laboriosidad.

A Ángel Rodríguez por la revisión de capítulos y a Ricardo Bachiller por su apoyo, a ambos por su preocupación.

A Rudy, mi madre por ser una de las más entusiastas y a Octavio por leerla tantas veces, por el ánimo y apoyo que ambos siempre ha manifestado.

A Octavio José Fernando y Tomás Ignacio de Jesús por su ayuda en tantísimas pequeñas tareas.

A Luisa Elizabeth, por su ayuda, su apoyo, por suplirme en muchas tareas, de la vida de lo cotidiano, liberando y cuidando tantos espacios que son los que han permitido trabajar y terminar esta tesis.

INDICE

1	CAPITULO I: FORMULACION DEL PROBLEMA	1
1.1	El problema	1
1.1.1	Apoyos y recursos familiares, factores incidentes en la calidad	2
1.1.2	Desempeño docente factor incidente en la calidad	3
1.1.3	Clima social escolar factor incidente en la calidad	4
1.1.4	Calidad educativa, sistemas de evaluación y resultados	5
1.1.5	Calidad y resultados educativos de las comunas en estudio	6
1.1.6	Situación crítica que aborda la investigación	7
1.2	Objetivos	9
1.3	Interrogantes	10
1.4	Hipótesis	11
1.5	Justificación	13
1.5.1	Urgencia, necesidad y posición para resolver el problema	14
1.5.2	Viabilidad del estudio	15
1.5.3	Aportes, bondades y beneficios obtenidos de las dimensiones	16
1.5.4	Motivaciones y fundamentos	18
1.5.5	Propósitos	19
1.6	Contexto de la investigación	21
1.6.1	Características de las comunas	21
1.6.2	Contexto educacional	26
1.6.3	Contexto social	28
1.6.4	Contexto y situaciones referentes a las pruebas PSU	30
1.6.5	Descripción del sistema educacional chileno	38
1.6.6	Sistema de educación escolar	38
1.6.7	Educación municipal	39
1.6.8	Educación particular subvencionada	40
1.6.9	Educación particular pagada	41
1.6.10	El sistema de educación superior	41
1.6.11	Situaciones en el sistema educacional	45

2	CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	51
2.1	Educación y familia	52
2.1.1	La educación y la escuela	54
2.1.2	Familia, concepto, funciones y el panorama actual	56
2.1.3	Tipologías y modelos de familia	60
2.2	La participación parental	65
2.2.1	La participación: conceptos y panorama actual	65
2.2.2	Las taxonomías de la participación parental	70
2.2.3	Taxonomías de participación parental	73
2.2.4	Taxonomía de Flamey, Gubbins y Morales	74
2.2.5	Taxonomía según los ámbitos más recurrentes	76
2.2.6	Taxonomía según fines de la participación	78
2.2.7	Taxonomía según enfoques de la participación	78
2.2.8	Taxonomía de María Martiniello	80
2.2.9	Taxonomía de Lee Shumow	81
2.2.10	Taxonomía del «Massachusetts Department of Education»	82
2.2.11	Taxonomía del proyecto INCLUD-ED Comisión Europea	84
2.2.12	Taxonomía del National Center of Education Statistics	85
2.2.13	Modelos y experiencias relevantes	86
2.2.14	Barreras a la participación de los padres	94
2.2.15	Participación parental como ejercicio de ciudadanía	100
2.3	El clima escolar	107
2.3.1	La relevancia del clima de aula	107
2.3.2	La situación en Chile del clima y de la convivencia	111
2.3.3	Precedente de los conceptos clima de aula y organizacional	116
2.3.4	Definición del constructo	121
2.3.5	Definición de Ana María Arón y Neva Milicic	122
2.3.6	Los factores del clima de aula	127

2.4	Escuelas efectivas, los factores de gestión	147
2.4.1	Evaluaciones internacionales.....	147
2.4.2	El PERCE y la serie de estudios posteriores del LLECE.....	149
2.4.3	Factores escuelas efectivas. Bellei y otros	152
2.4.4	Claves para la educación en pobreza. Eyzaguirre, B.	156
2.4.5	No hay escuela efectiva sin clase efectiva. Muñoz G.....	161
2.4.6	Factores de gestión de centros exitosos. Weinstein, J.	163
2.4.7	Calidad y gestión en educación. Aylwin y otros	166
2.4.8	La escuela que queremos formar. Fullan y Hargreaves	168
2.4.9	Análisis de la evidencia teórico empírica revisada	170
3	CAPÍTULO III: EL MARCO METODOLÓGICO	177
3.1	Tipo de investigación y diseño metodológico	177
3.1.1	Diseño general del método mixto utilizado en el estudio.....	178
3.1.2	Aspectos conceptuales del diseño mixto	179
3.1.3	Diseño utilizado en el fragmento cuantitativo	179
3.1.4	Diseños utilizados en el fragmento cualitativo	182
3.2	Población / muestra	185
3.2.1	Aspectos conceptuales población y muestra.....	185
3.2.2	Descripción de la población / muestra	186
3.3	Variables y dimensiones	191
3.3.1	Aspectos conceptuales variables y dimensiones.....	191
3.3.2	Áreas de observación, modelo resultante y variables involucradas	193
3.3.3	Definición de las variables utilizadas en el fragmento cuantitativo.....	194
3.3.4	La dimensión base Descripción del estudiante.....	194
3.3.5	La dimensión base Apoyos y recursos que provee la familia	195
3.3.6	La dimensión base Clima social escolar	196
3.3.7	La dimensión base Desempeño docente.....	198
3.3.8	El indicador cultura organizacional	200
3.3.9	Las dimensiones base, puntaje PSU y contexto del postulante inscrito.....	201
3.3.10	Definición de las variables utilizadas en el fragmento cualitativo	202

3.4	Tipo de instrumentos y técnicas de aplicación	202
3.4.1	Validación y confiabilidad de los instrumentos	205
3.4.2	Aspectos conceptuales de la validez	206
3.4.3	Las evidencias de validación	207
3.4.4	Validación del instrumento cualitativo	213
3.4.5	Estudio de la confiabilidad del instrumento.....	214
3.5	Técnicas de procesamiento de los datos	219
3.5.1	Aspectos conceptuales acerca del proceso de los datos	219
3.5.2	El proceso de análisis de datos en función de los métodos	220
3.5.3	Programas utilizados en la recogida y análisis de datos	220
3.5.4	Análisis de datos en el fragmento cuantitativo.....	221
3.5.5	Los análisis estadísticos cuantitativos	225
3.5.6	Análisis de datos fragmento cualitativo.....	229
3.5.7	El análisis en tres fases.....	229
3.6	Limitaciones.....	231
4	CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	233
4.1	Resultados del fragmento cuantitativo	234
4.2	Resultados obtenidos a partir del «Cuestionario estudiantes»	234
4.2.1	Resultados encuesta estudiantes, Liceo de Machalí.....	235
4.2.2	Resultados encuesta estudiantes, Liceo profesor «Misael Lobos Monroy»	243
4.2.3	Resultados encuesta estudiantes, Liceo Municipal de Codegua	250
4.2.4	Resultados encuesta estudiantes, Liceo «Elvira Sánchez de Garcés».....	257
4.2.5	Resultados encuesta estudiantes, Liceo «Alberto Hurtado»	263
4.2.6	Análisis conjunto	271
4.3	Resultados obtenidos a partir del «Cuestionario docentes»	273
4.3.1	Resultados encuesta docente, Liceo de Machalí	273
4.3.2	Resultados encuesta docente, Liceo «Misael Lobos Monroy».....	286
4.3.3	Resultados encuesta docente, Liceo Municipal de Codegua	297
4.3.4	Resultados encuesta docente, Liceo «Elvira Sánchez de Garcés»	309
4.3.5	Resultados encuesta docente, Liceo «Alberto Hurtado».....	320

4.3.6	Análisis conjunto	332
4.4	Resultados obtenidos a partir de la base de datos DEMRE	334
4.4.1	Antecedentes descriptivos de la muestra	334
4.4.2	Factores asociados, variables del tipo académica	335
4.4.3	Factores asociados, variables de origen social	337
4.4.4	Factores asociados, variables de origen económicas	341
4.4.5	Características estadísticas de las variables	343
4.4.6	Descripción de la situación de las postulaciones.....	345
4.5	Resultados obtenidos en el fragmento cualitativo	346
4.5.1	Exploración de significados. Liceo Machalí	346
4.5.2	Exploración de significados. Liceo profesor «Misael Lobos Monroy»	348
4.5.3	Exploración de significados. Liceo Codegua	349
4.5.4	Exploración de significados Liceo Elvira Sánchez de Garcés	351
4.5.5	Exploración de significados. Liceo Alberto Hurtado.....	351
5	CAPITULO V: CONCLUSIONES	353
5.1	Recuperación de los antecedentes de la situación crítica	353
5.2	Reporte de los objetivos del estudio.....	354
5.2.1	Conclusiones I objetivo. Descripción del estudiante, recursos y apoyos	355
5.2.2	Conclusiones II Objetivo. Estado del clima escolar social	357
5.2.3	Conclusiones III objetivo. Descripción del docente y su desempeño	361
5.2.4	Conclusiones IV objetivo, Factores asociados y estado de las hipótesis	365
5.2.5	Conclusiones V objetivo. Exploración de significados	367
5.3	Hallazgos relevantes, discusión y nuevas líneas de investigación	368
5.3.1	Hallazgos relevantes	368
5.3.2	Otros hallazgos	377
5.4	Propuestas	378
5.5	Epílogo	380
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	383

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A Matrices de sistematización de la literatura	405
Anexo B Cuestionario estudiantes matrices de operacionalización de variables	415
Anexo C Cuestionario docentes matriz general de operacionalización de variables	419
Anexo D Actas de levantamiento de sugerencias realizadas en la validación	427
Anexo E Liceo de Machalí, entrevista N° 1, P1	433
Anexo F Liceo Machalí, entrevista N° 2, P 2.....	436
Anexo G Liceo «Prof. Misael Lobos», entrevista N° 3, P 1	439
Anexo H Liceo «Prof. Misael Lobos», entrevista N° 4, P 2	442
Anexo I Liceo Municipal de Codegua, entrevista N° 5, P 1.....	444
Anexo J Liceo Municipal de Codegua, entrevista N° 6, P 2.....	446
Anexo K Liceo «Elvira Sánchez», entrevista N° 7, P 1	448
Anexo L Liceo «Alberto Hurtado», entrevista N° 8, P 1	451
Anexo M Liceo «Alberto Hurtado», entrevista N° 9, P 2	453

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Tipos de ambiente de trabajo en una clase	133
Cuadro 2. Síntesis de los factores propuestos por Casassus y otros.....	150
Cuadro 3. Síntesis de los factores propuestos por Bellei y otros	155
Cuadro 4. Síntesis de los factores propuestos por Muñoz	162
Cuadro 5. Síntesis de los factores propuestos por Weinstein	164
Cuadro 6. Síntesis de los factores propuestos por Aylwin y otros	167
Cuadro 7. Síntesis de los factores propuestos por Fullan & Hargreaves	170
Cuadro 8. Factores componentes de las categorías actores educativos	172
Cuadro 9. Factores componentes de las categorías relacionados con la gestión.....	172
Cuadro 10. Metodologías utilizadas por la evidencia teórica empírica revisada	173
Cuadro 11. Bibliografía más frecuente presente en la evidencia teórica empírica.....	173
Cuadro 12. Resumen de los factores propuestos en la literatura	174
Cuadro 13. Secuencia que define la población en coherencia con los objetivos	190
Cuadro 14. Matriz de coherencia entre las dimensiones y objetivos	194

Cuadro 15. Matriz de descomposición operacional variable Descripción Estudiante.....	195
Cuadro 16. Matriz de descomposición operacional variable Apoyo y recursos.....	195
Cuadro 17. Matriz de descomposición operacional dimensión Clima de aula.....	197
Cuadro 18. Matriz de descomposición operacional dimensión Clima organizacional	198
Cuadro 19. Matriz de descomposición operacional subdimensión Docente	198
Cuadro 20. Matriz de descomposición operacional variable Desempeño docente	199
Cuadro 21. Matriz de descomposición operacional dimensión Cultura organizacional..	200
Cuadro 22. Matriz de descomposición operacional variable Puntajes PSU y contexto..	202
Cuadro 23. Descripción de los jueces participantes en la validación	211

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación geográfica de las comunas del estudio.....	22
Figura 2. Mapa de la Región de O'Higgins, Provincia del Cachapoal	26
Figura 3. Variables familiares Buchmann, Levin, Sheerens Marzano	53
Figura 4. Tipos de familia según los padres.....	64
Figura 5. Organización conceptual de la participación parental	71
Figura 6. Participación estructurada según el criterio de singularidad o pluralidad.....	72
Figura 7. Participación estructurada según la territorialidad administrativa.....	73
Figura 8. Taxonomía propuesta por Flamey, Gubbins y Morales	75
Figura 9. Taxonomía propuesta por Martiniello.....	81
Figura 10. Componentes del modelo de Shumow	82
Figura 11. Influencias familiares que afectan al estudiante	88
Figura 12. Modelo de Integración de Spady (1970).....	89
Figura 13. Alianzas entre los padres y la escuela.....	92
Figura 14. Factor padres y apoderados en la literatura de escuela efectivas	93
Figura 15. Barreras a la participación de los padres.....	95
Figura 16. Enfoques de las políticas educativas sobre la participación parental.....	101
Figura 17. Instrumentos utilizados en la medición del clima según Brunet	119
Figura 18. Conceptos obtenidos de la sistematización de Brunet	120
Figura 19. Compilación de factores realizada por Murillo y otros	128

Figura 20. Variables intervinientes en el clima de aula	129
Figura 21. Factores del clima de aula	132
Figura 22. Factores del ambiente de la clase	135
Figura 23. Variables y dimensiones utilizadas por Cornejo y Redondo.....	136
Figura 24. Síntesis de climas según Anderson	138
Figura 25. Diferentes aportaciones que resume Martin (2000).....	139
Figura 26. Estructura de categorías de los factores presentes en las referencias	171
Figura 27. Sistematización autor factor parte 1.....	175
Figura 28. Sistematización autor factor parte 2.....	176
Figura 29. Modelo interpretativo inicial y las áreas de observación.....	193
Figura 30. Secuencia del proceso de validación.....	209
Figura 31. Prototipo de la matriz de validación esquema de operacionalización	209
Figura 32. Prototipo del acta de validación de los cuestionarios	210
Figura 33. Matriz recepción y vaciado de las respuestas del cuestionario	222
Figura 34. Proceso de depuración desde las respuestas hasta los registros.....	223
Figura 35. Prototipo de la matriz de datos	223
Figura 36. Secuencia proceso de los datos hasta emprender los análisis	225
Figura 37. Secuencia del proceso de los datos según el tipo de análisis.....	225
Figura 38. Dimensiones de análisis según las unidades del estudio.....	228
Figura 39. Secuencia de obtención y proceso de los datos del tipo cualitativo	230
Figura 40. Prototipo de la matriz de proceso utilizada en el análisis cualitativo	231
Figura 41. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo de Machalí	275
Figura 42. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo Prof. «Misael Lobos».....	288
Figura 43. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo Municipal de Codegua	300
Figura 44. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo «Elvira Sánchez».....	312
Figura 45. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo «Alberto Hurtado»	322
Figura 46. Clasificación de las variables utilizadas según los tipos estadísticos.....	344

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Establecimientos secundarios por comuna según dependencia	27
Gráfico 2. Comparación porcentual de muestras de estudiantes	188
Gráfico 3. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo de Machalí	241
Gráfico 4. Puntuaciones ítems cuestionario estudiantes, Liceo de Machalí	242
Gráfico 5. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo «Misael Lobos»	248
Gráfico 6. Puntuaciones ítems cuestionario estudiantes, Liceo «Misael Lobos»	249
Gráfico 7. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo de Codegua	255
Gráfico 8. Puntuaciones ítems cuestionario estudiantes. Liceo de Codegua	256
Gráfico 9. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo «Elvira Sánchez»	262
Gráfico 10. Puntuaciones ítems cuestionario estudiante, Liceo «Elvira Sánchez»	263
Gráfico 11. Distribución datos cuestionario estudiantes, Liceo «Alberto Hurtado»	269
Gráfico 12. Puntuación ítems cuestionario estudiantes, Liceo «Alberto Hurtado»	270
Gráfico 13. Variabilidad en las respuestas por unidad educativa	272
Gráfico 14. Evaluación influyentes educación s/ docentes Liceo Machalí	277
Gráfico 15. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo Machalí	283
Gráfico 16. Evaluación influyentes educación s/ docentes Liceo «Misael Lobos»	290
Gráfico 17. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo «Misael Lobos»	296
Gráfico 18. Evaluación aspectos contextuales s/ docentes Liceo de Codegua	302
Gráfico 19. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo de Codegua	307
Gráfico 20. Evaluación aspectos contextuales s/ docentes Liceo «Elvira Sánchez»	314
Gráfico 21. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo «Elvira Sánchez»	318
Gráfico 22. Evaluación influyentes educación s/ docentes Liceo «Alberto Hurtado»	325
Gráfico 23. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo «Alberto Hurtado»	330
Gráfico 24. Valores promedio y extremos de las variables académicas	336
Gráfico 25. Diagramas de dispersión de los puntajes de las sub pruebas	337
Gráfico 26. Diagrama de dispersión integrantes familia vs. Promedio PSU	340
Gráfico 27. Barras de error en las variables económicas	341
Gráfico 28. Puntajes de las variables académicas según ingresos brutos	342

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los habitantes por etapa escolar y según comunas	24
Tabla 2. Distribución establecimientos por comunas y nivel social	29
Tabla 3. Puntajes SIMCE 2016 y otros indicadores.....	187
Tabla 4. Distribución de las dimensiones en el «Cuestionario estudiantes»	203
Tabla 5. Distribución de las dimensiones en el «Cuestionario docentes»	204
Tabla 6. Distribución de ítems en el «Cuestionario estudiantes»	204
Tabla 7. Distribución de ítems en el «Cuestionario docentes»	205
Tabla 8. Informe consolidado de las actas de validación.....	212
Tabla 9. Informe resumido aspectos contenidos en las actas de validación	212
Tabla 10. Criterios de evaluación del Alpha de Cronbach	216
Tabla 11. Informe resumido del proceso de análisis de confiabilidad.....	218
Tabla 12. Registro de factores y sus promedios análisis conjunto	271
Tabla 13. Situaciones que afectan la convivencia en el Liceo Machalí	279
Tabla 14. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo Machalí	281
Tabla 15. Situaciones que afectan la convivencia en el Liceo Graneros.....	292
Tabla 16. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo «Misael Lobos»	293
Tabla 17. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo Codegua	305
Tabla 18. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo «Elvira Sánchez»....	315
Tabla 19. Situaciones que afectan la convivencia en el Liceo «Alberto Hurtado»	327
Tabla 20. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo «Alberto Hurtado» ..	328
Tabla 21. Registro de factores, análisis conjunto.....	333
Tabla 22. Descripciones variables académicas	335
Tabla 23. Caracterización del grupo socioeconómico (GSE)	338
Tabla 24. Distribución del puntaje PSU versus el tipo de empleador	341
Tabla 25. Distribución del puntaje PSU versus la ocupación del Padre	342
Tabla 26. Síntesis de resultados correlaciones.....	344
Tabla 27. Situación de la postulación a las universidades.....	345

ACRÓNIMOS

ABSCH	Asociación de Colegios Británicos en Chile
ACHBI	Asociación de Colegios Alemanes de Chile
ACHM	Asociación Chilena de Municipalidades
AIE	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
BIRD	Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo
CAE	Crédito Con Aval del Estado
CASEN	Caracterización Socioeconómica Nacional
CEP	Centro de Estudios Públicos
CFT	Centro de Formación Técnica
CIAE	Centro de Investigación Avanzada en Educación
CIDE	Centro de Investigación Y Desarrollo de la Educación
CIE	Centro de Información Educativa
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de Educación
CMO	Contenidos Mínimos Obligatorios
CNED	Consejo Nacional De Educación
CODELCO	Corporación del Cobre
CONACEP	Colegios Particulares De Chile
CONFECH	Confederación de Estudiantes de la Universidad de Chile
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CORMUN	Corporaciones Municipales
CPECH	Preuniversitario de Chile
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
DAEM	Departamentos de Administración de Educación Municipal
DEMRE	Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo
DS CHILE	Asociación de Colegios Alemanes en Chile
EDUCARCHILE	Portal de la Educación de Chile
FIDE	Federación de Instituciones de Educación Particular
FUHEM	Fundación Hogar del Empleado
GSE	Grupo Socioeconómico
HAGWONS	Instituciones o Academias
HFRP	<i>Harvard Family Research Project, es decir, Proyecto de Investigación Familiar de Harvard</i>
IDEA	Instituto de Estudios Avanzados,
IELSAC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y El Caribe
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
IP	Instituto Profesional
IPCHILE	Instituto Profesional de Chile
JEC	Jornada Escolar Completa
LGE	Ley General de Educación
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación De La Calidad De La Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Educación
MECE BASICA	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica

MECE MEDIA	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior
MOP	Ministerio de Obras Públicas
NEM	Notas de la Enseñanza Media
MINEDUC	Ministerio de Educación
NNPS	<i>National Network of Partnership Schools</i> , es decir, Red Nacional de Escuelas Asociadas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OECD	<i>Organization for Economic Cooperation and Development</i>
OEI	Organización de Estados Iberoamericana
OREAL	Oficina Regional para América Latina y El Caribe
PAA	Prueba de Aptitud Académica
PACE	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo
PADEM	Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal
PAT	Prueba de Admisión Transitoria
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PER	Programa de Evaluación del Rendimiento
PERCE	Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe
PSPP	Programa Estadístico para La Ciencias Sociales (Versión Libre)
PSU	Prueba de Selección Universitaria
RAE	Real Academia Española
SACGE	Sistema De Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIES	Sistema de Ingreso a la Educación Superior
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i> , es decir, Programa Estadístico para las Ciencias Sociales
STCHE	Sociedad Teuto Chilena de Educación
TENS	Técnico Superior en Enfermería
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIMMS	<i>Trends In International Mathematics and Science Study</i> , es decir; Evaluación Internacional De Conocimientos de Matemáticas y Ciencias.
UCINF	Universidad Ciencias de la Informática
UDP	Universidad Diego Portales
UMCE	Universidad Metropolitana De Ciencias de la Educación
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> , es decir, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> , es decir, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USE	Unidad de Subvención Escolar
UTP	Unidad Técnico Pedagógica

INTRODUCCIÓN

La creciente demanda de la calidad de la educación es cada día mayor, en particular, la democratización de la educación se ha convertido en la utopía del siglo, ha pasado a ser una de las prioridades tanto para las personas como para los gobiernos. Las diferentes consecuencias e implicaciones que se dan en las personas y en la sociedad, y el impacto que produce en la calidad de vida, ha convertido a la educación y la calidad en temas de mucha relevancia.

Diversos temas de debate se han levantado tras el crecimiento de la demanda, el aumento de las expectativas y la masificación de la educación superior. El financiamiento, la regulación de la calidad, el sistema del acceso, el proceso de selección, no solo son temas de debate y posiciones sino de controversias. También entre las preguntas se encuentra ¿quiénes quedan al margen? La respuesta incluye a los jóvenes de la educación pública. En la última prueba de selección universitaria 2017 del total nacional que rindieron la evaluación estandarizada un 40% de los estudiantes de liceos públicos no pudo siquiera postular a las universidades chilenas, quedando al margen del sistema de educación superior tradicional. Tal realidad es aún más compleja cuando se observa a nivel regional como provincial o comunal. En las comunas del estudio Machalí, Graneros, Codegua, Mostazal la cifra son más elevadas que el promedio.

La prueba de selección universitaria no solo jerarquiza en el proceso de selección y admisión, sino que indirectamente muestran deficiencias y diferencias en el desarrollo de las competencias. Los jóvenes de establecimientos públicos quedan ubicados en los peldaños más bajos cuando se escala según aprendizajes y logros en la PSU a las cohortes que concluyen su educación secundaria. Un aspecto que genera un peso mayor a esta situación, es que desde el punto de vista de los esfuerzos que sean posibles de realizar por la educación pública, es irreversible, los jóvenes terminan su educación media y emprenden una diáspora que en algunos casos lleva ya graves secuelas. Por tal razón es que se demandan nuevos y mejores esfuerzos en la búsqueda de una mejor calidad en la educación, en conseguir mejores aprendizajes evidenciados en mejores resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, en particular en la prueba de selección universitaria.

Numerosos estudios han abordado los constituyentes modificables incidentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde un vasto abanico de disciplinas, líneas de investigación y métodos. La evidencia plantea una variedad de componentes que van desde la diferencia entre sistemas educativos, la descentralización de los sistemas, los niveles sociales económicos, las escuelas, la dirección y gestión escolar, la dirección pedagógica, los docentes, el clima de la organización y de aula, los estudiantes, la familia y la comunidad. No obstante, los abundantes factores que menciona la literatura hay algunos que no son posibles de soslayar entre ellos la familia, el clima social escolar, el docente y su desempeño.

La presente investigación pretende dar cuenta del estado de ciertos factores que se asocian a los resultados obtenidos en las pruebas de selección universitaria, en establecimientos municipales de ciertas comunas de la Provincia del Cachapoal, subdivisión territorial de la República de Chile. Tras este propósito subyacen los factores generales que intervienen en la calidad educativa. Este intento se conforma a partir de las acciones siguientes: describir, correlacionar y explorar significados.

El presente estudio busca responder ¿Cuál es el estado de ciertos factores educativos que se asocian a los resultados PSU año 2016 en liceos municipales de las Comunas de la Provincia del Cachapoal, Chile? Tal respuesta se logra por medio del

cumplimiento de objetivos que contemplan: la descripción del estudiante, los apoyos y recursos que recibe de la familia, del estado del clima social escolar, del docente y su desempeño. A los anteriores, se añaden, la determinación de los factores asociados a los resultados en la PSU y la exploración de la comprensión de significados acerca del estudiante, la familia y los docentes, del clima y de su desempeño.

Una intención de ésta tesis es proveer información que sea útil para mejorar los aprendizajes, es un intento de hallar claves para una mejor educación, las que se transcriben en lograr la equidad en un sistema caracterizado por la desigualdad; también es una tentativa de cooperar indirectamente en el logro de algunos propósitos, como los siguientes: el rompimiento del círculo vicioso de la pobreza, la movilidad social y la presencia de ciudadanos más universales, con una mayor participación en la democracia, más tolerantes y equitativos; porque ciudadanos educados, generan una mayor justicia y cohesión social.

La investigación posee método de diseño mixto, al fragmento cuantitativo predominante se le agrega un complemento cualitativo. El fragmento cuantitativo posee diseño correlacional transeccional y el cualitativo diseño etnográfico particularista. El fragmento cuantitativo ha significado la construcción de dos instrumentos, destinados a recoger información a partir de estudiantes y profesores. El fragmento cualitativo incluye entrevistas realizadas a docentes y docentes directivos preferentemente, a partir de ellas se realiza la exploración de la comprensión de significados.

Este estudio se inserta en el ámbito de la gestión y planificación educacional, ya que realiza un diagnóstico de factores educativos que auxilian los procesos de gestión tanto de los establecimientos como de las aulas. Intenta acometer el compromiso, tras previa oferta, con varios Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM). Lo que supone entregar resultados, conclusiones y propuestas que servirán para mejorar la calidad de la educación y con ello conseguir consecuencias positivas, deseables para las entidades de gobierno comunal, los Directivos y los Jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) de los centros educativos involucrados.

El informe de investigación se estructura en varios capítulos que poseen fines precisos e incluyen ciertos aspectos que los caracterizan. El primer capítulo se refiere a la formulación del problema, incluye el contexto de la investigación. Le sigue un segundo capítulo, el marco teórico, que cimienta conceptos, evidencia y teorías. Continúa con el tercer capítulo, el marco metodológico, que reporta las estrategias que permiten acercarse al objeto de estudio. Para seguir se presenta un cuarto capítulo, en el cual se entregan los resultados. Termina con el quinto capítulo, el que presenta las conclusiones. El pormenor del contenido de los capítulos se presenta a continuación.

El primer capítulo se aboca a la presentación, se inicia definiendo y formulando el problema, identificando la situación crítica, para ello se entrega un conjunto de antecedentes que hacen referencia a los cambios actuales en el sistema educativo, considerando entre otros los siguientes: la creciente demanda por la calidad de la educación, el papel relevante del desempeño docente, el clima escolar social y la equivalencia que existe hoy entre los resultados de las pruebas estandarizadas con la calidad de la educación. A continuación, se presentan los objetivos, preguntas de la investigación e hipótesis. En título aparte se presenta la justificación de la investigación, incluyendo las motivaciones que llevan a elegir el tema, el aporte a la resolución del problema y la contribución que se realiza a los procesos de planificación y gestión de los establecimientos que se estudian; seguidamente, se procede, para terminar este apartado, a dar cuenta del contexto de la investigación.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, incluye cuatro grandes subtítulos que son: Educación y familia, La participación parental, El clima escolar y Escuelas efectivas, los factores de gestión. El primero de ellos Educación y familia aborda los conceptos, funciones y panorama actual, es un capítulo que además es introductorio. El segundo título se refiere a la participación parental presenta conceptos, taxonomías, modelos y experiencias relevantes, barreras a la participación y una nueva visión de la participación como ejercicio de la ciudadanía. Este título se refiere a la dimensión base del primer objetivo, siendo esta el apoyo y recursos que provee la familia. El tercer título presenta el clima escolar social, da cuenta de la relevancia de las diferentes definiciones, de los factores según distintos constructos y autores, responde a la dimensión base del tercer objetivo. Finaliza el marco teórico con el cuarto subcapítulo denominado Escuelas efectivas, factores de gestión, en él se da cuenta de distintas evaluaciones internacionales, de los estudios del LLECE y se entrega la definición y constructo de diversos autores, termina con la revisión y análisis de la evidencia teórica presentada. Este último sub capítulo es la base para generar el constructo de la dimensión desempeño docente, no obstante, presta refuerzo importante a las otras dimensiones.

El tercer capítulo aborda la metodología de la investigación, en él se incluyen las decisiones sobre las estrategias que permitieron aproximarse al objeto del estudio. En el desarrollo de este capítulo se ha intentado para todos sus títulos proporcionar los aspectos teóricos de cada uno de los temas correspondientes, de manera que justifiquen y fundamenten las decisiones tomadas. El capítulo comienza dando a conocer y caracterizando el tipo de estudio de esta investigación. El diseño mixto de la investigación, se aborda desde la clasificación general de los estudios del tipo mixto, seguidamente, se proporcionan las características del diseño tanto del fragmento cuantitativo como del cualitativo, para seguir con el segundo título referido a la población y muestra del estudio, en este se da cuenta de las fuentes informantes del estudio. El tercer título aborda las variables de investigación, se proporcionan tanto la definición teórica como operacional, sintetizadas en las matrices de operacionalización de variables y de coherencia con los objetivos de la investigación. El cuarto título se refiere a los instrumentos y las técnicas de aplicación, se da cuenta de su validación y del análisis de confiabilidad al que han sido sometidos. El quinto título incluye detalladamente los procesos de análisis de datos. Termina este capítulo con un sexto título en el que se informan las limitaciones que se han tenido al realizar el estudio.

El cuarto capítulo presenta los resultados del estudio, se ha subdividido en cinco subcapítulos en el primero se presenta la organización general de la entrega de resultados, en el siguiente, el segundo, se presentan los resultados del «Cuestionario estudiantes», prosiguiendo con el tercero se reportan los resultados del «Cuestionario docentes», en el cuarto título se proporcionan los resultados del estudio de correlaciones y factores asociados, en el quinto y último, se presentan los resultados del complemento cualitativo.

En el quinto y último capítulo se proporcionan las conclusiones del estudio, en este se recuperan y se reportan brevemente los objetivos, para luego dar cuenta de los resultados obtenidos para cada uno de ellos. El título siguiente incluye la aceptación o el rechazo de las hipótesis. Continúan las conclusiones con una selección de los principales hallazgos, como también, de las principales aportaciones, discusión y futuras líneas de investigación. Para finalizar se presentan las propuestas de investigación.

A lo largo de este informe de investigación se encuentran en notas al pie de página diversos vínculos que llevan a documentos anexos, solo se requiere seleccionarlos, de esta manera se han dispuesto los anexos del estudio. De forma similar, algunos vínculos llevan a vistas de los liceos en estudio y sus alrededores, para esto se utilizan

aplicaciones en línea, como también, es posible visualizar los cuestionarios en línea, entre otros. Además, internamente, se ha vinculado el texto con cuadros, tablas, gráficos y figuras, como también se han hipervinculados los índices.

Una consideración al realizar esta investigación es que los resultados PSU, responden a una variable que permiten medir indirectamente los aprendizajes y con ello dar cuenta de la calidad educativa. La situación de logros en las pruebas de selección universitaria de estos liceos, y no solo de ellos, sino que, de la gran mayoría de similar dependencia, es muy baja. Dados los bajos resultados pudiese, en forma lineal y a priori, deducirse de esta situación que existe una deficiente gestión directiva o pedagógica. Sin embargo, el no considerar el mundo de la vulnerabilidad, del que proceden gran parte de los estudiantes, puede llevar a un juicio demasiado rápido.

Una parte de estos estudiantes no vive ni con su padre ni madre, algunos son encargados y viven con vecinos, algún familiar cercano posee problemas del tipo delictual, poseen contacto permanente con la droga, algunos de los estudiantes se encuentran en tratamiento, una parte en tercero medio ya son madres o padres. Aunque esta cara de la vulnerabilidad no la comparten todos los establecimientos estudiados, sirve para matizar fuertemente el apego al juicio de la ineficiencia, como también, lleva a valorar el trabajo de directivos y docentes, el que no sin las precariedades o falencias profesionales, como también, no sin sus bondades y fortalezas, desempeñan su labor a contracorriente de variadas situaciones. Con la intención, entre otras, de contribuir con la evidencia de constituyentes modificables que puedan ser utilizados, es que se ha emprendido esta tesis de doctorado.

1 CAPITULO I: FORMULACION DEL PROBLEMA

1.1 El problema

Tal vez una de las historias más fascinantes sea la del proceso de transformación del sistema educativo de un país. La secuencia de recientes sucesos: desde la búsqueda de la cobertura, los intentos de mover la balanza en busca de la equidad y la calidad, las acciones para acortar las distancias que evidencian los resultados en busca de democratizar la calidad de la educación, otorgan a esta historia una cadencia que la hace cada vez más interesante y mantiene, a quienes la siguen, expectantes.

Una constante de esta historia es la secuencia de cambios, que se reflejan en la escuela a partir de aquellos que se producen en el sistema. Incluyen, estas variaciones, los nuevos conceptos, los nuevos acentos, las nuevas metas y, con ello, el intento de respuestas por parte del sistema educativo. Otra constante de esta exposición de hechos, es aquella que se mantiene fija e invariable ante las nuevas tendencias. En definitiva, ambas inciden en el problema a estudiar.

En los últimos 50 años han habido drásticos cambios que se despliegan en varios frentes, entre otros, el económico, el cultural y el social. Se presenta una sociedad llamada 'del conocimiento', enmarcada por la economía, por la globalización y por las paradojas del mundo postmoderno. Mientras, los movimientos y fuerzas que los acompañan, en general, se polarizan incidiendo en lo educativo.

Tal incidencia produce cambios particulares en lo que concierne a la educación, afectando a la escuela, a los actores y al sistema educativo; lo que genera nuevos conflictos y nuevas demandas; también origina nuevos problemas por resolver. Entre los cambios que se observan es posible enunciar los siguientes: una mayor jerarquía y valoración de la educación; un acento sobre el aprendizaje, más que en la educación; una equivalencia entre la calidad y los resultados; y una creciente demanda por calidad de la Educación.

Estas demandas imponen la necesidad de nuevas formas de actuar y responder; sin embargo, al igual que en otros sistemas educativos, "se continúa procediendo de formas muy similares a como se hacía en contextos claramente diferentes, pese a una serie de reformas" (Gairín y Martín, 2004, p. 2). Se requiere que se renueven las formas de proceder y responder, que se procesen de manera adecuada los nuevos requerimientos, tal vez incluso se requieran nuevas instituciones. Así, ante tal escenario, la premisa "otra educación sí es posible" (Martín, 2008, p. 2). Parece ser un buen lema para estudiar en profundidad y comenzar a cambiar las piezas, o mejor aún, reformar el gastado modelo.

Numerosas reformas han intentado dar respuesta y adaptar el sistema a los nuevos requerimientos. Al revisar la crónica de la historia de la educación en Chile, es posible observar que se han llevado a cabo muchos proyectos de reforma, tantos como tantas décadas ha tenido el siglo pasado y el que se inicia. No obstante, tal cantidad de transformaciones no encuentra correlato con la calidad de la educación. Lo que hace despertar la inquietud: ¿qué cambios se observan en los estudiantes y en los profesores? y ¿cuáles son los factores y actores incidentes en la calidad de la educación?

No es sorprendente que la educación tenga un lugar relevante en la discusión de las políticas públicas, como tampoco que se encuentre muy presente en los medios de comunicación, ni toma de improviso que haya sido un tema crítico, base de ciertos

movimientos sociales o, por último, no es de extrañar que sea un tema o preocupación común entre las personas, en las familias y en la sociedad chilena.

La creciente demanda de la calidad de la educación es cada día mayor, en particular, la democratización de la educación se ha convertido en una nueva utopía, la del siglo XXI (Toranzos, 1996). Las diferentes consecuencias e implicaciones que se dan en las personas y en la sociedad, la importancia de ésta en las tecnologías, las comunicaciones, las ciencias y la economía y el impacto que produce en la calidad de vida, ha convertido el conocimiento, la educación y la calidad de la educación en temas de mucha relevancia.

Las etiquetas utilizadas en las siguientes expresiones: Sociedad del Conocimiento, «El Siglo de la Educación» expresión que Carnoy (2011), asigna al siglo XXI y el título la «Era del Aprendizaje» de Marina (2014); aunque sean solo unas denominaciones que se refieren a las últimas décadas, lo cierto es que llámense como se les llame, dan cuenta de la creciente importancia por la educación y que cada día es mayor.

Una perspectiva muy difundida que se presenta respecto de la educación, que se ha convertido en una apreciación común entre las familias y en general de la sociedad, es que «la educación es la mejor herencia». Es decir, que en general, en Chile, como en tantas otras naciones, se le otorga una posición y un valor privilegiado a acceder y recibir educación, reconociendo, indudablemente, que es el camino más seguro y proclive al éxito, para el futuro de las personas, en particular, de los hijos. Así, la educación se elige 'a ciegas' entre las distintas alternativas que otorgan la seguridad y el mejoramiento del nivel social y económico. Es por tal razón que “dedican enormes esfuerzos, como individuos y como sociedad, para acceder a más y mejor educación”. (OCDE; BIRD/Banco Mundial, 2009, p.11)

1.1.1 Apoyos y recursos familiares, factores incidentes en la calidad

Si la educación posee relevancia, por la valorización manifestada por las familias y las personas, las que hacen grandes esfuerzos económicos con el fin de alcanzarla, entonces, es sensato sostener que también realizan esfuerzos en otros ámbitos. La literatura reconoce varias dimensiones que guardan incidencia en la educación que se generan a partir de los esfuerzos de las familias (Casassus, Cusato, Fröemel, Palafox, Pardo, 2001; Brunner y Elacqua, 2003; Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez, 2004; Eyzaguirre, 2004; Barber y Mourshed, 2007; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Murillo, Martínez y Reyes, 2011; Bernal Martínez de Soria, 2016; Valdivieso, Román, Flores y Van Aken, 2016). Con un análisis rápido es posible hacer la siguiente clasificación: una categoría inicial corresponde al tipo de familia; en segundo lugar, los recursos, hacia donde los orientan más los apoyos que otorgan; y en una última categoría, se han dispuesto los aspectos distintos y no clasificados en las anteriores.

Respecto del tipo de familia se presentan las siguientes dimensiones: su origen socioeconómico, su nivel, el tipo de familia (monoparental o biparental), la organización de la familia, la micro cultura familiar, el estado del clima familiar y las prácticas educativas (Valdivieso, Román, Flores y Van Aken, 2016).

En el caso de los recursos del hogar, se encuentran las siguientes dimensiones: el ingreso familiar, la inversión y acceso a recursos educativos y culturales; los recursos tecnológicos: computador y conexión a internet; los libros, las revistas o los periódicos; los recursos para la compra de textos, gastos y actividades del estudiante y la posibilidad de proveer educación preescolar (Casassus y otros, 2016).

Respecto de los apoyos se encuentran las siguientes dimensiones: prioridad de los estudios para la familia, interés e involucramiento familiar en las tareas y las actividades escolares del estudiante, dedicación a los hijos en términos de lectura y ayuda con las tareas, infusión temprana de actitudes y motivaciones; adecuación de la familia a las exigencias y a las normas de la escuela, sentido de pertenencia con la escuela, armonía entre los códigos culturales y lingüísticos entre la familia y la escuela (Contreras y otros 2007); consideraciones familiares sobre la calidad del establecimiento, conocimiento de los profesores, evaluación del director y de la educación recibida y participación en las reuniones escolares, de aula o del consejo escolar (Bernal Martínez de Soria, 2016).

En un tercer grupo existen los siguientes factores: el clima afectivo, la socialización lingüística, la comunidad y el capital social y las relaciones familiares (Contreras et al., 2007).

La importancia de la incidencia de los aspectos anteriores en los aprendizajes y con ello en la calidad de la educación, son elementos que invitan a los establecimientos, al momento de planificar la evaluación, a hacer las preguntas siguientes: ¿cuáles son los recursos que provee la familia a favor de la educación escolar de sus hijos? y ¿cuáles son las acciones que apoyan la educación escolar?

1.1.2 Desempeño docente factor incidente en la calidad

No cabe duda que, en la obtención de la calidad de la educación, cobra importancia uno de sus mayores protagonistas: el profesor, de quien cabe considerar sus actuaciones y el mundo interior que le lleva a tomar algunas decisiones. La literatura específica da cuenta de una serie de aspectos del docente que muestran una fuerte incidencia en el aprendizaje. Estos, fundamentalmente, corresponden a los conocimientos, actitudes y subjetividad, a su formación, a la práctica pedagógica, al trabajo que realiza y a la incidencia que posee en el clima de aula (Tedesco, 1992; Brunner y Elacqua, 2003; Torrego, 2004; Román, 2008; Bellei, Contreras, Valenzuela y Vanni, 2014).

Román (2008) selecciona unos factores que se originan en el desempeño docente y que poseen una incidencia o relación directa en lo que el alumno aprende a lo largo de un período escolar; distingue entre ellos: el clima de aula, la metodología didáctica y la gestión del tiempo. A estos factores añade otros que inciden en el logro de los alumnos, pero a través de los primeros, razón por la cual, los clasifica como indirectos. Entre los factores indirectos se encuentran los siguientes: la planificación de la enseñanza, la disponibilidad y adecuación de los recursos e infraestructura, la participación de las familias y algunas características de los docentes.

Así también, son parte del desempeño del docente y de su trabajo en aula, las siguientes actividades: el diagnóstico y la planificación, las rutinas y secuencias de actividades, discriminar la pertinencia o relevancia de los contenidos curriculares, las estrategias de evaluación y de retroalimentación, el uso del tiempo en el aula, la motivación y la actitud que logra en los estudiantes, las relaciones que se establecen entre los alumnos y el docente, y las expectativas sobre sus estudiantes.

La relevancia de tal batería de aspectos, en el intento concreto de buscar un diagnóstico para mejorar la calidad, debiese llevar a preguntarse y responder ¿cómo se describe al docente?, ¿qué hace el docente? y ¿cómo se caracteriza su desempeño en el aula? Estas preguntas se refieren en esencia a la dinámica e interacción tanto pedagógica como de las interrelaciones que se producen en el aula y las características

de quien las ejecuta. Tales características se constituyen como elementos determinantes durante el proceso escolar, para aquello que se aprende o aquello que se deja de aprender.

1.1.3 Clima social escolar factor incidente en la calidad

La literatura resalta la idea de que, para generar un clima o ambiente apto para el aprendizaje, el profesor ha de realizar unos esfuerzos, estos se traducen en acciones que realiza de manera explícita o implícita, planificadas o circunstanciales; tales acciones implican cuidar dos ámbitos: la relación que existe entre alumnos «intra-relación» y la relación de él con sus alumnos «interrelación» (Torrego, 2004). Tal esfuerzo se contempla en sus diversos roles, y su fruto es un aumento en los resultados de aprendizaje (Casassus y otros, 2001). Tal esfuerzo evita la violencia escolar entre pares, que se acompaña de resultados académicos bajos y que reflejan un clima escolar negativo (López y otros, 2012).

La literatura teórico empírica reconoce el impacto del clima social académico sobre el rendimiento y los aprendizajes, como en otras dimensiones de la vida escolar (Arón y Milicic, 1999; Vaello, 2003; Stoll, Fink y Earl, 2004; Torrego, 2004; Cornejo y Redondo, 2007; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Martin, 2008; Mena y Valdés, 2008; Román, 2008; Román y Murillo, 2008; Abraham y Gutiérrez, 2009; Román y Murillo, 2011; Murillo, Martínez y Reyes, 2011; López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Morales y Moya, 2012; Wubbels, Brok, Tartwijk y Levy, 2012; Treviño, Place y Gempp, 2013; SIMCE, 2014). Varias políticas públicas en Chile confirman, además, la importancia de la construcción de ambientes propicios. Cuatro referencias son las siguientes: la Política Nacional de Convivencia Escolar, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección. Por otra parte, la última medición SIMCE (2014), también corrobora idéntica situación: según su análisis, el factor más influyente en los resultados de lectura y matemática, en los cursos de 4° y 6° año básico, es el clima de la convivencia escolar.

Al papel del educador, se añade, de acuerdo a lo que manifiestan Escudero y Gómez, (2006) “ética de relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor” (pp. 21-51), que propone que el docente sea el gestor y educador de la convivencia. Esto supone que consolide un tipo de relación con los discentes que se inicie en el reconocimiento y aceptación de las personas, situación que incluso se debe sostener más allá de su rol. Como a su vez que otorgue a los discentes ese acompañamiento en el vivir, convivir o «*cum vivere*» entre ellos. En la medida que se presente la heterogeneidad, el desafío de calidad se hace cada vez más complejo y preciso: forjar un clima de aula que potencie los aprendizajes.

Torrego (2004) expresa que el profesor con su actuación genera un ámbito de convivencia. En general, los alumnos responden mejor a comportamientos amigables y comprensivos que a conductas estrictas centradas exclusivamente en la autoridad y el poder. Por ello, se hace necesario añadir, la extraordinaria importancia que tiene para el docente poseer una autoridad moral.

El estilo del docente es una pieza clave. Dentro de su sello, el educador debe potenciar la convivencia en el grupo y estar preparado para ello; en este sentido, él puede contribuir a los procesos que permiten obtener un clima positivo. Esto puede hacerse realidad a partir de iniciativas que contribuyan a crear y mantener a los estudiantes centrados en la tarea, pero fundamentalmente, a través de la enseñanza de modelos y formas de actuación del discente con sus pares y con el mismo docente, sobre todo

cuando se presentan problemas o fricciones. Torrego (2004) sostiene que “El grupo no está exento de conflictos, y, por tanto, es importante que el profesorado cuente con habilidades para abordarlos adecuadamente” (pp.10-13). También Eyzaguirre, (2004) añade “el colegio debe ser un lugar que cree lazos de pertenencia, el alumno debe sentir que recibe mucho y que por lo mismo quiere entregar por una natural reciprocidad” (p. 24). Tal reciprocidad se manifiesta en un tipo de conducta y es la respuesta al estilo y al modelamiento que previamente ha formado el docente.

La Agencia de Calidad de la Educación, (2014) ha incorporado otros indicadores, con el objeto de dar una mayor profundidad al concepto de calidad educativa. Entre éstos se encuentra el indicador Clima de Convivencia Escolar que contempla las percepciones y las actitudes que tiene la comunidad educativa, relacionado con la existencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en la unidad educativa. Cuando la Agencia habla de un ambiente de respeto, alude precisamente al respeto que se prodiga entre los miembros de la comunidad, la valoración de la diversidad y la exclusión de todo tipo de discriminación. En cuanto a la organización, este aspecto se refiere a la presencia de normas claras, conocidas y respetadas por todos. Así un ambiente seguro, apunta va en contra de la violencia física y psicológica que pueda existir en la escuela.

Es interesante decir que el clima de aula y el clima del establecimiento o de la organización van a influir sobre los resultados de aprendizaje. Conceptos que, integrados, conforman uno más amplio, llamado: el Clima Escolar Social. Por lo tanto, al preguntarse por los resultados de aprendizaje, debería responderse a la siguiente interrogante: ¿cuál es el estado actual del clima escolar social escolar?

1.1.4 Calidad educativa, sistemas de evaluación y resultados

El mejoramiento de la calidad en la educación se entiende actualmente por el alza en los resultados obtenidos en los sistemas de evaluación, que no sólo dan cuenta de la calidad de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, sino que también reflejan y revelan otras realidades. Una de ellas corresponde a la medición del desempeño de los docentes, los establecimientos y los sistemas educativos; por tal razón han sido consideradas como una nueva forma de control social. Otro aspecto que revelan es la inequidad en la educación al interior del sistema, cuyo origen se encuentra en las diferencias sociales y culturales. Por otra parte, estas mediciones auxilian el enfoque de políticas públicas, permitiendo la toma de decisiones basadas en la evidencia. Hasta sólo unas décadas la calidad de la educación correspondía a datos descriptivos tanto de la escolaridad como de la matrícula, respecto de los que asistían, aprobaban, o se retiraban, pero los datos no eran mediciones específicas respecto de los aprendizajes, ya que sólo daban cuenta de la cobertura del sistema.

Cares, Cariola y Rivero, (2008) realizan una cronología de los estudios nacionales e internacionales que se han realizado en Chile con el fin de evaluar los aprendizajes y el sistema educativo. Mencionan la participación en el “*Six Studies* de la IEA, Estudio Internacional Comparativo de los años 60, Chile se inicia en los sistemas de evaluación” (pp. 165-166). Posteriormente, se adscribió a las mediciones internacionales TIMMS y PISA, esta última de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). También ha participado de estudios regionales de importancia, muy similares a los estudios PISA; uno de ellos es el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), otro el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y, por último, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), cuyos resultados se han entregado en el primer semestre de 2015; todos estos estudios corresponden a iniciativas regionales de UNICEF.

En el ámbito interno dos son los sistemas de evaluación, los que, aunque poseen distintos fines e historia, en muchos aspectos son convergentes, en particular, en lo que respecta a la medición de los aprendizajes. El primer sistema de evaluación debuta en el año 1967, con la denominada Prueba de Aptitud Académica (PAA) (Cares et al., 2008).

Esta evaluación se realiza en el proceso de selección a las universidades chilenas y evalúa a la cohorte que concluye la enseñanza escolar formal; la que, tras diversas transformaciones, ha derivado en la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU). Un segundo sistema de evaluación, nace con las iniciativas destinadas a certificar los aprendizajes alcanzados al final de la educación básica. Fueron desarrolladas durante los años 70, con el Programa de Evaluación del Rendimiento (PER), iniciativas que no prosperaron, sin embargo, dieron paso a que se inaugurase, durante 1988, un nuevo Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), vigente actualmente. Ambos sistemas PSU y SIMCE son referentes nacionales y se complementan, cubriendo censalmente una gama relevante del currículo y de los cursos de la enseñanza escolar (Cares y otros, 2008), los que además cumplen con medir los resultados de aprendizaje del currículo escolar.

La función principal de la prueba PSU es ser insumo en la jerarquización de los egresados de la enseñanza media que postulan a las universidades tradicionales, constituyéndose en un primer portal en la continuidad de estudios de la educación escolar a la educación superior. Este insumo, referente nacional, es completado con información administrativa de referencia local con diversos registros, entre ellos las Notas de la Enseñanza Media (NEM) y el Ranking en la cohorte. Pese a que la PSU no se utiliza comúnmente como indicador de la calidad educativa “se constituye en un indicador relevante, tanto del desempeño individual de los alumnos como de los establecimientos educativos”. (Pearson, 2013, pp.1-6)

Estas dos evaluaciones no solo arrojan un puntaje, sino también reflejan la desigual calidad de la educación en la sociedad chilena, balanza que se inclina de tal modo, que deja en el nivel más bajo a los sectores poblacionales más vulnerables, y en el más alto, los más privilegiados. También revelan un fenómeno territorial ‘espejo’ que se observa y replica en la analogía respecto de los resultados de los países más ricos y poblados, frente a los países más pobres, así como los resultados obtenidos por las grandes ciudades, frente a las comunas más pequeñas del país. Es en estas últimas comunas en donde se realiza este estudio.

1.1.5 Calidad y resultados educativos de las comunas en estudio

Las comunas en las cuales se realiza el estudio llevan tras de sí un cargamento grande de cultura popular y folclórica. Mantienen intacta sus tradiciones. Se encuentran unidas no solo geográfica y políticamente, por las características sociales y económicas, sino que, además, por los bajos resultados en las mediciones. Las cuatro comunas siguientes: Codegua, Graneros, Machalí y San Francisco de Mostazal, contienen los establecimientos en los cuales se realiza el estudio. Dichos establecimientos corresponden a los Liceos Municipales del cono norte de la Provincia del Cachapoal. Los cursos a estudiar corresponden a los que concluyen la Enseñanza Media. Las actividades económicas de estas comunas son de carácter primaria: principalmente, agricultura y, en segundo lugar, minería. La agricultura regional en general posee sistemas altamente tecnificados que requieren menos mano de obra (MOP, 2005). En Machalí la mayor participación en la actividad económica corresponde al sector comercio; hay una bajísima proporción de empresas pertenecientes al sector agrícola, lo que escapa al patrón regional y al de las mayorías de las comunas aledañas. Por otro lado, ha sido considerada

una de las comunas con mayor calidad de vida del país (Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, 2014).

Los liceos municipales estudiados se caracterizan por lo siguiente: el grupo socioeconómico de los apoderados, en todos los casos, es «bajo», entre los cuales, la mayoría declara haber alcanzado hasta los 9 años de escolaridad y tener un ingreso inferior a \$280.000 pesos chilenos, equivalentes aproximadamente a 382 euros¹. Por lo que, más del 70% de los estudiantes, se encuentran en condición de vulnerabilidad social (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

En la PSU, como también en la evaluación nacional SIMCE, los indicadores muestran una historia de resultados bajísimos, que reproducen la desigualdad social y que revelan anclajes, en graves e importantes ámbitos, que evidencian insuficiencias que impiden lograr las condiciones ideales que permitan un mejoramiento de la calidad educativa. Sería interesante saber cuáles son los ámbitos que impiden lograr las condiciones ideales y cuáles son los anclajes que los mantienen permanentemente con los mismos resultados.

Los cuatro municipios se agrupan en la denominación «Municipios del cono norte de la Provincia del Cachapoal». Cada uno de ellos posee un Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y dependen de ellos, una serie de colegios municipales de enseñanza preescolar, básica y media. Los DAEM referidos, en algunas circunstancias desarrollan políticas en forma conjunta y coordinada, manteniendo su independencia administrativa. Los cuatro departamentos se interesan en mejorar la calidad de la educación que otorgan y, en particular, en considerar la información que corresponde a los factores asociados al logro PSU.

1.1.6 Situación crítica que aborda la investigación

En síntesis, la población se caracteriza por lo siguiente: es vulnerable, nacida de una común tradición campesina y minera; y debido a las escasas expectativas tanto de las familias, como de los profesores y de los estudiantes, con respecto de sus estudios profesionales o universitarios, existe un nivel disminuido de interés por la prosecución de estudios universitarios.

La presencia de unos municipios que dirigen la acción de estos establecimientos y que por medio de los directivos se interesan por mejorar los resultados, pero en el intento de optimizarlos se ven condicionados por las características socioculturales de los alumnos, más la de los gestores del establecimiento como de los docentes.

La calidad de la educación y los aprendizajes en los establecimientos en estudio, es baja, y presentan bajos resultados en las evaluaciones nacionales, tanto en el SIMCE como en la PSU. Fruto de esto, los establecimientos se enfrentan a una migración cada vez mayor de los estudiantes al sistema privado, lo que genera un cuestionamiento social y un sistema que les exige respuestas.

La creciente demanda de una mayor calidad en la educación, exige un esfuerzo educativo que garantice mejores aprendizajes y que se reflejen en mejores resultados en

¹ Equivalencia de cambio realizada con el valor referencial según el valor de cambio del euro observado. Informado por el Banco Central de Chile, el día 17 de agosto de 2016 (1e = \$731,53)

la PSU. La educación municipal, teniendo varias ventajas sobre los establecimientos de la educación particular, queda por debajo, notoriamente, en los resultados, quedando ubicada la educación pública en el tramo más bajo entre los distintos tipos de establecimientos. Esta deficiencia o condición se presenta estable en el tiempo.

Tal deficiencia genera graves consecuencias en los estudiantes como en los centros educativos. En los estudiantes se limitan las posibilidades de ingreso a la educación superior, dándoles dirección obligada hacia la formación técnico profesional, afectando las posibilidades de decisión. En los establecimientos se constata la migración de alumnos, la escasa matrícula, como también, la rotación y el desincentivo de nuevos postulantes docentes. Tales consecuencias provocan un «círculo vicioso» que empantana, aún más, la situación.

Preguntarse por las razones de los resultados de enseñanza, conduce a examinar las claves de una mejor calidad de la enseñanza que debe proporcionar la escuela y que se encuentran en una gran medida en el clima de aula, la docencia y sus prácticas. Conduce a su vez al establecimiento, al clima que en él se vive, a las relaciones que se dan al interior de la organización. Pero a su vez conduce a examinar la predisposición sociocultural de los estudiantes y familias, sin la cual cualquier esfuerzo docente puede quedar truncado.

Cuestionar los resultados lleva, a cuestionar si se cuenta con estudiantes que posean las expectativas y estén dispuestos a realizar los esfuerzos que se requieren, lleva a cuestionar si se cuenta con familias que acompañen a sus hijos y que estén dispuestas a acompañar en la exigencia y a ser participativos. Adicionalmente, aseverar que una parte importante se encuentra condicionada solo por las características de las familias, el medio ambiente y las limitantes a las que los estudiantes están sometidos; es solo quedarse en alguna de las características, lo que puede limitar profundamente cualquier iniciativa, además que esta es uno de los flancos que acompañará permanentemente a los establecimientos.

Al generar un análisis de la situación, teniendo como eje la gestión directiva, tal vez sería incauto e injusto afirmar que en estos establecimientos no hay una gestión de mejoramiento o que no se considera el intento de acciones en busca de los cambios. Por el contrario, tanto la gestión de los directivos como de los docentes es de mucho valor; seguramente, habrá muchas acciones que realicen por iniciativa propia como también estarán afectos a muchas obligaciones por parte del Ministerio y de otras instituciones que efectivamente las dirigen en el intento de la superación.

La búsqueda del mejoramiento o superación es una realidad que se da y a la vez se supone. Sin embargo, en una organización educacional, los frentes que poseen los directivos son muchos y esto puede significar una dispersión como también múltiples opciones al momento de encauzar el mejoramiento del establecimiento. Una de las posibilidades es que estas acciones no necesariamente sean convergentes con la búsqueda de mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Habría que encontrar una respuesta en lo concreto, ¿las acciones se dirigen al mejoramiento de los resultados? La búsqueda de un mejoramiento se produce por la identificación en los factores componentes o factores críticos de éxito, Su modificación requiere primero de su identificación y luego de intentos que se realicen con el fin de modificarlos. Si la gestión se ha realizado de esta forma y si los aspectos críticos o estratégicos en los que se genera el trabajo, no producen los resultados esperados, cabe preguntarse ¿cuáles son esos puntos críticos?

El estudio busca puntos o aspectos de intervención modificables que guarden relación estrecha con la determinación de ciertos estados y factores asociados. Que los modificables nazcan de la evidencia concreta. Por cuanto es necesario identificar los factores asociados a los resultados de la evaluación PSU y el estado tanto del clima escolar, ciertos recursos y apoyos que provee la familia y algunos aspectos del desempeño docente.

Considerando que los factores relacionados con el buen desempeño de las instituciones educativas son abundantes y que durante el último tiempo la literatura los ha diversificado, obliga a considerar y buscar nuevos aspectos. Tal situación plantea importantes desafíos. Poder describir el estado de ciertos factores que poseen incidencia en la calidad educativa y que incidan en los resultados de la evaluación PSU es la idea de esta investigación. Así se pretende analizar los factores referentes a los apoyos y recursos que proveen las familias, al clima escolar social y ciertos aspectos del desempeño de los docentes, dejando de lado otros factores, aunque pudiesen incidir. A su vez dado que es posible que estos factores no sean entendidos del todo, es que se pretende explorar acerca de la comprensión que poseen ciertos personajes claves de los centros educativos respecto de los estudiantes y sus familias, los docentes y el establecimiento, de manera que esta exploración de la comprensión otorgue una primera impresión de la confirmación de los resultados alcanzados.

Con todo lo anterior, es pertinente señalar lo que Blanco, (2008) expresa: “una escuela de calidad, se logra por el resultado de la aplicación de conocimiento, este conocimiento debe ser generado por medio de investigaciones” (p.19). La investigación sobre la escuela, sin duda, juega un papel clave a la hora de la búsqueda de respuestas y soluciones.

1.2 Objetivos

La investigación se inserta en la temática de la planificación e innovación de la educación, en particular en el diagnóstico y determinación de factores que inciden en los resultados de aprendizaje, obtenidos a través de un sistema nacional de admisión a las universidades.

El modelo a utilizar ha sido organizado en seis ejes que inciden en los aprendizajes y por tanto en los resultados PSU. Los seis ejes son los siguientes: apoyos y recursos que proveen las familias, el clima escolar social, con sus dos componentes clima de aula y clima organizacional, ciertos aspectos del desempeño de los docentes, los resultados PSU y las variables de contexto del postulante inscrito. Tales ejes conforman las variables o grandes dimensiones de la investigación. Tras el análisis de estos ejes resulta un modelo que contempla cinco grandes áreas de observación: el estudiante, el contexto familiar, el ámbito educativo (aula y establecimiento), los docentes y los resultados PSU. Sobre estos aspectos es que la investigación extrae sus resultados, cumple objetivos y da respuesta a las interrogantes de investigación.

Así conocida la situación general del problema, los ejes del modelo, algunos de los aspectos de la calidad de la educación, las mediciones que realiza el Sistema de Ingreso y Admisión a la Educación Superior, la situación o el contexto, los requerimientos y necesidades que poseen los liceos Municipales del Cono Norte de la Provincia del Cachapoal y los elementos críticos del problema, se procede a formular los objetivos de la investigación.

Objetivo general

- OGI** **Determinar el estado de ciertos factores educativos que se asocian a los resultados en la Prueba de Selección Universitaria 2016, en liceos municipales de las comunas de la Provincia del Cachapoal, Chile.**

Objetivos específicos

- OE1** **Describir al estudiante, los apoyos y recursos que recibe de la familia.**
- OE2** **Describir el estado del Clima Social Escolar.**
- OE3** **Describir al docente y su desempeño.**
- OE4** **Determinar los factores asociados que se obtienen entre los antecedentes de contexto y los resultados en la PSU.**
- OE5** **Explorar la comprensión de significados acerca del estudiante, la familia, el clima y los docentes.**

En los objetivos planteados se distinguen las siguientes variables de investigación: Apoyos y recursos familiares, Clima Social Escolar, el Desempeño docente, los antecedentes de contexto postulantes inscritos y los resultados en la PSU. En este caso de este estudio las variables adquieren valor al momento de describirse, ser relacionadas con otras y comprenderse. Adicionalmente, se encuentran directa y estrechamente ligados con las interrogantes de investigación relación que se mantendrá con las hipótesis, las que se presentan a continuación.

1.3 Interrogantes

Conocidos los antecedentes y los objetivos del estudio, se procede a plantear las interrogantes de la investigación. Las interrogantes aluden a que lo que se investiga es desconocido e implican una respuesta. Es por tal razón que son una base que orientarán las acciones. Se han planteado en forma análoga que los objetivos de investigación, por tanto, su respuesta da cuenta de lo que se busca, de aquello que se desea que logre la investigación.

Se inician con la interrogante rectora, tal interrogante principal, se descompone en interrogantes secundarias. Estas son menos amplias, más reducidas, aunque se encuentran conectadas. Tales características se reproducen análogamente en los objetivos planteados.

En la génesis de la formulación tanto de interrogantes como objetivos, se ha buscado que sean pertinentes en el tiempo, es decir que sean actuales, que sean pertinentes en el espacio, esto es que sea de interés en el ámbito en el cual se desarrolla y que los recursos de distintos tipos sean posibles de obtener con el fin de que la investigación posea un desarrollo sin interrupciones.

Es a partir de estas consideraciones que se han formulado la siguiente interrogante rectora y las siguientes interrogantes secundarias:

Interrogante rectora de la investigación

IRI **¿Cuál es el estado de ciertos factores educativos que se asocian a los resultados PSU año 2016 en liceos municipales de las Comunas de la Provincia del Cachapoal, Chile?**

Interrogantes secundarias

IIS1 **¿Cuál es la descripción del estudiante, los apoyos y recursos que recibe de la familia?**

IIS2 **¿Cuál es el estado actual del Clima Social Escolar?**

IIS3 **¿Cuál es la descripción del docente y su Desempeño?**

IIS4 **¿Cuál es el estado de los factores asociados que se obtienen entre los antecedentes de contexto y los resultados en la PSU?**

IIS5 **¿Cuál es la comprensión de significados acerca del estudiante, la familia, el clima y los docentes?**

En una secuencia coherente, ordenada, unívoca y paralela las interrogantes se encuentran relacionados con los objetivos de investigación. Estas a su vez se conectan estrechamente con las hipótesis de la investigación.

1.4 Hipótesis

Hernández, Fernández y Baptista (2003) se refieren a las hipótesis como aquellas aseveraciones que exteriorizan lo que se trata de probar y son posibles de precisar como intentos de elucidar el fenómeno investigado. Distinguen dos tipos hipótesis, las descriptivas y las correlacionales entre otras.

En este estudio son posibles de utilizar dos tipos de hipótesis, las descriptivas y las correlacionales. Cazau (2011), expresa que las hipótesis descriptivas, se refieren a una sola variable, en cambio las hipótesis correlaciones se refieren a dos.

Respecto de los objetivos que determinan el estado ya sea del clima escolar social o los recursos y apoyos que proporcionan las familias, o de ciertos aspectos del desempeño docente no se han formulado hipótesis. Al respecto Hernández y otros (2003), expresan que no en todas las investigaciones descriptivas se formulan hipótesis. No obstante, de acuerdo con el objetivo específico correlacional planteado, obtener los factores asociados entre los antecedentes de contexto y los resultados en la PSU, sí se han formulado hipótesis.

Se formularon diez hipótesis que cuentan cada una de dos sub proposiciones la hipótesis nula y la hipótesis alterna, respectivamente h_0 y h_1 . El rechazo de una de ellas implica tomar la complementaria. A continuación, se presentan las hipótesis del estudio.

Hipótesis N°1

h_0 No se encuentra correlacionada la variable PSU Matemática con la variable PSU Lenguaje

h_1 Se encuentra correlacionada la variable PSU Matemática con la variable PSU Lenguaje

Hipótesis N°2

h_0 No se encuentra correlacionada la variable NEM con la variable Promedio PSU

h_1 Se encuentra correlacionada la variable NEM con la variable Promedio PSU

Hipótesis N°3

h_0 No se encuentra correlacionada la variable NEM con la variable Ranking

h_1 Se encuentra correlacionada la variable NEM con la variable Ranking

Hipótesis N°4

h_0 No se encuentra correlacionada la variable PSU Lenguaje con la variable PSU Promedio

h_1 Se encuentra correlacionada la variable PSU Lenguaje con la variable PSU Promedio

Hipótesis N°5

h_0 No se encuentra correlacionada la variable PSU Matemática con la variable Promedio PSU

h_1 Se encuentra correlacionada la variable PSU Matemática con la variable Promedio PSU.

Hipótesis N°6

h_0 No se encuentra correlacionada la variable Nivel educacional del Padre con la variable Promedio PSU

h_1 Se encuentra correlacionada la variable Nivel educacional del Padre con la variable Promedio PSU

Hipótesis N°7

h_0 No se encuentra correlacionada la variable Nivel educacional de la madre con la variable Promedio PSU

h_1 Se encuentra correlacionada la variable Nivel educacional madre con la variable Promedio PSU

Hipótesis N°8

- h_0 No se encuentra correlacionada la variable Número de integrantes de la familia con la variable Promedio PSU
- h_1 Se encuentra correlacionada la variable Número de integrantes de la familia con la variable Promedio PSU

Hipótesis N°9

- h_0 No se encuentra correlacionada la variable Empleador del padre con la variable Promedio PSU
- h_1 Se encuentra correlacionada la variable Empleador del padre con la variable Promedio PSU

Hipótesis N°10

- h_0 No se encuentra correlacionada la variable Ingresos brutos con la variable Promedio PSU
- h_1 Se encuentra correlacionada la variable Ingresos con la variable Promedio PSU

Las hipótesis han sido formuladas utilizando dos tipos, estas son las hipótesis nulas o de trabajo y las hipótesis alternas o investigativas, respectivamente H_0 y H_1 . Se encuentran compuestas al menos de dos variables, obtenidas a partir de los antecedentes de contexto y los resultados en la PSU. Entre las variables de contexto se distinguen variables del tipo académicas y de origen social económico. Las relaciones que se plantean se encuentran presentes en la literatura especializada. Se intentarán corroborar empíricamente a través del desarrollo del estudio.

1.5 Justificación

El siguiente subcapítulo aborda la justificación de la investigación; en éste se incluye varios de sus aspectos y dimensiones, sugeridos tras lo señalado por diversos autores considerados, los que, interpretados por Hernández y otros (2003), expresan que justificar es “exponer las razones de una investigación, exponer un propósito definido, el que debe ser lo suficientemente fuerte para que se realice. También, es explicar por qué es conveniente llevar a cabo la investigación y cuáles son los beneficios”. (pp. 14-15)

Esta justificación se inicia intentando ratificar la urgencia y la necesidad de resolver el problema; en esta misma secuencia se ha incluido la posición crítica que permite abordarlo y con ello su posible la solución. Seguidamente, se ha procedido a valorar el problema indicando que es real y que es factible en el orden técnico, en orden a la obtención de los datos y en orden a que es posible realizarla en los tiempos involucrados, según la circunstancia en estudio. Al respecto, Elgueta, Sepúlveda y Gajardo, (2003) establecen que se debe reflexionar acerca de si el problema reúne o no las condiciones necesarias para su resolución. Y que, conjuntamente con lo anterior, se debe considerar que dichas condiciones no sólo deben estar presentes al comienzo del proceso de investigación, sino que durante todo el proceso. Dentro de los aspectos que sugieren incluir se encuentran las siguientes dimensiones: que el problema existe, que es real y que es factible de resolver; y todas ellas se han incluido en la presente justificación.

Además, se ha incluido el aporte de las dimensiones a la resolución del problema y los distintos propósitos del estudio, en función a lo que Hernández y otros (2003)

indican. Algunos de estos han sido adaptados a partir de lo que expresa Ackoff (1967) y por su parte Miller, (2002). Respecto de los distintos propósitos que expresan se encuentran los siguientes: práctico, teórico, descriptivo, social y metodológico.

1.5.1 Urgencia, necesidad y posición para resolver el problema

En esta primera parte de la justificación se intenta entregar las respuestas al porqué se ha de hacer el estudio y se aspira expresar la razón por la cual se ha seleccionado el tema. Para ello se pretende, primero, ratificar que lo que se pretende investigar dando cuenta que efectivamente es un problema; en segundo lugar, respecto del problema y la investigación, que es necesaria hacerla, y requiere urgencia; y, en tercer lugar, que el problema aún no se encuentra resuelto de la forma propuesta.

La creciente demanda de una mayor calidad en la educación exige un esfuerzo educativo que garantice mejores aprendizajes constatables en un aumento de los resultados en los sistemas nacionales de evaluación, en particular en la PSU, por parte de los Liceos Municipales del Cono Norte de la Provincia del Cachapoal. Sin embargo, los colegios particulares subvencionados y pagados logran mejores resultados. Los liceos en estudio presentan deficientes resultados que afectan gravemente tanto a los alumnos, como a las instituciones educativas y a la comunidad en general.

La gestión de la dirección, que debe ir orientada a la calidad de la educación, requiere de múltiples competencias para actuar en diversos frentes, ya que demanda focalización; una de ellas es la detección de ciertas situaciones. Así también, exige cualificación en múltiples áreas, requiriendo habilidades y competencias tanto duras como blandas. Tal combinación de características es en razón a que la dirección debe enfrentar una multiplicidad de tareas, lo que, muchas veces, genera dispersión. El olvido parcial del trabajo de dirección pedagógica ha sido hasta hoy común, sin embargo, las nuevas tendencias lo ponen en un lugar relevante. Esta gestión pedagógica debe centrarse en el mejoramiento de los resultados, buscando la consecuencia de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en busca de una mayor calidad de la educación. Esto obliga a trabajar en ciertos aspectos ya conocidos, como también a buscar nuevos puntos de incidencia. Es entonces una tarea indispensable de la gestión directiva buscar puntos críticos, estratégicos, modificables e incidentes de forma directa en los resultados de los sistemas de evaluación. El problema entonces existe y se ratifica.

Los establecimientos a estudiar mantienen un estado de bajos resultados, pese a los esfuerzos tanto de directivos como docentes. Al momento de otorgar las atribuciones de tales resultados, si se considera el cúmulo de desventajas en base al tipo de alumno, que incluye el capital social, la vulnerabilidad económica y las expectativas, vienen a contrapesar de tal forma la tarea de superación que deja ya con un fuerte peso cualquier emprendimiento. Conscientes que la situación de vulnerabilidad social de sus alumnos, va a seguir produciéndose, por muy optimista que sea la visión que se tenga, es necesario tomar una posición crítica distinta que contribuya a su mejoramiento. Una atribución propuesta, es sobre los factores y puntos sobre los que se realiza la intervención, y reconocer que la calidad de los aprendizajes es una construcción que ha de mantenerse a lo largo y ancho de su educación escolar y que requiere un proceso de largo aliento.

La calidad de la educación de los establecimientos del estudio afecta a alumnos, profesores y a la comunidad, por lo que su mejoramiento requiere urgencia, es una situación que no puede esperar. El impacto de la baja calidad de la educación genera un círculo vicioso que afecta gravemente a las generaciones que terminan su educación escolar, en términos del acceso a la educación superior, su formación profesional, la

movilidad social, el acceso y cumplimiento de requisitos para sostener los beneficios de la gratuidad en la educación superior. Como también afecta a los establecimientos y a la comunidad, ya que enfrentan problemas de bajas matrículas y «descreme» tanto de alumnos, aunque en menor cantidad, como de profesores. Así la calidad de la educación es un requerimiento que urge a sus actores como también a la comunidad, lo que se robustece si además se considera que un programa de mejoramiento sostenible se construye en un lapso no menor, con un desfase temporal prolongado entre la iniciativa y los primeros frutos concretos y estables.

Una forma, la propuesta, de buscar tal mejoramiento, es identificar los factores de correlación asociados a los resultados de aprendizaje prueba PSU, añadiendo, la descripción del clima escolar, los recursos de aprendizaje y apoyos familiares, y el desempeño del docente. De tal manera que su análisis permita identificar los factores críticos modificables que incidan directamente sobre los resultados en las pruebas nacionales, de tal manera que sean insumo a considerar en la generación de estrategias que ayuden a superar los resultados en las evaluaciones y por tanto impulsar un mejoramiento en la calidad educativa.

En Chile los estudios de tipo correlacional son menos en razón a los volúmenes de datos y el análisis especializado que requieren. Adicionalmente, son escasos los estudios del tipo correlacional en poblaciones pequeñas y no ha habido estudios en los liceos de la población que realicen directamente un diagnóstico y ofrezcan un análisis. Por otro lado, los estudios correlacionales son propios de las instituciones que realizan las evaluaciones, ya que por un lado se requieren grandes volúmenes de datos, que conllevan grandes costos, y el trabajo estadístico adicional, que en general es de carácter no frecuente: en algunos casos los estudios correlacionales son posibles de realizar porque estas entidades facilitan las bases de datos.

1.5.2 Viabilidad del estudio

En el escenario planteado, el problema posee unas características, es real, susceptible de resolverse, a lo que se añade que una vez valorados el conocimiento, los recursos y las limitaciones temporales, se obtiene que es posible realizar la investigación. Es decir, existe factibilidad técnica y económica y adicionalmente es posible de realizar en los tiempos que se disponen.

En relación a la existencia del problema y la posibilidad de resolverse. La determinación de los puntos críticos es la respuesta que se busca, y se logra a partir de recoger datos relevantes para lograr los factores asociados, encontrándose la respuesta al problema considerado. La determinación del clima escolar, el estado de los recursos y apoyos familiares y el desempeño de los docentes corresponden a diagnósticos que permiten observar sus indicadores y dar respuesta sobre cuáles son los puntos críticos en esas dimensiones. Si bien hay aspectos y estudios que permiten entregar luces a situaciones muy similares no se disponen de una contestación previa. El problema existe, es real y en base a la determinación de los puntos críticos puede ser resuelto.

Respecto de si es posible obtener los datos pertinentes, el estudio pretende obtener los datos primarios recogiéndolos directamente a partir de los alumnos, los docentes y los jefes de UTP. Respecto de los resultados de la PSU, se encuentra la restricción que los datos no son de dominio público, por tanto, se solicitan al DEMRE quien los proporciona.

En cuanto a la disponibilidad de sistemas o procedimientos de recogida de datos válidos y fiables, se proyecta crear los instrumentos, los que serán validados y se les

aplicarán las pruebas de fiabilidad correspondientes, según sea el caso. También es posible cubrir lo necesario para recoger los datos y en razón a que parte importante de los datos serán acopiados, se utilizarán formularios colgados en la web.

Respecto de los tiempos o la viabilidad temporal para realizar la investigación se presenta la restricción que la prueba de selección se da al término del año escolar y al mismo tiempo se produce el egreso de la enseñanza media de los alumnos, por tanto, toda acción posterior a esta fecha requiere la localización individual de los alumnos y no bajo el alero de los establecimientos, ya que los alumnos han terminado su educación escolar. Pese a que se tiene el tiempo suficiente para realizar la investigación, se debe proyectar recoger la información durante el año escolar.

En esta investigación se produce conocer ciertos aspectos de los factores a estudiar como la evidencia que se obtiene de ellos. Se pretende precisar algunos factores, analizar otros, corroborar e incluir algunos adicionales que se presuponen importantes y que no son tradicionales. Todo esto termina en ampliar el conocimiento de los factores que intervienen en el proceso educativo que facilitan el logro de los estudiantes y de aquellas circunstancias implicadas al momento del egreso e ingreso a la educación superior. Por lo tanto, la evidencia resultante posee utilidad y valor.

El análisis de la información otorga evidencia de los distintos factores que inciden en la PSU y en el rendimiento educativo. Recoge tres perfiles que caracterizan a los alumnos, a la familia y al docente, y obtiene el estado del clima de aula, del clima del establecimiento y del clima organizacional. El develar el estado de los factores o ítemes particulares específicos, permite visualizar los ámbitos focales y presentar información que coopere con la precisión de los objetivos de gestión; se deduce así que la información es un aporte de valor.

Varias situaciones que se pueden generar son fuente de posibles abordajes investigativos posteriores. Las interrogantes que se generan, pensando en el momento posterior a los resultados y respecto a las sugerencias que se acojan y las que se implementen son ¿cuáles serán consideradas?, ¿cuáles serán esos criterios?, si se implementan ¿cuáles serán los lineamientos para implementarse? Aunque es necesario dejar en claro que el trabajo de implementación es cuestión aparte al estudio.

La implementación va a generar nuevos problemas de orden más concreto que van, en alguna situación, a depender del contexto y la interacción que se presente. Aquí es pertinente recordar la siguiente expresión: “la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos”. (Gorgorió y otros, 2004, p.204)

1.5.3 Aportes, bondades y beneficios obtenidos de las dimensiones

En el entendido que justificar es señalar los motivos y razones por los cuales se plantean los objetivos de la investigación, explicar la importancia de la investigación en términos del aporte al problema planteado y entregar tanto las bondades como los beneficios sobre los actores involucrados, es que en los puntos que vienen se intenta proporcionar la información en el cómo contribuyen a los objetivos y con ello a la solución del problema.

Este estudio contribuye con una descripción de los recursos y apoyos familiares. En tal descripción los recursos son analizados desde el punto de vista educativo como también los apoyos familiares; en ambos casos se procede a obtener un inventario básico.

Dicha descripción es una caracterización que permite que los datos sean insumo para la determinación de los factores asociados, lo que significa que aportan a la resolución del problema planteado. No obstante, se debe tener presente que tal relación no es directa, sino que está mediada por otros factores.

Entre los beneficios de esta descripción es posible afirmar que es un complemento a la visión de los profesionales tanto del establecimiento como del DAEM. La descripción provoca la detección de fortalezas y debilidades, lo que además posibilita intervenir. Es esta una contribución a los procesos de planificación y gestión tanto institucional como municipal.

Se elige la dimensión recursos y apoyos familiares en razón a que es un factor de incidencia relevante. La experiencia concreta es que los padres pueden contribuir a mejorar las calificaciones y con ello en los aprendizajes; además la consideración que la familia es una unidad importante en la sociedad que traspasa valores, conductas y hábitos formando ciudadanos y, por último, que la familia es la que vela por la educación de los hijos; estos argumentos dan cuenta de lo relevante de este factor. Por otro lado, al considerar que la generación de una alianza educativa con la familia es una buena estrategia, las municipalidades se pueden interesar en generar programas que apoyen el compromiso y participación de ellas en la educación de sus hijos.

La dimensión clima escolar social se refiere a una convivencia escolar positiva, tanto entre los estudiantes, entre profesores, como entre estudiantes y profesores. Refleja un entorno de sana convivencia. Se elige entre varias dimensiones en razón a que se relaciona positivamente con el logro académico y la significancia que posee en los aprendizajes. No tomar en cuenta este factor al momento de buscar mejorar los resultados, es dejar de lado un factor relevante en los aprendizajes y, por lo tanto, en los resultados. Esto limitaría verdaderamente la contribución o aporte a la solución del problema.

La evaluación del clima escolar es especialmente importante, ya que, a partir de la descripción de su estado actual, posibilita, por un lado, proponer acciones e implementar estrategias, cuyo fin sea elevar el nivel; por otro, contribuir directamente a la gestión de la convivencia. En el caso que se presenten situaciones verdaderamente negativas, permite poner atención a estos escenarios y a la evaluación del clima escolar, para luego mejorarlo. Aquí se visualiza un límite, dado por el conocimiento de la existencia de situaciones y no de la identificación de los actores, ya que la recogida de la información es anónima. Sin embargo, dejar que el clima siga su rumbo y a su antojo, sin utilizar la información obtenida tras la evidencia, limita la mejora de los aprendizajes.

Uno de los aportes de este estudio es que la información que recoge y procesa contribuye a los establecimientos, en específico a sus docentes, coordinadores, jefes de ciclo, orientador, encargado de la convivencia y equipos directivos, como también a los departamentos municipales DAEM. Los resultados de este estudio les permitirán contar con la evidencia para diseñar, planificar y coordinar iniciativas.

A su vez la posibilidad de comparación inter establecimientos e inter comunas permite detectar la existencia de situaciones infrecuentes y situarlas en un contexto más amplio. Se constata así la contribución a los procesos de gestión de la convivencia y planificación en los distintos niveles.

El desempeño docente es otra de las dimensiones consideradas al momento de generar los factores asociados a los resultados PSU; es una dimensión que atañe directamente al educando, quién organiza el aula y desarrolla actividades variadas, participativas y activas, entregando las lecciones. Es un factor verdaderamente relevante

al momento de la calidad de la educación y los resultados, por lo tanto, aporta a la resolución del problema.

La descripción de sus características, de su historia, de su filosofía y de su desempeño, permite configurar una idea de las fortalezas y debilidades. Claramente, es un aporte a la gestión directiva y pedagógica de cada una de los establecimientos y puede ser considerada información estratégica relevante al momento de planificar y gestionar las respectivas unidades o al momento de comparar los establecimientos. Configura una nueva herramienta que permite formar una visión general de los docentes y complementar los actuales perfiles que se tienen.

1.5.4 Motivaciones y fundamentos

El siguiente apartado proporciona la fundamentación, motivación y razones que nacen a partir tanto de situaciones generales, del contexto como de las personales. Se intenta, por un lado, proporcionar los elementos de carácter contextual y subjetivo que han permitido escogerla. Por otra parte, se da cuenta de las inquietudes personales. En ella se dispone además el valor agregado del trabajo en función de varios aspectos, uno de ellos el apoyo, aporte, perspectiva o punto de vista a algunas teorías, respecto de alguna situación o vacío cognitivo, en relación a determinado problema.

Un aspecto general es la tarea país que busca más y mejor calidad de la educación. Intento que durante las últimas décadas haya mostrado relevancia, pero también frustración. La falta de calidad y la inequidad en el sistema dan cuenta de una cierta incapacidad para alcanzar la meta. Debería, entonces, hallar información que sea verdaderamente útil y que sirva a los establecimientos en el proceso de gestión, a los docentes en sus trabajos de aula y, en el último eslabón, a los jóvenes que conforman la comunidad estudiantil, lo que efectivamente pueda ser ventajoso en la transformación de la educación.

Las nuevas políticas de gratuidad en la educación superior dan oportunidades a los sectores más vulnerables del país, sin embargo, no tener la base adecuada que requiere la educación superior puede verdaderamente jugar en contra, ya que las oportunidades de estudio pueden frustrarse al no cumplir con los requisitos de aprobación y eso puede impedir el acceso a la gratuidad en una segunda oportunidad. Por ello, el intento de encontrar claves para mejorar los resultados, y con ello el proceso enseñanza aprendizaje y la calidad de la educación, contribuye a fortalecer la opción de la educación superior.

El escenario político, gubernamental y legislativo presente ha tenido mucho movimiento. Un interés y motivación del estudio ha sido saber ¿cuál es la percepción de los estudiantes respecto de los conflictos actuales y contingentes de la realidad educacional, entre ellos la gratuidad?. Tener claridad del punto de vista de la situación, es un antecedente relevante que otorga un valor agregado.

Entre las motivaciones particulares iniciales que se encuentra presentes en el origen de esta investigación se encuentran varios aspectos y situaciones que resaltan o dejan cierta inquietud.

Una primera situación que produce intranquilidad es que los resultados se correlacionan con el nivel socioeconómico, aunque los aquéllos no se explican a partir de las condiciones socioeconómicas. Uno de los documentos de trabajo de factores asociados al SIMCE, propone no tener claro si la asociación es con respecto al nivel socioeconómico o a los apoyos que realizan los padres en los diferentes segmentos y

propone una nueva interrogante de investigación respecto de esta situación. Esto ha sido también una fuerte motivación e inquietud al proyectar esta investigación, con esto se desea obtener un antecedente adicional y tener la evidencia que permita visualizar si es el nivel socio-económico o son los apoyos que proveen los padres.

Una segunda perspectiva es la experiencia concreta que los alumnos de liceos municipales no trabajan lo mismo que trabajan los alumnos de un colegio particular, ya que las tareas asignadas son muy distintas en calidad y cantidad. Sin embargo, se les pide estándares de salida similares, sin considerar que tanto el proceso como las entradas son muy disímiles. Un aspecto interno de la investigación es saber qué sucede con el trabajo que realizan los estudiantes en estos establecimientos. Aquí la situación es crítica, Bosker (Como se cita en Maureira, 1997) plantea que la educación es de estándares y a la luz de la visión sistémica comparan salidas, entradas y procesos. Aquí hay un punto crítico, del que se tiene la impresión que no ha habido el suficiente análisis, estudio o comentario. La investigación pretende aportar algún antecedente al respecto y generar una perspectiva, a partir de los resultados.

Las escuelas eficientes lo son en prácticamente la misma cantidad de tiempos que las que no son eficientes, bajo esta premisa es que se desarrolla la tercera motivación. El uso óptimo del tiempo requiere fuerte dedicación, un fuerte trabajo de anticipación, organización y disposición, como también una cultura. Un uso óptimo del tiempo siempre cobra espacio para mejorar su uso y con ello la búsqueda de su «dilatación». En este sentido, ha sido una inquietud saber cómo se presenta esta situación, no a base de la medición o a cronometrar las actividades, sino a lo que opinan los alumnos y los docentes. La respuesta a esta inquietud es un parámetro válido y confiable a considerar, tanto en la gestión de aula como pedagógica, directiva o municipal.

El siguiente fundamento corresponde a dar cuenta de ciertos aspectos de los inmigrantes y pueblos originarios; correspondiendo a uno de los deseos y motivaciones iniciales de esta investigación. Por un lado, la inmigración en Chile, durante los últimos años, ha aumentado fuertemente. Se ha producido la llegada de muchos extranjeros, permeando el sector laboral, las áreas de salud y de educación. A partir de esto, es que se genera otra motivación, que es responder a ¿estos establecimientos ya comienzan a dar señas de la inmigración? El conflicto con el pueblo Mapuche, va tomando una forma que no se visualizaba hace varios años, no obstante, en la región considerada, pareciese no existir. La motivación ha sido intentar dar respuesta a ¿cuántos de ellos son descendientes de las etnias originarias?

Otro aspecto de interés es identificar en las familias el tipo de visión que presentan sobre la educación. Responder a la pregunta ¿cuál es la visión familiar que prima entre las dos visiones culturales sobre la educación: la americana o la asiática?, caracterizada, la primera, exclusivamente por el talento; y la segunda, por la visión confuciana que expresa que el trabajo en un momento le gana al talento. Es realmente escasa la descripción estadística del tema, por lo cual, se contribuye a describir un aspecto parcial, teniendo una nueva perspectiva o posición.

1.5.5 Propósitos

Pese a que en la fundamentación ya propuesta se visualizan, en esta sección se pretende explicitar los propósitos del estudio. Entre ellos se presenta los propósitos de tipo práctico, teórico, metodológico, descriptivo y social.

La calidad de educación en Chile, como también, en los países latinoamericanos, medida por pruebas de logro cognoscitivo, se muestra en desnivel con respecto a los

países más desarrollados. El objetivo de estudio permite encontrar una propuesta concreta para mejorar los resultados y al problema de Calidad de la Educación en los establecimientos en estudio. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio pueden ser especialmente relevantes, al momento de dar luces generales sobre los procedimientos utilizados y los factores determinados. Estas razones dejan en evidencia el propósito práctico del estudio.

El estudio aportará dos instrumentos posibles de utilizar para evaluar el clima escolar en sus tres componentes, y que además arrojan los datos referentes a los perfiles familiares del alumno y de los docentes, más la evaluación de los aspectos del desempeño docente, los que, sin duda, son una ayuda en la planificación, gestión e innovación y, además, en la jerarquización y desagregación en términos de importancia, de sus componentes, los que se presentan tras un largo trabajo, e indudablemente son una guía operativa. Tales bondades expresan dos confluencias: el propósito práctico y el propósito teórico.

La investigación propuesta busca mediante la aplicación de los conceptos presentes en la literatura determinar relaciones entre aspectos y situaciones internas de los establecimientos y del entorno más próximo del estudiante, su familia y los resultados en la PSU. La existencia de distintas dimensiones que se deben desagregar en subdimensiones e ítemes, unos con un peso o contribución mayor, otros menores, con distintas significancias, con distintas formas de incidencia directa o indirectas y la determinación de los grados de modificación que presentan los factores, implica un esfuerzo teórico que permite constatar, determinar y relacionar diferentes conceptos de la literatura.

Para lograr los objetivos del estudio se requiere acudir al empleo de técnicas de investigación como el cuestionario, la entrevista, la recogida de datos, el procedimiento y análisis de los datos en softwares específicos; los resultados se apoyan en técnicas de investigación, cuantitativas y cualitativas, válidas y confiables que expresan el propósito o justificación metodológica.

Adicionalmente, la síntesis y sistematización teórica, que se realizará a partir de los marcos de referencia sobre los factores de escuelas efectivas y calidad educativa; como el instrumento, una vez validado, trabajado y aplicado; se convertirán en buenas herramientas posibles de constituir en un instrumento de diagnóstico para cualquier unidad educativa.

Los factores críticos de éxito son especialmente relevantes, ya que, a partir de su uso en los establecimientos, permiten obtener «réplicas» en los resultados y en los aprendizajes. El supuesto reconoce a la escuela como sistema, la cual se alimenta de una forma determinada y en una analogía contextualizada, es posible obtener salidas similares, es decir, aprendizajes de calidad y mejores resultados.

Por un lado, se busca el conocimiento concreto acerca de estos factores críticos. Se contará así con un levantamiento de datos específicos, que permitan la identificación y, con el conjunto de ellos, complementar la gestión, en términos de mejorar los indicadores específicos y enfocar los esfuerzos sobre aspectos claves, sin dejar de reconocer los aspectos peculiares, particulares y de la idiosincrasia de cada establecimiento.

Por otro lado, este estudio participa de una característica del modelo de escuelas efectivas, modelo que abarca escuelas desfavorecidas o en sectores de pobreza que es la gran característica diferenciadora de este tipo. Este estudio se realiza en escuelas que no dista de esta realidad, por tanto, el diagnóstico y posterior puesta en práctica significa

un aporte a dichos alumnos, en términos de equidad y calidad, lo que es el propósito social.

1.6 Contexto de la investigación

Para estudiar los fenómenos educativos existe una mayor dificultad epistemológica que en las ciencias, ya que la precisión y la exactitud propia de ellas no se corresponden con los fenómenos sociales. Pese a lo anterior, la investigación en educación posee unos caracteres comunes que le dan un semblante bien especial, es pluri-paradigmática, es pluri-metodológica y multidisciplinar, entre otros. (Elgueta y otros, 2003). A lo que se anexa que la simplicidad de la lógica moderna de cuño newtoniano ha sido reemplazada por la complejidad. Por lo tanto, “resulta imposible explicar los fenómenos educacionales por sistemas lineales, sino es, pasando de una textualidad a una hiper-textualidad”. (Vilanou, 2004, pp. 30-31)

En el entendido de que tal laberinto del marco general en el que se inserta la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, también se encuentra presente en la realidad social del estudio, la cual es sólo es un espejo del contexto de la investigación.

En la descripción siguiente, se utilizará una estructura inductiva, esto es, se procederá ir desde lo particular a lo general. Tal jerarquización se corresponde con lo inmediato y lo mediato, con lo más próximo y lo más remoto. Es por ello que se inicia, describiendo algunos aspectos geográficos y demográficos de las comunas del estudio, luego se describen los contextos económicos y sociales, para seguir con la PSU y las diferentes situaciones críticas que presenta esta evaluación; y se finaliza, describiendo el sistema de educación chileno.

1.6.1 Características de las comunas

El estudio se realiza en cuatro comunas² de una de las Provincias de la Región de O'Higgins, ubicada en el centro de la superficie continental de la República de Chile. País que se extiende de cara al Océano Pacífico y se ubica en el extremo occidental de América del Sur. Las comunas del estudio pertenecen a la Provincia de Cachapoal, que corresponden a las siguientes: Codegua, Graneros, Machalí y San Francisco de Mostazal. En razón a que se encuentran ubicadas en el acceso norte de la Región de O'Higgins, se les denomina comunas del cono norte de la Provincia del Cachapoal.

a) Características geográficas

Las comunas del Cono Norte de la Provincia del Cachapoal poseen límites que coinciden con su geografía, y otros, que corresponden netamente a la división político administrativa del país. Los límites son los siguientes: al Norte limita con la Región Metropolitana, al Oriente limitan con la República Argentina, al Sur y al Poniente limitan con otras comunas de la provincia. En el límite norte se encuentra la zona de Angostura, lugar donde la Cordillera de los Andes penetra la planicie, generando un borde de la

² Las comunas son una subdivisión administrativa menor, corresponden a una zona urbana, rural o mixta; varias comunas conforman la provincia, que es una subdivisión administrativa intermedia; se encuentran compuestas de comunas. La Región es una subdivisión mayor y se encuentra compuesta por provincias. El país se subdivide en quince regiones.

Cuenca de Rancagua, límite natural que la separa de la Región Metropolitana, donde se encuentra la Capital Santiago de Chile. Por el costado oriente, la cordillera continúa el borde, separando las comunas de la República Argentina. En el límite sur poniente, cruza el río Cachapoal, formando el Valle del Cachapoal que baja desde los hielos glaciales cordilleranos y que separa, una parte, de las otras comunas de la Provincia. Al poniente, la división se forma por el inicio de otras comunas, entre ellas la Capital Regional Rancagua (ver Figura 1).

En las cuatro comunas, se destacan dos de las formas tradicionales del relieve geográfico chileno: la Cordillera de los Andes y la Depresión Intermedia, las que, pese a encontrarse contiguas, poseen climas bien diferenciados. El macizo cordillerano se eleva y decrece fragmentándose, convirtiéndose en la pre cordillera para descender y finalmente fragmentarse totalmente y quedar convertida en una gran planicie, que por los bordes montañosos y la ciudad principal que contiene, recibe el nombre de Cuenca de Rancagua. Esta es cabecera de la de los valles que conforman la Depresión Intermedia. Pose un clima templado cálido, con lluvias invernales, concentradas entre mayo y agosto. El ascenso gradual a la cordillera se acompaña de fuertes modificaciones climáticas acentuándose hasta llegar a condiciones glaciales. A partir de las "precipitaciones nivosas invernales se provoca el reservorio de aguas que, junto a los glaciales, hielos eternos, riegan el valle". (INE, 2007, p.123)



Figura 1. Ubicación geográfica de las comunas del estudio

Las características de la zona geográfica donde se encuentran las cuatro comunas son las que dan origen a las actividades económicas de sus habitantes, en su gran mayoría estas actividades son del tipo agrícola, frutícola y minera. Las empresas agroindustriales generan trabajo por temporada, distinta es la situación de la minería que genera trabajo más estable. La cercanía de los poblados más pequeños tanto de los más grandes como de la capital regional facilita el traslado diario de trabajadores y estudiantes. Esta es parte de la realidad cotidiana de la población de este estudio.

Nota. Elaboración con la aplicación *Google Earth*.

Los recursos naturales dan lugar a las diversas actividades económicas como también a los poblados. El recurso hídrico, edafológico y mineral permiten la actividad agrícola, frutícola y minera. Muchas de las familias de la población del estudio van a obtener de ellas su sustento, como también se asentarán en distintas áreas geográficas. Tal situación no solo es actual, sino también ancestral.

b) Características económicas

Al igual que las generaciones precedentes, la agricultura y la minería caracterizan las actividades de la zona, estado que se mantiene aún sin mucha variación, no así en los procedimientos o técnicas aplicadas que van de menos a más. La zona se destaca en cuanto a la temprana localización histórica de asentamientos humanos, “existiendo evidencias que registran la ocupación ininterrumpida del territorio desde hace aproximadamente 11.000 años” (MOP, 2005, p.3). La actividad económica tradicional ha sido la agricultura que se inicia en forma muy rudimentaria con los pueblos indígenas, pero al día de hoy presenta un alto grado técnico, en particular, en la producción frutícola. Al día de hoy, esta actividad, conserva una posición privilegiada junto a la minería.

La minería también posee localización histórica temporal prehispánica. Cuando el inca que conquistó la fortaleza de La Compañía, en la actual comuna de Graneros, le informa a *Yupanqui* que los «*promaucaes*» (gente salvaje) tenían adornos y utensilios domésticos y de caza confeccionados con cobre, no podía adivinar que éstos provenían de la que sería, 500 años más tarde, la mina subterránea más grande del mundo (CODELCO, 2016). La minería posee una historia más concreta que se remonta a las postrimerías de la colonia, pero que nace y se desarrolla en el último siglo, con la presencia de grandes empresas mineras, que no solo exportan su producción, sino que también tecnología.

La actividad económica de producción y extracción incide en la distribución de la población, generando, por un lado, el incentivo para su distribución en diversas localidades de la extensa superficie y, por otro, el nacimiento de otras actividades económicas. Las actividades de comercio y las de servicio acompañan a la agricultura y minería. Actualmente, afectan fuertemente a la zona, en primer lugar, cambiando la composición económica y, en segundo, generando una repercusión en el empleo, incentivando el desplazamiento hacia zonas más pobladas. Con el crecimiento de la población toma forma la necesidad de escuelas y liceos, que poco a poco van a comenzar a cubrir el área, intentando satisfacer la escasez. Pero tal necesidad no solo se queda en estos niveles, sino que a estos se agrega que, durante las últimas tres décadas, ha habido un aumento de establecimientos de formación técnica y profesional, a los que se añade, durante el último decenio, la instalación de sedes universitarias, tanto particulares como estatales.

La superficie de las cuatro comunas está conformada por Graneros (112,7 km²), Codegua (286,9 km²), Mostazal (523,9 km²) y Machalí (2586,0 km²), la que corresponde a la de mayor territorio. Debido a la extensión, que abarca 3509,5 km², la población (123.490 habitantes) presenta una baja densidad poblacional de 35,18 habitantes por km² y, como característica propia, posee una alta concentración en los focos urbanos. Esta última situación se refleja en una mayor cantidad de escuelas y liceos urbanos frente a los rurales. Otra característica es que los poblados se encuentran cercanos entre sí, a un radio de 10 km; esta situación se traduce en que las personas se desplazan a trabajar de un lugar a otro, particularmente, de las más pequeñas a las ciudades más grandes. Esta situación también se produce con algunos estudiantes, quienes se trasladan diariamente a los centros educativos de mayor urbe. Aunque existe una serie de aspectos comunes, cada comuna posee sus particularidades.

c) Características demográficas

La población de las comunas del cono norte de la Provincia del Cachapoal (ver Tabla 1) con una fuerte tradición campesina y minera, posee en común que la jerarquización poblacional coincide con la jerarquía económica, con la jerarquía de la

cobertura educacional y con el ranking de los resultados educacionales. Por otra parte, el grado de acceso o cercanía a las vías de comunicación, va también a poseer su reflejo en el volumen de inmigrantes, la presencia de las etnias originarias como también en su población.

La población total de las cuatro comunas corresponde a 123.490 habitantes³; en esta, la población escolar en edad de cursar la enseñanza básica y media corresponde a 21.294 jóvenes y niños⁴ y la población en edad de la enseñanza media corresponde a 7.682 jóvenes⁵ (INE, 2016). En lo que respecta a los niños y jóvenes en edad escolar, de las cuatro comunas el 63,6% corresponde a la enseñanza básica, el 36,4% a la enseñanza media. De los alumnos en edad de cursar la enseñanza media, el 51% son varones y el 49% corresponde a mujeres. Considerando la población que vive en las cuatro comunas, se distribuye un 83,7% en la zona urbana y un 16,3% en la zona rural. La comuna con mayor presencia rural es la comuna de Codegua, con un 61% y la comuna con mayor presencia urbana es Machalí con un 95,7% (Ministerio Desarrollo Social, Base de Datos Encuesta Casen, 2013).

Tabla 1. Distribución de los habitantes por etapa escolar y según comunas

	<i>Machalí</i>	<i>Codegua</i>	<i>Graneros</i>	<i>Mostazal</i>	<i>Total</i>
Población de la Comuna	50.141	13.952	33.227	26.170	123.490
En edad Enseñanza Básica	5.952	832	3.798	2.850	13.432
En edad Enseñanza Media	3.168	875	2.088	1.551	7.682

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos INE actualización 2002 a 2012.

La cantidad de la población que proviene de etnias o descendientes de pueblos originarios en las cuatro comunas alcanza a 3.041 personas. Esta cantidad corresponde al 3,1% de la población. Los descendientes pertenecen a los pueblos indígenas aymará y mapuche. Respecto de su distribución se registran descendientes Aymarás, sólo en la comuna de Machalí, en 178 personas (0,18%); distribuyéndose 2.863 descendientes mapuches (2,91%) en las cuatro comunas como sigue: Graneros 1.953 (1,98%), Mostazal 552 (0,56%), Codegua 236 (0,24%), y Machalí 122 (0,12%) (Ministerio Desarrollo Social, Base de datos Encuesta CASEN, 2013).

³ Instituto Nacional de Estadísticas (INE) actualización y proyección de población a la espera del censo abreviado de 2017. Se presenta en la base de datos que proyecta los datos del 2002 al 2020 v.3.

⁴ Utilizando la definición con la cual se reporta a la OCDE, matrícula enseñanza básica y media entendida como la población entre 6 y 17 años que está matriculada en el sistema educacional.

⁵ Utilizando la definición con la cual se reporta la OCDE, la matrícula de la educación media es entendida como la población entre 14 y 17 años que está matriculada en el sistema educacional.

En las cuatro comunas la población de inmigrantes proviene, exclusivamente, de tres países: España, Argentina y Perú. El total de inmigrantes corresponde al 0,68%, y eso es 670 personas. Aunque se encuentran presentes solo en tres comunas Machalí, Graneros, San Francisco. La cantidad de inmigrantes se descompone de la siguiente forma: un 63% de nacionalidad peruana; un 29%, argentina y 8%, española (Ministerio Desarrollo Social, Base de datos Encuesta CASEN, 2013). Según datos del 2013 no se registra el aumento de inmigrantes colombianos, ecuatorianos, haitianos y venezolanos, propio de los últimos años en el resto del país, no obstante, es necesario dejar en claro que entre los años 2013 y 2017 cabe una alta probabilidad que pueda haber cambiado la situación.

d) Características generales

Codegua es la comuna que presenta una situación de mayor ruralidad entre las estudiadas (ver Figura 2). Aún se conserva en una parte del pueblo, el estilo de las construcciones habitacionales del periodo prehispánico, es decir, murallones de adobes, grandes ventanas, gruesas vigas en los tijerales y techumbres con tejas de barro cocido. Es tradicional en este estilo de construcciones, por ejemplo, grandes corredores interiores (I. Municipalidad de Codegua, 2016). La agricultura es la actividad predominante, no cuenta con actividad urbana o industrial de importancia; su localización hacia el interior explica esta situación. Recintos hoteleros en el sector de La Leonera y parte de la Hacienda Picarquín han caracterizado por años esta comuna, que sobresalen en el rubro turístico recreacional. El emprendimiento en el rubro de la pastelería y repostería toma fuerza en los últimos años. La comuna presenta un total de ocho establecimientos educacionales de los cuales siete son de dependencia municipal y uno posee dependencia particular subvencionada, es decir, no hay colegios particulares en la comuna. Solo tres son urbanos y cinco se ubican en zonas rurales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). Esta última situación viene a confirmar el carácter rural de esta comuna y la dispersión geográfica de su población.

Graneros es la comuna que sigue en densidad poblacional. Se caracteriza por un crecimiento poblacional inter censal importante, presenta tendencia a una urbanización cada vez mayor, constituyéndose en una comuna 'dormitorio'. Mantiene intacta sus tradiciones folclóricas campesinas, dado que se conservan pese al aumento de la tecnificación agrícola (I. Municipalidad de Graneros, 2016). La comuna posee un total de quince centros educativos, de estos, ocho poseen dependencia Particular Subvencionada y siete, dependencia Municipal; no existen colegios Particulares Pagados (MINEDUC SIMCE, 2016). Del total de establecimientos, trece se encuentran ubicados en zonas urbanas y solo dos se ubican en zonas rurales; esta situación viene a refrendar la tendencia a la urbanización. Vale decir que en la comuna existe una pequeña sede de una Universidad Estatal.

Machalí, comuna que se ubica en el lado sur oriental, es una comuna residencial. Presenta, actualmente, atisbos de conurbación con Rancagua, la Capital Regional. Es una comuna que contrasta fuertemente con las otras tres (I. Municipalidad de Machalí, 2016). Presenta mayores niveles de concentración poblacional y posee un mejor nivel socio económico, en general. Significativa relevancia tiene la cantidad de población que en su gran mayoría trabaja en las empresas mineras y que explica el nivel socio económico de los habitantes de la comuna. "La construcción y el negocio inmobiliario se han convertido en negocios prometedores, dada la alta plusvalía que adquieren los terrenos de la comuna". (MOP, 2005, p.3)

La comuna consta de 21 centros educativos; de estos, diez poseen dependencia Particular Subvencionada y siete, dependencia municipal; contando además con cuatro

colegios particulares pagados. Del total de establecimientos, dieciocho se encuentran ubicados en zonas urbanas y tres se ubican en zonas rurales. Siendo la comuna de superficie mayor, de inmediato deja en evidencia la escasez de centros educativos rurales (MINEDUC SIMCE, 2016). Por otra parte, en la comuna existe la casa central de una universidad privada.

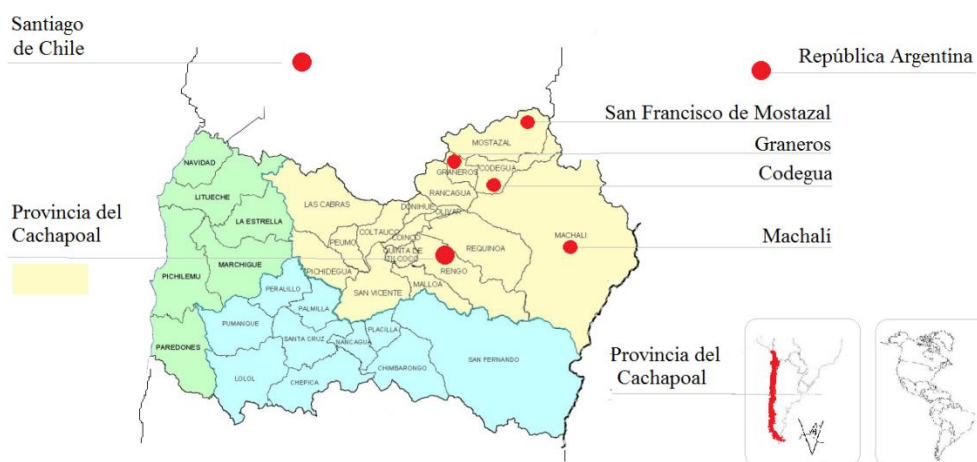


Figura 2. Mapa de la Región de O'Higgins, Provincia del Cachapoal

De las cuatro comunas que participan en el estudio, Machalí es la más extensa, cabe destacar el nivel socio económico de sus habitantes que en gran parte se debe a las buenas remuneraciones que se pagan en el mineral «El Teniente». Codegua es la comuna que presenta la mayor ruralidad, por tanto, posee la dispersión geográfica más extensa de su población y la menor cantidad de inmigrantes. Graneros tiende a crecer en urbanización, pese a esto mantiene intactas sus tradiciones folclóricas campesinas. San Francisco de Mostazal es una comuna en la que gran parte de sus habitantes se desplazan a trabajar a Rancagua debido a la cercanía relativa de estas ciudades. Las inversiones turísticas actuales le han dado un nuevo cariz.

Nota. Elaboración propia.

San Francisco de Mostazal, es una comuna en la que gran parte de sus habitantes se desplaza a Santiago o a Rancagua para trabajar, debido a su relativa cercanía con estas ciudades. Las actividades predominantes son la agricultura, ganadería, caza y silvicultura (I. Municipalidad de Mostazal, 2016). Asimismo, entre las otras actividades principales está el comercio, al por mayor y al por menor. Su situación general es relativamente parecida a la de Graneros. Once son los centros educativos que funcionan en la comuna, ocho poseen dependencia municipal y tres, dependencia articular subvencionada; no posee centros educativos particulares. Cuatro de los establecimientos municipales son rurales y el resto de los centros educativos, siete, se encuentran ubicados en zonas urbanas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

1.6.2 Contexto educacional

En las cuatro comunas la parte de la población que lee y escribe corresponde al 95,5%. El resto se categoriza en las tres realidades siguientes: solo leen, solo escriben y, por último, ni leen ni escriben. Este segmento corresponde al 4,5% y se encuentra integrado por 3.389 personas, de éstas las que solo leen corresponde a un 1,3% (951),

las que solo escriben corresponde a 0.1% (73) y, por último, un 3.2% (2,365) son las personas que ni leen ni escriben.

La situación educacional de la población de las comunas en estudio ha sido categorizada según la siguiente clasificación: los que han logrado llegar solo a la educación básica o humanidades del sistema antiguo (28.9%), educación media (24.7%), técnico superior del sistema antiguo (0,8%), técnico profesional de liceos de educación media (4.8%), técnico de nivel superior (7.9%), profesional (13.5%) y de postgrado (0.4%). Esta clasificación indica la mejor opción alcanzada (Ministerio Desarrollo Social, Base de datos Encuesta CASEN, 2013).

La dependencia administrativa de los establecimientos en estudio es municipalizada, sin embargo, se presenta la realidad de las distintas unidades educativas que se encuentran presentes en las comunas del Cono Norte de la Provincia del Cachapoal (ver Gráfico 1). En este caso existen 22 establecimientos que poseen, al momento del estudio, cuarto año y enseñanza media, cuatro municipales, trece subvencionados y cuatro particulares pagados (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

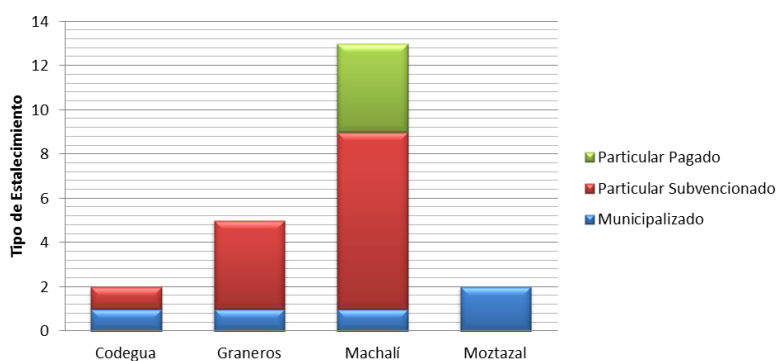


Gráfico 1. Establecimientos secundarios por comuna según dependencia
 Nota. Elaboración propia a partir de MINEDUC SIMCE, (2016).

Respecto de los resultados del SIMCE en las comunas en estudio, el promedio de los resultados en la prueba de Comprensión Lectora y Matemáticas del SIMCE 2014, del cono de comunas por tipo de dependencia, presenta los siguientes resultados: en los establecimientos municipalizados 210.0 puntos, en los establecimientos particulares subvencionados 253.3 puntos y en los establecimientos particulares pagados 309.5 puntos. El promedio de los resultados de Comprensión Lectora y Matemáticas en el SIMCE 2014, de todos los centros educativos de las comunas del cono, arroja los siguientes resultados: Mostazal 205.0; Codegua 209.0; Graneros 235.3; Machalí 274.7. Se constata de este modo, cómo la comuna de Machalí es quien obtiene los mejores resultados.

Se observa los mejores resultados en el sector particular, situación que en las comunas de Machalí causa impacto y que confirma el correlato entre jerarquía socioeconómica y ranking de resultados, como también el correlato entre población y resultados. Esta correlación no solo muestra parte del contexto del estudio, sino que, además, exterioriza una realidad más amplia del contexto nacional.

Respecto de la infraestructura presentan heterogeneidad. Pese a que los Liceos presentan una situación educacional similar, su ubicación e infraestructura poseen diferencias. Un par de establecimientos son muy nuevos, el resto ha ido paulatinamente acomodando su infraestructura encontrándose en su interior dependencias más nuevas y otras más antiguas. Uno de los liceos es centenario sobre la construcción inicial se han acomodado nuevas dependencias. Dos de ellos se encuentran contiguos a parques municipales.

Las dependencias del Liceo de Machalí (Google Maps a, s.f.) se encuentran ubicadas en el Parque Comunal, colindante con el estadio municipal, en el sector correspondiente al casco antiguo de la ciudad de Machalí. Se encuentra en el sector de acceso a la comuna a escasas cuadras de la plaza de Armas. La edificación es reciente, y es un motivo de orgullo para la comunidad educativa.

El Liceo de Codegua (Google Maps b, s.f.), se ubica a escasas cuadras de la Plaza de Armas, su edificación recién construida se emplaza en el centro poblacional de la comuna.

Las dependencias del Liceo «Profesor Misael Lobos Monroy», (Google Maps c, s.f.) provienen en parte desde su fundación, sin embargo, con el ingreso a la Jornada Escolar Completa el liceo experimenta cambios, se añaden nuevas aulas, dependencias, áreas verdes y patio de recreación. Colinda con el parque municipal, en un sector no distante del centro comercial de la ciudad. Pese a las recientes extensiones, las edificaciones de los liceos de Machalí y Codegua son más recientes y los aventajan en infraestructura.

Las dependencias del Liceo «Elvira Sánchez De Garcés», (Google Maps d, s.f.) se emplazan en una de las calles principales en la localidad de La Punta, situada al Este de la comuna de Mostazal en el sector Precordillerano. El lugar donde está ubicado el Liceo es una zona urbana, pero su entorno próximo pertenece a la zona rural. El liceo centenario posee parte de sus aulas renovadas, no obstante, ciertos sectores y su distribución son de larga data. La edificación es la menos aventajada considerando a las ya descritas.

Las dependencias del Liceo «Alberto Hurtado», (Google Maps e, s.f.) se encuentran en una de las principales arterias de la ciudad de Mostazal, convive con el comercio, el barrio cívico y barrios poblacionales. Posee parte de su edificación relativamente nueva y acondicionada. Es muy similar al establecimiento el Liceo «Profesor Misael Lobos Monroy».

1.6.3 Contexto social

El concepto de vulnerabilidad social presenta varios componentes que lo describen: el grupo socio económico, los años de escolaridad de los padres o apoderados y el porcentaje de alumnos en condición de vulnerabilidad. Ellos dan cuenta de la capacidad de respuesta frente a los eventos económicos adversos, de la inseguridad e indefensión que poseen y de la capacidad de utilizar recursos y estrategias para enfrentarlos.

Vulnerabilidad de los liceos, con respecto a la estratificación, los liceos en estudio se encuentran en el grupo socio económico Bajo, en este la mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 9 años de escolaridad y entre 67.0 y 100% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad. Existe entonces un alto número de estudiantes prioritarios. Dos establecimientos del cono de comunas, pertenecen al nivel

socioeconómico Medio Bajo y en este grupo la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad y entre el 49.1 y 67.0% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Con respecto a la estratificación, el nivel socioeconómico de los establecimientos de las comunas es diverso (ver Tabla 2). El grupo socioeconómico medio se encuentra en dos establecimientos de la comuna de Machalí, la mayor parte de los apoderados ha declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y, en este grupo, entre un 31.0 y 49.0% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. Un total de nueve establecimientos está bajo dos condiciones: socioeconómica media alta y alta. Todos los establecimientos con esta clasificación pertenecen a la comuna de Machalí. En la primera caracterización «media alta» la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 14 y 15 años de escolaridad y solo entre el 7.0 y 31.0% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. En la otra caracterización socio económico alta, la mayoría de los apoderados ha declarado tener 16 o más años de escolaridad y menos de un 7.0% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

Tabla 2. Distribución establecimientos por comunas y nivel social

<i>Comuna</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Total</i>
Codegua	2	0	0	0	0	2
Graneros	2	1	2	0	0	5
Machalí	1	1	2	5	4	13
Mostazal	1	0	0	0	0	1
Total	6	2	4	5	4	21

Nota. Elaboración a partir de la base de datos MINEDUC SIMCE, (2015).

El nivel de felicidad de los habitantes tal vez no sea un indicador tan común y propio de las encuestas oficiales, sin embargo, fue medido por medio de un ítem en la Encuesta CASEN del año 2013. El dato arroja la información siguiente, respecto de lo que expresan las personas de las comunas del Cono Norte de la Provincia del Cachapoal: el 31,6% de la población se encuentra completamente satisfecha, un 12,4% de las personas se encuentra en el nivel de indiferencia, ni satisfechas ni insatisfechas, y un 1,4% se encuentra completamente insatisfecho. El resto de la población encuestada presenta tendencia a responder los ítemes que muestran grado de acuerdo con la satisfacción, por sobre los que muestran insatisfacción.

En suma, del contexto social de los estudiantes que participan en el estudio, es posible expresar lo siguiente: pertenecen a los grupos bajos y medio bajo; el nivel de escolaridad de los padres es de 9 a 13 años, es decir, poseen en general la educación básica terminada, como también su enseñanza media; una parte del grupo manifiesta haber ingresado a la educación terciaria, aunque de manera incompleta; pertenecen a comunas en las cuales un 31.6% de los habitantes se encuentra muy satisfecho en sus niveles de felicidad, no obstante, la situación del resto no sea así; por otro lado, las comunas presentan realidades sociales distintas, mientras que en algunas de ellas, una parte importante presenta realidades muy vulnerables y en otras la distribución general es más equilibrada.

1.6.4 Contexto y situaciones referentes a las pruebas PSU

Hay situaciones críticas en la prueba PSU, algunas de ellas se presentan en las abscisas del género, en la confidencialidad de los resultados, en el currículo, en la educación técnica profesional, en la territorialidad, en los beneficios sociales: becas y créditos, las diferencias sociales predicción del rendimiento universitario entre otras. Tales situaciones dan cuenta de la encrucijada en la que se encuentran las instituciones que administran la PSU, de los desafíos que poseen y de los cambios que año a año se presentan. Para los estudiantes y docentes que participan del estudio muchas de éstas no solo son percibidas, sino que además vividas, aunque, muchas otras pasan inadvertidas.

a) Abscisa del género

Al dar inicio al análisis del contexto y observar qué sucede, aparece en la abscisa del género una particular situación. Esta es que, al comparar los resultados entre varones y mujeres (resultados promedios en la prueba PSU), de ambas sub muestras, hay una distancia o ventaja, constante en el tiempo, que favorece a los hombres. A partir de ello, se desprende la inequidad existente. Esta situación afecta al reconocimiento, la relación y la inclusión entre ambos sexos y géneros, en un grupo importante de los postulantes a la educación superior.

El informe Internacional Pearson, sobre la PSU, encargado por el Ministerio de Educación de Chile, da cuenta de una situación general preocupante: existe una diferencia significativa en los promedios de los resultados que obtienen hombres y mujeres. Esto es, en la subdivisión de poblaciones según el sexo, encuentra que los varones obtienen histórica y estadísticamente mejores resultados que sus pares las mujeres. En promedio se observa una diferencia sostenida durante todos los años en los resultados de la PSU, en las sub pruebas Ciencia, Matemática e Historia, eso sí la diferencia, se presenta más pequeña para la prueba de Lenguaje. “Las mujeres solo tenían medias más altas en la sub prueba de Lenguaje durante los años 2004 y 2011”. (Pearson , 2013, pp. 426-431)

A partir de este hallazgo, algunos sostienen que la PSU tendría un sesgo de género, sesgo que permitiría que los hombres obtuvieran sucesivamente mejores resultados que las mujeres (Uribe y Aravena, 2015). La mayoría de los puntajes nacionales son obtenidos por los varones, situación que apoya la idea de sesgo al considerar que las mujeres tendrían mejores promedios de notas escolares por sobre los hombres. No obstante, esta realidad no es única de la PSU, ni solo de Chile, esta situación se produce en otros estudios como en el PERCE, SERCE y en PISA, con muestras de estudiantes que abarcan muchos países. Al respecto, “Son diversas las causas de este bajo rendimiento de los chicos en el colegio instituto, y muchas de ellas se relacionan con diferencias de comportamiento entre chicas y chicos”. (OCDE, 2015, p. 1)

Una mirada más a fondo del asunto lleva a sostener que tal diferencia proviene de situaciones más complejas. Las autoras señalan que esta diferencia se debe a que, en nuestra sociedad desde el nacimiento, el camino trazado y las expectativas son distintas para hombres y mujeres (Uribe y Aravena, 2015). Esta brecha se manifiesta en la educación formal, pero tiene un precedente: la enseñanza informal e invisible, presentes fundamentalmente en la familia y en la sociedad. Tal educación trae consecuencias desde el periodo de inicio de la educación escolar, luego en la educación media; posteriormente, en la elección de carreras, en la selección a la educación superior, en el transcurso de la educación terciaria como en el egreso y seguirá presentándose al momento de la elección

entre hijos, cónyuge, familia y trabajo; tal elección ya está predefinida por la sociedad tanto para los varones como para las mujeres.

Algunas de las posibles explicaciones es que a la mujer se le ha enseñado, valorado y se le ha dado límites en forma distinta que al hombre. Así se le ha valorado más por su belleza física que por sus habilidades intelectuales, se le limita en el desarrollo físico motor a través del vestuario tanto escolar como tradicional, en la disposición a las funciones en el hogar, en la formación al trabajo, en la disposición al liderazgo y también, en su adultez, a ser personajes secundarios.

“PISA muestra que la brecha no se encuentra determinada por diferencias innatas de capacidad” sino que hay una serie de circunstancias familiares, educacionales, sociales y culturales que “requieren de esfuerzos aunados por parte de los padres, los profesores, los políticos y los medios de comunicación” (OCDE, 2015, p.4) los que permitirán un desarrollo homogéneo del potencial en ambos géneros.

Considerando las situaciones anteriores la circunstancia de la brecha de género en la PSU no habría sesgo sólo de la PSU, sino que de algo más profundo. La brecha que se da en la prueba PSU no es más que la constatación de una situación que se presenta tanto en la familia, el sistema educativo como en la sociedad. Esta situación no solo se presenta en Chile, sino que en varios países se obtiene similar situación de diferencia entre hombres y mujeres (OCDE, 2014).

b) Abscisa de la territorialidad

La idea conductora de este apartado es dar cuenta del contexto que rodea a la PSU, en este hay una situación relevante de la cual emergen críticas, juicios y opiniones y guarda relación con la variación de los resultados, cuando se apartan poblaciones según el área geográfica o territorio o sector habitacional o el tipo de zona de su residencia. Este fenómeno se produce bajo ciertas formas de subdivisión territorial; la primera corresponde a las subpoblaciones centro, sur y norte; la segunda a la que se produce en las comunas en donde se emplazan los establecimientos con mejores resultados; y la tercera corresponde a la sub población rural y urbana.

Respecto de la territorialidad y la subdivisión en tres zonas geográficas longitudinales norte, centro y sur del país, el informe Pearson, (2013) detalla que “los estudiantes, en la región central, normalmente lograron mejores resultados en la PSU que sus contrapartes en el norte y en el sur, y que los del sur del país logran mejores resultados en promedio que los del norte”. (p. 417)

La situación de territorialidad respecto a las comunas que logran mejores resultados llega hasta el extremo de ser calificada como Apartheid Educativo; corresponde en esta lógica a un fenómeno cuya característica principal es territorial, en función que los establecimientos que destacan, en su mayoría se encuentran ubicados en ciertas comunas, que a su vez se caracterizan por el alto nivel socioeconómico, por lo que un punto en discusión debe ser la segregación habitacional versus la integración de clases sociales (Navarro, 2015).

Existen ciertas características que hacen que la educación rural sea muy particular y que ciertamente incida en la calidad y en los resultados que obtiene. Una de ellas corresponde al nivel básico de enseñanza, la que, por lo general, se encuentra en situaciones de aislamiento geográfico, por esto es que posee baja matrícula y, por tal razón, generalmente, son escuelas, «multigrado», en su mayoría uni-docente y/o bi-docentes. Otro conjunto de características se desprende del contexto sociocultural que la

envuelve; en primer lugar, es distinto del urbano; en segundo lugar, sobre la mitad de los padres de los estudiantes no ha alcanzado la educación básica completa; y tercero, la característica más común y representativa de la educación rural es la diversidad. Tal aspecto corona la dificultad al momento de obtener resultados, dejando una situación de calidad muy desmejorada, cuya descripción más acertada es la precariedad.

c) Abscisa de la confidencialidad de los resultados

Otro de los aspectos de contexto relevante es el que corresponde a la situación que presenta la confidencialidad de los resultados. La medida tomada, la confidencialidad de los resultados, en función del manejo ético por parte de la entidad organizadora, es en respuesta al planteamiento del Consejo de Rectores que advierte sobre la histórica política de hacer público los resultados. Se enmarca en la normativa que aplica el ministerio de Educación, CONYCYT y las universidades para la investigación, la que corresponde a la ley N° 19.628, ley de protección a la vida privada. De esta Ley se desprende que son los postulantes, los únicos autorizados a ver sus puntajes, ya que ellos son los titulares y propietarios de dicha información. La aplicación sin aviso, virviendo años en los que los resultados fueron públicos, deja un conflicto.

De tal situación emerge un cuestionamiento a la entidad que administra la PSU, el DEMRE, por parte de algunos establecimientos privados (Gonzalez, 2015). Esta situación se produce porque los establecimientos, por primera vez en la existencia de la PSU, no pueden acceder a los resultados de sus alumnos en forma individual y nominada, situación que además posee una arista adicional: la sorpresa. En ningún momento se presenta una comunicación directa sobre la implementación de esta medida, simplemente, la decisión se ejecuta al momento de la entrega de la información, optando por la información privada y dejando a un lado la posibilidad pública. Con esta decisión se deja a muchos directivos educacionales sin poder acceder a la información, con las consecuencias administrativas que se desprende de ello.

La principal consecuencia es que algunos de estos establecimientos usan la información, considerada como relevante, para mejorar la gestión académica. En tal proceso realizan un análisis interno, determinando las principales fortalezas y debilidades, con el fin de comparar, rectificar algunas orientaciones y/o procesos o simplemente tomar el pulso de la situación para preparar mejor a la generación que sigue.

Un argumento que respalda la posibilidad que los resultados sean públicos, es que los puntajes de la PSU presentan una similitud o equivalencia con las notas obtenidas por los estudiantes en las distintas asignaturas, pruebas o exámenes realizados en el colegio y estas son públicas. Ambas corresponden a un esfuerzo que realizan los establecimientos.

d) Abscisa del currículo

Otro aspecto que se añade al estudio del contexto de la PSU guarda referencia con su origen y algunos ajustes al currículo nacional. La prueba PSU fue creada por mandato del CRUCH en el año 2001 y se basa específicamente en el Marco Curricular de Enseñanza Media. El propósito fue la necesidad de respaldar la implementación del currículo. Al parecer resulta evidente que si la PSU se basa en el dominio académico que se nutre de elementos del currículum nacional chileno generaría la adopción de dicho currículum (Pearson, 2013, p.2). Sin embargo, la recomendación del Informe Pearson fue que se alineara la prueba con los requerimientos curriculares de la formación secundaria, (Pearson , 2013, p.13) dado que no se ajusta al currículo (Sánchez , 2015).

Una explicación a lo anterior es que se pretendía volcar la PSU en sus inicios a los contenidos, sin embargo, las habilidades y competencias se pusieron de moda afectando la batería de preguntas de la PSU. Pero no sólo es esta situación concreta, sino que además sucede una imposibilidad de tipo práctico. El informe Pearson expresa que “hay ciertas ramas dentro de los conjuntos estándar que son imposibles de evaluar en un formato de examen de opción múltiple de la PSU. Esto tendería a disminuir el alineamiento”. (Pearson, 2013, p.60)

Dada la importancia de la PSU, como componente insumo que jerarquiza el sistema de admisión universitario en Chile, se da que las preguntas de la batería de pruebas PSU, condicionan la enseñanza escolar. Este condicionamiento posee dos consecuencias, por un lado, genera relevancia de los contenidos de la PSU por sobre el currículo nacional y, por otro, neutraliza las distintas orientaciones posibles de dar al currículum nacional, imponiendo la propia. Por esta razón es que se espera que, al momento de ser confeccionadas las baterías de pruebas anuales, se tenga especial cuidado respecto de las orientaciones curriculares, ya que el currículum requiere ser construido en forma abierta y transparente, respetando las diversas sensibilidades y respetando el abanico de posibilidades (Correa, 2014), como también que se alinee con los contenidos del currículo nacional.

Un fenómeno que se desprende de los anteriores es el que se produce en las escuelas, colegios y liceos: la transformación de los establecimientos en entidades que se enfocan exclusivamente en preparar a sus alumnos para la PSU, dejando el currículo de la enseñanza media y enfocándose exclusivamente en el currículo PSU (Cifuentes, 2010). Por esta razón y en esta dinámica, tienden a dar relevancia y fortalecer ciertas áreas, entre ellas, principalmente, los subsectores de aprendizaje Lenguaje y Matemática. Esto con el fin de que sus alumnos obtengan mejores puntajes, lo que les permita el ingreso a centros universitarios y carreras de mayores estándares, dejando satisfechos a los padres y apoderados; y, adicionalmente, permitiendo posicionar al establecimiento en el ranking. Todo esto en desmedro del currículo de otras áreas como Educación física, Artes visuales, Artes musicales, áreas que no tributan directamente a las pruebas de selección y que por esa razón se tienden a minusvalorar, a reducir y empobrecer el currículo que deben entregar e incluso, en algunos casos, a disminuir arbitrariamente su carga horaria.

Por otro lado, los contenidos que se abordan en la enseñanza básica, correspondientes a Historia universal, anteriores al imperialismo del siglo XIX, ya no se incluyen en la PSU. Se debe tener en cuenta, además, que la sub prueba de Historia, Geografía y Ciencias sociales tendrá un reordenamiento de contenidos respecto del currículo usado anteriormente. La concentración de contenidos de esta sub prueba se presenta en los cursos de 2° y 3° medio con los contenidos de Historia de Chile. Además, se incluye un nuevo eje temático llamado «Democracia y desarrollo».

Algunas críticas, presentes en el contexto, son sobre las transformaciones que se han producido en la sub prueba de Historia. Corresponden, precisamente, a lo que se explica en el párrafo anterior. Así, una de las críticas es al currículo de esta sub prueba, a juicio de Ross (2015), no se pregunta de los contenidos de historia, existe ausencia de conocimientos sobre la Historia occidental desde la Antigüedad clásica, se elimina todo lo referente a Grecia, Roma, Edad media, Edad moderna, lo que redundaría en formar a ciudadanos con menos conocimientos de su pasado. Para dar respuesta a la PSU basta con estar informado de la actualidad; tener un poco de cultura general, ya que se privilegia lo contemporáneo por sobre una visión completa de la historia del hombre y dado que veces han existido ítemes cuyas alternativas son opinables, cada vez se produce que se vislumbra el acento sobre la sociología.

e) Abscisa los establecimientos técnico profesionales

En el contexto de lo que se opina sobre la PSU, otra de las situaciones críticas es aquella que guarda relación con más de 170 mil alumnos que se forman en establecimientos técnico-profesionales. Advierten que se mantiene la prueba de Ciencias para la educación técnico-profesional, considerando el currículo de estos estudiantes (Sánchez I. , Rector escribió una columna sobre la PSU, 2015), tal situación no solo es una de las áreas en las cuales se proponen y exigen cambios (Pearson, 2013) sino que además conlleva críticas por la situación que la opinión pública cataloga como injusta y excluyente (Valdés, 2015), en razón a que se les evalúa un currículo que en la enseñanza media no se les ha entregado. Adicionalmente es una de las áreas que PISA ha categorizado como de bajo rendimiento a nivel de los países de la OCDE: “En promedio en los países de la OCDE, la probabilidad de tener un bajo rendimiento en matemáticas es mayor para los estudiantes (...) matriculados en formación técnico-profesional” (OCDE PISA, 2015).

Las recomendaciones del Informe Pearson, (2013) corresponden esencialmente a los tres aspectos siguientes: primero, determinar los efectos del hecho que la prueba pueda tener cierta ventaja para la modalidad científico-humanista por sobre la modalidad técnico-profesional; segundo, revisar la posibilidad de incluir aspectos de la modalidad técnico-profesional dentro de la PSU, para equiparar la diferencia; y, por último, “estudiar alternativas para evaluar equitativamente las sub poblaciones formadas bajo ambas ramas curriculares” (Pearson, 2013, p. 13). La evaluación que hicieron los expertos de Pearson durante el año 2013, da cuenta de los problemas, y si bien recomendaron cambios profundos, aún no son implementados.

Pearson, (2013) estableció, también que la PSU está construida de tal modo que los que tienen éxito en ella son los jóvenes con más recursos. Los liceos técnicos profesionales acogen a su vez a la población con menos recursos. Doble situación que los afecta. En 2013, de los 230.000 alumnos que rindieron la PSU, el 30% provino de establecimientos técnicos profesionales.

El problema posee una arista más grave, es que hasta el año 2012, ni siquiera era público que esta desventaja existía. En enero de 2012 el Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas reconoce que la PSU no incluye los contenidos de la formación técnica profesional y que parte de los contenidos de la PSU no se encuentran en el currículo de su formación, produciéndose una situación, que para los alumnos de los establecimientos técnico-profesionales es muy difícil sortear y que, en algunos casos, la tildan de perjuicio. Actualmente, se impulsa una denuncia contra Chile ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos por esta discriminación (Guzmán, 2013). Esta denuncia se apoya además en que esta y otras situaciones ya eran conocidas y se han mantenido durante el tiempo, sin ser corregidas, perjudicando a miles de jóvenes, especialmente a los más pobres.

f) Abscisa las diferencias sociales

Otra de las críticas relevantes que se hacen a la PSU se refiere al derecho equitativo a la educación. Algunas opiniones la califican como una de las mayores injusticias en Chile, ya que, en esencia, selecciona más por el capital cultural familiar que por el talento, los intereses y el esfuerzo de los jóvenes (Sande y Valdés, 2014). Otros juicios expresan que la distancia a nivel socioeconómico se muestra como un factor que impacta en el desempeño en la PSU. La primera expresión, en la arena de la contingencia, se debe matizar bajo el argumento que tal prueba sólo actúa como instrumento, cuya medición muestra la desigualdad e inequidad de un país.

El informe Pearson, (2013) da cuenta que “el tamaño de la brecha es grande para la población chilena de estudiantes orientados a la universidad, particularmente, para las subpoblaciones basadas en tipo de institución educativa y status socioeconómico” (p. 63). Una solución a esta problemática es que se avance en mejorar la calidad de la educación pública, de manera de disminuir la brecha en los resultados de los estudiantes, más aun, cuando afecta a los beneficios sociales a los que pueden acceder. Otra es que se acepte o mejore la regulación que liga los beneficios con la asistencia. El Ministerio de Educación establece que para acceder a beneficios de arancel el puntaje mínimo debe ser de 500 puntos, 100 mil jóvenes no optan a estas ayudas ya que no cumplen el requisito. Esto corresponde al 56% de los que rindieron la prueba y cerca de un 71% de los alumnos de los liceos públicos que egresaron durante 2015 (¿Qué pasa?, 2015).

Sánchez, (2015) expresa que el fondo de estas críticas es muy válido, y es válido sobre todo cuando se trata de reflejar la brecha socioeconómica que existe. La situación de tal brecha encuentra sus raíces en que, al evaluar el conocimiento de los contenidos curriculares, se produce una influencia de la calidad de los establecimientos educacionales y por ende de los factores socioeconómicos en los resultados y esta influencia resulta muy significativa. Idea que refrenda la dirección del Departamento de Medición y Registro (DEMRE) de la Universidad de Chile, que expresa “se necesitan más pruebas, no tan vinculadas a contenidos sino a competencias” (¿Qué pasa?, 2015).

Situación estrechamente ligada a lo que expresa Gil, (2015), que los estudiantes de liceos públicos se encuentran en desventaja ya que los contenidos obligatorios no se logran ver cabalmente durante la enseñanza media y que tal circunstancia constituye un desafío prioritario que es aumentar la calidad de la educación pública (Sánchez, 2015).

g) Abscisa la preparación para la PSU

Las clases regulares durante la educación media de los colegios públicos no logran entregar los conocimientos para enfrentar exitosamente la prueba PSU, situación que se agudiza más aún, si se considera el escenario de paros y conflicto social, situación que finalmente afecta la preparación de los estudiantes para tal prueba. Una serie de huelgas tanto del movimiento docente como estudiantil que se han dado en los últimos años, van a impactar a los colegios más vulnerables, a sus estudiantes y el ingreso a la educación superior. Gil (2015) plantea, además, que los alumnos de colegios públicos no sólo están en desigualdad de condiciones, por el capital cultural, sino porque los establecimientos no logran entregar los contenidos. Así, una de las circunstancias que influye en no tenerse cubierta la totalidad de las horas de clases son los movimientos gremiales y sociales; otra, es que simplemente los contenidos no alcanzan a cubrirse;

Tal situación deja abierta una necesidad, por lo que la participación de otras instituciones privadas que permiten a los alumnos solventar tal déficit, adquiere relevancia e incluso los impacta positivamente. Algunas de estas instituciones utilizan metodologías probadas, donde se entregan los contenidos y una gran batería de ejercicios, pruebas y ensayos, preparando a los alumnos para rendir la PSU. Indican estrategias, utilización del tiempo y colocan a los estudiantes en situación muy similar a la que deben enfrentar al momento de rendir su prueba PSU. Sin duda, tal preparación genera beneficios en los alumnos y una parte del puntaje se debe a que asisten a clases regulares en preuniversitarios. Los resultados del estudio de Núñez y Millán, (2002) constatan que el entrenamiento preuniversitario afecta positivamente. “El hecho de que los puntajes en Matemáticas sean altamente sensibles al entrenamiento preuniversitario, incluso en períodos breves”. (p.1)

Siendo estas de carácter privado, se da de nuevo la paradoja que el acceso a educación se ve nuevamente filtrado por la situación socioeconómica y la solvencia familiar. De hecho, se ha dicho que “el acceso a preuniversitario explicaría las diferencias en puntajes entre alumnos de distintos estratos socioeconómicos, pues su costosa adquisición discrimina en contra de grupos de menores ingresos”. (Contreras y otros, 2007, p. 21)

h) Abscisa los beneficios sociales universitarios

Otra de las grandes críticas que se hace a la PSU es que algunos de los beneficios sociales, becas y créditos, que se otorgan en la educación postsecundaria, son dadas en función del puntaje de ingreso obtenido y no poseen una metodología epistemológica que enmarque tal distribución. Esto lleva a una situación crítica; los mejores puntajes son obtenidos por aquellos que provienen de grupos socioeconómicos más altos, por tanto, la distribución deja en desmedro aquellos que provienen de grupos menos favorecidos.

Por otro lado, el NEM y el ranking que pudiesen compensar esta situación se hallan en varias universidades con una ponderación muy menor, ya que, a juicio de estas entidades, no permiten, adecuadamente, la retención de los estudiantes. Pero a su vez, se produce otra ‘perversidad del sistema’ que es el aporte fiscal indirecto, este se otorga a las universidades proporcionalmente según el número de estudiantes con altos puntajes. Esto produce una competencia de las universidades por los estudiantes con mejores resultados. Tal aporte del estado, a las instituciones de educación superior, “se realiza mediante contribuciones fiscales indirectas, dirigido a las instituciones de educación superior, las que reciben un incentivo monetario por cada alumno registrado en los 27.500 puntajes superiores de la PSU”. (Pearson, 2013, p. 6)

El equipo Pearson revisó las circunstancias actuales en las cuales los beneficios sociales son asignados en Chile con respecto a la PSU y de ahí recomendó “el método *Hofstee* para la distribución de beneficios sociales en Chile”. (Pearson, 2013 a, p. 43)

i) Abscisa la predicción del rendimiento universitario

La PSU, es un insumo que permite jerarquizar a los egresados de enseñanza media, según ciertas dimensiones, para la admisión e ingreso a las universidades tradicionales; la prueba PSU intenta ser predictor de un mejor resultado académico. Las universidades emplean este sistema único de selección y admisión, sistema que ha cambiado con el tiempo, en particular, por la orientación de su medición. La crítica que actualmente se hacen a la PSU es en ese orden y corresponde a un juicio de importancia, por lo que es posible asegurar (desde el sentido común) que se irá ajustando con el tiempo, ya que es una prueba en proceso de cambio y transformación.

En este sentido según los expertos de Pearson, la PSU afecta frontalmente a su objetivo, e insisten en la necesidad de reformular las pruebas, de manera que se centren en examinar los contenidos, habilidades o competencias necesarios para predecir el éxito en el rendimiento universitario. En cuanto al uso de la PSU como un predictor del éxito en la educación superior, un tema mayor, detectado en las entrevistas que realizó Pearson (2013) en su investigación, fue el hallazgo que la PSU no captura todas las aptitudes (o habilidades) necesarias para que a los estudiantes les vaya bien en la educación superior.

La PSU “hasta un cierto punto tienen la habilidad de predecir los resultados universitarios, en particular respecto de los promedios de notas del primer y segundo año” (Pearson, 2013 a, p. 65). Otro de los ámbitos que no captura la PSU, continúa el informe,

es la motivación del estudiante u otras cualidades importantes, y que los estudiantes a quienes no les va bien en las pruebas de la PSU puedan continuar y ser exitosos en la universidad. Dato relevante que guarda relación con las tasas de retención del sistema, el primer año.

Los hallazgos para el estudio Pearson en la de predicción, indican que la variable «ranking en la enseñanza secundaria» contribuyó mejor al predecir los resultados universitarios luego de controlar los puntajes de la prueba de la PSU y el NEM. (Pearson, 2013 a, p. 65)

Sin embargo, el mismo informe técnico de Pearson expresa que existen dos situaciones ligadas al NEM, una de tipo interna y otra referida a la comparación de notas de los estudiantes. La primera corresponde a una situación interna que es la falta de conocimiento del personal del DEMRE sobre las condiciones bajo las cuales las estructura y normas del NEM fueron realizadas, y la falta de disponibilidad de informes técnicos sobre los estudios del establecimiento de las normas que se aplican actualmente (Pearson, 2013a). La segunda corresponde a la falta de evidencia que respalde la comparabilidad de los criterios para calificar a los estudiantes en las salas de clases, situación que se encuentra en el origen del NEM en los liceos. Tal situación se fundamenta en la idea que las prácticas de calificación pueden y no pueden ser comparables entre las instituciones educativas (privadas, subvencionadas y municipales) y las distintas modalidades curriculares (científico-humanista y técnico-profesional). Situación que asigna una dificultad al momento que se asignan puntajes sobre el NEM. Situación que se agrava al momento que la ponderación en el NEM es mayor en ciertos tipos de establecimientos.

La evidencia apunta a que las notas de establecimientos municipales sobre valúan las competencias de los alumnos más que las notas de los establecimientos particulares subvencionados, situación que se replica en paralelo entre establecimientos subvencionados y pagados. Más aún, se da otra situación, los establecimientos particulares pagados en las notas bajas en Matemática sub evalúan las competencias de sus alumnos. Esta situación termina en que los estándares de evaluación son distintos y que no existe una calibración promedio entre los diversos establecimientos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014). Tal situación se expresa en una señal equívoca respecto de las competencias de los estudiantes, situación que posee consecuencias al momento de utilizar el puntaje en la postulación, ya que desvirtúa su valor, cuestión que afecta tanto el proceso de jerarquización como el de selección y, a su vez, posee consecuencias que desvirtúan predecir el rendimiento.

En suma, tal panorama deja en evidencia la complejidad del contexto que rodea a la prueba PSU como instrumento de evaluación a nivel nacional; el responsable de la época del ministerio de educación, expresaba a los medios periodísticos en referencia a los resultados del informe Pearson que la PSU distaba de ser un instrumento de nivel mundial, expresión que guarda fundamento en la serie de argumentos, opiniones, críticas y situaciones a las cuales se enfrenta el sistema de admisión e ingreso a las universidades chilenas y la prueba de selección PSU y de las cuales parte relevante se ha presentado en este subcapítulo. También, en este apartado, se ha dado cuenta de las situaciones a las cuales se dirigirán parte de las transformaciones que vivirá en un futuro inmediato la PSU, que en definitiva son los retos a las cuales se enfrenta el equipo que administra la PSU. Pese a los verdaderos campos de batallas que se dan alrededor de este sistema, para muchos de los estudiantes y familias que participan en este estudio, pasan inadvertidos, no así los cambios que de un año a otro constatan, dando cuenta de la evolución del sistema de selección universitaria.

Por último, varios campos de crítica se evidencian efectivamente en la PSU, no obstante, algunos se presentan en niveles más amplios, como en las pruebas PISA, (sesgos de género y sesgo socio-económico) situación que debe llevar a matizar las críticas y que permite la precisión en la identificación de las debilidades y falencias de la evaluación PSU.

1.6.5 Descripción del sistema educacional chileno

La organización de la educación en Chile no se encuentra explícitamente definida como un “sistema” por la principal legislación vigente sobre enseñanza. La macro estructura del sistema educacional que hoy existe fue creada durante el año 1965 por el Decreto Número 27.952 de aquel entonces. Comprende los siguientes cuatro niveles: educación preescolar o parvularia, educación general básica, educación media, educación superior (OEI, s., p. 2). Estos niveles de la educación chilena pueden ser agrupados, a su vez, en dos grandes divisiones del sistema, la educación escolar y la educación superior. En razón a la importancia de ambas, es que a continuación se procede a dar cuenta, de algunos de sus aspectos más relevantes.

1.6.6 Sistema de educación escolar

El sistema escolar chileno exhibe un modo educativo mixto, que permite la coexistencia de escuelas públicas y privada. Se caracteriza por la existencia de cuatro formas de gestionar la educación en el sistema escolar, denominadas tipos de dependencia.

El sistema mixto público-privado se caracteriza por distintas formas en su administración y financiamiento. Así, hasta el año 2014 coexisten cuatro tipos de establecimientos: municipales, particulares subvencionados, particulares pagados, y corporaciones de administración delegada. Durante el año 2015 se agrega un nuevo tipo: el establecimiento gratuito.

Los establecimientos según su administración, pueden ser municipales o particulares. Respecto de la administración, cada tipo de establecimiento cuenta con un sostenedor, privado en el caso de los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados; municipal en el caso de los establecimientos municipales; y gremios empresariales o corporaciones privadas en el caso de las corporaciones que administran liceos técnico-profesionales. Para la administración de los establecimientos municipales se utilizan dos formas, en las que el alcalde puede ser representado y corresponden al Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) o a una corporación de educación de derecho privado ligada al municipio.

Respecto del financiamiento, los establecimientos municipales y particulares subvencionados, se financian principalmente a través del subsidio que les entrega el estado (subvención educacional), más los aportes de los municipios en el primer caso y aportes de las familias en el segundo (financiamiento compartido); los establecimientos gratuitos se financian, fundamentalmente, con el aporte del estado. Los establecimientos particulares pagados se financian con aportes de las familias que reciben a través del cobro de matrícula; y las corporaciones de administración delegada, se financian con recursos públicos entregados a través de convenios.

El sistema escolar chileno permite la coexistencia de escuelas públicas y privadas. Se caracteriza por la existencia de cuatro formas de gestionar la educación en el sistema escolar, denominadas tipos de dependencia. Corresponden a establecimientos

municipales, particulares subvencionados, de corporación delegada y privada; los tres primeros corresponden al sector que recibe subvención, es decir, reciben recursos por parte del estado y la cuarta y última no recibe estos recursos.

La subvención corresponde a recursos fiscales que son transferidos a los establecimientos particulares y municipales de enseñanza. La transferencia se realiza en compensación por el servicio educacional prestado, para financiar el funcionamiento de los establecimientos y permitir que se cumplan sus objetivos. La subvención se puede definir también como los recursos económicos entregados por el estado, a través del Ministerio de Educación. Es un pago por alumno que se basa en una unidad denominada Unidad de Subvención Escolar (USE). El monto de subvención USE, presenta algunas variaciones en base al nivel de enseñanza, esto es, si el establecimiento es diurno o vespertino, a la región geográfica y a la condición de ruralidad que posea. Del mismo modo, el monto de subvención presenta variaciones en razón a que tenga Jornada Escolar Completa (JEC) o no. Todas estas variaciones intentan salvar y equilibrar la diversidad de situaciones, condiciones y características que presentan los establecimientos y sus alumnos, de modo que puedan ser efectivamente financiadas en la infraestructura y gestión. Un último aspecto, el aporte mensual que recibe el establecimiento, es proporcional a la asistencia de los alumnos.

De los sostenedores dependen administrativamente los establecimientos educacionales. Son una figura jurídica, una de sus atribuciones es que pueden administrar uno o varios establecimientos educacionales. Tienen, ante el estado, la responsabilidad del funcionamiento y la administración de las escuelas y liceos. La organización es descentralizada. “Los sostenedores pueden ser personas naturales o jurídicas, privadas o públicas. El sostenedor legalmente se diferencia del director, no obstante, un sostenedor puede ocupar el cargo de director”. (MINEDUC, 2014, p. 1)

Las dos modalidades de educación subvencionada, la municipalizada y la particular subvencionada son actualmente responsables de la educación escolar a nivel nacional. La educación municipalizada deriva de los antiguos establecimientos fiscales (Quiroz y Chumacero, 1997) y la educación particular subvencionada se ha ido creando y ampliando con los años por iniciativas de privados. El 95% de los fundadores de colegios particulares subvencionados han sido profesores, adicionalmente, “un 80% de los sostenedores son profesores y gestionan un solo colegio”. (CONACEP, 2014, p. 5)

1.6.7 Educación municipal

La educación municipal, es administrada mediante el Departamento Administrativos de Educación Municipal (DAEM) o las Corporaciones Municipales (CORMUN). Las 345 municipalidades, que existen a lo largo y ancho de Chile, son disímiles extrínseca e intrínsecamente. Administran territorios, con características muy diferentes unas de otras; disímiles en actividad económica y disímiles en características sociodemográficas, económicas y culturales de la población que atienden. A su vez las Municipalidades poseen desigualdades entre sí: distintos niveles de ingreso propio, como también de dotación de recursos profesionales. En total la educación municipal administra 6.160 establecimientos, recibiendo la subvención del Ministerio de Educación (MINEDUC). Las Corporaciones Municipales administran 1.082 establecimientos. Rigen por el derecho privado para sus empleados no docentes y su fin es administrar, además al de educación, otros servicios municipales. Estos últimos servicios corresponden a la salud y «basura o desechos domiciliarios». La mayoría de los Establecimientos Municipales en total 5.078, son administrados por los DAEM. Estos establecimientos “se

rigen por el derecho público y a sus empleados, se les aplica las normas para trabajadores municipales”. (MINEDUC, 2014, p. 1)

La Asociación Chilena de Municipalidades (ACHM) nace en mayo de 1993. Desde ese Congreso Constituyente, los 345 municipios de Chile se agrupan para trabajar en temas de participación, autonomía y descentralización. Desde entonces, los gobiernos locales han sido representados ante la Administración Central por la ACHM, por sus respectivos órganos. Y a su vez la asociación los ha representado ante organismos públicos, privados, regionales, nacionales e internacionales.

Sus objetivos principales han sido apoyar política y técnicamente a sus asociados en la profundización de la democracia, la descentralización, el mejoramiento y modernización de la gestión municipal. También se encuentran: la representación de los municipios de Chile en el ámbito público y privado, nacional e internacional; el fortalecimiento de las capacidades técnicas y políticas de las autoridades y técnicos de los municipios de Chile; buscar propiciar entre las municipalidades del país, la ejecución de estrategias de desarrollo comunal.

Una de las temáticas específicas que aborda esta asociación, está orientada a la educación, cuya preocupación es administrar y mejorar los procesos educativos en diferentes planos, en donde se requiere generar estrategias que contribuyan a la eficacia de este servicio, pero también elevar las capacidades y cualidades teórico-prácticas de quienes laboran en la enseñanza en sus diferentes niveles; es, en estos aspectos, que la ACHM presta de diversas formas, servicio a los DAEM y Corporaciones Municipales de Educación.

1.6.8 Educación particular subvencionada

El sistema de educación particular subvencionada, se inicia en los años 50. A partir de los años ochenta, con la LOCE tuvo un significativo cambio y pasa a ser relevante para el sistema educacional chileno. La educación subvencionada “alcanzaba en 1994 un 89% de la matrícula escolar chilena a nivel de enseñanza básica y media (científico-humanista y técnico-profesional) con unos 2,5 millones de alumnos y un 86% de la educación pre escolar” (Almonacid, 2015, p. 159). La educación particular subvencionada en 1994 representaba el 32% del total de alumnos matriculados. Actualmente, representa “el 54% de la matrícula total del país, un millón ochocientos mil alumnos, más de un millón de familias y 5.965 colegios” (CONACEP, 2014, p. 2). La existencia de los colegios particulares subvencionados permite completar las actuales tasas de cobertura escolar. La educación particular subvencionada y la educación municipal son un complemento que, sin duda, forma parte importante del sistema educativo chileno.

Sin embargo, los establecimientos municipales y los establecimientos particulares subvencionados no acceden a los mismos recursos públicos: los primeros reciben aportes específicos; los últimos, no. A lo que se agrega la posibilidad del financiamiento compartido con aporte de la familia. Pese a ello, algunos afirman, que han mostrado mejor desempeño, En la comparación del 40% de colegios subvencionados que no cobran financiamiento compartido, permiten a las familias acceder a una mejor educación (EDUCAR Chile, 2016). Presentan mejores resultados en variables no cognitivas tales como seguridad, clima escolar, participación y nuevos contenidos medidos por el SIMCE” (CONACEP, 2014, p. 3). No obstante, hay disensiones respecto de la impugnación a la educación municipal. Se han realizado estudios críticos de un elevado rigor científico, para lo cual han construido el modelo, que evalúan eficacia y rendimiento tanto de los alumnos como de los establecimientos educacionales y “sus conclusiones derriban la

concepción de la ineficacia del sistema público de educación, de la importancia de la privatización y a la deficiencia docente”. (Redondo, Descouvières y Rojas, 2004, p. 11)

La Corporación Nacional de Colegios Particulares de Chile (CONACEP A.G.) es una asociación gremial del sector educacional, colectividad que reúne a sostenedores de establecimientos particulares y particulares subvencionados de todo el país. Los socios se encuentran distribuidos en todo el país y cerca de 40% establecimientos socios se encuentra en regiones.

Creada en 1977 por un grupo de sostenedores fue evolucionando hasta su transformación en asociación gremial, en 1983. Representa gremialmente ante las autoridades: e intercede ante el Senado, la Cámara de Diputados, el Ministerio de Educación y sus Secretarías Regionales Ministeriales, la Superintendencia de Educación, la Dirección del Trabajo y otras entidades públicas, con el fin de que se apliquen correctamente las facultades que la ley otorga a los colegios particulares subvencionados y pagados.

Es en cierta forma la voz de los colegios particulares en Chile: defiende la igualdad de trato desde el Ministerio de Educación y en relación a los establecimientos municipales, abogando por autonomía en la administración de los colegios de su dependencia por la correcta interpretación de la regulación vigente, respaldando aquellas propuestas que promueven mayor competencia y calidad, y combatiendo las opciones que reducen o, abiertamente, atentan contra la participación privada en la provisión de servicios educativos.

1.6.9 Educación particular pagada

Los establecimientos particulares pagados propiamente privados, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos, atienden al 9 % de estudiantes del sistema. La educación particular pagada mantiene los mejores resultados del sistema educacional y corresponde a la educación de elite del sistema. Se trata de un sector de la educación nacional que el país no puede olvidar. En 1971 (Brahm, Cariola y Silva, 1971) exponían que en la educación particular constituye un conjunto heterogéneo de iniciativas. Ni aun las escuelas vinculadas a la Iglesia Católica podían en ese entonces ser consideradas como integrantes de un sistema estructurado. Actualmente, Moya y Hernández, (2014) concluyen que existen 4 categorías identificables entre los colegios de elite: colegios católicos tradicionales, laicos o de colonias extranjeras, colegios «neocatólicos» (Opus Dei, Legionarios de Cristo) y los de inspiración británica o norteamericana.

Varias asociaciones o agrupaciones gremiales reúnen a estos colegios, aunque no exclusivamente a particulares, algunas de estas entidades son la Asociación de Colegios Británicos en Chile (ABSCH), la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), la agrupación gremial Colegios Particulares de Chile, (AG CONACEP) y DS Chile, de la Sociedad Teuto Chilena de Educación (STCHE), la Asociación de Colegios Alemanes en Chile, la Asociación Chilena del Bachillerato Internacional, (ACHBI).

1.6.10 El sistema de educación superior

Las instituciones de educación superior, son las principales responsables de responder al reto de formar a las personas, a través de sus dos funciones principales: la formación de profesionales y técnicos de nivel superior, y la contribución al desarrollo

científico y tecnológico de Chile. Las instituciones que componen la educación superior corresponden a las siguientes: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden.

Las universidades pueden impartir carreras profesionales y técnicas de nivel superior. Se reserva a las universidades el otorgamiento de los grados académicos de licenciado, magíster y doctor, así como de los títulos profesionales que requieren licenciatura previa. Los institutos profesionales imparten carreras profesionales, que no requieran licenciatura previa y técnicas de nivel superior. Otorgan toda clase de títulos profesionales, con excepción de aquellos exclusivamente universitarios y toda clase de títulos técnicos. Los centros de formación técnica imparten carreras técnicas de nivel superior y otorgan títulos técnicos. La lógica de la creación de estas instituciones pretendía satisfacer la demanda por la educación superior que aumentaba considerablemente. Por último, los establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden, otorgan títulos técnicos, títulos profesionales y grados académicos, en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales, los cuales serán equivalentes, para todos los efectos legales, a los de similares características, otorgados por otras instituciones de educación superior, reconocidas por el estado.

Hasta el año 1980, la educación terciaria estaba constituida solo por ocho instituciones universitarias. Dos de ellas eran estatales, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado; ambas concentraban el 65% de la matrícula, contaban con varias sedes regionales a lo largo y ancho del país. Las seis universidades restantes eran privadas, pero casi todo su financiamiento era otorgado desde el sector público. Al final del año 1980 y comienzos del año 1981 se procedió a descentralizar las dos grandes universidades estatales y como resultado, muchas de esas sedes, se convirtieron en universidades regionales. La reforma permitió la creación de nuevas universidades privadas autofinanciadas. Las instituciones privadas surgieron en el período posterior a la reforma del sistema. La subdivisión propuesta en ese entonces se mantiene hasta el día de hoy.

El actual sistema de financiamiento, traspasa una parte importante de los costos a los estudiantes y sus familias. Esta forma de financiamiento incentiva a las universidades a recuperar parte sus costos por medio del cobro de aranceles a sus alumnos, lo que, posteriormente, quedará reflejado en un enorme crecimiento de los aranceles de las carreras universitarias. Entre 1980 y 1990, la contribución pública a la educación superior disminuyó en 41%, como también el endeudamiento de los estudiantes universitarios (OCDE, 2009). Actualmente, se ha expresado que “la decisión gubernamental es avanzar -aun en un marco difícil- en la gratuidad que va a beneficiar a 200 mil jóvenes del país, lo que no es un tema menor” (Delpiano, 2015).

De acuerdo a la Constitución (Artículo 19, N.º 11) la libertad de enseñanza incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La libertad de enseñanza, por lo tanto, garantiza la autonomía académica, administrativa y económica de las instituciones de educación superior, tanto estatales como particulares reconocidas por éste.

Un primer punto relevante al que se debe dedicar un espacio es el Consejo de rectores de las universidades chilenas. Los rectores de veinticinco universidades públicas y tradicionales del país conforman el CRUCH, persona jurídica de derecho público y administración autónoma creada en 1954. Es presidido por el Ministro de Educación y cuenta con una vicepresidencia ejecutiva a cargo de un rector titular de una de las

universidades pertenecientes al CRUCH. Su objetivo es la coordinación de la labor universitaria de la nación. A nivel interno organizan sus labores a través de los siguientes comités de trabajos: comité ejecutivo, comité de desarrollo estratégico, comité de investigación, ciencia y tecnología, comité de financiamiento y política universitaria, comité de relaciones internacionales y directorio del sistema de admisión universitario.

El CRUCH ha concretado importantes contribuciones al ámbito universitario, entre ellas es posible destacar tres muy relevantes: el sistema de selección, participación en gestación de leyes y el desarrollo de sistema de créditos académicos transferibles. El primer aporte es el establecimiento de un sistema de selección y admisión de alumnos a las universidades que lo conforman, mediante la creación de una PSU, única en América Latina y que funciona desde 1967. Un segundo aporte relevante es la participación en la gestación de leyes relacionadas con la educación superior, entre ellas “Ley sobre aseguramiento de la calidad de la educación superior” y la “Ley del sistema de fondos solidarios de crédito universitario”. Una tercera contribución, es que se encuentra trabajando, luego de la firma del Acuerdo de Valparaíso en el año 2005, en el desarrollo de un sistema de créditos académicos que permita mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda de trabajo académico que los planes de estudio les exigen a los alumnos y generar movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero (CRUCH, 2016).

Un segundo punto relevante al que se debe dedicar un espacio es el sistema de selección en la educación superior chilena. Las universidades emplean un sistema único de selección y admisión, sistema que ha cambiado con el tiempo en particular por la orientación de su medición y este cambio ha dejado atrás un par de proyectos de reemplazo que le permitieron tomar su actual forma. El sistema de selección se encuentra a cargo del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile. El sistema selecciona y no evalúa; su función principal es jerarquizar a los egresados de Enseñanza Media que postulan a las universidades tradicionales.

Durante los años 1967 y 2002 el sistema único de selección se basó en una Prueba de Aptitud Académica (PAA); a partir del año 2003 hasta la fecha el sistema de selección se ha basado en la PSU. Para este reemplazo el Ministerio de Educación y el CRUCH encargaron un proyecto que reemplazaba la criticada y desgastada PAA por uno que se denominó Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES), el que debía entrar en vigencia en el año 2002 y que por distintas razones no prosperó. En cambio, se dispuso un segundo proyecto denominado Prueba de Admisión Transitoria (PAT), el que tampoco prosperó, pero sí permitió derivar en la PSU, instrumento que, a partir del año 2003, selecciona y permite el ingreso a las Universidades.

Tal cambio permutó la medición de habilidades intelectuales y contenidos relativamente generales, con menores contenidos de la enseñanza media, cuyo alcance no superaba el segundo medio, con unas características que la hacen más hereditaria y cercana al contexto familiar (Reyes y Torres, 2009) por la medición del currículo de enseñanza media que gradualmente se incorporaría en forma completa, esto actuaba como un incentivo y premio para el aprendizaje y enseñanza de los contenidos, un eje articulador que permitiría la alineación con el nuevo Marco Curricular y el conjunto de Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del currículo de la enseñanza media y el ingreso a la universidad y la coherencia con la reforma.

En el proceso de admisión 2016 se aplicó la PSU a lo largo de todo Chile en 599 locales a través de 177 sedes de rendición dándose la cifra más alta de inscritos en la historia de la PSU, llegando a 289.444 inscritos. Del total, 208.400 correspondían a

estudiantes que egresaban ese año de la enseñanza media, en tanto que 81.044 eran egresados de promociones anteriores. Las mujeres representaban el 53% y los hombres el 47% (DEMRE, 2016).

¿Las pruebas de la PSU predicen los resultados universitarios? El informe Pearson precisa que los coeficientes de validez predictiva de las pruebas de la PSU están bajos con respecto a aquellos que se ven internacionalmente. Entonces ¿por qué se está utilizando?, hasta un cierto punto tienen la habilidad de predecir los resultados universitarios, en particular respecto de los promedios de notas del primer y segundo año. Esto deja como tarea “la necesidad de continuar explorando en profundidad la relación entre los puntajes de las pruebas de la PSU y las variables asociadas al éxito universitario tales como el promedio de notas de primer año y las tasas de graduación”. (Pearson, 2013 b, p.74)

La investigación Pearson (2013 b) precisa que al poner en análisis los resultados de la validez predictiva e incremental según el tipo de carrera, “los puntajes en la PSU de Matemática y Ciencias y el desempeño académico en la enseñanza media (NEM y ranking) mostraron una mayor capacidad predictiva que los puntajes en la PSU para Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales” (pp. 68-69). Además, el ranking en la enseñanza media de los estudiantes según la consultora “mostró una validez predictiva incremental respecto de los resultados universitarios (más allá de los puntajes de la prueba de la PSU y el NEM), aunque su contribución fue menor que la que se encontró a partir de los análisis generales”. (pp. 68-69)

Un tercer punto relevante al que se debe dedicar un espacio corresponde a las entidades que preparan para las pruebas de selección universitaria. Los preuniversitarios son centros especializados que preparan a los estudiantes, entregando una formación y entrenamiento especializado y de calidad, para rendir las distintas pruebas de selección universitaria y surgen a partir de los años 80. En general son instituciones del tipo privada que persiguen fines de lucro, entidades autónomas que no se encuentran fiscalizadas en términos de educación por ningún organismo público ni por el Ministerio de Educación.

Esta serie de preuniversitarios con un fin social, nacen al amparo de universidades, centros de alumnos o federaciones de estudiantes y proveen de un servicio que, en muchos casos, es de valores asequibles y en otros, gratuitos.

En general los preuniversitarios pretenden repasar y reforzar las materias de la enseñanza media; poseen metodologías de trabajo pedagógico enfocada en el desarrollo de habilidades, de manera que los estudiantes se apropien de un método para analizar preguntas de cualquier área, seleccionar la estrategia apropiada para su resolución y ensayar; todo esto con el fin de mejorar los resultados y proveer de una mejor opción de ingreso a la educación universitaria (UNIVERSIA, 2016).

Según UNIVERSIA (2016) en el país funcionan más de 50 preuniversitarios, dos de ellos corresponden a preuniversitarios con presencia nacional, varios con solo presencia regional; la mayoría de estos sólo tiene sedes en una o más ciudades a nivel regional. También existen preuniversitarios en la web. En las comunas del estudio no hay presencia de preuniversitarios, los alumnos se dirigen a los preuniversitarios de la ciudad de Rancagua, capital provincial y regional. En esta ciudad la presencia de preuniversitarios es abundante.

Un cuarto punto relevante al cual se debe dedicar un espacio corresponde al programa de acompañamiento relevante que recién debuta. El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), en el marco de la Reforma Educacional, fue lanzado y comenzó su fase piloto con estudiantes de tercer año medio, durante el año

2014. Dicha fase piloto es el insumo para los lineamientos de la ejecución del año 2015 y posteriores. En este se programa se prepara a los estudiantes durante la educación media y se les acompañará en forma posterior al acceso a la educación superior, con una etapa de nivelación para que puedan mantenerse en el sistema y lograr su titulación.

Busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la educación superior para así disminuir la segregación y aprovechar los estudiantes talentos. El deseo que hay detrás es aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media. Esta intención se fundamenta en concebir a la educación como un derecho social, un agente movilizador y una vía para una convivencia más democrática. Es una solución concreta y a corto plazo el problema de la segregación en la Educación Superior y un aporte concreto al Fortalecimiento de la Educación Pública. Tiene como principio inspirador que todos los talentos (académicos, técnicos, pedagógicos, artísticos, científicos, etc.) se encuentran democráticamente distribuidos en toda la población, entre ricos y pobres, en todas las etnias y en todas las culturas.

El Programa PACE se toma de experiencias anteriores, recoge aspectos de un análisis interno y externo de su plan piloto y los utiliza como insumo para etapas futuras. Variadas experiencias han demostrado que es posible identificar y acompañar a estudiantes con talento que provienen de sectores vulnerados en sus derechos, por lo que es posible y necesario aumentar los niveles de equidad y calidad en la educación superior, lo cual generará nuevas perspectivas para la educación media. Con el objetivo de mejorar la implementación del PACE, el Ministerio de Educación realizó un estudio de su primer año de ejecución (piloto) y la información recolectada y analizada fue un insumo para los lineamientos de la ejecución del programa durante el año 2015. Constituye el primer paso en un proceso de mejoramiento continuo que acompañará al programa durante los próximos 4 años y que, en etapas futuras, incluirá evaluaciones de resultados intermedios, finales y de impacto.

1.6.11 Situaciones en el sistema educacional

En este inciso se pretende dar cuenta del contexto general de la educación en Chile. Un primer punto, al iniciar este análisis, es revisar la realidad en términos de cobertura. El paso siguiente ha sido dar cuenta del retorno económico que produce estudiar, uno de los más elevados de América del Sur, tal situación debe entenderse como uno de los elementos que gatillan varios movimientos sociales que demandan acceso a la educación de calidad y mayor acceso al financiamiento, en razón a que en muchas áreas hay un saldo al debe por parte del sistema educativo, tema que se aborda en el tercer punto. Para luego dar cuenta de los avances en la educación chilena y terminar con el inciso en el cual se abordan las situaciones aún pendientes.

Un primer aspecto relevante es la cobertura del sistema educacional chileno. Si se examina el sistema educacional por niveles, la mayor deficiencia la presenta el nivel de educación parvularia; le sigue el nivel de enseñanza básica que, pese a que es obligatoria, no llega al 100%, lo que se hace necesario corregir; en la enseñanza media, también obligatoria, se presenta el problema de la cobertura, retención y el abandono, los que presentan tareas a abordar en el futuro; y, por último, el nivel educación superior que se presenta como uno de los grandes avances en cobertura en nuestro país. A continuación, se presentan con mayor detalle cada uno de ellos.

Las principales diferencias entre Chile y los países de la OCDE se manifiestan en la educación parvularia. En el año 2011 para niños de 3 y 4 años, la cobertura era de un

59%, tasa inferior en un 15% al promedio de los países de la OCDE, que ese entonces alcanzaba al 74% (MINEDUC, Centro de Estudio, 2013). En el año 2013 el país evidenció que solo un 67% de la población de 3 y 4 años asistía a algún programa de educación, mientras que el promedio de los países OCDE obtuvo un 81%, la diferencia corresponde al 14%. Se observa un crecimiento correspondiente a una unidad porcentual a la registrada en el 2011 (MINEDUC, Centro de Estudios , 2015).

La cobertura de la educación básica en el año 2011, correspondiente a los matriculados entre 5 y 14 años de edad fue del 94%, inferior solo en 5% al promedio de la OCDE de 99%, lo que la hace muy cercana. Desde el año 1965 que la educación básica es obligatoria. “En las últimas dos décadas la tasa de asistencia neta ha superado los 90 puntos. Pese a lo anterior, aún no se logra una cobertura del 100% de los niños, lo que constituye un desafío a futuro”. (Ministerio de Desarrollo Social, 2012, p. 8)

La tasa neta de matrícula de la población entre 14 y 17 años que se encuentra matriculada en el sistema educacional en la educación media, corresponde a un 92%. “Al desplazar los límites del intervalo etario y presentar la tasa de cobertura entre los 15 y 19 años corresponde a un 76%, indicador que, si bien, se encuentra aún bajo en un 8%, el promedio de la OCDE 84% ha ido avanzando durante los últimos diez años, cuando éste era de 66%” (MINEDUC, Centro de Estudios, 2013, pp. 4-5). En el caso de la educación media, la tasa de asistencia neta ha aumentado cerca de 10 puntos en las últimas dos décadas. “Existen problemas de cobertura o deserción que es necesario corregir. La tasa de conclusión de enseñanza media es aún baja en los tres primeros quintiles de ingresos, especialmente en el primero, el más vulnerable”. (Ministerio de Desarrollo Social, 2012, p. 8)

Una parte del avance más relevante es un importante crecimiento de la matrícula en la educación superior cuya tendencia se proyecta en aumento. Particularmente, hay indicadores que dan cuenta de esta situación. El primer indicador al que es posible recurrir, corresponde a la tasa neta de matrícula, calculada entre los años 2007 y 2011 y obtenida para la población entre 20 y 29 años de edad, esta tasa aumentó desde un 20 hasta un 27%. En este año el acceso a la educación terciaria en Chile, era similar a la situación de los países de la OCDE, el 27% alcanzado por Chile queda sólo un punto porcentual bajo el promedio de los países de la OCDE. El segundo indicador corresponde al año 2011 el que expresa que el acceso a la educación terciaria en Chile es similar a la situación de los países de la OCDE, aseveración que se obtiene a partir de la comparación de las tasas netas de matrícula en la educación superior, para jóvenes de 19 y de 20 años de edad, que alcanzan valores de 40 y 45 unidades porcentuales, respectivamente, siendo ambas superiores al promedio de los países de la OCDE, que ascendía a 32 y 38, puntos porcentuales (MINEDUC, Centro de Estudios, 2013).

El aumento en el acceso ha sido, sin lugar a dudas, uno de los grandes avances en el sistema educacional chileno. Sin embargo, en un sentido se observa que logra una importante y, a su vez, privilegiada posición, respecto del promedio que se alcanza en la región, aunque desde otro se visualiza que es menor, que la que presentan países en desarrollo como es el caso de Estados Unidos o Canadá (González, 2005).

Un segundo aspecto relevante es el retorno estimado por la obtención de un título o de un grado. Chile fue el país que durante el 2013 presentó mayor retorno por la obtención de un título de educación superior, al que le siguen Brasil, Hungría y República Checa, quedando muy lejano a los valores promedio de la OCDE. Los indicadores evidencian que quienes poseían alguna licenciatura o título profesional de educación superior, recibieron un salario equivalente a 2,6 veces el sueldo de aquellos que solo completaron la educación media. También se observó una clara diferencia en favor de

quienes poseían algún postgrado o doctorado, equivalente a 5,6 veces. El valor promedio del retorno por poseer educación superior ascendió a 260 puntos indexados. Mientras que el promedio de retorno en los países OCDE fue de 1,57 veces para el título, de 2,1 para posgrados y de 1,6 veces en promedio. “Así, Chile encabeza a los países de la Región y a los de la OCDE, ubicándose muy por sobre el retorno registrado en promedio”. (MINEDUC, Centro de Estudios , 2015, p. 7)

Un tercer aspecto relevante corresponde a los movimientos sociales y las demandas de calidad. La educación chilena, ha poseído falencias tanto estructurales como operacionales que han impedido e impiden una educación de calidad para todos, dejando al margen a un sector importante de nuestros jóvenes; alguno de los matices que se desprenden de esta marginalidad son poder competir, seleccionar, ingresar y mantenerse hasta terminar la universidad. Así los actores sociales, viendo y viviendo esta realidad, han hecho sentir su voz a través de distintos modos de expresión.

La llamada «revolución de los pingüinos», movimiento estudiantil que se gesta en las salas de clases de los liceos y colegios municipales chilenos, durante el año 2006, logra hacer eco en las salas de prensa de los medios informativos y en los salones y despachos del palacio presidencial; esta situación claramente es otra manifestación expresa del sentir ciudadano que la educación es importante (EDUCAR Chile, 2015).

El movimiento toma una fuerza inusitada y el país se suma, abruptamente, en una discusión acerca de la educación y su calidad. Una primera consecuencia del movimiento de fuerzas estudiantiles es la gestación del comienzo de una nueva institucionalidad; los estudiantes secundarios deseaban obtener mejoras en la educación chilena y uno de sus primeros blancos a los que apuntan fue exigir la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). Con todo esto y más, emerge la exigencia de calidad de la educación desde el propio alumnado, lo que para los adultos se transforma en la perpleja situación de una pirámide invertida en los actores de esta petición; otro aspecto que se produce es la caída de los “no estoy ni ahí” propio de ese entonces y de dicha generación, por lo que con ello toma fuerza el protagonismo y la revalorización del movimiento secundario y de la participación juvenil.

Cinco años después, una nueva serie de manifestaciones se vivieron en los postreros meses de la primera mitad del año 2011, se trata de las jornadas de movilización nacional. Con el escenario de establecimientos tomados y en paro, con la imagen de sillas escolares sobresaliendo entre los fierros de las puertas y ventanas de los liceos, con grupos musicales, con actuaciones y representaciones, danzas, batucadas, mimos, malabaristas, disfraces, familias completas, abuelos, niños que acompañan, a pesar del clima invernal, en multitudinaria columna, marchan y responden al llamado del movimiento estudiantil de la Confederación de Estudiantes de la Universidad de Chile (CONFECH). Independiente de cualquiera estimación en número, el gran y diverso gentío, evidencia, indudablemente, la enorme adhesión al movimiento, convocado el día 12 de mayo de 2011. Una línea de ascenso marca las jornadas que posteriormente se vivirán (EDUCAR Chile, 2015), en esos días la consigna «no al lucro» se hizo escuchar.

La expansión de la educación superior en Chile y su acceso han sido parte de las demandas de la sociedad, por un lado y por otro, parte de las políticas educacionales gubernamentales. Pero no sólo ha habido demandas de mayor acceso y con ello necesidad de expansión, sino que además ha habido exigencias que solicitan, un mayor financiamiento, mejor calidad y el fin al lucro con la educación. Al respecto Redondo expresa que Chile es un caso paradigmático, en razón a que ha extremado el modelo neoliberal en la educación (Redondo, 2014).

Un cuarto aspecto relevante corresponde a los avances de la educación chilena. La situación continental del “escenario actual se encuentra marcado por las críticas y desesperanza respecto de la calidad e igualdad educativa de los sistemas educativos en América Latina” (Murillo y Román, 2011, p.28). Chile, presenta hoy, un panorama que, proyectado en un escenario futuro, permite poseer alguna esperanza, no obstante, tal expectativa debe ser medida y matizada a la realidad que se vive y la de sus vecinos. Un avance es la tasa de entrada a la educación terciaria, valor que estima la proporción de personas que se espera entren durante su vida a programas de educación superior de carácter profesional como técnico, asciende a 59 puntos porcentuales, mientras que para carreras universitarias alcanzan un valor de 45 puntos porcentuales (MINEDUC, Centro de estudios, 2013). Esta situación bastante positiva se espera que se mantenga y se incremente.

Respecto de la calidad, Chile ha tenido avances sustantivos en los últimos años con un aumento anualizado de 1,9 puntos en las pruebas internacionales. Desde la primera medición, el año 2003, demuestra que no hay un estancamiento. En tanto, países como Finlandia, muchas veces destacados como un caso emblemático, ha caído en un total de 26 puntos desde el 2003 y anualizado a una tasa de 2,8 puntos por año. Por su parte, EEUU, ha tenido una caída anualizada de 0,3 puntos por año, mientras que el conjunto de la OCDE ha subido en 0,3 puntos al año, todos medido desde el 2003 (Williamson, 2015). Una cosa que se debe dejar en claro es que pese a los aumentos que se han tenido a nivel nacional no logran superar los límites promedio de la OCDE y que pese a los descensos tanto de Finlandia como Estados Unidos se mantienen en la cabecera de la lista, muy distantes de Chile.

Los avances detectados que se han visto se reflejan en los años promedio de escolaridad, y en mejoras de resultados de aprendizaje de los alumnos. En la educación escolar uno de los grandes esfuerzos, se encuentra en el Marco de la Buena Enseñanza y el Marco de la Buena Dirección, que han sido los ejes vertebrales de la política docente del país y con ello de la Reforma.

La reforma educativa chilena y las políticas docentes implementadas en los últimos 20 años han tendido resultados positivos en la calidad de la educación y su búsqueda ha sido el cambio social y el desarrollo educativo. La experiencia chilena es una fuente de análisis comparativo, y ha aportado importantes elementos y aprendizajes útiles para la agenda de reformas educativas en la Región (OCDE Harvard, 2010).

Un quinto aspecto relevante corresponde a las situaciones pendientes del sistema educativo chileno. El sistema escolar chileno, una vez pasada la etapa de la cobertura, financiamiento y acceso, se enfrenta hoy a la etapa de la calidad y la mejora de los resultados. En las últimas décadas ha habido una importante inversión de recursos. Esta etapa, en un principio, ha visto deficientes resultados en las pruebas nacionales SIMCE y PSU como también ha pasado de resultados no logrados a resultados un poco mejores en las evaluaciones internacionales PISA y TIMMS, PERCE y SERCE, sin embargo, si bien con el tiempo han mejorado, aún no logran lo deseado.

Chile todavía mantiene un saldo deudor en ámbitos de importancia, tanto en el subsistema escolar como en el sistema educacional universitario, ya que debe afrontar: la segregación social y caída de la matrícula del sistema escolar público; la mejora de los aprendizajes, traducidos en la obtención de mejores resultados en las mediciones nacionales como internacionales, en particular en la PSU; aprendizajes más homogéneos en los más desposeídos y los más vulnerables; disminución de la brecha, cobertura y calidad en la educación pre básica; mejoramiento de la deteriorada carrera docente; y un sistema de educación superior cuyo sistema de admisión mejore y cuyas

pruebas de selección alcancen la altura de pruebas internacionales y que la calidad de su educación superior sea la adecuada.

Todos estos aspectos corresponden a la realidad, al contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes de los liceos municipales en estudio, en él han crecido, desarrollan sus estudios, viven y se proyectan.

2 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico enfoca el tema y las dimensiones del estudio, se ha desarrollado con fin de fundamentar teórica y conceptualmente la investigación. Para tal fin, se han revisado tanto literatura como proyectos nacionales e internacionales. De estos se han recogido las temáticas que se refieren a las dimensiones base que constituyen los objetivos y se presentan como subcapítulos.

Cada subcapítulo posee una estructura regular y se ha auxiliado su construcción con ciertas herramientas. Como regla general, en cada título comienza presentando la importancia del factor, para seguir con las diferentes definiciones que existen sobre el tópico. Terminado esto se disponen los distintos factores que componen el constructo ya definido. El paso siguiente ha sido realizar una sistematización de las diferentes temáticas, realizando comparaciones entre los diferentes referentes teóricos y la evidencia presentada. En tal sistematización se han utilizado cuadros y esquemas que facilitan organizar los conceptos, estructurar las ideas, de manera que sea más simple la comprensión y reducción llevada a cabo.

Los temas presentados en este marco teórico son cuatro y corresponden a las dimensiones presentes en los objetivos del estudio. Los subcapítulos que abordan estos temas se titulan, Educación y familia, La participación parental, El clima escolar y Escuelas efectivas, factores de gestión. En cada uno de ellos se aborda la fundamentación teórica y conceptual de las dimensiones correspondientes a cada uno de los objetivos. Así, respectivamente, los títulos se refieren a la familia, los recursos y apoyos, el clima social escolar, el desempeño docente y los factores asociados presentes en la literatura.

El primer subcapítulo aborda la educación y la familia, sus temas fundamentales son tres. El primero versa sobre la educación y la escuela, aborda los conceptos escuela y educación, el segundo es sobre la familia, trata los conceptos más relevantes, las funciones y el panorama actual y el tercero da cuenta de los tipos de familia.

El segundo subcapítulo, da cuenta de la participación parental. Incluye conceptos; panorama actual; taxonomías según los diversos enfoques, fines, ámbitos y autores; los modelos y experiencias más relevantes; barreras a la participación y termina con la presentación de una nueva visión que enfatiza el ejercicio de la ciudadanía.

El tercer subcapítulo presenta el clima escolar y sus dos componentes: clima de aula y clima organizacional. Dando cuenta de la relevancia, de la situación o panorama actual, la situación nacional de la convivencia escolar, los precedentes teóricos tanto del clima organizacional como de aula, seguido por las definiciones y factores del constructo.

El cuarto y último capítulo, de este marco teórico, se titula Escuelas efectivas, factores de gestión. Presenta los diferentes factores de gestión que involucran una serie de aspectos entre ellos el docente y su desempeño. Presenta además distintas evaluaciones internacionales realizadas en Chile, la serie de estudios del LLECE, y las propuestas de siete referentes relevantes de la literatura nacional como internacional.

Mención aparte, merecen tanto el último subcapítulo como el primero. El último aborda sus propias materias, entre ellas las concernientes al docente y su desempeño, pero a su vez, tocan muchos de los tópicos presentados en los subcapítulos anteriores. Es por esta razón que este subcapítulo, posee además la función de síntesis. Función antípoda a este último capítulo, es la que posee el primero, el que no solo despliega el tema educación y familia, sino que a la vez obra como introducción.

2.1 Educación y familia

En las últimas décadas se ha ido produciendo un significativo proceso de cambio en la estructura socio-educacional chilena, esto ha significado cambios en la distribución sociodemográfica de la sociedad, en la ordenación del sistema educacional, en la familia y en la valoración de ciertos actores educativos. Tal dinamismo afecta la estabilidad y temporalidad de ciertos contenidos, actores y espacios. Una situación en la que se muestra tal circunstancia, es que actualmente hay una coexistencia de una pluralidad de tipos familiares, situación muy distinta a la que se daba en tiempos anteriores. Otra es que pese a la ambigüedad del término y de la actual situación que presenta la familia, su participación aparece como un espacio valioso al momento del éxito de la educación y la escuela.

Numerosos esfuerzos se han realizado, aportando robusta evidencia, que permite afirmar que existe, cada vez, un mayor consenso, que para desarrollar un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere de la familia (Tedesco, 1992; Flamey, Gubbins, y Morales, 1999; Casassus y otros, 2001; Brunner y Elacqua, 2003; Marzano, 2003; Bellei, Raczynski, Muñoz, y Pérez, 2004; Eyzaguirre, 2004; Burrows y otros, 2006; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Elena, Pérez y Álvarez, 2007; Murillo, Martínez y Reyes, 2011; Murillo y Román, 2011; Gubbins, 2012; Treviño, Place y Gempp, 2013; Bellei, Contreras, Valenzuela y Vanni, 2014; Román y Van A. G. Aken, 2016).

La influencia de la familia en los resultados educativos, conocida por «efecto familia», ha sido una variable estudiada y a la vez apreciada, situación que contrasta con la praxis en la escuela. El estudio del peso de la familia sobre el desarrollo educativo se denomina estudio del «efecto familia»; el análisis se realiza desde distintas dimensiones, enfoques, fines y formas. Los estudios con foco en las escuelas efectivas, señalan que la incidencia de la familia en los aprendizajes corresponde a un factor clave tanto del éxito escolar como de la escuela. Pese al interés y dedicación de la academia en el tema, la participación de la familia para la escuela es aún un ramo pendiente.

El enfoque investigativo sobre el «efecto familia» es realizado sobre los planos de las relaciones y las actuaciones, y sobre los ejes que unen los nodos escuela, familia, padres e hijos. Así, se estudian las magnitudes, las características y las implicancias que son parte de las relaciones inter nodales y de las actuaciones que afectan el proceso educativo que se establecen entre la escuela y la familia, los hijos y establecimientos educacionales y entre padres e hijos. Relaciones y actuaciones que se presentan en espacios y momentos distintos, sin embargo, en sus fines convergentes.

Brunner y Elacqua, (2005) consignan que el efecto familia tiene que ver con el «mundo de vida» en el que nace y se desarrolla el niño o niña. En el caso de niños provenientes de hogares de escasos recursos, “la organización de la familia, su clima afectivo, la socialización lingüística o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones, son factores decisivos. Ciertamente, el status socio-económico de los padres es importante. Pero aún más decisivos parecen ser los anteriores”. (Brunner y Elacqua, 2005, pp. 3-4)

A partir de la revisión bibliográfica que realizan, Brunner y Elacqua (2005), tomando los aportes de Buchmann, (2003), Levin y Belfield, (2002), Marzano, (2000) y Sheerens, (2000), se espera realizar una primera presentación de las variables del entorno familiar. Tales autores listan una serie de variables de entorno familiar y social que inciden en los logros de aprendizaje, las que se han subdividido en dos: las que guardan relación directa con los recursos y las que guardan relación con lo que se vive

en familia. Las variables de entorno familiar que citan, subdivididas en dos grupos, se presentan a continuación (ver Figura 3).

Las que guardan relación con los recursos, son las siguientes: ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres, infraestructura física del hogar y grado de hacinamiento, recursos del hogar (libros, diccionarios, escritorio, computadora), alimentación y salud durante los primeros años de vida del niño, acceso a calidad de la enseñanza preescolar y elección de escuela.

En relación a lo que viven, listan las siguientes: organización familiar y clima afectivo del hogar, desarrollo lingüístico y tipo de conversaciones, rutinas diarias, desarrollo de actitudes y motivación, involucramiento familiar en las tareas escolares, uso del tiempo y durante las vacaciones, estrategias de aprendizaje y conocimiento previo adquiridos, armonía entre códigos culturales de la familia y la escuela y prácticas de socialización temprana.

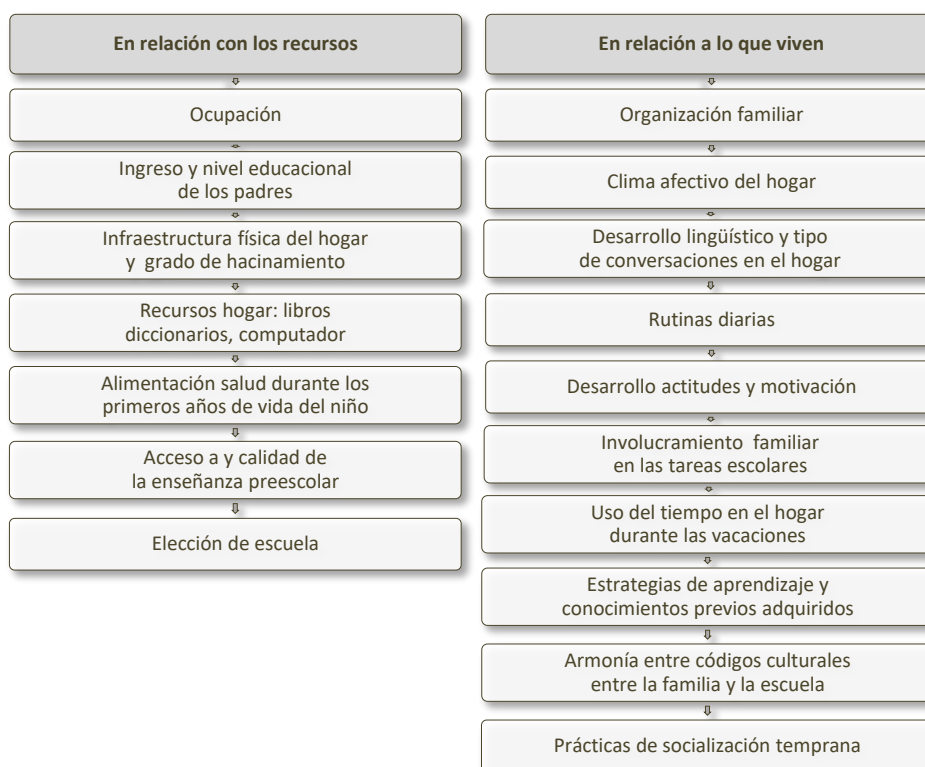


Figura 3. Variables familiares Buchmann, Levin, Sheerens Marzano
Nota. Elaboración propia.

La influencia de la familia en los resultados educativos es una variable muy estudiada y apreciada. El enfoque investigativo sobre el “efecto familia” es realizado sobre las relaciones, actuaciones y sobre los ejes que unen la escuela, familia, padres e hijos. Hay autores que listan una serie de variables acerca del entorno familiar y social, otros hacen hincapié en los recursos económicos o en las personas. Los autores citados enfatizan los recursos y las interacciones que se dan con los integrantes de la familia.
Nota. Elaborado a partir de Brunner y Elacqua, (2004).

2.1.1 La educación y la escuela

La educación tiene por fin el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida; la escuela, la familia y el estado cooperan con este objetivo. El estado debe proveer una educación gratuita y de calidad tal, que permita el acceso a la educación a toda la población, asume además la obligación de promover la inclusión social y la equidad (Ley N.º 20.370, 2009), también, en sus “políticas públicas considera la evidencia existente de ciertas dimensiones en las que los agentes educativos poseen algún grado de participación y al establecerlas busca el positivo efecto que suponen” (Gubbins, 2012, p. 65). La escuela es el generador del proceso de enseñanza, por mandato del estado y como institución social es encargada, específicamente, de educar. “Debe garantizar que los y las estudiantes cuenten con condiciones para desarrollar plenamente sus capacidades” (MINEDUC, 2011, p. 27). La familia, es el núcleo de apoyo al proceso educacional de los hijos, busca las mejores condiciones para que ellos aprendan, también, proporciona los recursos necesarios. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y a su vez, tienen el derecho de escoger el establecimiento (Constitución Política de la República de Chile, 1980, arts. 10 y 11). Esto significa constitucionalmente que padres y madres son los primeros educadores de sus hijos, siendo la escuela colaboradora en esta función privativa de la familia.

a) Los conceptos, escuela y educación

La escuela es la institución social encargada de transmitir a las nuevas generaciones conocimientos y cultura que han sido adquiridos, paulatinamente, por generaciones anteriores. La transmisión la hace de una forma organizada. Tal organización recibe el apoyo del currículo que cubre y se imparte en diferentes niveles. Se preocupa por transmitir parte de los valores humanos, que orientarán sus decisiones y actuar futuros.

Si se define a la educación como el proceso de transmisión de la cultura entre generaciones, la transmisión de la cultura es la que supone la existencia del acto de Enseñar. “A partir, de enseñar se desprende la responsabilidad por educar y una intervención sistemática, la pedagogía ofrece a la enseñanza ese objeto de intervención” (Acosta, 2012, pp. 93-99). En esta misma línea, en función a que la educación permite transmitir, prolongar el cambio y la adaptación social, Arturo de la Orden, expresa que la educación es el «mecanismo genético de la cultura». (Citado en Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014, p.14)

Al hacer un análisis etimológico de la palabra educación, es posible afirmar que educación es también co-educación. En la palabra educación el étimo latino «*educō*» se encuentra compuesto por la preposición «*ex*» que toma su forma «*e*» dispuesto antes de la «*d*» del verbo «*duco*», cuyo significado es el refuerzo de la idea entregada por este verbo. El verbo «*duco*», significa formar, dar forma adecuada, en su significado se implica, a su vez los significados: conducir, guiar, instruir, hacer seguir. Significados que son sinónimos del verbo latino «*educare*» y de los verbos, también latinos «*conformare*» e «*informare*» cuyos significados son: educar, dar forma adecuada, modelar, formar u organizar. Se entiende en esta revisión etimológica que educar es dar forma, formar (Rielo, 2001). Tras este análisis del sentido etimológico, Rielo expresa que la educación solo puede darse entre la relación de dos personas. Concepto que se condice cuando se entiende que “educación es también co-educación, es decir, es educación con otros”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p.14)

La educación, también, intenta despertar, mantener y acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por elevar su nivel cultural. La trasmisión de la

cultura permite el modelamiento e inclusión social (Villaruel y Sánchez, 2002). En tanto, la transmisión con todos estos atributos es tecnología. Las partes principales de esta tecnología componen las formas de definir la enseñanza, que se apoya en la utopía «Enseñar todo a todos», es esta igualdad estandarizada la que se transformará en el derecho a la educación (Acosta, 2012).

b) Las funciones de la escuela

Por otro lado, la escuela presenta ciertas funciones, como las siguientes: permite la función de guardia y custodia, función, actualmente, plenamente activa, también llamada por una especial denominación «aparcamiento de menores»; permite la función de retención y la función de contención del sistema educativo. En otro orden “permite el mantenimiento de la nación y de las identidades de base nacional, entre otras” (García y Puigvert, 2003, pp. 274-277).

No obstante, lo anterior, de todas las funciones de la escuela, tal vez la más considerada hoy en día es la función de ser el motor de la movilidad social y de tener la gran capacidad para la transformación social (Murillo y Román, 2011). Tal vez, la educación llegue a suplantarse el lugar privilegiado que se les concedía a los medios de producción ocupados en el análisis y fundamentación que realiza la teoría política económica del Capital.

c) El currículo oculto

Hay una serie de consecuencias del currículo explícito y del oculto. Muchos de los aprendizajes del niño y la niña en la escuela son el resultado del currículo paralelo u oculto. A la vez del objetivo de la familia, educar a sus hijos, se encuentra, adicionalmente, con algunas utilidades o ganancias adicionales que no son explícitos. Igual cosa sucede con los objetivos del estado, hay una serie de aspectos que se esperan y se encuentran de forma explícita, pero otros se obtienen sin explicitarse, se obtienen de forma paralela. Corresponden, en general, al exceso o diferencial sobre lo esperado. Este diferencial ya sea en exceso o defecto también puede ser positivo como negativo.

Así, en modo paralelo, suceden muchas circunstancias, entre las que se encuentran algunas como las siguientes, aprenden: a ser competitivos, a buscar el éxito; parte de la política y la economía y algunas de las prácticas más básicas y correctas; pautas de masculinidad y femineidad; pautas y conductas sexuales socialmente aceptables; a cómo actuar dentro de las organizaciones burocráticas, ya que la escuela, por su forma de organización, es la primera organización burocrática con la que tienen contacto; diferentes roles productivos que permitirán la mantención de la sociedad.

Otras situaciones que suceden y de las cuales aprenden que brevemente pueden ser mencionadas, son las siguientes: se preparan para ser evaluados de acuerdo a sus habilidades y rendimientos basados en estándares universales, en lugar de características personales particulares, y se observan a sí mismos, actúan y se comportan, en relación al resto del grupo.

d) El efecto escolar

No se discute, afortunadamente, que la escuela produce aprendizajes, en los niños, niñas y jóvenes y que las posibilidades del aporte y de logro a los resultados, por parte de la escuela, son significativos (Murillo y Román, 2011). En América Latina particularmente, la escuela se encuentra influenciada, muy fuertemente, por el factor nivel

socio económico y cultural de la familia, sin embargo, esta realidad no se presenta de igual manera en otras regiones, es decir, en esos lugares el efecto que produce la escuela en los aprendizajes de los alumnos logra la independencia del factor nivel socio económico y cultural que posee la familia. Es posible hacer una analogía, los sistemas educativos de países obtienen logros en mediciones internacionales a nivel de países, como los centros educativos obtienen logros en las mediciones nacionales a nivel de establecimientos, en ambos casos se produce un impacto en los aprendizajes, a distinto nivel a través de distintos factores. En el primer caso se conoce como el efecto de los sistemas educativos y en el segundo como efecto escolar.

El efecto escolar es la diferencia o variación que se presenta, al comparar los resultados promedios obtenidos por los alumnos entre las escuelas, tal diferencia se produce en razón a las características del proceso educativo llevado a cabo en las escuelas. Estima cuánto impacta la escuela en el alumno es decir el aporte de la escuela en el rendimiento de los alumnos. (Murillo y Román, 2011, p. 30)

Se sostiene que muchos de los componentes de la calidad de la escuela impactan los aprendizajes, sin embargo, la evidencia empírica no siempre lo ha confirmado. El estudio de James Coleman realizado en el año 1966 en los Estados Unidos, es trascendental en el nacimiento de la investigación anglosajona contemporánea en educación como también en el estudio del «efecto escuela». Más de 500.000 alumnos, pertenecientes a 4.000 escuelas y guiados por 60.000 profesores, participaron en el estudio cuyo objetivo era analizar la relación entre los rendimientos y los recursos disponibles en las escuelas y determinar el grado de discriminación existente en las escuelas frecuentadas por los diferentes grupos raciales. Pero el resultado más sorprendente del estudio de Coleman fue la débil influencia de los recursos educativos sobre los rendimientos. Es decir, “los factores que se conocen como componentes de la calidad, según el estudio, no poseen una relación constante y significativa con el rendimiento académico de los alumnos”. (Maureira , 2015, p.8)

Sin duda, que los resultados del informe Coleman produjeron muchas controversias y no solo polémicas, sino que además impacto. El resultado que expresa la baja influencia que posee la escuela en el desarrollo de los estudiantes, produce una fuerte contrariedad al sentido común, lo que resulta en un impulso, un acicate para la investigación educativa. Ha sido tal la conmoción del informe Coleman que hay estudios que se han titulado, haciendo referencia a este escaso efecto escuela, uno de estos estudios refiriéndose además a las dificultades que significan trabajar en espacios vulnerables es ¿Quién dijo que no se puede?

La historia de las subsecuentes investigaciones no es menor, con toda la evidencia empírica que se tiene hasta hoy, medio siglo, siete décadas después, es posible afirmar que los estudios internacionales avalan que la magnitud de los efectos escolares existe y no es mínima, “es del orden de una quinta parte de rendimiento global, literalmente “son menores a un 20-25% de la varianza del rendimiento de los alumnos (Sammons, 2007) (...) más altos para países en desarrollo y también para primaria que para secundaria”. (Murillo y Román, 2011, p.31)

2.1.2 Familia, concepto, funciones y el panorama actual

El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2016) define familia como el grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas. También es el conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje. Se les define además

como los hijos o descendencia; una última definición que aparece es: conjunto de personas que comparten alguna condición, opinión o tendencia.

La palabra familia viene del latín, es de origen itálico y no indo-europeo, es una palabra derivada de «*famulus*» que significa sirviente o esclavo; inicialmente designaba al conjunto de esclavos pertenecientes a una casa y por extensión se aplicaba a la casa misma con todas las personas libres. Designa al conjunto de personas que comen y habitan juntas. Es sobre estas definiciones que se inicia este inciso.

a) El concepto familia

Rodrigo y Palacios, (2003) definen familia y tal definición es más cercana al contexto de este estudio, familia la entienden como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia ha dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p. 33)

Por su parte la Declaración Universal de los Derechos Humanos, define lo que es familia y además define el rol protector del estado y la sociedad como “el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 13.3)

Aguilar, (2005) se aproxima a la unidad social llamada familia expresando que “es el espacio que los seres humanos requieren para crecer, desarrollarse, aprender y crear su propia representación del mundo”. Este espacio puede contemplarse desde un Espacio Antropológico en donde el ser humano se pone en contacto con el mundo, interrelacionándose, es a la vez un espacio vital que comprende la vida del ser humano en relación con el entorno, interactúa y es el lugar de expresión y comunicación; es un espacio de acogida e intimidad, también es un espacio didáctico que conlleva un espacio físico, psicológico, social y trascendente en el cual se aprende y se genera conocimiento. También es el “espacio didáctico porque en ella lleva a cabo el proceso de la educación familiar” (Aguilar, 2005, p. 1). Tal educación familiar va a causar unos efectos sobre los hijos o hijas y estos estarán presentes una buena parte de la vida.

Varias características y ámbitos de influencia, en los niños y niñas, posee la unidad social denominada familia, esta influencia actúa en lo que concierne a su personalidad, como en su cultura, educación y resultados escolares. Es el grupo primario más importante; es el primer mundo social que los introduce en la vivencia de las relaciones íntimas y personales; “es el primer nivel privilegiado para la socialización donde se aprenden juicios, modos y valores, claridad y perseverancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, equilibrio emocional, desarrollo social, etc.” (Bolívar, 2006, p. 121); es el grupo referencial en el cual comienzan a verse, a esta se refieren para emitir juicios sobre ellos mismos; es el lugar donde encuentran su individualidad y se diferencian de los otros; es la responsable del proceso de transmisión cultural inicial, cuyo papel consiste en introducir a los nuevos miembros de la sociedad normas y valores que a futuro le permitirán vivir, autónomamente, en sociedad y por otro lado constituyen la base de la personalidad. Muchas de sus dimensiones de conducta como actitudes, intereses, metas, creencias y prejuicios son adquiridos en la familia. También, algunas actitudes consideradas, socialmente aceptables y apropiadas, en el ámbito de la educación cortesía y el género. “Formas sociales o buenas costumbres por un lado y la masculinidad

y femineidad por otro se educan, en buena parte, en el seno familiar". (Villarroel y Sánchez, 2002, pp. 123-125)

Además, la familia proporciona, a los niños y niñas, una posición social, insertándolos dentro de una escala jerárquica, escala que estará presente en su vida. Muchas características adscritas que existen al nacer o que se adquieren a través de la vida como la "clase social, religión, raza y etnicidad, son determinadas por el origen familiar e inciden en los niveles de oportunidad, prestigio y poder a los que podrán acceder en el futuro. Su influencia estará presente a lo largo de la vida" (Gilbert, 1997, pp. 179-181). El significado de familia trasciende lo biológico para convertirse en un núcleo generador de identidad personal y social (Aguilar, 2005).

Los niños o niñas son dependientes del grupo familiar, tal dependencia es de relación inversa a su crecimiento. Ellos y ellas dependen de los recursos y de ciertas funciones de la familia. Una parte de los recursos serán utilizados en la educación, otra parte de los esfuerzos en apoyarlos; la escuela, en segunda instancia, asume un papel importante. El comienzo de la edad escolar se produce cerca de los seis años, es también, el comienzo de la participación de miembros externos a la familia, quienes incorporan nuevos elementos sociales y culturales a su personalidad, quizás sea en la adolescencia, la etapa en que los miembros externos a la familia, el grupo de amigos, presentará una acción decididamente más fuerte. El rechazo y aceptación social es relevante para los jóvenes.

b) Funciones básicas de la familia

Las familias cumplen con cuatro funciones básicas, entre ellas se encuentran las siguientes: función de reproducción, función de sociabilización, función de protección y función de comunidad. En la función de reproducción, la familia es el ámbito donde se verifica la reproducción biológica, como también la económica; en el interior de ella generalmente se da la sexualidad, consiguientemente los hijos. La segunda acepción, considera a la familia como la unidad básica de reproducción económica, ya que administra conjuntamente sus recursos e inversiones y gestiona, también, el riesgo asociado a las decisiones que toman, entre ellas la educación. La función de sociabilización es la segunda función, en esta es la familia quien media ante el enorme acervo del conocimiento y significaciones existentes en la sociedad y las personas. Se aprenden normas, valores y es ella quien otorga una posición social. La tercera corresponde a la función de protección, aquí la familia es un espacio de protección y refugio, sobre todo en términos emocionales y afectivos, que permite formar una individualidad en un espacio protegido. La cuarta corresponde a la función de comunidad. Toda comunidad es una red de relaciones sociales que comparte significado y sobre todo valores. Es el lugar donde las nuevas generaciones adquieren sus bases morales para participar en comunidades mayores.

Actualmente, la familia ya no desempeña el rol socializador totalizante, ni de transmisión de la cultura, ni de la instrucción, absoluto que le correspondió en otras épocas. En muchos casos, tampoco se hace cargo de la función de entregar valores, actitudes y hábitos. Esto debido a que hay elementos que la condicionan como la falta de tiempo, la escasez de recursos económicos, los hábitos y valores propios, la ignorancia y en otros casos la apatía. "En el año 1940, se planteaba, respecto de las transformaciones que había sufrido la familia moderna, el desplazamiento de la instrucción a la escuela" (Burrows *et al.*, 2006, p. 9). Hoy en día "los agentes sociales han asumido muchas de las funciones que antes correspondían a la familia, uno de estos agentes es la ya nombrada escuela". (Villarroel y Sánchez, 2002, pp. 123-125)

c) Panorama actual de la familia

El panorama actual de lo que sucede con la familia es diverso, cambiante, ambiguo, incierto y, con mucha seguridad, complejo. Esto viene a corroborar que familia es un concepto polisémico, de una configuración inestable, “como institución cultural y producto social, se encuentra altamente influida por las transformaciones de las estructuras sociales que ocurren en su entorno” (Merino y Morales, 2002, p. 5). Esto afecta tanto a la estructura familiar, la forma de vida que adoptan, como también la implicación y participación en la labor educativa de los centros escolares.

Bolívar lista una serie de situaciones que retratan el cambio de la familia, presentes en el contexto español y que coinciden con la situación en América Latina y particularmente en Chile, entre ellas se encuentran las siguientes: disminución de matrimonios, aumento de la convivencia, aumento de divorcios y separaciones, proliferación de diversos tipos de familias, entre ellas monoparentales y recompuestas, a la que se debe añadir familias unipersonales; aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio, incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar, etc. “Para bien o para mal la familia ya no tiene la estabilidad que presentaba en la mitad del siglo XX. Todos estos cambios producen incidencia en la labor educativa, la escuela y en la educación”. (Bolívar, 2006, p. 122)

Por su parte (Burrows *et al.*, 2006) en Chile, expresan que la familia presenta un nuevo panorama social, destacando algunas de las principales transformaciones desde los puntos de vista demográfico y de la perspectiva cultural. Se ha observado la disminución del tamaño medio de la familia; una diversidad y heterogeneidad en las estructuras de las familias, con jefas de hogar que las encabezan, con disminución de la prole, aumento en la edad de quienes la conforman, y un mayor número de separaciones. Desde una perspectiva cultural, la mujer ha aumentado paulatinamente su participación laboral, produciendo una individualización que se ha traducido en la de-socialización que afecta a los hijos. Esto a su vez conlleva que se produzca una distribución de las responsabilidades en forma distinta, un aumento de los aportes económicos y una pérdida, en los hombres, de su carácter exclusivo de proveedores. Así se manifiesta, al parecer, que tanto las relaciones de pareja como la relación con los hijos e hijas, son más democráticas y menos autoritarias, como menos jerarquizadas.

Cortina, (2011) expresa que pese al conjunto de cambios que afectan a la familia y que no son menores, a su juicio, “el individualismo que se introduce en las familias es un factor de riesgo mayor, porque lo que se espera de una familia es quienes están o entren asumen las responsabilidades por los demás y por sí mismos”. (p. 102)

Bolívar, (2006) citando varias referencias bibliográficas (Beck, Giddens y Lash, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 1998; Beck y Beck-Gernsheim, 2003) por una parte, pertenecientes a la escuela francesa de Alain Touraine, da cuenta de dos situaciones que se presentan en la familia. Estas se encuentran asociadas a un par de vectoriales “el impulso de la individualización” y el de la “de-socialización”. Tales fuerzas impactan cambiando la familia, primeramente, a la mujer y, en segundo lugar, a los hijos.

Estas generan una serie de situaciones concatenadas que parten en el deseo de la mujer, de erigir su propia historia en forma individual, más allá de cánones institucionalizados, es decir, el primer vectorial es el impulso de la individualización, manifestado a través de una autodeterminación, en la búsqueda incesante de autorrealización e identidad. Tal impulso genera que se comienza a perder la estructura básica de la familia, con ello la función primaria de socializar a los hijos. Esto se aprecia

en que un conjunto de normas y valores sociales, que habían permitido la construcción del mundo vivido, se comienzan a debilitar, así es posible de entender esta segunda fuerza la de-socialización. “Esta de-socialización se produce en razón de una progresiva debilidad para formar, orientar y regular las conductas. Situación que además se entiende por la acción de la individualización ya no en los progenitores, sino que en los hijos”. (Bolívar, 2006, p. 123)

Aguilar, (2005) en su estudio acerca de las prácticas educativas de los padres, revela una serie de aspectos, bien concretos, expresando que existen carencias y problemas a partir de la auto independencia, que se interrelacionan con la presencia del padre, en el proyecto de futuro de los hijos y que además se van a producir situaciones que poseen por base las conductas de estimulación cognitiva y el sistema de castigo recompensa, que apliquen a los niños.

Da cuenta que hay problemas en una buena comunicación, para dar una adecuada respuesta ante las expresiones de sentimientos y la consideración de los niños. A tal problemática se añade que coexisten una pluralidad de tipos de familias, lo que la hace más difícil la situación, cuando se considera la relevancia de la familia en razón a que es más que lo meramente biológico que puedan proporcionar, sino que se les otorga una identidad y un lugar social que estará presente en el niño. Si a esto se suma el entramado de situaciones, los compromisos laborales de los padres y la ausencia de formación en lo que se refiere a educación familiar, se entiende la dificultad para educar a los niños y que los integrantes del círculo familiar se vean sobrepasados.

A todo lo anterior Aguilar, (2005) suma “el desafío tecnológico que obliga a estar al tanto, al momento de la educación de la infancia, de páginas web, redes sociales, que pueden ser peligros potenciales” (p. 9). Del mismo modo, enfatiza, la fuerte penetración de los medios de comunicación en la vida cotidiana que impactan el campo de valores, “la forma de ver y plantearse ante la realidad que ellos transmiten, no siempre se encuentra en armonía con lo que la familia quisiera transmitir, incluso obligan a la familia a quedar atenta frente a ciertos contenidos” (Merino y Morales, 2002, p. 6). Todo esto hace que se formule una demanda de educación y que un ámbito de cosas se encomiende o delegue a la escuela.

Por otra parte, los cambios externos afectan a la familia, produciendo en su interior periodos de cambios no exentos de tensiones. El deterioro de las redes de apoyo local, la sociedad del consumo y la demanda por el éxito, el cambio del trabajo de por vida a la inestabilidad laboral, el deseo del desarrollo profesional de los miembros, entre otros factores, van a afectar a la familia, lo que, a su vez, va a generar períodos caracterizados por ciertos cambios o transiciones internas, “los que necesariamente van a traducirse en la existencia de ajustes de roles y funciones, lo cual, a su vez, va a significar tensiones, en el interior como al exterior de la familia”. (Merino y Morales, 2002, p. 6)

2.1.3 Tipologías y modelos de familia

Existen varias tipologías que caracterizan las familias. Un primer modelo corresponde a una caracterización general social, este modelo es de amplio uso, el segundo un modelo que las clasifica según el modo de ser, modelo socio-psicológico y el tercero corresponde al modelo de Pereira, modelo también socio-psicológico Cada uno de estos modelos utiliza distintos sistemas categoriales, el primero se basa en el modo de cohesión y consanguinidad, el segundo en los modos de ser y el tercero en función del grado de convivencia. Los modelos en función del modo de ser y el de Pereira son

modelos complementarios. Su inclusión obedece a criterios de complementación y de ampliación.

El modelo general utiliza las categorías de cohesión y consanguinidad. Los aspectos de cohesión que permiten definir la familia en el primer modelo son de dos tipos, el primero es el vínculo de afinidad, derivado del establecimiento de una relación reconocida socialmente como el matrimonio, dependiendo de la sociedad monógama o polígama en que estén insertos, o de la legalidad civil o religiosa; y el segundo, corresponde a los vínculos de la consanguinidad, que incluye la filiación entre padres e hijos o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre, también se puede incluir el grado de parentesco entre sus miembros.

a) Los tipos de familias según un modelo general

Los tipos de familia han cambiado con el tiempo. Varias dimensiones permiten diferenciarlas y definir las. La más tradicional corresponde a la familia tipo biparental, la más habitual, llamada también familia nuclear. El siguiente tipo, en la gran mayoría de los casos encabezada por mujeres, es la llamada familia monoparental. Otro tipo es la que absorbe, por situaciones de menoscabo económico a miembros cercanos, es la familia extendida, cuando se forma una pareja que ya posee hijos y se conforma una familia ensamblada. Un tipo de familia generalmente compuesta por jóvenes, es la cohabitación no marital. Por último, se encuentra un tipo de familia contemporánea: la unión homosexual, a la que se añade, finalmente, la familia unipersonal.

La familia biparental o familia nuclear es la tipología más tradicional que existe, la cual es conformada por los padres e hijos. Existe una unión conyugal cuyo eje central es la afectividad, la consanguinidad de los miembros y la convivencia mutua bajo un mismo techo. “A partir de los grupos de edad mayor –de 36 años o más– la convivencia más común es del tipo matrimonial, aunque ésta es más marcada en el sub grupo de 46 años o más” (Arteaga, Sepúlveda y Aranda, 2012, p. 42). Las mismas autoras señalan que al considerar el nivel educacional, es posible apreciar que el grupo de casados presentan mayores niveles de educación superior completa (14,4%) que los convivientes (9,1%). Adicionalmente, realizaron análisis de inferencia según las categorías, años de escolaridad, zona de domicilio y edad, y al presentarse cada una de ellas, en forma individual, aumentan la probabilidad de ser casados(as). Por otro lado, Merino y Morales añaden y especifican los efectos que producen los cambios sociales en las familias nucleares, uno de estos ellos corresponde “al aislamiento que presentan en comparación con las familias extendidas”. (Merino y Morales, 2002, p. 6)

La familia monoparental es una de las más habituales en nuestra sociedad. Generalmente se da en el caso de la separación, del abandono, del divorcio, la viudez o cualquier tipo de ausencia de uno de los progenitores. Se da el predominio de los hogares con jefatura femenina frente a la ausencia del progenitor masculino.

La familia extendida se encuentra compuesta por una pareja que puede tener descendencia o contar con otros miembros consanguíneos. Recoge varias generaciones que pueden ser del tipo ascendente o descendente como también laterales. Habitan bajo un mismo techo por lo que desarrollan funciones del tipo familiar más tradicional. Se origina por motivos económicos, en la que la situación desfavorable de alguno de sus miembros o de sus hijos, los obliga a vivir allegados. Incluye motivos de salud o médicos, como la invalidez, por lo cual la familia que acoge, recibe a miembros de la tercera edad. Al interior del grupo familiar se cumple con todas las necesidades básicas de los integrantes, como también la educación de los miembros integrantes en edad escolar. En la residencia, el hombre de la familia que acoge es la autoridad y toma las decisiones más

relevantes de la familia, dando además su apellido y herencia a los descendientes. La mujer por lo general no realiza labores fuera de la casa o que provoquen descuidar la crianza de los menores.

La familia ampliada que se diferencia de la anterior, permite la presencia de lazos que no siempre corresponden a la consanguinidad, lo que incluye convivientes afines, amigos, compadres, conocidos, entre otros. Habitan todos bajo un mismo techo por lo que crean vínculos y lazos propios de la unidad familiar.

La familia ensamblada se caracteriza porque uno o ambos miembros de la actual pareja tienen descendencia de vínculos anteriores; estas relaciones están asociadas a uniones civiles, pero que se incorpora dentro de la tipología familiar por cumplir roles y funciones como cualquier tipo de familia. También se le conoce como familia reorganizada, ya que sus miembros vienen de otros matrimonios y tuvieron hijos con otras parejas.

Otro tipo de familia es la cohabitación no marital se basa en uniones consensuadas, principalmente la constituye la población adulto joven moderna, normalmente, se le designa como convivencia. Un elemento que sigue destacándose en el país con respecto a las características de las convivencias es que “los núcleos familiares legalmente sancionados (casados) han ido en disminución, a diferencia de las convivencias” (Arteaga, Sepúlveda y Aranda, 2012, p. 41). Estas han aumentado entre los más jóvenes (de 18 a 25 años), y es mucho más recurrente que el matrimonio legal.

Es en este último grupo etario, donde claramente las mujeres declaran convivir a edades más tempranas que los hombres. Las mismas autoras infieren que es la mujer quien propicia la opción de otros tipos de familia antes del matrimonio legal y expresan que el grupo de convivientes presenta mayores niveles de educación media completa en humanística-científica contra la técnica profesional, como también mayores niveles en educación superior incompleta. Indican que en el futuro es posible esperar que este grupo de convivientes posea mayores niveles educativos que el grupo actual de casados, generando una mayor movilidad social para este grupo, considerando la tendencia a la disminución en la cantidad de matrimonios. En el mismo estudio las autoras señalan que junto a los años de escolaridad, aumenta la probabilidad de ser casada o casado. La condición de actividad desocupada para las mujeres aumenta la probabilidad de ser conviviente y para los hombres también.

La familia, no es ajena a las transformaciones de las estructuras sociales ni a las aceleradas transformaciones de la sociedad, necesariamente, éstas repercuten. Por lo que existen «nuevos» tipos de familia: una de ellas es la unión homosexual. Es una tendencia contemporánea que corresponde a una relación estable entre dos personas del mismo género, y los hijos llegan por intercambio sexual de uno o ambos miembros de la pareja, por adopción y/o procreación asistida. “En Chile pese a que es una tendencia mundial y regional, el crecimiento de la unión heterosexual es mayor” (Arteaga, Sepúlveda, Aranda, 2012, p. 41). Otro tipo de nueva familia es la unipersonal y corresponde a personas solteras que viven solas.

b) Los tipos de familias según el modo de ser

Bajo otra mirada existen otros tipos de familia; el criterio de profundización y complementariedad genera la inclusión de una segunda clasificación. Esta clasificación obedece a los tipos de interacciones que se dan en el interior de la familia, la convivencia, la autoridad de los padres, la disciplina, la libertad de los hijos, los focos de atención de los cónyuges y en cómo asumen los cambios que enfrentan. Las categorías que se

obtienen son las siguientes: familia permisiva, familia centrada en los hijos, familia sobreprotectora y familia rígida. En general, esta tipología apunta al modo de ser de la familia, también denominada personalidad de la familia.

Una breve descripción de cada una de ellas se proporciona en dos grupos. En el primer grupo se encuentran dos polos opuestos: la familia rígida y la familia permisiva. La familia rígida, se encuentra conformada por padres autoritarios. Estos poseen la dificultad de asumir el cambio de los hijos y les brindan un trato de adulto. En la familia permisiva, los padres son incapaces de disciplinar a sus hijos, no son autoritarios por el contrario son permisivos y, en algunos casos extremos, los hijos poseen la tipología de «tiranos». En un segundo grupo nos encontramos con otros dos tipos: la familia sobreprotectora y la familia centrada en los hijos. Estas poseen aspectos comunes, aunque se diferencian entre sí. En la familia sobreprotectora los padres no permiten el desarrollo y la autonomía de los hijos e hijas, retardan la madurez de sus hijos y al mismo tiempo hacen que éstos dependan extremadamente de sus decisiones; como consecuencia, a los hijos les es difícil ganarse la vida y defenderse. La familia centrada en los hijos, se caracteriza en que los padres no saben enfrentar sus propios conflictos y en que centran su atención en los hijos desplazando a un segundo plano los temas de la pareja; se produce entonces que buscan la compañía de los hijos y dependen de ellos para su satisfacción. Adicionalmente, a estos tipos se encuentra la familia amalgamada, la que concibe que la felicidad esté en hacer todo junta, lo cual hace casi imposible el proceso de individualización y realización como adulto.

En función de la estabilidad existen dos tipos de familia, la familia estable y la familia inestable. Se entiende por familia inestable aquella en la que la familia no alcanza a estar unida, los hijos crecen inseguros, desconfiados y temerosos para dar y recibir afecto. En el otro extremo, se encuentra la familia estable que se caracteriza por mostrarse unida, donde los padres están claros en cuanto a sus roles y los hijos crecen seguros, constantes e independientes.

c) Los tipos de familias según el modelo de Pereira

Una tercera clasificación de las familias, clasificación complementaria, es la que realiza María Pereira. Esta clasificación se realiza en función del grado de convivencia, el manejo de las emociones, la duración y éxito de la unión y no necesariamente corresponde a familias legales. Tipifica en los dos tipos siguientes: familias normales y familias anormales. Las familias normales conservan la unión marital, se muestran unidas, los padres tienden a plantear su rol, los hijos crecen estables, seguros, confiados, les resulta fácil dar y recibir afecto.

Respecto de las familias anormales, en esta clase de hogares se incluyen aquellos que no representan para el hijo el papel que deberían asumir. Según la clasificación pueden agruparse en tres categorías: familias inexistentes, familias inestables y hogares destruidos. Familia inexistente es aquella que no ha llegado a ser, el matrimonio ha sido una mera formalidad. En cuanto a las familias inestables, a menudo la convivencia se torna difícil entre los cónyuges, lo que a su vez se refleja en que los hijos son maltratados tanto física como psicológicamente y esto produce sentimientos de hostilidad que a futuro pueden ser transferidos a lo social. La inestabilidad se origina fundamentalmente en el plano del control de las emociones y la convivencia. En relación al hogar destruido, referido esencialmente a la unión del padre y la madre, sucede que desaparece cualquiera de sus miembros provocando la destrucción de la familia. Fundamentalmente se refiere al abandono, el que deja secuelas, y no a la muerte de alguno de los cónyuges (Pereira de Gómez, 2000).

d) Aspecto práctico para acercarse a la familia

Para efectos de este estudio, al momento de acercarse a la familia, se realizará desde una perspectiva más bien empírica. La forma más práctica de realizar un acercamiento a la familia es a través de la idea de hogar como el hábitat de un grupo de personas. Corresponde al grupo constituido por una sola persona o por un grupo de personas con o sin vínculos de parentesco, que se alojan y alimentan. Lo hacen en una misma vivienda y tiene un presupuesto de alimentación en común, es decir, hacen una vida en común.

Un aspecto práctico corresponde a como sistematizar el acercarse al tipo de familia según con cuál de los padres vive un niño o niña (ver Figura 4). Si un hijo vive con ambos padres es posible que nos encontremos el tipo de familia biparental o cohabitación no marital; en el caso de que uno de los hijos viva solo con uno de sus padres, la familia puede corresponder al tipo monoparental o familia ensamblada; si un niño o niña no vive con sus padres, puede darse que la familia sea del tipo extendida o ampliada. El término para denominar a las personas con quien vive es guardador.



Figura 4. Tipos de familia según los padres

Existe un significativo proceso de cambios que ha ido dándose durante los últimos años en la sociedad chilena. Tal cambio deja a la vista variaciones en el sistema socio-demográfico, socio-económico, socio cultural y en el sistema educativo. Estos cambios afectan a los actores educativos, particularmente a la familia, también, afectan a los jóvenes de este estudio y a sus familias.

Nota. Elaboración propia.

En suma, la familia y la escuela son agentes que realizan importantes funciones que convergen en los niños, niñas o jóvenes, sin embargo, los aportes son distintos, aunque a veces se desarrollan en los mismos focos y obedecen a una propia especificidad. La familia que trasciende lo meramente biológico es la responsable del proceso de transmisión cultural inicial, a su vez, es la base de la personalidad, lo que influirá culturalmente en su conducta y le proporcionará una posición social, cuya influencia estará presente a lo largo de la vida. En cambio, la relevancia de la educación se encuentra en los beneficios para la socialización, la transmisión de la cultura, la movilidad y la transformación social. La familia su constitución, su tipo, sus dinámicas, su clima, sus integrantes influyen en la educación, en los resultados escolares y en el centro educativo, existe al igual que en la escuela un efecto, tal es el «efecto familia». Junto a otros factores como la comunidad se denominan variables de origen. La familia no se encuentra exenta de los cambios que afectan al medio, por el contrario, recibe el impacto de tales fuerzas, un primer impacto es en su constitución.

2.2 La participación parental

Para comenzar a internarse en el concepto de participación parental se abordará el concepto de participación. El diccionario de la Real Academia Española (2016) expresa que participar es “cuando una persona toma parte en algo”; una segunda acepción que entrega es “recibir una parte de algo”; una tercera, es “compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc. que otra persona”; una última acepción que se ha tomado es aquella que consigna “tener parte en una sociedad o negocio”.

2.2.1 La participación: conceptos y panorama actual

La palabra participar proviene del latín. Su significado corresponde a tomar o recibir parte de algo, aunque esa participación sea fragmentada. Su origen proviene del étimo «*participāre*» que significa dividir o tomar parte en algo. Tal palabra se encuentra compuesta en su primer componente de dos étimos «*pars*» o «*partis*», y en su otro componente, del verbo «*cipere*». El étimo «*pars*» significa parte y el étimo «*partis*», referido a partir o dividir; ambas etimologías coinciden en el significado «ser parte». El verbo «*cipere*» posee el significado de tomar o agarrar, proveniente de la raíz indoeuropea «*kap*» cuyo significado es agarrar, capturar. La palabra que lo antecede es la palabra «*capere*» que por uso y costumbre llegó a convertirse en «*cipere*». Al combinar ambos significados en el término «*participare*», estos se transforman y pueden entenderse como tomar o recibir parte de o algo. Así, quien participa lo hace en porciones, en fragmentos o partes, y no lo hace íntegramente.

Existe otra interpretación que guarda relación con los sentidos de la palabra, distinguiéndose dos: el activo y el causativo. Así en el sentido activo, se entiende bajo la acepción «tomar parte»; y en su sentido causativo, «hacer tomar parte». Es en esta interpretación que nace la acepción: «dar parte, noticiar, comunicar». (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014, p. 24)

Es a partir de estas primeras definiciones que se aborda el concepto de participación de los padres, intentando entenderla situada en el ámbito educacional y con las limitaciones propias de los objetivos de esta investigación.

a) El concepto participación

La connotación que se otorga a la acepción de participación de padres, madres y apoderados/as en la escuela, halla precedente conceptual en la participación ciudadana. Tal participación es la base de una de las dimensiones del sistema democrático. La participación no solo se da en el involucramiento de los padres por los hijos en el espacio educativo, sino que la participación, en un sentido más amplio, requiere de una ciudadanía que se involucra a través de las respectivas organizaciones en la vida democrática. Esta conceptualización requiere de un sector que acoja la participación o la colaboración, que permita que esta se pueda completar.

La definición ministerial chilena, en dicha línea, entiende la participación, en un sentido general, como: “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (MINEDUC, 2002, p. 29). Todo sistema democrático, requiere de la participación ciudadana, de hecho, es una de sus dimensiones fundamentales, “en tanto que presta contribución a que los derechos como deberes puedan ejercerse.” (MINEDUC, Unidad de apoyo a la transversalidad, 2002, pp. 28-30)

Reca y López, (2002) definen en línea análoga, precisando que entienden por participación de los padres y apoderados en la educación, como “las actividades voluntarias en la que los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones en las instituciones escolares y en la designación de sus miembros dirigentes”. (p. 28)

Las autoras presentan dos acotaciones a esta definición, que precisan el concepto más allá de lo que, simplemente, se puede leer. Delimitan para tal definición que “no se trata del simple ejercicio del voto de una democracia representativa, ni de delegar un poder de gestión, sino de una canalización de valores o intereses educativos que han de incidir en la toma de decisiones del centro escolar” (Reca y López, 2002, p. 28). Acotan además que el sujeto no es singular, sino plural y que no se restringe al individuo, sino al conjunto o colectivo de padres, madres y apoderados que, en forma organizada, participan integralmente de un proyecto, también colectivo, en el que se asocian.

Por su parte Martiniello (1999), expresa que existe aceptación referente a la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, aunque, demarca que existe disenso y falta de claridad, en las respuestas a las siguientes interrogantes ¿cuál es esa participación? y ¿cómo se relaciona con el rendimiento académico? Calza, adecuadamente, con la expresión, el título del libro sobre participación de los padres de Bellei, Gubbins, y López, «Todos de acuerdo, pero ¿en qué?». Respecto del término, Martiniello (1999) manifiesta que existe una polisemia en el uso de la expresión: «Participación de los padres», lo que indica una gran variedad de situaciones, que además conllevan efectos distintos en términos de oportunidades de aprendizaje. Expresa operativamente que la participación corresponde a las responsabilidades básicas de los padres, a las actividades que continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del aula, a las distintas acciones que los padres hacen en las escuelas para mejorar la provisión de los servicios, como también, a los roles en la toma de decisiones que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones.

El concepto de participación puede entenderse bajo otra significación, inserta en una realidad sociocultural concreta, cuyo centro es la escuela y, por tanto, a partir de tal circunstancia se desprende que se desarrolla en una comunidad. Así la participación ya no corresponde ni se entiende sobre el ejercicio de la ciudadanía, sino sobre el concepto de comunidad. Esta noción es clasificable en un eje, cuyos extremos son la propiedad y lo ajeno, cuyo pensamiento se inclina hacia lo propio. Tal propiedad conlleva un giro en la profundidad del involucramiento y la responsabilidad, lo que hace que la participación resulte ineludible a la labor educativa. Es en esta concepción que “algunos autores se plantean si efectivamente la escuela es realmente, o debe ser, una comunidad. Dilucidar esto presenta varios problemas, el primero, una falta de consenso teórico, a lo que se añaden la diversidad de formas y motivaciones o fines que se presentan en la participación”. (Ministerio Educación, Cultura y Deportes, 2014, p. 24-25)

Una última acepción de participación, es la que nace de las familias: participación de los padres, las madres y los apoderados. Se consideran equivalentes, pero pueden darse situaciones que las diferencian.

b) Ambigüedad en el uso de conceptos padres, madres y apoderados

Los conceptos siguientes: familias, padres, madres y apoderados/as, son “abordados sin hacer mucha diferencia, ni precisión, siendo considerados equivalentes, sin embargo, no corresponden a términos sinónimos” (Gubbins, 2012, p. 65). Similar situación ocurre con los conceptos “participación e involucramiento. Situación que contribuye a la confusión sobre la participación de los padres y apoderados” (Martiniello,

1999, p. 1). Circulan distintos conceptos que se entienden a partir de diversas tendencias del pensamiento social, económico y político, que los educadores discuten (Reca y López, 2002). En el sistema educacional chileno, y particularmente en las escuelas, se utilizan frecuentemente vocablos que poseen una definición específica, pero que se entienden y expresan de diversas maneras, incluso erradamente. Es en función de estas situaciones que se desea abordar en este inciso el concepto del término apoderado y en el siguiente, el concepto del término participación.

c) El concepto apoderado

La palabra apoderado haya definición y un uso frecuente, en las terminologías legal y jurídicas. En este ámbito se entiende por apoderado: la persona que acepta el encargo que le hace un mandante. Tal encargo emana de un contrato por cuenta y riesgo del mandante, en que se le confía al apoderado, la gestión de ciertos negocios. Es esta una acepción legal que posee muchos años.

Ya en el año 1838 se definía apoderado como: “La persona que recibe tal poder, (...) corresponde a la facultad que da una persona a otra para que haga en su nombre lo que ella haría por sí propia... y representándola pueda ejecutar alguna cosa” (Escriche, 1838, pp. 499-500). Una rápida adaptación de esta definición calza bien al concepto de apoderado conocido en educación y, particularmente, en Chile.

Gubbins, realizando un análisis de documentos legales, llega a la conclusión que el término apoderado no ha sido definido. Da cuenta que en la ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920 no menciona esta palabra y, adicionalmente, que las últimas y recientes publicaciones como, por ejemplo, Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo Ministerio de Educación, tampoco la definen de manera expresa.

En efecto, el Artículo N° 1 de dicha ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920 no menciona esta palabra, sino que se refiere a «guardadores». Expresa: “La obligación que incumbe a los padres y guardadores de proporcionar la educación primaria a sus hijos y pupilos, se cumplirá con arreglo a las disposiciones de la presente lei (sic) A falta de padres o guardadores, las disposiciones de esta lei (sic) se aplicarán a las personas que tengan a su cargo el cuidado de menores”. (Ley N°3,654, 1920, Art. N°1)

Cuando se refiere esta ley a padres, madres y guardadores, alude a aquellos que se hacen cargo del niño en su situación de vida: alimentación, vivienda, vestimenta. Son quienes viven con el niño o niña que cuida, quien recibe el nombre de pupilo. Sin embargo, actualmente, la familia guardadora es la que se hace cargo de un niño antes del proceso de adopción.

Por un lado, el término apoderado adquiere una noción distinta al de guardador, ya que este último, se refiere a la persona que ha sido encargada por la ley, antes del trámite de adopción; mientras, apoderado se entiende, en varias instituciones educativas, como aquella persona adulta que está a cargo del estudiante y que lo representa ante el establecimiento, y, en tal sentido, padre, madre y guardadores, adquieren una nueva posibilidad frente a un nuevo concepto de apoderado.

El asumir como apoderado por Derecho Natural corresponde al padre y/o la madre del alumno, son ellos quienes pueden representarlo mejor ante el establecimiento. Ser apoderado corresponde a una función unipersonal y en muchos establecimientos se debe poseer su registro. Ante el caso que existan problemas familiares, distancia geográfica, situaciones laborales u otro impedimento por los que no pudiera ejercer este derecho, se

ha de requerir de alguien que lo reemplace; en general, se pide algún documento escrito que avale la situación, incluso, en algunas instituciones se exige documento notarial y en otras, una resolución legal.

Gubbins, (2012) entiende por apoderado:

Es toda persona (hombre, mujer o ambos) que desempeña funciones parentales, de cuidado y acompañamiento de las demandas escolares de niños y niñas, y que no solo se registran administrativamente como tales en los establecimientos educacionales, sino que son los que asisten a las entrevistas con los docentes y a las reuniones de curso. (p.65).

d) Propuesta de definición y caracterización apoderado

En función del vacío que plantea el término apoderado, se propone una nueva definición y caracterización del término; el que considera los aspectos más esenciales en los que se funda y con los dispuestos precedentemente.

Se entiende por apoderado al representante del alumno frente al establecimiento educacional. Es quien se hace cargo del crecimiento biológico, psicológico, social y espiritual del pupilo, frente al establecimiento. Por derecho natural puede ser el padre, la madre; por alguna disposición legal u otra, puede ser el guardador. En el caso de la imposibilidad fundada de estos, puede ser algún familiar en la escala ascendente abuelo/a, o en la misma escala paralela, hermano/a mayor u otro. Se registra de forma unipersonal al momento de la matrícula del estudiante, y tal registro puede ser simple o notarial.

El apoderado se hace cargo tanto de los deberes como derechos de su pupilo. Responde a lo que les respecta a las diferentes situaciones que vive el estudiante en el establecimiento, ya sean educativas o académicas, de conducta, de convivencia y, en otros planos, ya sean administrativas, económicas o comunicacionales, como son los casos: escuela-casa y casa-escuela.

Entre las responsabilidades relevantes se encuentran: responder por la asistencia y la puntualidad, velar por el cumplimiento de las obligaciones y deberes del estudiante, y abastecerlo de los materiales y recursos pertinentes. Así también, asiste a reuniones y entrevistas, a la entrega de notas y a las actividades generales del establecimiento. Responde ante llamados del profesor jefe, de los profesores de asignaturas, de los profesores inspectores y/ o del equipo directivo. Por otra parte, es quien representa al alumno frente a situaciones que presenten una cierta gravedad, ante el establecimiento u organismos fiscalizadores y legales.

e) Panorama actual de la participación parental

La relación entre familia y escuela en Chile se encuentra en evolución, tal transición permite diferenciar dos paradigmas de participación: el tradicional y el emergente. El actual paradigma de participación presenta un tipo de relación entre familia y escuela que es posible definirlo como del tipo formal, que mantiene como esferas separadas la escuela y la familia en la vida de los niños. En este tipo de relación prevalece la idea de roles diferenciados; el tipo de comunicación que presenta es unidireccional, dado que se encuentra centrada en el logro escolar y en reforzar la tarea educativa. Es de tipo, generalmente, informativo administrativo y de escaso aprendizaje enriquecedor;

pesa más el deber por sobre la concepción del derecho, “frente a la escasa participación parental cada vez es mayor el convencimiento que es necesario: una colaboración más efectiva entre familia y escuela, fortalecer el vínculo, ampliar las formas de participación y que esta realidad debe ir cambiando”. (Morales, 1998, pp. 4-5)

f) Los paradigmas tradicional y emergente de la participación

Una sistematización y reflexión muy interesante es la que presenta Burrows, y otros. Tal diferenciación es sobre los paradigmas de participación que existen y que se presentan como “tradicional y emergente” (Burrows, y otros, 2006, p. 29). Tales paradigmas representan dos modelos de actuación que coexisten, incluso, es posible observarlos imbricados en las escuelas y que poseen fines comunes. A partir de tal reflexión se desarrollan, complementan y plantean algunas ideas dadas a continuación.

El paradigma tradicional como el paradigma emergente presenta por similitud la misión de entregar una educación de calidad y junto a ello la incorporación de la familia en el proceso escolar y en la escuela. Sin embargo, presentan notables diferencias en el grado, los protagonismos y sus alcances. En el paradigma tradicional, la participación de las familias se presenta como respuesta a demandas concretas, las que son planteadas unidireccionalmente por la escuela, entendidas como una ayuda; cuyo fin es reforzar el control de la tarea educacional, y son visualizadas como una obligación. En cambio, en el paradigma emergente, las escuelas establecen relaciones más simétricas, basadas en el diálogo, la reunión de apoderados es visualizada como una instancia importante de articulación con las familias. Existe la tendencia a invitar a participar a los apoderados, de acuerdo al grado de cercanía o de cooperación con los docentes de los niveles involucrados.

g) Las fortalezas y debilidades de los paradigmas tradicional y emergente

Las fortalezas que presenta el paradigma tradicional provienen desde tres perspectivas: los niños vivencian el sentido de protección desde una red socio afectiva; entre padres y escuela se generan vínculos comunicativos que generan confianzas y valoraciones mutuas; en la escuela se produce una mayor confianza hacia los niños y niñas provenientes de esas familias y se producen mejoras en las prácticas de los procesos educativos. En cambio, las fortalezas del paradigma emergente van a depender del compromiso del director, del equipo directivo y del tipo de relación que mantengan con los apoderados, esto se va a traducir en la apertura y confianza en los establecimientos para la reflexión conjunta, en acuerdos y gestión articulada con los apoderados. También dependerán de la forma dialógica que se da entre las personas y de la consideración que la participación actúa como un derecho y como un acto de libertad personal.

Las debilidades que presenta el paradigma tradicional surgen cuando se considera mínimamente las sugerencias, necesidades y aportes potenciales de las familias, lo que conlleva fomentar la pasividad de ellas. En estas ocasiones, se asume la participación más como deber que como derecho y se refuerza el esquema tradicional de roles, ya que se promueve y motiva la incorporación de las madres que no realizan trabajo remunerado, en razón a la facilidad de su colaboración y adaptación de sus tiempos. En cambio, en el paradigma emergente las debilidades que se presentan, provienen de las limitaciones en la participación de los padres por la falta de tiempo, por otro lado, esta intervención va a depender de las características culturales y sociales de los apoderados. Si la participación no es bien llevada, es posible que puedan darse conflictos que suponen la limitación de ámbitos y ajuste a roles específico, por otro lado, la

continuidad de la política de participación depende del director lo que queda personalizado y fruto de ello existe una inestabilidad en el tiempo. La iniciativa del director en cuanto incorporar una política de participación va a depender, en parte de la formación que tuvo como profesor.

2.2.2 Las taxonomías de la participación parental

Diferentes sistematizaciones permiten abordar y organizar las formas de participación de los padres, madres y apoderados/as en la escuela. Existen las clasificaciones que se realizan a través de aspectos muy simples, que subdividen según la singularidad o pluralidad de los participantes, el interés de los padres y apoderados y la subdivisión territorial administrativa. Existen otras más conceptuales que poseen su precedente en teorías y modelos de participación ciudadanas. Otras categorizaciones se realizan según distintos juicios: los niveles, los ámbitos o contextos, los enfoques en los que se entienden y sobre la base de los fines a los que apuntan. Este conjunto, proteico, de criterios, son los que permiten profundizar las disímiles angulaciones que concurren en este tópico y que se proceden a presentar (ver Figura 5).

a) Descripción general de las clasificaciones de participación parental

Las primeras tres clasificaciones son las más básicas, la primera se realiza en base a dos consideraciones: número de quienes participan y en base al proceso de generación de tal agrupación. La siguiente escala clasifica según los distintos focos de interés en el sistema educativo: la gestión educativa y la gestión administrativa del sistema. Se relaciona con la séptima clasificación y su diferencia radica en que una está bajo la visión del apoderado y la otra, bajo la visión de cómo el sistema potencia la participación. La tercera clasifica según la subdivisión territorial administrativa que, a su vez, se subdivide en local, comunal regional y nacional.

La cuarta clasificación se caracteriza en que sus niveles son más específicos y elaborados, Esta clasificación corresponde a los autores Flamey, Gubbins y Morales, que incluye cinco categorías: informativa, consultiva, colaborativa, decisoria y de control de la eficacia o de la gestión.

Nace de la revisión bibliográfica una quinta clasificación correspondiente a la taxonomía propuesta por Martiniello (1999). Tal categorización es una jerarquía que se establece en relación al nivel de responsabilidad y compromiso que asumen los padres; se encuentra compuesta por las siguientes cuatro dimensiones: padres como responsables de la crianza del niño «*parenting*», padres como maestros, padres como agentes de apoyo a la escuela, padres como agentes con poder de decisión, que participan en los consejos consultivos o escolares.

El sexto modelo de participación corresponde a Shumow (2009), el «*parent involvement*», es decir, involucración de los padres, en particular, de los hijos que se encuentran en la etapa de la adolescencia. Este modelo distingue tres procesos de colaboración, que se presentan jerarquizados en relación al grado de involucración en el proceso escolar que viven los hijos: Crianza de los hijos, Relaciones entre el hogar y la escuela, Responsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico.



Figura 5. Organización conceptual de la participación parental

Nota. Elaboración propia.

Existe una sexta clasificación que sitúa su énfasis en los contextos más recurrentes, tales ámbitos corresponden a: el pedagógico familiar, el escolar, la convivencia, los proyectos específicos y la gestión administrativa.

Bajo distintos enfoques de actuación o formas de visualizar la participación, se produce la séptima clasificación, esta subdivide los enfoques bajo las concepciones: neoliberal, ciudadano o de la participación activa.

b) Taxonomía básica de la participación parental

Las primeras tres clasificaciones son las más básicas, clasifican en base al número de quienes participan y en base al proceso de generación de tal agrupación, según los distintos focos de interés en el sistema educativo y según el territorio administrativo ya sea local, comunal regional y/o nacional.

c) Clasificación según la cantidad de participantes y la formalidad

La clasificación más básica y elemental, posee dos componentes, las que, a su vez, se encuentran compuestas por otros sub componentes. Categoriza, en primera instancia la participación de padres, madres y apoderados/as, según la cantidad: en individual y en colectiva. Esta última posee a su vez dos sub componentes, en la que a su vez se desagrega, en las modalidades espontánea y formal (ver Figura 6).

La participación denominada individual hace referencia a la situación en la cual el apoderado genera acciones en forma singular, representa fines que guardan, generalmente, estrecha relación con los intereses o situación de su hijo o hija, no excediendo normalmente la perspectiva particular. En el caso que la exceda es porque la situación afecta fuertemente al estudiante e involucra a otros compañeros. Las situaciones referidas a los aprendizajes, convivencia, son recurrentes en esta subdivisión. No es una categoría menor, ya que la incidencia de las acciones de padres, madres y

apoderados puede afectar profundamente la perspectiva futura, en varios ámbitos, del niño, niña o joven.

La siguiente categoría corresponde a la colectiva, en esta la característica diferenciadora es la pluralidad, Un grupo de apoderados se reúne a partir de fines, actividades o situaciones comunes. Entre los ámbitos que lo motivan se presentan aquellos relacionados con lo académico, la docencia, la convivencia, lo recreacional y/o cultural, con los cursos, niveles u otros.



Figura 6. Participación estructurada según el criterio de singularidad o pluralidad

El decreto N° 550 regula los Centros de Padres y Apoderados, los define como organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales del que forma parte. Expresa, el decreto que promoverán la solidaridad, la cohesión grupal, apoyarán organizadamente las labores educativas.

Nota. Elaboración propia.

Dos de las modalidades en las que se puede dar la participación colectiva, son: la espontánea y la formal. La categoría espontánea se produce cuando la participación grupal de los padres se da por situaciones emergentes, es decir, que responde a circunstancias y fines comunes, pero caracterizadas en que son limitadas en tiempos, formalidad, representatividad y reconocimiento. En cambio, la modalidad formal se produce cuando se constituye a través de un proceso formal pre establecido, una forma estipulada que conlleva un reconocimiento institucional. Es el caso de las directivas de curso o comisiones, por ejemplo.

a) Clasificación según los focos de interés

La participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo puede tener distintos focos de interés; como ya se expresaba, es posible que el aliciente se encuentre en la gestión educativa y en la gestión administrativa del sistema. La gestión educativa guarda relación con el proceso enseñanza aprendizaje y se refiere al acompañamiento, dado que el énfasis está puesto en mejorar los aprendizajes; es este el fin con mayor preferencia y recurrencia entre padres, madres y apoderados/as. Se visualiza un plano de complementariedad que promueve la alianza entre familia y escuela, lo que también implica dirigir el interés, motivación y compromiso de niños y niñas hacia el aprendizaje escolar y el estar atento a las indicaciones que permitan apoyar el proceso de enseñanza que lleva cabo el docente. Por otra parte, la gestión administrativa involucra el conjunto de derechos y obligaciones de parte de los establecimientos, entre otros.

b) Clasificación según el nivel de la subdivisión político administrativa

Otra forma de clasificar la participación es a través de la subdivisión territorial administrativa, también conocida por subdivisión por niveles (ver Figura 7). La política de participación ministerial (MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2002, p. 30) expresa algunas de las categorías en las que la participación puede subdividirse en función del área de subdivisión político administrativa o niveles: local, comunal, provincial regional o nacional. Esta taxonomía también aparece mencionada por Reca y López (Reca y López, 2002), Sin embargo, a estas menciones ha parecido lógico incluir, el nivel de participación provincial, que se encontraba omitida y que es propio de la subdivisión territorial administrativa del país. Al parecer su ausencia se debe a que en lo concreto no existe tal funcionamiento.

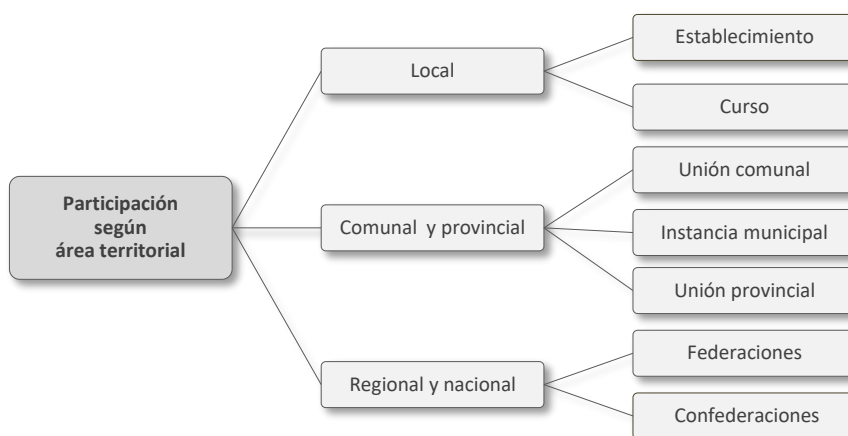


Figura 7. Participación estructurada según la territorialidad administrativa

Nota. Elaboración propia.

La participación local se realiza en las distintas instancias de cooperación existentes en un establecimiento. La participación comunal se realiza en uniones comunales de Centros de Padres y Apoderados o también en instancias municipales de participación. Por otro lado, está la subdivisión correspondiente al nivel de la Provincia. Una instancia más elevada es en el nivel regional y nacional, en el que la participación es, en un primer momento, en las Federaciones; y en segundo, en las Confederaciones de Padres y Apoderados.

2.2.3 Taxonomías de participación parental

Diversas clasificaciones de la participación parental, arroja la revisión bibliográfica. Estas han sido organizadas en dos niveles: el más elemental, con las clasificaciones más básicas; y el que contiene las más elaboradas, constituidas por aquellas que poseen un mayor proceso. Entre las clasificaciones consideradas en este último nivel de complejidad, se dispone la clasificación que realizan Flamey, Gubbins, y Morales fundadas en las propuestas de Armstein y Epstein; le sigue la clasificación de María Martiniello, realizada como una propuesta para América Latina; se continúa con la taxonomía operativa del «*Massachusetts Department of Education*», para luego exponer la taxonomía de Shumow. En último lugar, se disponen dos clasificaciones: una referida a los ámbitos y la otra, a los enfoques.

En la revisión bibliográfica de los modelos y enfoques teóricos de la participación parental se han recogido diversas taxonomías; abordar este concepto y su origen es el inicio de la siguiente sistematización.

Una taxonomía es sinónimo de clasificación, tal significado lo provee su origen como el uso que se le da en las ciencias naturales. Proviene del étimo griego «*ταξι*» o «*taxis*», que significa ordenamiento, y de «*νομος*» o «*nomos*», que significa norma o regla. El significado etimológico de la resultante de la unión de estas raíces corresponde a: regla de ordenamiento o, simplemente, clasificación. En ciencia, en particular, dentro de la biología, el concepto de taxonomía se refiere a los principios, métodos y fines, para la ordenación jerarquizada y sistemática (RAE, 2016).

2.2.4 Taxonomía de Flamey, Gubbins y Morales

La taxonomía que plantean Flamey, Gubbins y Morales (1999) toma elementos presentes en las propuestas de dos autoras, Sherry Armstein y Joyce L. Epstein. Las categorías de esta taxonomía han sido propuestas para servir de base en el análisis de las experiencias de los Centros de Padres y Apoderados y su participación en la educación en Chile (ver Figura 8).

a) La propuesta de Armstein y de Epstein

La propuesta de Armstein cuyo origen se encuentra en la perspectiva sociológica, describe siete niveles de participación ciudadana que se presentan en la sociedad, esta descripción es general y no es específica del ámbito educativo. Tal taxonomía se encuentra jerarquizada en términos de un eje constituido por una escala de valores nominales: grados de poder, grados de refuerzo y no participación ciudadana; y una escala de valores cuantitativos que se distribuyen en el eje y que representan el ordinal de siete dimensiones. Las dimensiones que incluye la propuesta de Armstein ordenadas jerárquicamente son las siguientes: control ciudadano, delegación de poder, asociación «*partnership*», complacencia, consulta, información y manipulación. Los extremos de ambas escalas coinciden.

La propuesta de Epstein, cuyo origen se encuentra en el área psico-educacional en la temática familia-escuela, sistematiza la participación de los padres y apoderados en una serie de ámbitos claramente diferenciados. En el planteamiento expresa que la vida de un/a niño/a está constituida por esferas superpuestas, estas corresponden a la escuela, la familia, y el resto de la sociedad. Sugiere que el grado de coherencia y coexistencia o superposición, es deseable en la infancia. Parte de esta consistencia estaría dada por la participación de la familia en la educación de sus hijos/as, para la cual propone la escala constituida por las siguientes categorías: obligaciones básicas de la familia o parentalidad, obligaciones básicas de la escuela o comunicación, participación en la escuela o voluntariado, involucrarse en actividades de aprendizaje en la casa, participación en la toma de decisiones e intercambio colaborativo con la comunidad.

b) Taxonomía de participación

El clásico esquema presentado por Flamey, Gubbins y Morales (1999) prescinde de dos niveles, por tanto, se encuentra constituido por cinco niveles de participación. En el nivel más básico o menor se encuentra el nivel Informativo, le sigue el nivel referido a la participación, continúa con el nivel de colaboración que incluye actuaciones ya sea en un ámbito personal, familiar o desde la organización de Centros de Padres. Le sigue el nivel de consulta, entendido como un mecanismo que se constituye en la base de

opciones abiertas para apoderados/as de manera de recabar opiniones y sugerencias desde ellos. Les siguen dos niveles que se entienden como los óptimos, los más elevados respecto a una mayor incidencia participativa, ellos son el nivel de toma de decisiones seguido del nivel control de eficacia.

El nivel Informativo, este nivel corresponde al más elemental de la participación parental. Entre las acciones que lo caracterizan incluye instruir al contexto institucional, en general; y a los apoderados, en particular, para informarle de las expectativas, alcances, necesidades, restricciones y ámbitos en el que se espera se desarrolle el hijo, hija o niño(a) a cargo. En este mismo nivel, la escuela realiza esfuerzos por mantener informados a los padres sobre los acontecimientos más relevantes del establecimiento, respecto del nivel de gestión del establecimiento y sobre el desempeño, disciplina y convivencia de sus hijos/as.

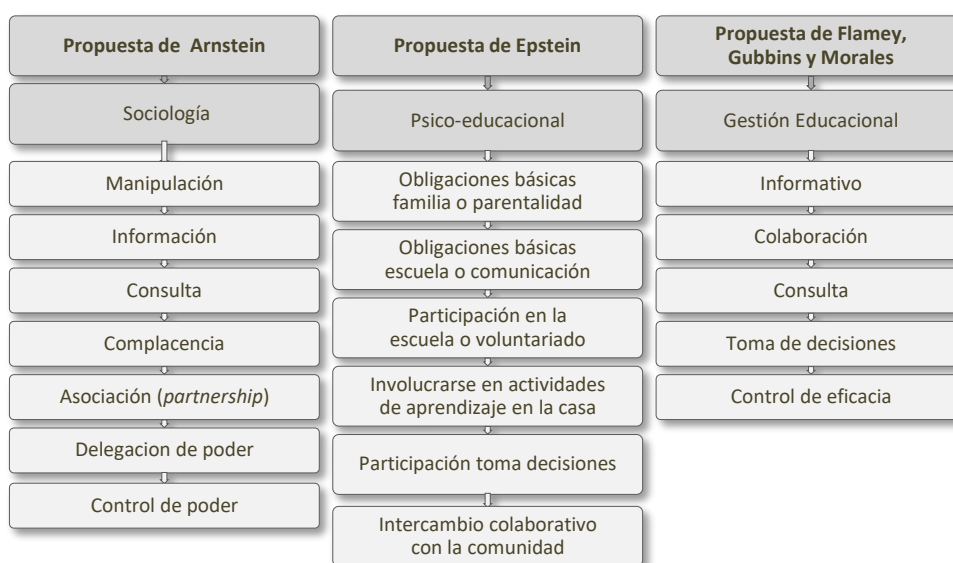


Figura 8. Taxonomía propuesta por Flamey, Gubbins y Morales

Las categorías de esta taxonomía han sido propuestas para servir de base en el análisis de las experiencias de los Centros de Padres y Apoderados y su participación en la educación en Chile. Sintetiza la propuesta de Arnstein, descripción sociológica general y no es específica del ámbito educativo junto a la propuesta de Epstein, cuyo origen se encuentra en el área psico-educacional.

Nota. Elaboración propia.

El nivel colaborativo, en este nivel se esperan aportes individuales y colectivos. Tal colaboración puede ser presencial o desde el hogar. Puede darse en los ámbitos pedagógico como en el de gestión administrativa. En el ámbito pedagógico se espera el apoyo disciplinario y valórico, y en el ámbito de la gestión administrativa, se espera que realice proyectos, colabore a que se concreten como a la recaudación de fondos.

El nivel consultivo, este nivel es entendido como el mecanismo que se constituye a base de las opciones abiertas para apoderados/as, que permite recabar sus opiniones y sugerencias, se encuentra compuesto por subniveles. En el primero se presenta la recabación de opiniones que son tomadas en cuenta como material para la planificación, diseño, ejecución y evaluación de las acciones a nivel de convivencia, disciplina, cuestiones pedagógicas, actividades extraescolares, de gestión u otro ámbito de interés

para padres y apoderados y de incidencia en los hijos/as. En el segundo subnivel, a diferencia del primero que son sólo escuchadas, las opiniones de los/as apoderados/as son tomadas en cuenta en las decisiones que toman las instituciones.

El nivel decisorio, este es el nivel de toma de decisiones, se considera el grado de participación más efectiva en relación al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Tal participación efectiva se produce en que los apoderados presencialmente pueden ejercer con derecho a voz y voto, su participación en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela. Por tal razón, deben poseer una actitud propositiva, en la cual prime que sus actuaciones sean pertinentes, adecuadas y un verdadero aporte, para lo cual se requiere que posean la capacitación para tal efecto y se encuentren informados del contexto en el cual se desarrollan. Los apoderados asumen responsabilidades o cargos en la gestión administrativa o pedagógica de la escuela.

El nivel siguiente corresponde al nivel de participación parental denominado control de la eficacia es el nivel más elevado de participación. Contempla el apoyo de los padres y apoderados en el desempeño de un rol de supervisor del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento educacional. Por un lado, para que la participación sea efectiva, una de las condiciones *a priori* con las que debe iniciar la cooperación, es el ánimo e intención con que las intervenciones se realicen, que no sean ni parezcan amenazantes para la comunidad. Por otro lado, es necesario que padres y apoderados se validen como agentes que pueden y tienen derecho a aportar opiniones, sugerencias y acciones para el mejor desempeño de la escuela, por tanto, deben ser pertinentes al contexto en el que son propuestas.

2.2.5 Taxonomía según los ámbitos más recurrentes

Existe una clasificación que sitúa su énfasis en los contextos más recurrentes, tales ámbitos corresponden “al pedagógico familiar, el pedagógico escolar, la convivencia, los proyectos específicos y la gestión administrativa” (Mineduc, Unidad de apoyo a la transversalidad, 2002, p. 48). Estos se relacionan con los distintos niveles de participación informativo, consultivo, colaborativo, toma de decisiones, control de gestión y deben darse en armonía y coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución.

Para entender el sentido o el énfasis de los ámbitos más recurrentes, de acuerdo a la participación de la familia dentro de una organización educativa, se debe tener presente que la escuela es una organización con las particularidades propias de la dimensión en el cual se desarrolla: el educativo. En esta línea es que se pretende desarrollar una educación de calidad para todos los alumnos. Aspecto que se considera desde la perspectiva de la mejora. Muy en sintonía con un lema que la UNESCO está impulsando hace años y que está recorriendo los países de nuestro entorno, “educación de calidad para todos”. (Torrego, 2004, p. 1)

El ámbito pedagógico familiar, la institución escolar es el lugar al cual la familia confía la difícil labor de educar y es, en esta misión, que puede entenderse el involucramiento pedagógico de ella. A su vez, la escuela espera el apoyo efectivo en la labor académica. En tal sentido, la creación de un ambiente pedagógico familiar, implica entregar los elementos necesarios para los hijos como es el caso de la creación de un ambiente que incluya el espacio físico, los hábitos, las motivaciones, etc.

El ámbito pedagógico escolar, la preocupación de los padres involucra aspectos más amplios que conforman el ámbito pedagógico escolar. A tal ámbito recurren, de acuerdo a las situaciones relacionadas con el rendimiento y conducta de su hijo(a),

particularmente en lo que respecta a sus logros. A esta relación entre familia y escuela, generalmente, aparece la tarea desarrollada por el profesor, que resulta ser una labor solitaria, dado el alejamiento de los directivos; es por eso que la relación apoderado-escuela debiese tener mayor profundidad, con la participación de otros actores de la entidad. Esto alude al ámbito institucional, pero hay otra serie de ámbitos muy concretos en los que se incluye la disciplina, la sexualidad, el consumo de drogas y alcohol, la orientación vocacional, la ayuda psicológica y psicopedagógica. (Palma y Álvarez, 2011, pp. 15-17)

Otro de los ámbitos que se estudia en forma independiente, es el ámbito de la convivencia, entendida bajo la visión de Escudero como “ética de relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor” (Escudero, Gómez, 2006, p. 55). Es decir, que la relación entre estudiantes es una relación entre personas y bajo tal mirada se debe cuidar. “Es en tal sentido que los padres se involucran en aspectos que guardan relación con el desarrollo psicosocial de los estudiantes, actuando y formando a través de los conceptos de respeto, cuidado, responsabilidad y amor” (Torrego, 2004, p.10). En este espacio se dan dos matices: el primero es el de la integración y formación; y el segundo, el del resguardo de las situaciones de conflicto, propias al estudiante en el establecimiento.

El ámbito de los proyectos específicos, considerando que la escuela además convoca a padres, madres y apoderados/as para ciertas tareas significativas, y que estas corresponden a uno de los objetivos principales de los Centros de Padres, debe existir cooperación entre la familia y la escuela, para que ciertos proyectos específicos escolares puedan ser llevados a cabo.

Así, el nivel colaborativo encuentra un fructífero ámbito, produciéndose la cooperación en actos o eventos escolares, como la ayuda en la reparación de infraestructura, en el equipamiento escolar y el material didáctico, el apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos y valores en el hogar y, eventualmente, al interior del aula. En este sentido, el aporte de los padres cobra un sub ámbito específico “ha sido muy significativo en insumos escolares y en inversiones y reparaciones de la infraestructura. Estos aportes son solicitados directamente a los padres en forma individual o bien son coordinados a través del Centro de Padres, siendo ésta una de sus misiones centrales”. (Belleï, Gubbins, y López, 2002, p. 89)

Y, adicionalmente, es deseable la cooperación entre la institución educativa y la familia para enfrentar los problemas que enfrenta hoy la juventud. Una de las presentes amenazas, corresponde a aquella que proviene de la tecnología y las nuevas formas de comunicación, como las redes sociales. Por otra parte, acechan problemáticas relacionadas con el consumo de drogas y alcohol, con la sexualidad y la falta de disciplina. Entonces, la cooperación entre los Centros de Padres y Apoderados con otros de la comuna y la región, con el fin de compartir recursos, permitirá que la escuela pueda colaborar en proyectos comunes de intercambio y apoyo. “La institución educativa debe poseer una apertura a la comunidad a través de: el uso de su infraestructura, la oferta de cursos de extensión, capacitación y nivelación de estudios para adultos y jóvenes, etc.” (MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2002, pp. 38-49). En este mismo sentido, algunos establecimientos utilizan su infraestructura, ampliando el valor del servicio educacional, creando talleres de índole recreacional o deportivo, respondiendo a las necesidades de los apoderados y de la comunidad en su conjunto, a través de una acción integradora. Sin embargo, todo esto requiere de estrategias, en las cuales la familia y la escuela participen en forma conjunta, en proyectos de mutuo rédito.

El ámbito de la gestión se extiende a la participación en distintos proyectos o programas innovadores, así como en la representación del estamento de apoderados en el cumplimiento del rol de supervisor del proyecto educativo. El ámbito de participación en la gestión administrativa se produce en la recaudación de fondos para inversión, en asumir responsabilidades a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela, en la realización de proyectos, etc. Por otro lado, se añaden las acciones correspondientes a las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela: mesas de negociación, consejos o comisiones (PADEM, Consejos Directivos, de Profesores, Equipos de Gestión Escolar, etc.) Otro matiz de este ámbito se produce cuando se constituyen “en interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela, cumpliendo el rol de supervisor del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento”. (MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2002, pp. 37- 47)

2.2.6 Taxonomía según fines de la participación

Una clasificación corresponde a los diversos fines de la participación; algunos de estos presentan una frecuencia importante de adhesión debido a una situación de preferencia natural. Al listar los más relevantes y frecuentes aparecen los siguientes: controlar el sistema escolar, profundizar la democracia, proveer apoyo a las escuelas y mejorar los aprendizajes. Es a esta clasificación a la que se recurrirá para organizar el presente inciso y dar cuenta de la evidencia empírica recogida.

2.2.7 Taxonomía según enfoques de la participación

Bellei, Gubbins y López, (2002), identifican tres enfoques actuales que fundamentan y promueven la participación de padres y apoderados, estos son: el enfoque neoliberal, el enfoque del ejercicio de la ciudadanía y, por último, el enfoque de participación activa que incluye la intervención de los padres y apoderados en el currículo.

Esta clasificación se produce en el contexto sociopolítico nacional, vinculado con el predominio del modelo neoliberal. Este se caracteriza por sus actuaciones, en las que genera un recogimiento del aparataje estatal, dejando así el espacio que es cubierto por la participación de privados. Una de las situaciones o efectos que se produce es la reducción del gasto público y del volumen del Estado, lo que trae por corolario que el estado se vuelve incompetente de satisfacer todas las exigencias y los requerimientos que plantea la educación (MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2002).

En este sentido, Reza y López, (2002) sostienen que tanto las nuevas formas de entender la participación de los padres y apoderados en la educación, como el fomento o promoción, “simultáneamente con los procesos de descentralización vividos por los sistemas políticos y gubernamentales, afirman que ante la crisis experimentada por los Estados de Bienestar (conocidos como benefactor y procurador de servicios), corresponden a una respuesta como también a una solución”. (Reza y López, 2002, p.28)

El enfoque neoliberal reconoce al padre o apoderado como consumidor de productos y servicios en el mercado educativo. “Un supuesto fundamental de este enfoque es que el mercado, provisto de información para todos los actores, regula la calidad de la educación” (Cariola, Cares y Rivero, 2008 p. 165). Bajo este supuesto, es el padre o apoderado quien selecciona los establecimientos educacionales, según sus resultados y las orientaciones valorativas de su preferencia. En consonancia con esto, se encuentran los supuestos que los padres buscarían la mejor educación para sus hijos,

que tendrían libertad para cambiarlos del establecimiento educacional y que serían ampliamente informados sobre los resultados. En tal escenario, los padres y apoderados participan en la gestión y administración de las escuelas, como modo de expresar sus necesidades o su satisfacción con el servicio educacional que le es ofertado. Además, la expectativa, generaría que los establecimientos, para no perder financiamiento, movilizarían acciones de promoción de calidad (Cariola, Cares, y Rivero, 2008). A diferencia del modelo de participación, la institución visualiza al consumidor como individuo singular y no como un colectivo (Reca y López, 2002).

Este enfoque posee angulaciones que desvirtúan y disminuyen el concepto de participación, inclinándolo a la balanza al concepto de clientes y consumidores de los servicios educativos que oferta la escuela. Esto trae como consecuencia “la demanda de mayores funciones a la escuela y al profesorado, funciones entendidas como calidad. Tal papel implica a su vez el debilitamiento de los ciudadanos activos” (Bolívar, 2006, p. 126). Delegando cada vez más responsabilidad a los centros educativos y concibiendo la escuela bajo la función, aparcamiento de menores (Bolívar, 2006).

El enfoque Participación Ciudadana, en un segundo enfoque se representa al padre y apoderado como un ciudadano que ejerce sus derechos, es decir, ejerce la ciudadanía. Tal acto posee por implicancias la mejora de la gestión y la calidad de las escuelas, como el cumplimiento de obligaciones y respeto de los derechos por parte de los establecimientos. Flamey, Gubbins y Morales (1999) citan el estudio longitudinal «*Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*», de Robert Putnam (1993), quien describe los mejores predictores del buen funcionamiento de los gobiernos locales de determinados lugares. Esto con el fin de dar cuenta de la relevancia de la participación real de los ciudadanos. Del estudio se obtuvo que la dimensión «Participación de la comunidad», es un elemento central, relevante en las instituciones públicas, asociado con el buen desempeño. (Flamey, Gubbins y Morales, 1999, p. 11)

Bellei, Gubbins, y López (1999) sostienen, además, que tanto la participación de los padres, de las madres como de los/as apoderados/as puede ser considerada un ejercicio de ciudadanía, que puede ser definida, concebida o conceptualizada “como una profundización de la democracia, que además se vincula con el resto de las organizaciones comunitarias existentes y que además genera la posibilidad de una escuela con éxito” (p. 89). Convergentes a estas ideas, Reca y López (2002) expresan que “la participación de los padres permite una mayor equidad educativa, el fortalecimiento de la sociedad civil y la democracia”. (p. 28)

El favorecimiento de la participación ciudadana, en particular de los padres, madres y apoderados/as, se puede entender como un elemento que deja consecuencias positivas en la educación, esto se produce en razón a que permite que las políticas públicas se cumplan, lo que, a su vez, permitiría articular uno de sus fines que es mejorar la calidad de la educación (Flamey, Gubbins y Morales, 1999).

Participar en las escuelas se viene a configurar como un espacio de empoderamiento de los ciudadanos, un espacio en que la unidad toma fuerza y, por tanto, se construye ciudadanía. En esta área se pone en juego una cantidad relevante de formas de actuar, sustentadas en el ejercicio de derechos y valores, de respeto y tolerancia a las diferencias culturales, religiosas, étnicas y sociales que, ciertamente, son reflejos de la sociedad, como también de los individuos. Los Centros de Padres son un espacio en el que es posible la construcción de la democracia (Reca y López, 2002). Tal espacio privilegiado es único, ya que los Centros de Padres son unidades en los que la participación es masiva, incluso mayor al de las Juntas Vecinales u otras organizaciones de base.

El enfoque Participación Integral conocido por participación activa de los padres, es un enfoque que posee por característica que los padres se implican hasta en el currículo. Que este enfoque se involucre en lo curricular es algo no común, e incumbe a una situación que pertenece a un paradigma emergente, en razón a que, hasta la fecha, el nuevo ámbito de participación era privativo de los profesionales docentes y de la supremacía del poder que detenta la escuela.

Esta perspectiva es muy similar a la anterior, con la diferencia en que se orienta a la evolución y profundización de la participación en la cultura escolar. Esta concepción busca la ponderación del poder unilateral que, históricamente y proverbialmente, rige desde la escuela, compensándolo con la redefinición de las relaciones de conocimiento y poder. Esto significa que las traduce, a partir de un ejercicio de exclusivo dominio del docente y de la escuela, en una distribución de ciertas funciones sobre el apoyo de padres y otros miembros de la comunidad, los que se involucran y toman esa porción de poder, que les permite la acción y cuya participación en procesos específicos de formación es posible que se dé en dos destinatarios siguientes: sus hijos y los demás alumnos. (Reca y López, 2002, p. 30)

2.2.8 Taxonomía de María Martiniello

La taxonomía propuesta por Martiniello (1999) es una adaptación hecha para América Latina. Una de las razones del porqué realiza esta adaptación regional es que la autora señala las barreras y consecuencias para el cumplimiento de los niveles de participación, a partir de la realidad subcontinental. Se caracteriza por enfocar la participación a partir de la responsabilidad y compromiso de los padres como un fenómeno que puede diferenciarse en niveles jerárquicos, según el grado o alcance de la participación. Los niveles no son necesariamente excluyentes, en algunos de ellos son complementarios y otros integran al anterior (ver Figura 9)

La jerarquía posee cuatro niveles de responsabilidad y compromiso. Los que son posibles. Corresponden a los siguientes: el primer nivel denominado “Padres como responsables de la crianza del niño” «*parenting*», el que posee la característica básica de proveer las condiciones para que el niño o la niña asista; el segundo nivel corresponde a «Padres como maestros», el que se caracteriza en que los padres ayudan en las tareas escolares; el tercer nivel denominado «Padres como agentes de apoyo a la escuela», corresponde a aquel en la que los padres contribuyen con la escuela en diversos fines, y el último nivel de esta escala corresponde a “Padres como agentes con poder de decisión”, la que se encuentra normalizada por la participación de los padres en los consejos consultivos o escolares, y posibilita que afecten las políticas de la escuela.

Padres como responsables de la crianza del niño. Al precisar lo que sucede en cada nivel es posible hacer ciertas menciones. En el primer nivel “Padres como responsables de la crianza del niño”, los progenitores desempeñan las funciones propias de la crianza, cuidado y protección de los hijos y proveen las condiciones que permiten al niño o niña asistir a la escuela.

En el segundo nivel “Padres como Maestros”, el grado de compromiso involucra un aspecto adicional, los padres continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del colegio en la casa. Supervisan y ayudan a sus hijos a completar sus tareas escolares y se involucran en el trabajo de proyectos de aprendizaje.

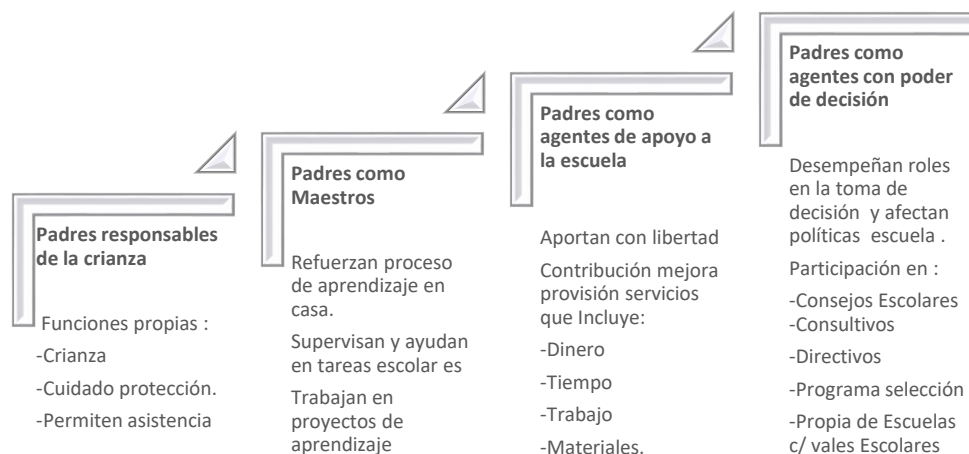


Figura 9. Taxonomía propuesta por Martiniello

Diferentes sistematizaciones permiten abordar y organizar las formas de participación de los padres, madres y apoderados/as en la escuela. Este conjunto, proteico, de criterios son los que permiten profundizar las disímiles angulaciones que concurren en este tópico.

Nota. Elaboración propia.

En el tercer nivel “Padres como agentes de apoyo a la escuela” generan aportes, espontáneamente, con libertad y a veces responden a la solicitud de los docentes o directivos. Esta categoría se refiere a las contribuciones que los padres hacen a las escuelas para mejorar la provisión de los servicios. Dentro de las provisiones se incluye contribuciones de dinero, tiempo, trabajo y materiales.

En el cuarto y último nivel el grado de participación aumenta, se caracteriza por que posee formalización, en esta categoría los “Padres como agentes con poder de decisión” desempeñan roles que les permiten participar en la toma de decisiones, esto significa que pueden incidir en las políticas de la escuela y sus operaciones. Se incluye en este nivel la participación de los padres en los Consejos Escolares, Consultivos y Directivos, o en programas de selección de las Escuelas / Vales Escolares (*vouchers*) (Epstein, 1990; Henderson y Berla, 1995).

2.2.9 Taxonomía de Lee Shumow

Shumow, (2009) sostiene diferencia del resto de los autores en el «*parent involvement*», o involucración de los padres que propone. Distingue tres procesos de colaboración (Citado en Ministerio Educación, Cultura y Deportes, 2014). Los tres niveles son presentados en una escala ascendente, ordenados jerárquicamente. La ordenación que utiliza coincide con el sentido común y el involucramiento de los padres en el proceso escolar que viven los hijos (ver Figura 10). En particular, Shumow se refiere al grupo etario de los jóvenes, que se encuentran en la etapa de la adolescencia. Los niveles jerárquicos que distingue son los siguientes: Crianza de los hijos, Relaciones entre el hogar y la escuela y Responsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico.

Cada uno de los tres componentes del modelo de Shumow, (2009) se detallan a continuación: La primera La Crianza de los hijos, incluye actitudes, valores y prácticas, estilos parentales, tipo de control y relación. La segunda Relaciones entre el hogar y la

escuela, incluyen comunicación con el profesor más diversas formas de participación, ya sea en eventos, voluntariado, grupos de decisión. La tercera corresponde a Responsabilidad ante los resultados del aprendizaje o ante aquellas actividades del hogar y de la comunidad que promueven el crecimiento social y académico, lo que incluye el control del progreso académico y la existencia de expectativas razonables de éxito.

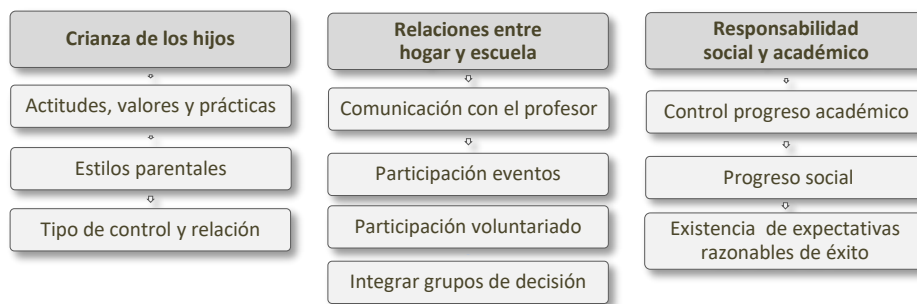


Figura 10. Componentes del modelo de Shumow

Shumow diferencia, en su propuesta, el «*parent involvement*» o involucración de los padres, tres procesos de colaboración que se encuentran en una escala ascendente y ordenada jerárquicamente; la dimensión que permite jerarquizar coincide con el sentido común y el involucramiento de los padres en el proceso escolar que viven los hijos.

Nota. Elaboración propia.

2.2.10 Taxonomía del «Massachusetts Department of Education»

El compendio de participación de los padres del «*Massachusetts Department of Education*» se inicia estableciendo cinco categorías de participación de los padres, estas reflejan las diversas vías en que puede orientarse el compromiso de los padres y en la que se desarrollan las propuestas. Las cinco categorías son comunicación hogar-escuela, los padres como apoyo, los padres como profesores, los padres como estudiantes y los padres como consejeros y ejecutivos. Tales categorías reflejan la visión descendente en el eje que se origina en las autoridades del distrito, luego incorpora a las que se encuentran en la escuela y termina en la familia enfocado en los padres (Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetts, 1990). El compendio al cual hace referencia este inciso ha sido preparado por el *Massachusetts Department of Education* y complementada con la propuesta de Marzano a partir de libro «*Whats wors in School*», 2003 perteneciente a la «*Association for Supervision and Curriculum*».

c) La comunicación entre el hogar y la escuela

En esta primera categoría se asume como fundamento que de todas las actividades de los padres con la escuela la principal es la comunicación: Entendida como el flujo de intercambios de información entre uno y otra. Se considera que los medios por los cuales se realiza, corresponden a boletines internos y guías, comunicaciones, entrevistas entre profesor y padres, y por medio del «*Open houses*».

No existe una traducción adecuada de «*open houses*», la traducción al español por Bernardita Icaza y Marta Caviedes, expresa que hace referencia a una práctica cultural norteamericana que consiste en que los anfitriones abren las puertas de la casa

(o escuelas) e invitan a conocer el lugar, sus programas, sus profesores. Hay muchas interacciones personales e información.

Marzano, expresa que los sistemas de comunicación requieren, además, sistemas de recolección de datos, a fin de recoger la opinión de los estudiantes, padres y comunidad, como también para poder establecer la interacción comunicativa. En ese orden la escuela debiese: “ofrecer un sitio web interactivo para estudiantes, padres y comunidad y, adicionalmente, disponer de las tecnologías de redes sociales (*Twitter*, *Facebook*) para involucrar estudiantes, padres y la comunidad”. (Marzano, 2003, p. 57)

d) Los padres como apoyo

De muy diversas formas los padres pueden respaldar a la escuela en la mejora de los aprendizajes de sus hijos. Entre las múltiples formas de apoyo se encuentran la asistencia a los actos escolares, la participación en la organización de los actos escolares, hablando con los niños sobre las tareas escolares y sobre las dinámicas que se les presentan en la escuela, generando hábitos de estudio, manteniendo la atención activa de los hijos y dirigirla al cumplimiento de las responsabilidades; aportando con posibilidades de enriquecimiento para los alumnos (visitas a museos, industrias, centros productivos, parques, etc.). En este último punto, cabe señalar y destacar, que privilegiar un espacio de cultura, facilita enormemente los procesos de enseñanza aprendizaje, en donde los apoderados pueden tener un fuerte protagonismo.

Pese a que el listado original no las incorpora, es posible incluir en la realización de tareas escolares la revisión de páginas en la Web, la utilización de aplicaciones *on line*, las descargas app. Además, los apoderados pueden enseñar a diseñar, elaborar y utilizar presentaciones en PPT, esto con varios fines: disertaciones o resúmenes; también la enseñanza del uso de hojas de cálculo es de utilidad para desarrollar tablas de comparación de contenidos, operaciones aritméticas incluso algebraicas, etc.

e) Los padres como profesores

Los padres pueden desempeñar un papel importante y activo como “educadores”, tanto en el hogar como en la escuela. Este rol lo pueden desempeñar con el desarrollo de actividades orientadas a ayudar a los hijos en matemáticas, en aritmética, en la resolución de problemas, en el cálculo mental, en la adquisición de la comprensión lectora, en la ampliación del vocabulario, en el incremento del interés por las ciencias. En la escuela se pueden designar tutorías, a fin de ser voluntarios para compartir información y utilizar las habilidades propias con los estudiantes en la escuela. En este último punto, hoy es muy relevante, el apoyo que puede obtenerse a partir de la *web*, la revisión de videos educativos y el papel de mediadores que los apoderados pueden desarrollar.

f) Los padres como estudiantes

La escuela puede ofertar una amplia gama de experiencias de aprendizaje, dirigidas a los padres, quedando estos ocupando el rol de estudiantes. Tales instancias pueden ser talleres para padres, que traten temáticas relacionadas con el desarrollo del niño, la sexualidad y la convivencia. También, se incluyen reuniones explicativas de programas especiales que ofrece la escuela, talleres de actividades de aprendizaje que pueden desarrollar en la casa destinados a niños pequeños, programas de idiomas, matemáticas, ciencias y computación, asimismo puede enseñarse el uso de recursos en línea.

g) Los padres como consejeros y ejecutivos

Participar en el día a día de las operaciones de la escuela es otra de las actividades que se debe procurar, para ello deben existir los canales adecuados para que los padres y la comunidad puedan participar en el gobierno de la escuela. Marzano indica que la escuela debe ofrecer oportunidades a los padres y la comunidad, como también, proporcionar información respecto del óptimo funcionamiento del establecimiento educacional. La existencia de anfitriones de la escuela o en el aula que permitan el funcionamiento en la modalidad de «*open houses*» es parte de los canales que propone (Marzano, 2012).

En las escuelas se está extendiendo la práctica de incluir a los padres para que aporten y participen en el desarrollo curricular y programático, como también, se abren las puertas para que integren los equipos de selección del personal y comprometer a los padres en la determinación de las políticas escolares. Este ámbito se produce en la toma de decisiones y planificación educacional y, concretamente, en el gobierno de las instituciones educativas.

En Chile, la participación en el proceso de reclutamiento y, particularmente, de selección, es una actividad que se presenta como nueva dentro de los factores de participación. Es más, en todas las fases del sistema de recursos humanos, la participación es nula. En el sistema de recursos humanos, los apoderados formalmente no son considerados, esto implica que no presentan involucramiento. Aunque existen formas básicas de participación, como es en el caso del Subsistema de Provisión, en la fase de reclutamiento, en el cual es conocida, aunque no tan difundida, la práctica de presentación de postulantes y de expresión de referencias. Román, (2010) expresa en una de sus investigaciones esta realidad. En el subsistema de retroalimentación en la fase de evaluación de la práctica y el desempeño profesional, la voz de los padres, apoderados y la familia se encuentran ausentes. “También, el efecto y las consecuencias que se buscan obtener para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la consideración de la opinión y expectativas de padres, apoderados y estudiantes no se encuentran presente”. (Román, 2010, p. 16)

2.2.11 Taxonomía del proyecto INCLUD-ED Comisión Europea

La Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, con su proyecto «INCLUD-ED» de la Comisión Europea, es una red cofinanciada por el Fondo Social Europeo, eje de la cooperación transnacional, preocupada de la inclusión social de personas desfavorecidas y la lucha contra la discriminación en el mercado laboral, posee por socios a la «Fundación ONCE» de Madrid, España, a la «*Association des Paralysés de France*», de Liévin, Francia, a la asociación «*Kynnys ry Jyväskylä*» de Finlandia y a la asociación «*Rytmus*» de Praga, República Checa. Los socios son unidades de coordinación en su área geográfica y realizan proyectos a nivel local. Los socios colaboran en la meta de INCLUD-ED que posee, propósito que persigue “promover, identificar, intercambiar y difundir buenas prácticas en el ámbito de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Europa, con el fin de mejorar las oportunidades de empleabilidad e inclusión laboral” (INCLUD-ED, 2016).

Los cinco tipos de participación de las familias que establecen en el ámbito escolar son los siguientes: la participación informativa, la participación educativa, la participación evaluativa, la participación decisoria, la participación consultiva que supone la implicación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación (Ministerio de Educación, Cultura y deporte, 2014).

Una descripción de los tipos de participación es la siguiente: La participación informativa, supone la mera transmisión de la información des de las familias, y la participación educativa, recepción sin más posibilidades de participar; la participación supone la implicación y participación de los padres en la educación de los hijos; la participación evaluativa, este nivel de participación considera a los padres en los procesos de evaluación del alumnado y del establecimiento escolar; la participación decisoria, en este nivel son los padres quienes en algún grado participan en las decisiones referentes al currículo y a la evaluación y la participación consultiva, corresponde al nivel más alto de participación, en este nivel los padres pueden formar parte del gobierno de los centros, su papel es en algunos casos consultivo (Ministerio de Educación, Cultura y deporte, 2014).

2.2.12 Taxonomía del National Center of Education Statistics

El «*Institute of Education Sciences del National Center of Education Statistics*» o Centro Nacional de Estadísticas Educativas de los Estados Unidos de América utiliza una taxonomía básica para recoger la estadística de la participación de los padres y madres. Esta taxonomía básica consiste en medir los siguientes indicadores: asiste a una reunión, asiste a la reunión general de padres de la escuela, asiste a un evento de clase y se ofrece como voluntario en la escuela; e informar sobre el grado de recurrencia. Tal estadística se adjunta con información como sexo, etnia, nivel socioeconómico, ingresos, edad, nivel primario o secundario y tipo de escuela

Utilizando esta taxonomía establece el grado o nivel de participación de los padres y corresponde a tres grados que se despliegan desde la baja participación hasta la alta participación, pasando por la participación moderada. Define la baja participación en la escuela, si participan en una sola actividad o en ninguna de las cuatro enumeradas, durante el periodo de un año escolar. Moderada participación, si participan al menos en dos de las actividades. Alta participación, si participaron en tres o cuatro de las actividades (National Center for Education Statistics, 2016).

La baja participación de los padres que se produce puede deberse a varias circunstancias, dos de ellas son: no todas las escuelas ofrecen oportunidades para que los padres participen en este tipo de actividades; y el desaprovechamiento de las oportunidades disponibles para participar. No obstante, a estas dos, se añade otra que posee un carácter histórico.

El presidente Clinton durante el año 1995 solicitó a todos los departamentos y agencias que unieran esfuerzos para incluir a los padres en sus programas, políticas e investigaciones. Hasta ese momento, la participación de los padres no se consideraba en los registros estadísticos, solo se le destinaba a ser un proveedor. Sin embargo, su participación en la escuela no fue considerada. Este hecho da cuenta de un prejuicio que posteriormente, los resultados de las investigaciones revirtieron “La investigación motivada por el nuevo interés hacia los papás, sugiere que el nivel de participación de los papás en las escuelas de sus hijos, produce una diferencia en la educación de los niños”. (Nord, 1999, p. 2)

Llama la atención, a primera vista, las estadísticas que se presentan en los años 1999-2003 y 2007, las que registran el porcentaje de niños de primaria y secundaria, cuyos padres se encuentran involucrados en las actividades de la escuela y que incluye las características de ella; evidencian además que la participación de las madres en la gran mayoría de las cuatro indicadores es superior a la de los padres; con respecto a la etnia, demuestran que los de raza blanca superan en involucramiento parental a los de

raza negra y estos a su vez a los hispanos, entre otros; así también manifiestan que en la medida que aumenta el nivel educacional aumenta la participación parental, similar situación se produce con el nivel de ingresos; y que la participación en primaria es mayor que la participación en secundaria. (*National Center o Statistics Education*, 2016, p. Table 207.40)

2.2.13 Modelos y experiencias relevantes

La misión del Proyecto de Investigación Familiar de Harvard denominado «*Harvard Family Research Project*» (HFRP) intenta dar forma a las oportunidades de aprendizaje para que todos los niños y jóvenes progresen. Consideran central en su trabajo que se aborden cuestiones de acceso y equidad de la formación, y la promoción de prácticas de participación familiar y comunitaria que refuerzan el éxito de todos los niños.

a) El Proyecto HFRP: *Harvard Family Research Project*

El proyecto posee la visión de una sociedad en la cual muchas de las grandes oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes se encuentran en cualquier lugar o momento, independientemente si se lleva a cabo en el hogar, en la escuela, o en el seno de la comunidad, o por medio de las experiencias en línea o fuera de línea. El papel es dar forma a una conversación sobre estas oportunidades y a través de asociaciones estratégicas, crear un impulso para políticas y programas, a fin de proveer un fuerte apoyo para el aprendizaje, a través de múltiples formas y configuraciones.

El trabajo en la participación familiar se centra en el desarrollo de marcos y herramientas para promover la participación de la primera infancia hasta la edad adulta, en cualquier lugar, en cualquier momento los niños aprenden, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. Los esfuerzos de participación de la comunidad se concentran en la construcción de la calidad, la accesibilidad y la sustentabilidad de los entornos de aprendizaje fuera de la escuela, incluyendo programas para la primera infancia y después de la escuela. Las áreas de especialización incluyen la investigación y documentación, evaluación, desarrollo profesional y la asistencia técnica (*Harvard Family Research Project*, 2016).

b) El programa de *J. Hopkins University*

Epstein, desarrolla una propuesta denominada «*Partnership*», fundada en una investigación; y la presenta como una de las mejores formas de implicación parental eficaz. La propuesta se basa en la responsabilidad compartida entre la casa, la escuela y la comunidad, su objetivo corresponde al aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

El programa lo desarrolla el «*National Network of Partnership Schools at Johns Hopkins University*» (NNPS), el cual junto a educadores, investigadores, padres, estudiantes y miembros de la comunidad proporciona asistencia técnica en el uso de enfoques basados en la investigación para mejorar las políticas y prácticas de las asociaciones entre la escuela, la familia y la comunidad. Parten de la base que existe fuerte acuerdo de lo positivo que resulta la participación parental. Pese a su demanda y convicción, la mayoría de los educadores necesitan ayuda en el desarrollo de programas productivos que involucren a los socios familia y comunidad, de tal forma que aumentan efectivamente el éxito del estudiante en la escuela.

La investigación muestra que la escuela, la familia y asociaciones de la comunidad, deben ser entendidas como un componente esencial de la escuela y la organización del aula. Los programas que consideran las prácticas de la familia y de la comunidad bien implementados, pueden ayudar a mejorar el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Se necesita tiempo, organización y esfuerzo para desarrollar programas de excelencia.

Ofrecen el «*Partnership Program*» seis tipos de formas de participación o involucramiento, estos seis tipos se encuentran bajo la propuesta de Epstein. Operativamente se funda en el contexto de tres estamentos: profesores, padres y estudiantes, los que confluyen en interés del éxito de estos últimos. Se genera un grupo denominado «*active team for partnership*», compuesto por el profesor y los padres interesados, e intentará conseguir un clima de colaboración. Los estudiantes son el centro del *partnership* y tienen que ser miembros activos, como también el nexo de unión entre los tres contextos (Ministerio Educación, Cultura y Deportes, 2014, p. 27). Los tipos o formas de colaboración, son catalogadas como necesarias para alcanzar el éxito en la escuela: Estos seis tipos de participación ayudan a los educadores a desarrollar programas más amplios de asociaciones entre escuela-familia-comunidad.

Cada tipo de participación incluye muchas prácticas diferentes de asociación. La del Tipo 1 referido a los padres: consiste en ayudar a las familias en habilidades de crianza y educación de los hijos, de comprensión y desarrollo de los adolescentes, y el establecimiento de las condiciones del hogar que apoyan a los niños como estudiantes en cada nivel de edad y grado. Y ayudar a las escuelas en la comprensión de las familias. La del Tipo 2 se encuentra referida a la comunicación: comunicación con las familias acerca de los programas escolares y el progreso del estudiante. La del Tipo 3 es la llamada del voluntariado, implica mejorar el reclutamiento, la formación, el trabajo y los horarios para involucrar a las familias como voluntarios y audiencias en la escuela o en otros lugares para apoyar a los estudiantes y a programas escolares. La del Tipo 4, se encuentra referida al aprendizaje en el hogar: involucrar a las familias con sus hijos en las actividades de aprendizaje en el hogar, incluyendo tareas, decisiones y otras actividades ligadas al plan de estudios. La del Tipo 5, se encuentra referida a la toma de decisiones: incluir a las familias como participantes en las decisiones escolares, la gobernabilidad y la promoción a través de los consejos escolares, comités y otras organizaciones de padres. Por último, la del Tipo 6 se encuentra referida a colaborar con la comunidad; implica coordinar recursos y servicios para las familias, los estudiantes y la escuela con las empresas, organismos y otros grupos, y proporcionar servicios a la comunidad (*National Network of Partnership Schools at Johns Hopkins University*, 2016).

Cada tipo tiene problemas particulares que deben cumplirse con el fin de involucrar a todas las familias, cada uno requiere de redefiniciones de algunos principios básicos de participación y cada uno de ellos conducirá a resultados diferentes. No se ha de olvidar que el objetivo central corresponde al aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes y que la propuesta se basa en la responsabilidad compartida entre la casa, la escuela y la comunidad.

c) El modelo de Durkeim, Tinto y Spady

En la línea sociológica, existen varios modelos que intentan explicar la deserción de los centros universitarios o *colleges*. Estos modelos se centran en factores que afectan externamente al individuo, con precisión interesa el factor que da cuenta de la influencia de la familia. Por otra parte, lo interesante de presentar este modelo, es que amplía el panorama que se ha presentado hasta ahora, abocado a la educación primaria y secundaria, para incluir teorías desarrolladas en la educación universitaria. Aparecen

factores claves como el tejido societal, las instituciones universitarias y el factor de enfoque, la familia. Y son, precisamente, estos componentes y la ausencia de factores personales como de otros, es que hace que estos modelos sean el blanco donde apuntan las críticas.

Los modelos más reconocidos de esta línea, son los desarrollados por Emile Durkeim, Vincent Tinto (1975) y Williams G. Spady (1970) ambos sociólogos. El gran fundamento base corresponde a la ruptura que se produce entre el individuo con el sistema social, en razón a que no es capaz de integrarse a la sociedad. Tanto Spady como Tinto proponen que la deserción es el resultado de la falta de integración de los alumnos a los sistemas de la educación superior. A su vez, ambos reconocen en la familia un factor influyente en la respuesta afectiva social del estudiante (ver Figura 11)

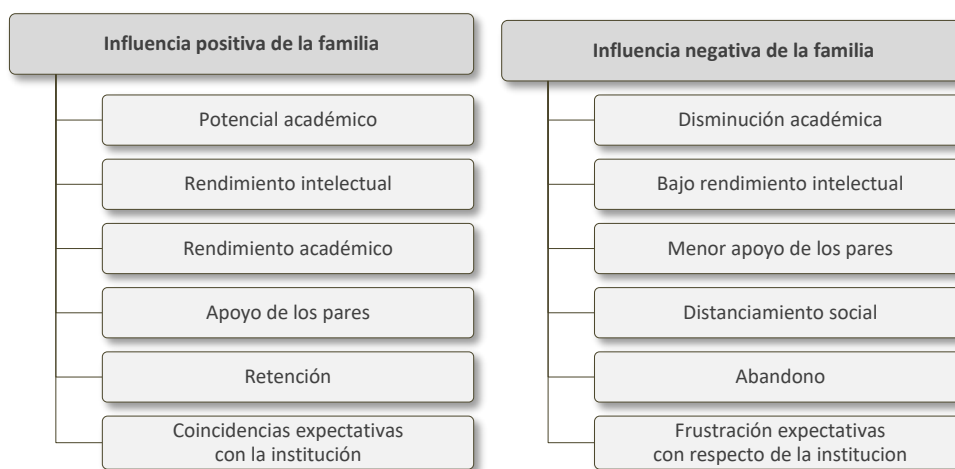


Figura 11. **Influencias familiares que afectan al estudiante**

El ambiente familiar influye en sentido positivo o negativo. En el primer caso favorece significativamente la permanencia, tras ello se produce la coincidencia de las expectativas institucionales con las del alumno, lo que produce el aumento del compromiso por parte del estudiante. Por el contrario, cuando la influencia es negativa, se produce un debilitamiento de la persistencia, el aumento de la probabilidad de fracaso.

Nota. Elaboración propia.

El modelo de Williams Spady, el ambiente familiar influye en un sentido positivo o negativo. En el primer caso, se favorece significativamente la aprobación, tras ello se produce la coincidencia de las expectativas institucionales con las del alumno y el aumento del compromiso con la institución. En el segundo caso, se propicia de alguna manera el abandono o deserción. Como consecuencia se produce un rendimiento académico insatisfactorio, lo que produce un “bajo nivel de integración social, acompañada de una insatisfacción, la que permita que aflore una disminución del compromiso con la institución y fruto de lo anterior, se produce un debilitamiento de la persistencia y el aumento de la probabilidad de deserción”. (Barrios, 2011, p. 21)

La influencia del ambiente familiar sobre el potencial académico se refleja en el rendimiento, es una de las principales fuentes que promueven las expectativas, afectando el nivel de integración. La congruencia normativa actúa directamente sobre el resultado académico, el apoyo de pares y la integración social. El apoyo de pares refleja parte de su efecto sobre la integración social. La que influye en la satisfacción del estudiante en su inserción y contribuye a corroborar su compromiso institucional (ver Figura 12).

El autor encontró seis predictores de la deserción estudiantil en los *colleges* norteamericanos: integración académica, integración social, estado socioeconómico, género, calidad de la carrera, congruencia normativa y el promedio de notas en cada semestre, todos encabezados desde los antecedentes de la familia.

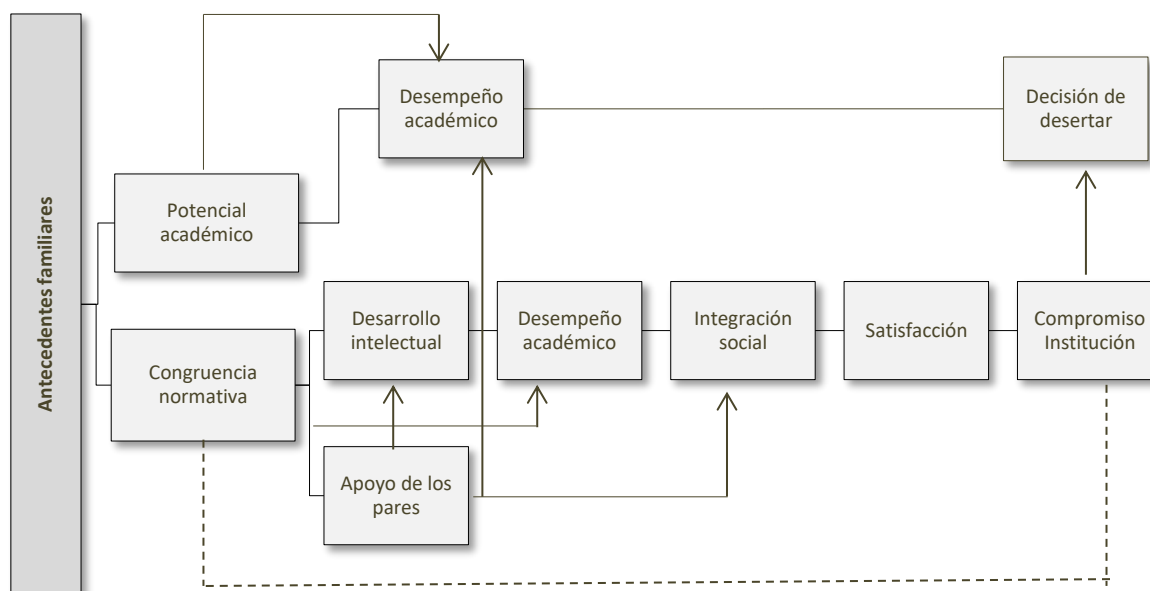


Figura 12. Modelo de Integración de Spady (1970)

En la línea sociológica se desarrollan los modelos Spady y Tinto, ambos se centran en elementos que afectan externamente al individuo. Incluyen factores claves, en general sociales, como lo son, el tejido societal, las instituciones universitarias, la familia. Son, precisamente, la ausencia de factores personales o individuales o contextuales como la economía, el blanco donde apuntan las críticas a estos modelos.

Nota. Tomada a partir de la investigación de Himmel (2002).

d) El estudio de Robinson y Harris: «*The Broken Compass*»

El estudio longitudinal realizado por Robinson y Harris, durante casi tres décadas, revisó 63 parámetros distintos de la participación, en la vida académica de los niños y niñas, y de sus padres estadounidenses. Según los autores, las formas medibles de participación parental no solo generan escasos beneficios, sino que además pueden ser perjudiciales, ya que tanto la autonomía como la responsabilidad de los alumnos no se habrían reforzado. Habrían observado, adicionalmente, qué escasa incidencia posee las siguientes acciones (las que son tremendamente recurrentes y que incluso desafían la lógica de muchas actuaciones de los padres): asistir a reuniones con profesores, observar cómo se desarrolla una clase, ayudar a un adolescente a elegir ciertos ramos durante la educación secundaria, castigar a los niños por obtener malas notas. Los autores plantean que los hijos sienten más ansiedad e incomodidad y posiblemente actúen de forma contraria. (*The Broken Compass Parental Involvement with Children's Education*, 2014, pp. 40-50)

Entre los hallazgos que descubrieron estos autores se encuentran aspectos que efectivamente son incidentes y otros que no. En el primer grupo, se encuentran: leerles en voz alta, hablar con los adolescentes sobre sus planes para la universidad y principalmente, que los padres manifiesten altas expectativas en el futuro profesional de

sus hijos. En el segundo, algunas ya mencionadas, se encuentran: reuniones con profesores, observar clases, ayudar en la elección de ciertos ramos, castigar a los niños por obtener malas notas. Valorar la participación parental exclusivamente por las notas, es una señal que en verdad no entiende toda la amplitud que la educación lleva consigo y es pasar por alto la verdadera forma en que los padres impactan a la educación de sus hijos y con ello a la escuela (Maulén, 2015).

Robinson y Harris, (2014) plantean además otros hallazgos de aspectos no tradicionales, ligados fuertemente con la incidencia comunitaria y social. Entre este tipo de factores se encuentra: vivir en barrios y ambientes sociales en donde conocen y comparten con muchos adultos con educación universitaria; este aspecto funciona como un recordatorio natural hacia los niños, que se liga con el factor preguntar a los hijos sobre su futuro profesional. Similar situación plantea tener profesores de renombre, lo que genera igualmente una incidencia en los aprendizajes (Goldeinst, 2014).

e) El estudio de Amanda Ripley: «*The Smartest Kids in the World*»

En unas pocas naciones sucede que, prácticamente todos los niños están aprendiendo a hacer argumentos complejos y resolver problemas que nunca han visto. Ellos están aprendiendo a pensar. Ripley, (2014) se pregunta ¿qué se siente ser un niño en estas nuevas superpotencias de la educación?

Ripley (2014) emprende una búsqueda global para encontrar respuestas para los padres y sus propios hijos, Realiza un seguimiento a tres jóvenes estadounidenses que efectúan un intercambio en otras naciones durante un año. Ejecutan el trabajo de campo como observadores participantes que penetran en las escuelas de países que cuentan con un sistema educativo de similar o mejor nivel. El lugar de origen de los becados de intercambio son las ciudades de Oklahoma, Minnesota y Pennsylvania, y realizan el trabajo de campo en Finlandia, Corea del Sur y Polonia.

Ripley (2014) expresa que, a poco andar del seguimiento, se revela un patrón de transformación: ninguno de estos lugares tenía muchos niños «inteligentes», y desde hace algunas décadas, tampoco poseían sistemas educativos de renombre. Es decir, la realidad psicométrica y los sistemas educativos de sus habitantes, ha cambiado en dos o tres generaciones. La enseñanza verdaderamente se ha volcado al rigor y hoy es más exigente, dura y grave; y, junto a ella, se ha producido la construcción de la resiliencia de estas naciones, que les ha permitido preceder en el nuevo mundo educativo (Murphy, 2013).

Un punto de partida para Ripley, según expresa parte de un dato de la OCDE, en 2009, observó que los apoderados con mayor participación en actividades extracurriculares en los colegios tenían, en promedio, hijos con peor desempeño en lectura que los apoderados menos participativos. Esta situación se replica en varios estudios, y tras este hecho es que Ripley sustenta la hipótesis de su investigación: “El voluntariado y la asistencia a eventos del colegio parece tener poco efecto en lo que aprenden los niños”, señala, además “recalcando que en países famosos por sus sistemas educativos (como Finlandia o Corea del Sur) ver un papá en el colegio era cosa del pasado”. Las razones de esa correlación, eso sí, no fueron asunto del estudio. El estudio sólo midió la relación entre el tiempo que los apoderados pasaban en el colegio y las notas de sus hijos, sin evaluar las razones.

Al intentar inteligir esta realidad, es posible, mencionar tres situaciones que explican la inversa correlación entre resultados de aprendizaje y participación de los padres que expone. La primera argumenta que los padres de alumnos que tienen

rendimiento más bajo, tienen más incentivos para participar en las actividades académicas y es posible, a partir de esto, solo conjeturar que, si los padres no se hubiesen involucrado, tal vez los resultados serían distintos. Una segunda razón es que los muchachos que no brillan por su rendimiento académico, se destacan en otros ámbitos como el extraescolar, en base a esto, es posible pensar que los padres se involucran adicionalmente en este tipo de actividades, ya que sus hijos poseen una mayor cercanía. Un tercer argumento plantea que la tensión e involucramiento parental disminuye en la medida del éxito de los hijos y su madurez escolar, lo que parece ser más verosímil. A partir de este planteamiento, se puede intentar formular que en la medida que el hijo posee una madurez escolar y su rendimiento adecuado se produce, el acompañamiento e involucramiento parental disminuye (Maulén, 2015).

Otros hallazgos de Ripley (2014) vienen a cambiar el juicio previo respecto de las escuelas, el sistema educativo, sus docentes y su contexto. Este expresa que los sistemas con enseñanza de alta calidad son desde el origen, lo que permitiría que sólo los mejores estudiantes se inscriban en programas de formación del profesorado, con programas muy exigentes. Es decir, evitaron la reingeniería que consiste en evaluaciones de desempeño sobre el recurso humano y en análisis de datos sobre el valor añadido con el proceso en marcha, la forma inversa, aunque en absoluto distante de lo que pareciera obvio, parte con las evaluaciones de desempeño y análisis de datos sobre los postulantes, en el proceso de selección al ingreso de la carrera docente.

Otros hallazgos de Ripley (2014) es que sus observadores se encuentran con escritorios en filas y una antigua pizarra. En el caso de Polonia, las TIC eclipsan ante brillantes, talentosos y entrenados profesores que aman sus puestos de trabajo. Cosa similar sucede en Cuba, aún con libros de papel roneo y las salas de clases muy pobres, los resultados son muy ricos, con más profesores y escuelas al alero del conductismo. En este último caso el secreto: una seria disciplina y buenos profesores que llevan a cabo cabalmente una aplicación correcta del método conductista (Pérez, 2013).

Otro hallazgo es lo diferente de la concepción del valor de la educación que poseen los niños, niñas y jóvenes, visión que no solo es teórica sino concreta. La importancia se da en el trabajo duro y en la prioridad que se le otorga. Prima una cultura de rigor que se evidencia en los estudiantes de Corea, por ejemplo, cuyas notas de campo expresan que poseen un fuerte grado de cansancio, ya que el rigor de los estudios les obliga a pasar muchas jornadas nocturnas de estudio en «*hagwons*», (instituciones o academias) en clases de apoyo, por lo que afirmar que los niños coreanos obtienen su verdadera educación ahí, es muy certero.

f) El estudio ¿Quién dijo que no se puede?

En Chile han existido distintos aportes empíricos respecto del tema. Estos estudios, en general, se traducen en la búsqueda de factores críticos de éxito replicables, que permitan generar avances en el logro de las escuelas que proceden a la implementación. El supuesto es que, recogida la experiencia de gestión en escuelas efectivas o con resultados, dicha experiencia, implementada análogamente en otra institución, permite un efecto similar, por lo tanto, una mejora y un posible acercamiento al logro de resultados. La pregunta que sostienen es ¿cómo lo han hecho?

Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez, (2004) proporcionan un conjunto de categorías y dimensiones que dan cuenta de los múltiples factores de una escuela efectiva (¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza). Una escuela eficaz, según Murillo, es aquella “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su

rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2008, p.18). la sistematización que realizan la hacen sobre la base de varias categorías. Una de las categorías que han utilizado corresponde a la relación entre escuela y apoderados.

Los autores identifican cuatro alianzas entre los padres y la escuela cuando hablan de la efectividad: proteger a los niños de su entorno, formar a los padres en su rol educativo, involucrarlos en el proceso pedagógico, involucrarlos en los aportes de recursos para mejorar la infraestructura y equipamiento de la escuela y, por último, informar regularmente y por distintas vías de las distintas actividades (ver Figura 13).

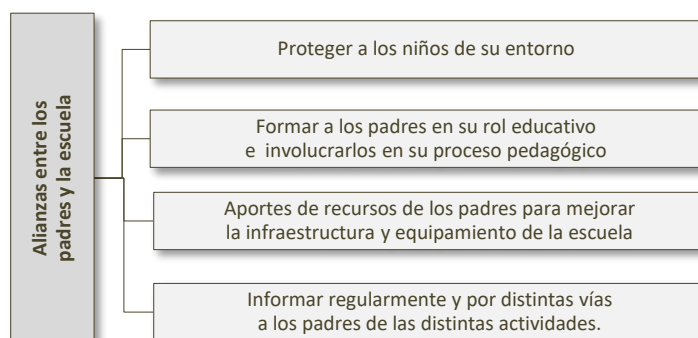


Figura 13. Alianzas entre los padres y la escuela

Nota. Elaboración a partir de Belleï, Raczynski, Muñoz, y Pérez, (2004).

El estudio identifica esfuerzos por parte de las instituciones educativas para acercar a los padres, reconociendo, de esta forma, la importancia de esta alianza y la participación de la familia, padres y apoderados. Se recalca la actitud de respeto, la acogida que demuestran frente a los problemas, inquietudes y sugerencias de las familias.

Otro factor que se destaca por parte de las escuelas y que las conclusiones del estudio manifiestan como factor decisivo es la “prevalencia de altas expectativas de los directivos y profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos y alumnas. El convencimiento de que todos pueden aprender, cada uno a su ritmo, y que la mayoría de ellos puede obtener resultados similares a niños en mejores condiciones sociales; lo que se traspa a los estudiantes, quienes poseen un alto nivel de expectativa personal y, en varias escuelas, también se traspa a los padres, quienes se sienten corresponsables de los logros educativos de sus hijos (Belleï y otros, 2004).

Por lo que la participación de la familia ya no es considerada solo en la dimensión del cumplimiento y en la dimensión de inducir o motivar, y no solo se consigna como factor externo o interno de eficacia, elección o auto regulador, sino que se torna un elemento de aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al incremento del rendimiento académico y como factor interviniente en las expectativas (ver Figura 14).

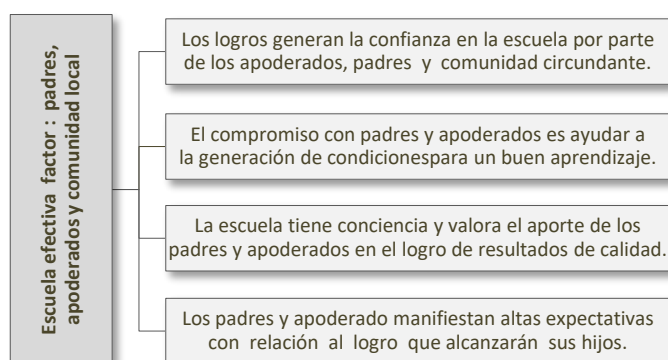


Figura 14. Factor padres y apoderados en la literatura de escuela efectivas

Nota. Elaboración a partir del documento de Baeza, (2003).

Los autores identifican las siguientes dimensiones: convicción de los profesores que los alumnos pueden aprender y el compromiso y participación de los padres. Las escuelas poseen una valoración y conciencia del aporte de los padres y apoderados para buenos resultados de aprendizaje de calidad. Son características comunes de los directores de estas escuelas: personas comprometidas con la labor pedagógica, con una dilatada experiencia como docente e incluso como director, con un trabajo en “terreno” más que de oficina, una política de “puertas abiertas” para toda la comunidad escolar; profesores, estudiantes y apoderados de una continua preocupación por lo “humano”, con un reconocimiento entre los educadores y superiores directos. Parte importante del trabajo de identificación y de continua estimulación a través de los éxitos, está dirigido a la confianza que existe en la escuela por parte de los padres, apoderados y comunidad circundante (Baeza, 2003).

g) El programa de una escuela chilena del pueblo Codao

La escuela «Luis García de la Huerta», se encuentra ubicada en la Sexta Región en la comuna de Peumo, en el pueblo llamado Codao. Es una escuela rural, cuya dependencia es particular y perteneciente a la Sociedad Protectora de la Infancia. Perteneciente a la Red de Escuela Líderes. Posee una infraestructura de varios años, con patios de tierra y expuestos a la lluvia, de escasos recursos, sin jornada escolar completa, con cursos muy numerosos (de 40 alumnos), y con alumnos que poseen mayoritariamente alta vulnerabilidad (entre el 62% y 81%). Los padres de los alumnos son, en su gran mayoría, trabajadores agrícolas y temporeros, con remuneraciones bajas y contratos laborales por temporada. La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad

Fernández (2009) da cuenta que la necesidad prioritaria de esta escuela de Codao ha sido fortalecer el subsector de Lenguaje y Comunicación, por ser éste la base para todos los aprendizajes. Es por ello que impulsó el proyecto de mejoramiento de la cultura educativa que afianza la lectura. Durante el periodo de implementación, los resultados obtenidos en la evaluación nacional SIMCE fueron comparables a los de los colegios privados (Colegio Luis García de la Huerta, 2016).

Esta escuela realizó una alianza con sus apoderados, que se corresponde con dos actividades que los padres diariamente realizan con sus hijos: lectura y cálculo mental, estas con una duración de no más de diez minutos.

Férrnandez (2009) expresa que el éxito de la escuela se debe al modo de trabajo, lo que se viene implementando desde 2006, cuyo enfoque ha estado puesto en los aprendizajes, con metas claras y un trabajo en equipo y bien planificado. Es una escuela con escasos recursos, pero muy bien utilizados, ya que estos son muy bien planificados; realidad que se extiende a las actividades con los padres, las que son programadas con un mes de anticipación.

Otro enfoque ha sido alimentar de informaci3n a los padres y apoderados de las metas que deben alcanzar sus hijos y de los resultados del SIMCE, y los integran invitándoles a diversas actividades por medio de boletines a las casas, en las que, adem3s, se les informa c3mo ayudar a sus hijos. Por otra parte, se concentran en Lenguaje, utilizando el m3todo Matte para desarrollar la lectoescritura, y Matem3ticas, adaptando varios programas exitosos para el resto de los cursos. Adicionalmente, es una escuela que valora el aporte de los apoderados (Férrnandez, 2009).

En suma, en un sentido general, la definici3n de participaci3n halla precedente conceptual en la participaci3n ciudadana. La participaci3n no solo se da en el involucramiento de los padres por los hijos en el espacio educativo, sino que la participaci3n, en un sentido m3s amplio, requiere de una ciudadan3a que se involucra a trav3s de las respectivas organizaciones en la vida democr3tica. Tal participaci3n es la base de una de las dimensiones del sistema democr3tico.

Existen diversas clasificaciones de la participaci3n parental, se han organizado en dos niveles: desde el m3s elemental al que contiene las m3s elaboradas, constituidas por aquellas que poseen un mayor complejidad, se dispone la clasificaci3n que realizan Flamey, Gubbins, y Morales fundadas en las propuestas de Armstein y Epstein. Las categor3as de esta taxonom3a han sido propuestas para servir de base en el an3lisis de las experiencias de los Centros de Padres y Apoderados y su participaci3n en la educaci3n en Chile, la siguiente clasificaci3n revisada fue realizada por Mar3a Martiniello como una propuesta para Am3rica Latina; la taxonom3a operativa del «*Massachusetts Department of Education*» y la taxonom3a de Shumow, fueron incluidas por el aporte que las diferencia.

La relaci3n entre familia y escuela en Chile se encuentra en evoluci3n, permite la coexistencia de dos paradigmas que significan cambios para la escuela, la familia y los estudiantes. La participaci3n de la familia se torna como un elemento de aporte a los procesos de ense±anza-aprendizaje, al incremento del rendimiento acad3mico y como factor interviniente en las expectativas ya no es considerada solo en la dimensi3n del cumplimiento y en la dimensi3n de inducir o motivar.

Una de las principales diferencias es la concepci3n y alcance que desde la escuela y el hogar se posee respecto de la participaci3n. Aspectos claves son la apertura de los centros educativos, que la consideraci3n que la participaci3n actúa como un derecho y a su vez como un acto de libertad personal.

2.2.14 Barreras a la participaci3n de los padres

Investigadores en el tema han descrito una serie de diversos factores sociales, econ3micos y demogr3ficos que obstaculizan la tarea de incrementar la participaci3n de la familia en la escuela, a estos se le ha denominado barreras a la participaci3n de los padres (ver Figura 15). Tales limitaciones impiden que los padres experimenten de modo m3s activo el aprendizaje de sus hijos, imposibilitan generar nuevos desaf3os y administrar la participaci3n parental en la escuela y hacer de ambos sistemas, el familiar y el escolar, una unidad.

Entre las razones por las que los padres no participan más en la educación de sus hijos, se mencionan algunos factores con mayor recurrencia: exceso de trabajo, sentimientos de inadecuación, la idea de no sobrepasar límites y aquellos que se refieren a los distintos aspectos de la estructura.



Figura 15. Barreras a la participación de los padres

El enfoque investigativo sobre el «efecto familia» es realizado sobre las relaciones, actuaciones y sobre los ejes que unen los nodos escuela, familia, padres e hijos. Uno de los factores estudiados en este «efecto familia» es la participación parental la que puede concebirse como una alianza con la escuela, tal alianza colabora en los procesos educativos y es en pos de mejores aprendizajes. Existen una serie de situaciones que actúan obstaculizando o levantando barreras a la participación.

Nota. Elaboración propia.

a) Barreras por las actividades laborales de los padres

Las próximas barreras poseen un común denominador, este haya su origen en las actividades y demanda laboral a la cual se encuentran sometidos los padres. Entre ambos hay un aspecto bastante más fino que hace que se diferencien y que finalmente posee incidencia en afectar la participación.

Entre las razones por las que los padres no participan o no se involucran en la educación de sus hijos, se encuentra el aspecto laboral y el exceso de trabajo, tal factor se desagrega en los factores: priorización laboral, incompatibilidad horaria por falta de tiempo, falta de energías y cansancio y, por último, preferencia de otras actividades.

Priorización por los requerimientos laborales es una primera barrera que se presenta por las actividades laborales de los padres. La situación económica, financiera, interpersonal, por los estudios universitarios o superiores, los trabajos y de otra índole a las cuales se encuentran sometidos los padres, generan tensiones o presiones extremas. En base al requerimiento y demanda que provocan estas necesidades o responsabilidades, “los padres deben priorizar sus propias obligaciones, dejando de lado los compromisos o necesidades educativas de los hijos”. (Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetts, 1990, pp. 10-12)

Incompatibilidad y escasa disponibilidad de horario es una segunda barrera que se presenta por las actividades laborales de los padres. En general, los padres manifiestan sentirse altamente demandados por sus trabajos, lo que toma más fuerza cuando ambos trabajan. Esto impide cumplir y dedicar tiempo para ir a la escuela o para ayudar a sus hijos en las tareas. Esto resulta más difícil aún, cuando ambos padres trabajan todo el día, condición que ha aumentado fuertemente en el último tiempo. Por otro parte, “es frecuente que los horarios de trabajo coincidan con el horario escolar, no siendo compatibles con los del establecimiento, (Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetss, 1990). En ciertas ocasiones “no son compatibles ni los momentos de descanso o cuando los hijos se encuentran sin actividades escolares, situación que viene a complicar más aún esta situación y es equiparable a cuando trabajan fuera de la ciudad”. (Morales, 1998, pp. 11-14)

La priorización por el descanso y la necesidad de recuperar fuerzas es una tercera barrera que se presenta por las actividades laborales de los padres. Una de las consecuencias que se generan con el trabajo diario es cansancio o falta de energía. Los padres muchas veces argumentan no poder cumplir con un rol más activo en el apoyo a los aprendizajes de los niños y niñas debido al cansancio y falta de tiempo, no se involucran en razón de priorizar las horas de descanso y ocio. El resultado de esta actuación familiar es un rol periférico de los padres en el apoyo a los aprendizajes escolares. (Burrows y otros, 2006, p. 62)

Los padres tienen menos tiempo y energía para cooperar en las escuelas y dar servicios en los comités que las apoyan. “En las familias donde ambos padres trabajan, puede resultarles difícil tener tiempo y energía para asistir a los actos escolares y apoyar a los niños en sus tareas”. (Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetss, 1990, pp. 10-12)

Priorización por actividades recreativas y turísticas es la cuarta barrera que se presenta por las actividades laborales de los padres. En este mismo orden de las cosas, cuando los padres poseen una alta demanda laboral, el tiempo que disponen libre junto a sus hijos es reorientado hacia otras actividades. Morales, expresa que “algunos padres dicen preferir usar su tiempo libre con los niños en actividades recreativas o turísticas más que en aquellas de tipo académicas”. (Morales, 1998, pp. 11-14)

b) Barreras por inadecuación o falta de destrezas

Cuando existen padres que poseen un bajo nivel de educación se produce una disminución en la participación de la educación de sus hijos. Esta barrera posee otros componentes que se presentan en las siguientes cuatro dimensiones: insuficiencia en las destrezas o en el conocimiento de los contenidos; analfabetismo, bajo nivel educativo y desactualización; frustración vivida en la trayectoria escolar de los padres; adicciones de los padres o vulnerabilidad.

Una primera barrera que se produce por la inadecuación o falta de destrezas es el conocimiento de los contenidos. Algunos de los padres sienten que no tienen la preparación para ayudar a sus hijos en el trabajo escolar. Este sentimiento llamado de inadecuación o insuficiencia, va en aumento a medida que los hijos van aumentando el grado o nivel que cursan y en el transcurso de los años. Es una de las razones que, al parecer, puede explicar el distanciamiento del interés en la situación académica de los jóvenes y explica la disminución de la participación en la medida que aumentan de nivel y disminuye la brecha respecto del egreso (Morales, 1998, pp. 11-14). De otro modo, el involucramiento genera adquisición de las competencias parentales; ambas situaciones que llevan a confirmarse o a refrendarse mutuamente.

La insuficiencia puede abarcar distintos aspectos que pueden no referirse especialmente al dominio de los contenidos, ya que puede darse, cuando los padres no poseen las competencias personales como el manejo de las habilidades para tener la paciencia, el ánimo, la disposición; o el dominio de los métodos o estrategias para enseñar. A esto debe agregarse, los hábitos o regularidades espacio temporales de las acciones como la autoridad que se debe haber formado con los hijos. Todas estas limitaciones pueden actuar independientemente de los contenidos y pueden ser verdaderos escollos para el involucramiento parental.

Una segunda barrera que se produce es por el analfabetismo, bajo nivel educativo o desactualización. Independientemente del nivel educacional de los padres, el involucrarse en las tareas y las distintas obligaciones escolares pueden también ser una posibilidad de adquisición, complementación o de actualización en los contenidos. Asimismo, en las situaciones de analfabetismo y bajo nivel educativo de los padres, las tareas y obligaciones escolares de los hijos representan una oportunidad para que los padres refuercen el proceso de aprendizaje de los hijos como también el propio.

Sin embargo, los padres de niveles socioeconómicos bajos que expresan el deseo de ayudar a sus hijos con las tareas, se ven confrontado, generalmente, con el hecho de no saber cómo hacerlo o no encontrarse a tono con las temáticas propuestas debido a que han olvidado o no han visto las materias, o no encuentran un método para enfrentar el estudio con los hijos. En general, las investigaciones reportan que la más importante barrera para la participación es la falta de educación de los padres por sobre el deseo o la voluntad de hacerlo. Snow y otros (1991) y de Johnson (1996). (Citados en Martiniello, 1999, p.15)

Carecer de información en los contenidos es una de las barreras al involucramiento parental (Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetss, 1990, pp. 10-12). A su vez es un argumento recurrente y al parecer suficiente para disminuir el involucramiento de los padres, sobre todo esgrimido por aquellos que pertenecen a un nivel socio económico cultural menos favorecido. Se produce, paradójicamente, que los padres poseen menor nivel educacional que sus hijos, y con ello involucrarse cada vez menos en la actividad estudiantil. Similar cosa sucede con los padres de ambientes culturales y lingüísticos minoritarios, que puedan no sentirse a gusto en el entorno escolar, ni sean capaces de leer comunicaciones de la escuela (Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetss, 1990, pp. 10-12). Sin embargo, y esto es importante, el entender las materias o poseer un conocimiento de ellas, por parte de los padres, no es tan decisivo como el interés y la disposición que expresan los padres. Es decir, entre conocer los contenidos y manifestar interés, la balanza de lo decisivo se inclina hacia este último. (Henderson, 1987; Epstein y Becker, 1982; Davies, s.f. citado en Morales, 1998, pp.11-14)

Por otra parte, lo detectado por el PERCE, sobre los efectos en el rendimiento asociados con la ayuda de los padres, madres o tutores a los niños con las tareas para la casa, demostraron ser negativos. No es raro en análisis transversales que este tipo de resultados se encuentren contrapuestos. En este sentido se consideran dos posibles explicaciones: La primera idea es que el auxilio se presenta cuando los alumnos poseen dificultades académicas; y la segunda explicación se basa en la evidencia empírica encontrada en la bibliografía relacionada que indica que el adulto intenta apoyar al niño cometiendo errores en su labor didáctica, los errores didácticos que presenta son dos enfatiza, en la presión y procede a la entrega directa de las respuestas correctas. (Casassus y otros, 2001, p. 73)

Una tercera barrera que se produce es por la frustración vivida en la trayectoria escolar de los padres. Es una de las barreras de participación parental que se produce cuando los padres son adolescentes o muy jóvenes y se encuentran sin terminar la escuela. Presentan resistencias internas a retornar a ambientes escolares, lo mismo sucede con padres que presentan actitudes negativas frente a su propia etapa escolar. La analepsis interna que se les produce al actualizar la vivencia personal en sus hijos, genera una reacción en el cual la distancia para los padres es el mejor paliativo. Esto produce que se sientan incapaces de apoyar e involucrarse con sus hijos o que manifiesten interés en el compromiso escolar desde el hogar que debiesen manifestar. (Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetts, 1990, pp. 10-12)

Una cuarta barrera que se produce es por las adicciones y abandono de los padres y/o vulnerabilidad familiar. Pueden existir situaciones en la que los padres posean algún tipo de adicción o encontrarse en situación de vulnerabilidad, en tales casos la participación de los padres disminuye fuertemente. La falta de responsabilidad y el desinterés, el abandono o cuasi abandono, sin lugar a dudas, son una barrera e incluso pueden confundirse entre sí. Al realizar una prolepsis, aciago es el epílogo familiar.

Otra situación se produce, cuando el padre o la madre abandona la responsabilidad, asignándola completamente al hijo, incluso a las asistencias, puntualidad y retraso, sin importar la edad, desligándose completamente de cualquier compromiso; situación que incluso puede ser la excusa ante la responsabilidad parental o la falta de voluntad.

Martiniello, en Participación de los Padres en la educación. Hacia una taxonomía en Latinoamérica, precisa, a partir de datos del *World Bank* del año 1997, que una gran mayoría de los padres que no se involucran dan como razón el carecer de suficiente educación para ayudar a sus hijos. Esto indica que la balanza al momento de decidir se inclina decididamente por la falta de competencia de los padres que por la falta de voluntad. “La falta de educación es más frecuentemente citada por los padres en zonas rurales y por los padres de niños que han abandonado la escuela”. (Martiniello, 1999, p.15)

c) Barreras que se levantan por límites y roles

La idea de no sobrepasar límites ni roles se subdivide en varias categorías. Estas son: estimación muy alta, por los métodos de la escuela; concepción encapsulada de los roles familia-roles escuela, alumnos que distancian el mundo escolar a la esfera familiar; sentimientos negativos respecto de entender las prácticas y de involucrarse; y padres que no se sienten incluidos por varias razones

La primera barrera que se levanta por el concepto los límites y roles es el respeto mal entendido que impide involucrarse en los métodos escolares. Cuando el nivel de escolaridad de ambos padres es reducido y el capital cultural es bajo, sucede, como ya se expresaba, que los padres no se encuentren competentes para involucrarse con sus hijos, lo que los lleva a realizar una estimación muy alta de los métodos de la escuela, alejando aún más la posibilidad de actuar, ya que ellos ven como negativa su intervención y en esta lógica presentan un respeto a los métodos, y en ese respeto, no intervienen (Burrows, y otros, 2006).

La segunda barrera que se levanta por el concepto los límites y roles es la concepción que asigna responsabilidad educativa exclusiva a la escuela. Por otro lado, muchos padres, quienes tienen una concepción clausurada de la relación familia-escuela,

manifiestan que el aprendizaje es función del colegio, por lo cual, esos límites que implica este supuesto, no son sobrepasados, en función de la creencia de que cada uno debe cumplir sus roles.

La tercera barrera que se levanta por el concepto los límites y roles es la actitud hermética del estudiante que reserva el mundo escolar a la familia. Similar punto de partida, asumen los hijos adolescentes que distancian el mundo escolar del mundo familiar y en ese supuesto, los padres lo sienten como una intervención, por tanto, se mantienen lejanos, dejando que la responsabilidad de la formación académica de sus hijos sea una dimensión a la que están ajenos, porque los niños y jóvenes lo proyectan así, considerando, tal vez, que es la escuela su formadora académica, y no su familia.

La cuarta barrera que se levanta por el concepto los límites y roles se refiere a que la escuela les hace sentir que no se involucren ni entienden las prácticas educativas. Algunos padres perciben que, de un modo u otro, la escuela les hace sentir que no entienden las prácticas educativas y que no deben intentar educar a sus hijos personalmente, aislándolos del proceso de enseñanza, sin permitirles adquirir alguna función relevante.

La quinta barrera que se levanta por el concepto los límites y roles corresponde al sentimiento de dificultad en la integración. Una situación paralela se produce cuando los padres no se sienten incluidos en los grupos sociales, por lo que no son parte de los códigos sociales o estéticos, ausentes de las redes de apoyo, por la cual se ven disminuidos o menoscabados, en la participación de actividades y de la situación escolar de sus hijos.

a) Barreras que se levantan por la estructura organizacional escolar

Las barreras presentes en la estructura organizacional son posibles de ordenar en las siguientes dimensiones: Obstrucciones entre la comunicación; lugares de interacción delimitados con una «burocracia interna» y padres con el sentimiento que no entienden la escuela.

La primera barrera considerada en este título corresponde a las obstrucciones en la comunicación. La estructura de la organización escolar es un factor que afecta la participación de los padres. Esta se produce al generarse obstrucciones entre la comunicación casa-escuela; tal interferencia posee por consecuencia que la información puede llegar parcialmente o no llegar, en razón a que el sistema de comunicaciones posee debilidades, generándose una distorsionada comprensión de las prácticas educativas.

La segunda barrera considerada en este título corresponde a los lugares de interacción delimitados a lo que se añade la burocracia de la organización educativa. Otro elemento que contribuye a que no se produzca una relación es que los lugares de interacción son delimitados de un modo u otro, o que la “burocracia” interna aporte en disminuir dichos espacios.

Al respecto (Rivera y Milicic, 2006) expresan que la escuela favorece y complementa la tarea, pero en lo concreto han desconocido el papel protagónico de la familia “en el desarrollo integral de los niños, relegándola a un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento”. (Rivera y Milicic, 2006, p. 1)

La tercera barrera considerada en este título corresponde a los sentimientos de los padres que reflejan que no entienden la escuela. Así en los aspectos que conforman

esta comunicación, tanto emisor, receptor como mensaje presentan debilidades, generándose una desfiguración de la situación que en particular lleva a que los padres conformen la idea que la escuela les hace sentir que no entienden las prácticas educativas. A causa de esto, se disminuye la colaboración o participación de los padres o apoderados (Morales, Dwyer y Hecht, 1994, citado en Morales, 1998).

Generar un involucramiento de los apoderados a través de las prácticas docentes requiere de una cantidad de tiempo extra, no menor, en preparar proyectos, a la vez estos proyectos o prácticas innovadoras adecuadas, no son fáciles de idear, iniciar o incorporar adecuadamente para los docentes (Morales, 1998).

Rivera y Milicic, (2006) quienes estudian la relación familia escuela a partir del punto de vista de las demandas que hace la escuela hacia los padres señalan que en general las escuelas no distinguen en sus demandas el tipo de familia al cual se dirigen.

2.2.15 Participación parental como ejercicio de ciudadanía

La participación de los grupos sociales que se inician en el grupo familiar es determinante en la educación. Román y Murillo plantean “Que la familia, su dinámica, condiciones y recursos resultan ser determinantes en lo que aprenden y logran los estudiantes, es algo que ya nadie discute” (Murillo y Román, 2011). En el mismo orden Marina, (2014) no solo entiende la importancia de la familia, sino que la amplía, considerando a la «tribu». Esta autora hace referencia a una fábula, la que expresa que no solo es la familia, sino que es la «tribu» la responsable de la educación, indicando con ello la influencia de la familia nuclear, la familia extendida, el clan o comunidad a la cual se pertenece.

a) La comunidad una variable incidente

La comunidad va a pasar a ser otra variable de incidencia e importancia sobre la efectividad de la escuela. Bolívar al respecto de la educación pública expresa “no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella. El cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad” (Bolívar, 2006, p. 120). Otros autores van a indicar que no solo es la comunidad, sino el ambiente cultural e, incluso, el sistema educativo nacional.

Primer aspecto relevante el sistema educativo incentiva la participación parental. Bajo la perspectiva de sistema educativo es que la participación se incentiva. Burrows, y otros, (2006) coinciden que es indiscutible que la familia se configura como un agente importante de los aprendizajes de los niños y niñas. Añaden que los enfoques de esta participación en la evolución de las políticas educativas toman distintas perspectivas. En la primera, la participación asegura la asistencia y respeto de los hijos a las reglas escolares. En la segunda, se visualiza un plano de complementariedad que promueve la alianza entre familia y escuela; considera relevante que las familias busquen de manera más explícita el interés, motivación y compromiso de niños y niñas hacia el aprendizaje escolar (Burrows, y otros, 2006). Tal evolución tiende a incorporar cada vez más la participación y, en varios casos, ha sido evaluada entre los distintos contextos con los cuales se enfrentan los niños, niñas o jóvenes.

El segundo aspecto relevante, se refiere a las dimensiones específicas del enfoque de las políticas educativas (ver Figura 16). Así el enfoque de las políticas educativas respecto de la participación de los padres, madres y apoderados/as considera como categorías, asegurar la asistencia y respeto de las reglas escolares, promover la

alianza entre familia y escuela, y dar dirección al interés, motivación y compromiso de los niños, niñas y jóvenes hacia el aprendizaje escolar.

El tercer aspecto relevante, se refiere a las miradas que poseen los docentes sobre la participación. Algunos estudios indagan acerca de qué importancia atribuyen los docentes al conjunto de los contextos educativos, responsables del desarrollo de los niños, niñas y de los jóvenes. Generalmente, incluyen contextos educativos como escuela, amigos, familia y medios de comunicación. Elena, Pérez y Álvarez, consignan a la familia como el entorno con más influencia en la educación de niños y jóvenes. A la escuela se le atribuye el segundo nivel de influencia, pero con una distancia importante con respecto a la familia. “Le sigue la influencia de los amigos y sólo, en el último lugar, aparecen los medios de comunicación; aunque, pese al último lugar que ocupa, el porcentaje de quienes creen que repercute en la educación es un no despreciable 64%”. (Elena, Pérez, y Álvarez, 2007, p. 6)

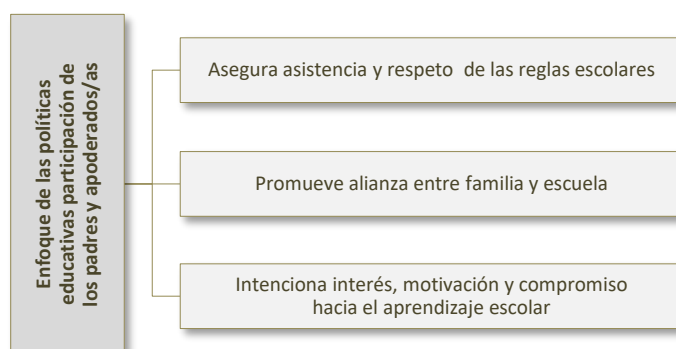


Figura 16. Enfoques de las políticas educativas sobre la participación parental
Nota. Elaboración propia.

El cuarto aspecto relevante, se refiere a los múltiples efectos de la participación parental. La participación parental posee efectos que no sólo se producen en los alumnos, sino que en la familia y la escuela. Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos, (2010), recogen diferentes aristas de las repercusiones de la participación de los padres, madres y apoderados/as en la educación de los hijos. Esta intervención trae importantes consecuencias en los educandos, entre las principales encontramos: primero, aquella que corresponde a “una asociación con una actitud y conducta positiva de los hijos hacia el colegio; segundo, se producen mayores logros en lectura; tercero, se obtienen tareas de mejor calidad; y cuarto, se constata un mejor desempeño académico”. (Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos, 2010, p. 72)

Bajo otra perspectiva, la participación significa una serie de réditos familiares, incluso para los mismos progenitores o jefes de familia. De los diversos beneficios, en los padres o madres, la investigación de Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos, (2010) recoge los siguientes: un aumento de la autoconfianza, acceso a una mayor información sobre las estrategias parentales, conocimiento del funcionamiento de la escuela, los programas educacionales y, además, genera una visión positiva del personal docente (Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos, 2010).

Indudablemente que el éxito escolar individual de los alumnos posee un efecto acumulado en la escuela. En las escuelas técnicas profesionales o rurales, la

participación de los padres es relevante y el aporte económico, en materiales o en trabajo, hace la diferencia. Tal participación redundará en escuelas más efectivas.

De acuerdo con lo que expresa el documento *Participación de las familias en la educación escolar* (Ministerio De Educación, Cultura y Deporte, 2014) sobre el análisis que realiza sobre los datos de PISA 2012, observa una influencia fuerte y positiva del apoyo educativo y de las actividades familiares que involucran conversaciones realizadas en la comida principal familiar que versa sobre el rendimiento en matemáticas.

En el mismo estudio, se comentan los resultados obtenidos en el proyecto INCLUD-ED, durante el año 2006; proyecto bajo el cual se analizan cinco tipos de participación de los padres: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa, y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados del estudio evidencian que solo los tres últimos tipos de participación logran contribuir al éxito escolar. (Ministerio De Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 26)

El «*Institute of Education Sciences del National Center of Education Statistics*» de los Estados Unidos de América utiliza una taxonomía básica para estructurar la estadística de la participación de los padres y madres, y detecta una baja participación de los padres respecto de las madres. La baja participación de aquellos, se observa al comparar la participación de los padres frente a las madres entre los niños que viven con ambos padres. Las proporciones que aparecen en los tres niveles otorgan a la madre alta participación por sobre el padre. La evidencia que recoge implica que “las madres son más propensas que los papás a una mayor participación en la escuela de sus hijos, y el alcance de su participación se encuentra fuertemente relacionada con el desempeño de los niños en la escuela”. (Nord, 1999, p. 4)

Sucede que los niños que viven solo con un padre o con madres solteras son familias que tienen la misma probabilidad de tener padres que estén involucrados con sus escuelas. Las barreras que impone el trabajo no son una única explicación a la participación de los padres, ya que “Los papás en familias con un solo padre son más propensos a participar en estas actividades que papás en familias con dos padres”. (Nord, 1999, p. 3)

El estudio PERCE nos otorga un hallazgo complementario a la idea anterior (Casassus y otros, 2001) respecto de los efectos de vivir en una familia bi-parental versus una mono-parental: no mostraron significación estadística en la mayoría de los países y, en todos los casos fueron menores de 7 puntos. Recordando que en Chile las familias bi-parentales poseen resultados en un nivel mayor que las otras, resulta esperable; Así, al extender la situación a América Latina es posible entender porque algunas de las diferencias asociadas con tal estructura sean efectivamente mediadas por la educación de los tutores.

El estudio de Murillo y Román, (2011) expresa total coincidencia con la evidencia empírica, es decir, constata la importante incidencia de la familia y la participación parental y sus condiciones y características tanto culturales como estructurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Da cuenta que el nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante, explican en conjunto entre un 11% y 14% de la varianza del rendimiento escolar, dependiendo del área y del curso. El hecho de que los padres y madres posean escolaridad o que dispongan de recursos en el hogar de los estudiantes latinoamericanos, “incide en el conocimiento o en la posibilidad de ampliar el repertorio lingüístico y comunicacional, además en el desarrollo de estrategias para apropiarse de conceptos y contenidos implicados en el currículo oficial y lograr los desempeños que se esperan para su edad y escolaridad”. (Murillo & Román, 2011, p. 44)

En suma, la participación de los padres en la escuela afecta los logros y el comportamiento, porque producen una fuerza positiva en la educación de los niños, y cuando ellos se involucran con la entidad educativa, los hijos se encuentran más propensos a lograr un mejor desempeño. En familias con los dos padres, la participación del padre en la escuela de sus hijos tiene una influencia diferente e independiente en el desempeño de los niños, superior a la de las madres. En definitiva, existe una importante incidencia de la familia y la participación parental, a partir de sus condiciones y características sociales económicas culturales y estructurales para el logro de aprendizaje de los estudiantes.

b) Controlar el sistema escolar

La participación de los padres de familia puede ser considerada un ejercicio de ciudadanía cuya intervención genera un mecanismo de control para el sistema que, como tal, intenta promover cambios o readecuaciones o reorientaciones a partir de la acción de control que ejercen los apoderados. “Más que participación directa en asuntos pedagógicos o de gestión, los padres ejercerían una especie de presión y vigilancia hacia el sistema escolar, que estimularía a sus actores profesionales”. (Bellei y otros, 2002, p. 90)

Un primer punto a tratar corresponde a los ámbitos de control. Tales cambios y actuaciones se orientan en las siguientes direcciones: primero, una presión a las escuelas para entregar una educación de calidad a sus hijos/as; segundo, una demanda de información sobre el rendimiento de sus alumnos y enfrentar discriminaciones y abusos, y tercero, implementar mecanismos de responsabilidad y defensa de los derechos de los usuarios en relación a los servicios otorgados y planteamiento de sus demandas respecto de ellos. “Bajo esta perspectiva, debiesen instituirse sistemas de cuenta pública de las instituciones educacionales, con obligación de informar a los padres, así como mecanismos que estimulen el compromiso con metas de mejoramiento”. (Bellei y otros, 2002, p. 90)

Un segundo punto a tratar corresponde al control y participación. Marzano (2003) expresa políticas de participación de los padres, madres y apoderados/as que van más allá de la visión externa que poseen; en las que su contribución en consejos escolares, incluye la posibilidad de ofrecer oportunidades para que los padres y comunidad, colaboren en el día a día, en las operaciones de la escuela. Uno de los ítemes que contiene, guarda relación con incluir la existencia de información, canales adecuados y la estructura, para que los padres y comunidad participen en el gobierno de la escuela. (*Whats wors in School*, 2003, p. 57). Sin embargo, en el caso particular de Estados Unidos, este ha estado desde hace varios años avanzando en lineamientos y estrategias destinados a una participación más activa de los apoderados, situación que se refleja en el planteamiento de las políticas de participación de Marzano (Flamey y otros, 1999, p. 11). Tales lineamientos van desde la participación en los cuatro indicadores de asistencia básicos, hasta la participación en el gobierno de la escuela, incluyendo la selección de profesores y pasando por la política de «*Open Houses*».

Un tercer punto a tratar corresponde a la evidencia de políticas de control ciudadano. Tal vez, en las políticas de control ciudadano, el estudio longitudinal «*Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*» de Robert Putnam, que describe los mejores predictores del buen funcionamiento de los gobiernos locales de determinados lugares, sea el estudio más relevante, en cuanto da cuenta de la relevancia de la participación real de los ciudadanos. Del estudio se obtuvo que la dimensión Participación de la comunidad, es un elemento central, relevante en las instituciones públicas, asociado con el buen desempeño y, como tal, efectivo al momento del control del sistema escolar.

Aunque, no todo es fácil, existen barreras a la participación que no solo se originan en los padres. Bellei, Gubbins, y López, (2002) expresan algunas circunstancias que se originan al ir más allá. Inicia expresando que, al momento del análisis de lo concerniente a la participación de los padres, existe un desplazamiento que parte de una concepción limitada en los aspectos de contribución económica, a una idea más inclusiva de los padres en materias educativas. Particularmente, los dirigentes se preocupan, significativa y recurrentemente, por acercarse a una visión con mayor profundidad de participación y reivindican con fuerza su incorporación a ámbitos educacionales, adquiriendo un rol más protagónico en el proceso educativo de sus hijos, distanciándose de una visión circunscrita al apoyo material de las escuelas. En cambio, los docentes y directivos apoyan tal concepción, pero en una forma más moderada. Por tanto, “el desplazamiento obtiene consenso, sin embargo, los límites no se encuentran definidos y aún son parte del debate, tal situación produce conflicto y conlleva ambigüedades” (Bellei y otros, 2002, p. 89). Es más, levanta interrogantes en relación al cómo y cuánto debieran realmente intervenir en el sistema educacional (Flamey y otros, 1999).

En suma, la participación o involucramiento de los padres de familia puede ser considerado un mecanismo de control para el sistema que, como tal, intenta promover reorientaciones a partir de su acción. Tales actuaciones se orientan a una presión a las escuelas para entregar una educación de calidad y la adecuada información sobre el rendimiento de sus alumnos; para enfrentar discriminaciones y abusos e implementar mecanismos de responsabilidad y defensa de los derechos. La evidencia respecto de la Participación Ciudadana, es un elemento central, relevante en las instituciones públicas, asociado con un buen desempeño y, como tal, efectivo al momento del control del sistema escolar. El rol de los apoderados debe ser más protagónico en el proceso educativo de sus hijos, el que la escuela debiese permitir, dando las oportunidades para que los padres y comunidad a participen en ella.

c) Profundizar la democracia

De la repercusión de la participación de los padres en la educación de sus hijos, se desprende una contribución en distintos niveles, con distintos grados de compromiso, diferentes énfasis y fines, no necesariamente incompatibles entre sí. La sistematización que se presenta, clasifica la repercusión según sea qué se observa en los hijos, en la familia y en la escuela o en la comunidad. Es importante señalar que el nivel de los efectos se encuentra relacionado con el objetivo o fin de la participación.

Un primer tópico a considerar es la relevancia de los efectos de la participación. Gubbins, (2012) da cuenta de la relevancia, de los efectos de la participación de padres, madres o apoderados/as, distinguiendo dos categorías que se asocian al control de la eficacia de las escuelas. La primera obedece a la rendición de cuentas, de forma externa o impuesta, y la segunda posee una forma interna con un carácter de autorregulación. La que se ejerce desde fuera del establecimiento educacional es a partir del proceso de elección de escuelas por parte de padres y apoderados para los hijos e hijas en función “de los logros y resultados, entre otros; y la de carácter autorregulado, esta se encuentra referida a la responsabilidad de las familias por el mejoramiento de procesos y estándares escolares desde dentro de la escuela” (Gubbins, 2012, p. 65). Así, la participación de padres y apoderados contribuye al control de la eficacia de las escuelas en la forma externa conocida por «*accountability*» (responsabilidad) y en la forma interna, conocida por autorregulación.

En esta misma perspectiva, la Política Ministerial chilena de participación de Padres, madres y apoderados/as (MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2002) visualiza el efecto del Control de Eficacia; este nivel les otorga un rol de supervisor

del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. Dispone de dos aspectos previos. El primero de parte de los padres o apoderados y significa la existencia de ciertos niveles de comprensión como base y el segundo parte de los profesores y directivos, significa considerar a los padres, madres y apoderados/as como interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela. Supone además instalar en la escuela la convicción y los mecanismos que permitan la labor de «*accountability*».

Un segundo tópico a considerar es la políticas de integración. La política de participación parental ministerial considera su nivel de contribución en función a la toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos: lo visualiza en un primer nivel como representante y, en un segundo nivel, asumiendo responsabilidades a nivel de gestión administrativa o pedagógica. “El planteamiento en estos niveles requiere la condición de superación de la mera demanda por un planteamiento informado y propositivo como también la representación de las inquietudes de las bases”. (MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2002, p. 33)

El primer subnivel incorporará a representantes del estamento apoderados en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela: mesas de negociación, consejos o comisiones (Plan de desarrollo Educación Municipal, Consejos Directivos, de Profesores, Equipos de Gestión Escolar, etc.). En un subnivel mayor se permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela (programas o proyectos innovadores, etc.).

Un tercer tópico a considerar es el ejercicio de participación ciudadana. Bellei, Gubbins y López (2002), sostienen además que la participación de los padres, madres o apoderados/as puede ser considerada un ejercicio de participación ciudadana, la que puede ser definida como una profundización de la democracia que además se vincula y se plantea en paralelo a las demás organizaciones comunitarias existentes. En efecto, el desarrollo de la voz de los padres puede conformarse en una estrategia para promover cambios en el sistema, generando presiones a las escuelas para entregar una educación de calidad. Esto es posible al implementar mecanismos de responsabilidad y defensa de los derechos como consumidor en relación a los servicios que se le otorgan, esto se traduce en las siguientes acciones: demandar información sobre el rendimiento de sus alumnos, enfrentar discriminaciones y abusos, verificar que se cumplen los servicios ofertados, plantear sus demandas en los establecimientos o en las entidades fiscalizadoras correspondientes, entre otras (Bellei, Gubbins y López, 2002).

El favorecimiento de la participación ciudadana, en particular de los padres, madres y apoderados/as se puede entender “como un elemento positivo en la educación, ya que permite que las políticas públicas se cumplan y esto permite articular uno de sus fines: mejorar la calidad de la educación”. (Flamey, Gubbins y Morales, 1999, p. 11)

Flamey, Gubbins y Morales, (1999) dan cuenta de la relevancia de la participación real de los ciudadanos apoyados en el estudio longitudinal de Robert Putnam «*Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*», que en un periodo de dos décadas mide y describe los mejores predictores del buen funcionamiento de los gobiernos locales de los lugares estudiados. Del estudio se descubren dos variables relevantes «modernidad socioeconómica» y «la participación de la comunidad». En cuanto a la segunda variable que hace referencia al rol de la ciudadanía, su participación y solidaridad social, y el ejercicio del control de la gestión, aparece el hallazgo como un elemento claramente central al momento de un buen desempeño de las instituciones públicas. Es por esta razón que favorecer la participación ciudadana puede ser un beneficio para el desarrollo de las políticas públicas.

d) Proveer apoyo a las escuelas

El rol de proveer apoyo a la escuela es uno de los más tradicionales de la participación de los padres. Sin embargo, que “este sea casi el único rol en la estrategia de participación familiar de un establecimiento genera tensiones entre padres y escuela, en particular si sus vínculos son débiles”. (Martiniello, 1999, p. 15)

La forma básica de la relación escuela-comunidad, es un primer aspecto a considerar. Una de las formas que más se acostumbra para establecer una relación escuela-comunidad y familia es la de solicitar, de parte de los docentes y de los establecimientos, la realización de actividades tendientes a recaudar fondos para resolver problemas materiales de la escuela. Estas descargan sobre las propias familias los problemas presupuestarios y no son, obviamente, recibidas con satisfacción (Tedesco y Parra, 2016).

Morales citando a Davies (1989), da cuenta de los hallazgos de un estudio multicultural que encontró que “muchos profesores y directivos poseen una visión estandarizada del rol de los padres en relación al colegio, y de lo que era una “buena familia” y un “estilo de crianza adecuado” (Morales, 1998, p. 12). Rol que incluye, espera y delimita la contribución de los padres.

Los docentes perciben el rol de los padres, madres y apoderados como una responsabilidad ineludible y principal. Sin embargo, en escuelas que acogen alumnos de barrios marginales o pobreza, tal exigencia significa una actitud negativa a la participación e involucramiento parental, lo que a su vez se transforma en punto de inicio y el espiral de un juicio y actitud por parte de los docentes, que a menudo daña o rompe el vínculo (Martiniello, 1999). Y corresponde al principio de la disociación entre la institución escolar y las familias (Tedesco y Parra, 2016).

Discontinuidades y tensiones entre las escuelas y las familias, corresponde a un segundo aspecto a considerar. Guajardo, Gubbins, Reyes, y Brugnoli, (2002) dan cuenta de la evidencia de interrupciones entre las escuelas y las familias, en términos culturales, económicos, sociales y educativos. Las escuelas ubicadas en sectores vulnerables son las que experimentarían las mayores discontinuidades, generando dificultades para la colaboración por parte de los apoderados al proceso educativo de niños y niñas. Situación que no solo se presenta a nivel nacional, sino que *el «National Center Education Statistics»* también lo registra y pone de manifiesto. (National Center o Statistics Education, 2016). Otra tendencia existente que entorpece esta vinculación, es “establecer pautas de interacción y coordinación de acciones entre docentes y apoderados poco dialógicas y democráticas. Pautas que tienden a resguardar y delimitar los intereses establecidos”. (Guajardo, Gubbins, Reyes y Brugnoli, 2002, p. 65)

En síntesis, sin duda, los padres son una fuente importante de apoyo material para las escuelas, para los insumos escolares, las inversiones y reparaciones de la infraestructura, lo que forma parte de la contribución que pueden ejercer. Tal visión es propiciada por los sostenedores y directivos de ellas, aunque también es compartida por muchos padres. Adicionalmente, una escuela con débil vínculo con los apoderados generará tensiones al momento de solicitar la participación, que se agudizarán, cuando las familias que integran la comunidad, viven en condiciones de pobreza, dado que no podrán responder a las exigencias económicas requeridas.

2.3 El clima escolar

Tal vez, el escenario de las historias más excelsas, tanto del cine como de la literatura, sea la sala de clases. Las obras, generalmente, se refieren al clima de aula, al desafío de educar, al heroísmo de estudiantes y profesores, y al derecho a la educación. En el inicio de estas historias se presentan ambientes de exclusión, malas relaciones y agresiones. En la medida que transcurre el clima, es transformado por personajes como los compañeros de clase, el profesor, los padres. Contribuyen a estas historias elementos “mágicos”: los valores, entre ellos la amistad, el compañerismo, el esfuerzo. Así, en esta combinación estética, el séptimo arte produce, tanto tramas como desenlaces muy bellos. Ejemplos de estas películas son las siguientes: “La sociedad de los poetas muertos” (Weir, 1989), “Ser y tener” (Philibert, 2001), “Machuca” (Wood, 2004), “La Historia de Ron Clark” (Burkos & Friend, 2006), “Blog” (Trapé, 2010), “Esperando a Superman” (Guggenheim, 2010), “Entre maestros” (Usón, 2011), “Él me llamó Malala” (Gunggenheim, 2015), “La clase” (Cantet, 2015), “Camino a la escuela” (Plisson, 2013).

2.3.1 La relevancia del clima de aula

El clima de aula que ha sido motivación para cineastas, encuentra hoy una renovada relevancia en la enseñanza, por lo que es considerado como un factor sustantivo para la calidad de los sistemas educativos.

a) El Clima de aula factor sustantivo para la calidad

El clima de aula es la variable que presenta efectos sobre el rendimiento, así lo demuestran los hallazgos de la evidencia teórico empírica. Confirman tal evidencia la serie de estudios del LLECE: el PERCE, SERCE Y TERCE, los estudios de la OCDE, y los estudios de varios investigadores, entre ellos Casassus, (2008), Román, (2008), Cornejo y Redondo, (2007), Arón y Milicic (1999), Mena y Valdés, (2008), Toledo, Abraham y Gutiérrez, (2009), Wubbels, Brok, Tartwijk & Levy, (2012), Stoll, Fink, & Earl, (2004), Martin, (2008), Murillo y otros, (2011), Torrego, (2004), López y otros, (2012), entre muchos otros.

Los hallazgos del primer estudio PERCE (Casassus y otros, 2001), informados por el LLECE de UNESCO, son pioneros en este campo. La primicia referida al clima escolar expresa que en las aulas en las cuales se produce escasamente importunar, pelear, enemistarse o en las que estas acciones se encuentran excluidas, obtienen puntajes mucho más altos que en aquellas donde estos hechos son recurrentes.

Casassus, (2008) señala que es necesario conocer el sistema relacional, dado que no basta con manejar los contenidos, no es la técnica que se utiliza, sino que las interacciones que se producen y los climas emocionales que se forman; los cuales, conjugados con los roles y las normas, derivarán en un mejor clima relacional, el que, a su vez, posee implicancias tanto en la mejoría en la efectividad de la escuela, de los procesos instructivos y formativos como también de los aprendizajes. Una docencia que pone atención a las interacciones entre los alumnos, se enfoca en el prerrequisito para que haya un adecuado clima emocional. “Una pedagogía cuyo foco está en el principio de hacer las cosas con los alumnos, en vez de ocuparlas en hacer cosas a los alumnos... aprender juntos es más fácil que aprender en soledad”. (Casassus, 2008, p. 14)

En continuidad con el estudio PERCE, los hallazgos del SERCE, expresan que “El clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes (...) indica la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al

interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje” (Valdés y otros, 2008, p. 152). Así, el clima de aula es tan sustantivo como crucial en el proceso instructivo formativo.

En esta serie de estudios, los resultados del TERCE evidencian concordantemente el hallazgo con los estudios precedentes “las variables con mayor incidencia sobre el rendimiento escolar en tercer grado son aquellas vinculadas con la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula, la asistencia y puntualidad de los docentes” (Treviño y otros, 2015), añaden que “El clima positivo de aula se encuentra asociado con la capacidad del docente para generar acuerdos y rutinas de interacción entre los estudiantes que promuevan la autorregulación, la atención y el respeto mutuo” (Treviño y otros, 2015). Este clima es el ecosistema que emerge del conjunto de relaciones, las normas y los roles. En igual sentido, Torrego (2007), señala que el profesor se encuentra en una posición ideal para fortalecer y asentar un clima de respeto, cuya forma de liderar será clave para lograr el buen funcionamiento del grupo curso y, por ende, el logro de los objetivos de aprendizaje.

Independientemente, varios autores concuerdan en el carácter decisivo del clima de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por su parte, Toledo, Abraham, y Gutiérrez, (2009), realizan un estudio del tipo mixto que aborda la intimidación, el clima de aula y el rendimiento. Detectan la existencia de correlaciones bivariadas para las variables rendimiento, clima e intimidación. Los signos de estas correlaciones son los esperados, esto es: a mejor clima escolar, mejor es el rendimiento de los estudiantes; a mayor intimidación, peor es el clima. “A su vez, formulan modelos que vinculan las variables intimidación/clima y clima/aprendizaje” (Toledo, Abraham y Gutiérrez, p. 69). En concordancia con lo anterior Torrego y Moreno (2003), refiriéndose a varios aspectos que alteran el clima y en particular a la intimidación, expresan que “afectan directamente o indirectamente a la totalidad de alumnos y profesores (...) que tienen un efecto incalculable sobre el aprendizaje y el desarrollo personal de los primeros, sobre el bienestar y la motivación de los segundos”. (Torrego y Moreno, 2003, p. 19)

La enseñanza tiene por propósito esencial el desarrollo de las capacidades instructivo formativa y los resultados de aprendizaje se refieren a cuando el alumno devela el contenido hasta llegar a la asimilación y, posteriormente, a la acomodación creativa y crítica de lo más relevante. En el éxito de estos, el clima de aula es sustantivo.

La investigación en Latinoamérica de Román (2008) llega a conclusiones concordantes con las anteriores. Una peculiaridad generalizada de las aulas exitosas es el clima de aula. Expresa que “tres son los grandes factores de aula con una incidencia directa en lo que el alumno aprende a lo largo de un período escolar: el Clima de aula, la Metodología didáctica, entendida en un sentido amplio y la Gestión del tiempo en las aulas” (Román, 2008, pp. 212-213) añade que “lo que realmente caracteriza a un aula en la que los estudiantes aprenden, es la calidad del ambiente que se constituye en la sala de clase para estimular y provocar el aprendizaje de los niños y las niñas”. (Román, 2008, pp. 212-213)

La investigación de la eficacia educativa en el mundo anglosajón, particularmente en Norteamérica, ha demostrado que el nivel del medioambiente del aula tiene una relación significativa mayor con los resultados educativos. Wubbels, Brok, Tartwijk, y Levy (2012), recopilan una serie de investigaciones concluyendo por una parte que “La Investigación del medio ambiente del aula ha demostrado que la calidad del ambiente de la clase, en las escuelas es un determinante importante del aprendizaje de los estudiantes. Dorman (2003) y Fraser (1994)” y por otra en la síntesis de los componentes de mayor relevancia “La corriente de Eficacia de la escuela y la investigación del clima,

han identificado sólidamente las variables asociados con las escuelas exitosas: valores y normas compartidas, apertura de la gestión docente y las relaciones de confianza” (Wubbels, Brok, Tartwijk, & Levy, 2012, p. 6). El par de conclusiones extraídas por estos autores, entre varias otras que presentan, concuerdan con lo que expresan las investigaciones regionales, la crucial incidencia del medioambiente de aula con sus componentes valores y normas, rol del docente y relaciones de confianza en los aprendizajes.

En este mismo sentido, Stoll, Fink, y Earl (2004) han realizado una propuesta de mucho interés para situar el contenido de los aprendizajes que deben tener los profesores para educar en el siglo XXI. En ella consideran siete aspectos básicos, uno de los puntos lo titulan comprensión de las emociones. Esto supone reconocer que el aprendizaje es una tarea emocional, por lo tanto, los docentes tienen que aprender a conocer las repuestas emocionales del alumnado, crear compromisos afectivos como también lazos con ellos y entre ellos. Además, plantean que deben contar con una comprensión profunda, actual y crítica del proceso instructivo y formativo. Destacan que los aprendizajes de los líderes deben incluir: comprender el aprendizaje; establecer conexiones; poseer pensamiento de futuro, conocimiento contextual, pensamiento crítico, buen criterio político y comprensión emocional. (Stoll, Fink, & Earl, 2004). La visión que sostienen es similar a la de los autores del precedente teórico del clima de aula, el clima organizacional. Tanto Likert como Lewin, Lippitt y White abordan el clima desde el eje temático del liderazgo (Brunet, 1987).

La OCDE y Murillo convergen con los hallazgos y las conclusiones ya expuestas. Por una parte, la OCDE sostiene que “las actitudes de los estudiantes hacia la educación y su desempeño en lectura se refuerzan del mismo modo que sus actitudes hacia la escuela y el ambiente en el aula” (OECD, 2013). Por otra, Murillo, Martínez y Reyes (2011) expresan que el clima de aula “Es otro de los elementos claves que configuran una enseñanza eficaz, de tal forma que es difícil imaginarse un aula de calidad donde no se dé un ambiente ordenado, tranquilo, positivo, cálido, lleno de afectos”. (Murillo, Martínez y Reyes, 2011, p. 9)

Cornejo y Redondo, (2007) citando a varios autores anglosajones e ibéricos, entre ellos a (Sheerens, 2000; Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Murillo, 2003), recogen varios factores asociados al aprendizaje. Entre los aspectos relacionados con los procesos instruccionales, en el quinto punto, destacan “el clima de aula marcado por la cercanía afectiva, la resolución de conflictos, la claridad y la comunicación” (Chávez y Redondo, 2007, p. 162). Los autores señalan, refiriéndose al clima de aula, la relevancia de varios procesos al interior de las aulas y las escuelas, los catalogan de intersubjetivos, señalando adicionalmente, entre otros, que “la percepción del clima se visualiza como uno de los campos en los que la investigación deberá profundizar adscribiéndose un desafío metodológico importante”. (Cornejo y Redondo, 2007, p. 164)

Así, son diversos los estudios empíricos que corroboran el impacto e incidencia del clima de aula en los resultados de aprendizaje, los que a su vez añaden otros aspectos de la vida escolar que son parte del ámbito de incidencia en el estado del clima. Entre ellos: mayor eficacia, mejores condiciones para comunicar y la optimización tanto del proceso enseñanza aprendizaje como en la obtención de resultados. Así el clima de aula es tanto crucial como sustantivo.

b) Incidencia del clima de aula reforzada por los tiempos escolares

Los tiempos escolares compuestos por la combinación de tiempo en el aula y en el establecimiento, sin duda, forman parte importante en la vida de los estudiantes. Estos,

pasan 8 horas por día, durante 40 semanas anuales en clases; esto es entre 190 y 200 días, aproximadamente, 1600 horas, durante un año escolar normal. En su vida escolar, educación básica y media, el educando estará aproximadamente 19.200 horas frente a sus profesores y con sus compañeros de curso. En esa permanencia en el colegio, aproximadamente, por cada 90 minutos, 15 los pasa en recreos, fuera de la sala de clase, en los patios del establecimiento, al que se debe agregar los tiempos de entrada y salida, más los tiempos en actividades extracurriculares, aunque la proporción mayor la vive en el aula.

Uno de los aspectos que permite entender la necesidad de condiciones favorables, tanto relacionales como ambientales, es la extensión de las jornadas escolares en comparación con las actividades diarias que realiza el estudiante. La proporción de permanencia de los niños y jóvenes en la clase y la escuela, es predominante respecto de la distribución temporal de otras actividades que desarrolla un niño en la etapa escolar. A su vez, a esto se debe agregar que una parte relevante del tiempo diario que el niño o el joven se encuentra en casa, lo dedica a acciones que guardan relación con la escuela: realizar tareas y trabajos escolares, compartir con compañeros de la clase, movilizarse para ir y venir a la escuela. Se entiende así que la escuela ocupa una proporción significativa en la vida diaria del estudiante.

Adicionalmente a lo anterior, Redondo Rojo expresa: “El sistema escolar es, a nivel mundial, la mayor estructura o institución para los seres humanos...la escuela ha acabado siendo la única actividad social «obligatoria» durante cada vez más largo tiempo: en número de años y en número de horas diarias”. (Redondo Rojo, 2009, p. 27)

En base a tales circunstancias es que la escuela debe poseer ciertas características mínimas, una plataforma básica en las distintas dimensiones físicas, psicológicas, sociales, emocionales y espirituales para que su paso por la escuela sea agradable, ya que su prolongada exposición exige un ambiente y una infraestructura que posea condiciones adecuadas.

Se distinguen dos lugares o escenarios: en el aula y fuera del aula o el establecimiento. Corresponden a una y a otra el clima de aula y la convivencia escolar, y poseen en común representar el estado de las relaciones, el ambiente propicio y ser ambas una construcción colectiva. Sin embargo, poseen también diferencias: los espacios físicos, en que los participantes interactúan, conformando una organización espacial y sus relaciones, en una es, fundamentalmente, entre alumnos e incluye al docente; y en la otra, responde a la interrelación estamental, a saber, distintos cursos ciclos y niveles, en donde, quien posee la autoridad y vela por el orden, la normativa, las funciones y actividades que se desarrollan, es el establecimiento.

El concepto de “convivencia escolar es la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional” (IDEA, 2005, p. 2) aunque esta definición va más allá del aula, e incluso, de la relación entre las personas, “incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa”, (IDEA, 2005, p. 2). El espacio físico es más amplio, los participantes son muchos más numerosos, la autoridad no se encuentra en el docente, los tiempos son menores y dedicados al juego, a la socialización y a las actividades institucionales.

Casassus, (2008) entiende el clima de aula como el clima emocional del aula. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. Fundamentalmente,

se da en el aula y fuera de ella, ya que la relación no queda condicionada al espacio físico.

Por su parte Treviño, Place, y Gempp (2013) expresan que la organización de aula incluye el manejo de conducta del profesor, la manera en que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase, y la productividad dentro de la sala de clase. “Suscribiendo la relación, fundamentalmente, al espacio físico de la clase, las relaciones a compañeros y profesor, y en el cual la autoridad y disciplina la impone el profesor” (Treviño, Place y Gempp, 2013, p.7). Además del conjunto de relaciones expuestas, debe considerarse la relación interior en cada persona consigo misma, la relación del docente con los directivos, la relación del docente con el medio social o ambiente. Estas de alguna manera se encuentran presentes en el aula.

Es tal la importancia, que en nuestro país las políticas públicas en educación han destacado la importancia de la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, tanto desde sus políticas de convivencia y SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar), como desde el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección.

El castigo en sus formas tanto verbal como física, aunque puede ser la indiferencia, resulta ser altamente contraproducente en el aprendizaje de los niños y las niñas, dado que disminuye la confianza y la motivación; también es contraproducente cuando se debe estimular el respeto, la empatía, el orden y el autocontrol. “Ambientes gratos y relaciones de confianza son así condiciones determinantes para que los niños y niñas se dispongan al aprendizaje” (Román, 2008, p. 214). Es decir, en el aula se debe generar bienestar.

El bienestar que ellos sientan, significa generar ciertas actitudes que, en cierta medida, ayudan en sus experiencias individuales de aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso relacional, para que sea efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales de sus miembros. En un primer caso es entre los alumnos del curso y el docente, y en el segundo, incluye a la comunidad ampliada. Así, la siguiente definición es muy pertinente: “El clima de aula, entendido como la calidad de las relaciones entre los alumnos y de éstos con el docente”. (Román, 2008, pp. 212-213)

2.3.2 La situación en Chile del clima y de la convivencia

El ámbito utilitario de los estudios que se presentan se encuentra, fundamentalmente, en la capacidad descriptiva de la convivencia escolar y del clima de las aulas que se vive en Chile. Así, la selección del conjunto de resultados que se entregan, debiese permitir formarse la idea de lo que sucede a nivel nacional. Otro de los aspectos de utilidad que presentan, es que dan cuenta de nuevos factores que inciden sobre el clima escolar, como también, aquellos en los que el clima escolar incide. De esta manera se amplía la panorámica ambiental de factores relacionados con el clima de aula.

a) Estudio del grupo IDEA, Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM)

Existen algunos estudios que por sus características son interesantes de mostrar el primero el estudio del grupo IDEA, Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). El grupo IDEA, relacionado con Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM), realizó en Chile por encargo del MINEDUC, durante el año 2005, un estudio que se denominó “Primer estudio de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes”. Poseía las

siguientes metas: diagnosticar el clima de convivencia y los tipos de conflictos en los establecimientos educacionales; identificar factores que facilitan y/o dificultan la convivencia escolar, como también, proponer las posibles políticas (IDEA, 2005).

El estudio de IDEA determinó que existe una alta valoración por parte de estudiantes y profesores de la Convivencia Escolar, lo que produce el fortalecimiento de las confianzas mutuas y, con ello, facilitar el desarrollo de aspectos motivacionales y actitudinales.

Constata que el rol socializador de las escuelas se cumple, dado que educa en los valores a favor de las relaciones interpersonales y sociales. Considera a las escuelas un espacio, donde se fraguan la cohesión social y donde se enseña a los educandos a relacionarse positivamente con los demás. En este sentido, los docentes de enseñanza básica presentan una mayor valoración que los de enseñanza media. Es decir, el rol de la socialización por parte de los profesores es inverso al curso o grado: en la medida que aumenta el curso o grado, disminuye el protagonismo del docente y se va distanciando del rol de socialización.

El clima social es la estructura relacional configurada por la interrelación entre profesores y alumnos, y de estos entre sí; en Chile, se caracterizan por la pluralidad, la abundancia, el sentimiento de bienestar, la satisfacción y por una cohesión más transversal que estamental. Son bien valoradas o evaluadas las relaciones entre pares, ya sea entre profesores y colegas o entre alumnos y compañeros, tanto profesores como alumnos afirman sentirse muy bien y tener muchos amigos. La relación entre alumnos y profesores, también, es valorada, aunque la visión de los docentes es más optimista que la de los alumnos. La presencia de la fluida relación inter estamental evita una fuerte cohesión entre grupos de pares, es decir, cohesión intra alumnos, intra docentes e inter alumnos docentes, como también, el retraimiento de algunos grupos y el surgimiento de bloques antagónicos. Tal cohesión posee una tendencia decreciente con una fuerte satisfacción en los cursos menores y más débil en los mayores.

Esta última situación es muy similar a la que arroja el estudio sobre clima escolar de Cornejo y Redondo, (2001) con una pequeña diferencia, en cuarto medio hay un leve repunte, sin embargo, ambos resultados contrastan con otros estudios de clima, que expresan que, por efectos de acostumbramiento, a medida que aumenta el tiempo, el clima tiende a mejorarse.

Por otro lado, en establecimientos con puntaje SIMCE muy bajo (inferior a los 230 puntos), los docentes expresan un grado menor de satisfacción y menor en ambos ítemes: sentirse bien y tener buenas relaciones entre pares, como también, en las relaciones entre los profesores y los alumnos.

La valoración o evaluación del orden, de acuerdo a los alumnos pertenecientes a las distintas dependencias administrativas, según los establecimientos, es mayor en colegios particulares pagados, a los que les siguen los colegios particulares subvencionados, para continuar con los estudiantes de establecimientos municipales, quienes la evalúan más mal que el resto. La jerarquización resultante es coincidente con la jerarquización de resultados SIMCE y del estatus socioeconómico cultural.

Pese a la alta evaluación o valoración de la convivencia escolar hay puntos de alerta que pueden influir a futuro, por tal razón se deben tomar en cuenta. Por un lado, el esfuerzo docente por la convivencia, no logra constituirse en prácticas mayoritarias, sino que hay una disparidad de criterios, hay un cuestionamiento al trato igualitario y otra arista corresponde a la baja participación del alumnado. El trato igualitario debiese responder

al deseo de encuentro con los otros, caracterizado por la equidad y por una valoración empática y positiva de los demás.

En suma, el estudio determinó que existe una alta valoración de la Convivencia Escolar. El clima social es caracterizado por la pluralidad, la abundancia, el sentimiento de bienestar y satisfacción, tales características se traducen en una cohesión más transversal que grupal. Se constata que el rol socializador de la escuela se cumple, como del orden que opera en los establecimientos educacionales que es coherente con la aceptación de la normativa. Aunque, pese a la buena evaluación de la convivencia escolar, hay puntos de alerta; por un lado, en el esfuerzo docente por la convivencia hay una disparidad de criterios y prácticas; por otro, hay un cuestionamiento al trato igualitario y, por último, hay una baja participación del alumnado. Con todo lo expresado, la situación del clima escolar de convivencia se constituye en campo apto para generar una educación de calidad.

b) Estudio CIDE del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

Se planteaba que existen algunos estudios que por sus características son interesantes de mostrar el segundo es el estudio de CIDE del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. La Encuesta del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en su IX versión "Encuesta a los actores educativos", realizada durante el año 2012 y anteriores, ha monitoreado las transformaciones de la sociedad chilena en materia de educación desde hace más de una década, dando cuenta de los cambios en la subjetividad de los actores escolares. A través de los datos que recolecta, conoce la opinión de los actores en diversas áreas, tales como: educación superior, profesión docente, educación pública, calidad y equidad, financiamiento de la educación, clima escolar, entre otras (CIDE, 2012).

Entre estas temáticas, merece especial atención la cuarta, referida al clima escolar. De este tópico ha interesado presentar el grado de homogeneidad, la descripción de los ítemes del clima de aula y la perspectiva de atributos relevantes de profesores y directores. Seguidamente se proceden a desarrollar.

Existe una notable diferencia al describir la composición de quienes integran los establecimientos y la realidad que ello significa. Los directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados, expresan que sus escuelas son cultural y económicamente más heterogéneas que las escuelas particulares pagadas. No solo se da esta marcada diferencia en dichos aspectos, sino que además expresan que sus establecimientos están más orientados a integrar estudiantes con distintos niveles y necesidades educativas, y que, a su vez, cuentan con instancias de participación más amplias.

Consultados los directores respecto de definir las condiciones de un establecimiento, existe una dicotomía entre lo real y lo potencial que se constata en sus preferencias. Los atributos fueron elegidos a partir de una lista, que contempla, entre otros, los siguientes atributos: una buena infraestructura, profesores capaces de atender las necesidades de cada estudiante, un ambiente protegido y seguro, amplia participación de la comunidad educativa y homogeneidad socioeconómica de las familias.

La realidad concreta más valorada, da cuenta que los establecimientos entregan una formación integral a los estudiantes, sin embargo, el factor más deseado son los buenos resultados académicos.

Respecto del clima escolar, una de las dimensiones que se procedió a medir es la percepción de directivos y docentes respecto a las agresiones entre estudiantes y agresiones a los docentes. Estas en definitiva son las que en un momento interrumpen o van a interrumpir las relaciones socio comunicativas entre los integrantes del aula, afectando al clima relacional. Tales agresiones fueron catalogadas como sigue: trato verbal o gestual irrespetuoso, agresión física menor y mayor, consumo de drogas y/o alcohol de los estudiantes,

Se presenta que la valoración de los casos con mayor intensidad no es recurrente. Sin embargo, presentan una frecuencia mayor el trato verbal irrespetuoso y los insultos o gestos soeces. La valoración de esta frecuencia presenta diferencia en lo que perciben docentes y directivos; los primeros la aprecian con distinta y mayor frecuencia. Situación que se repite, análogamente, cuando se considera a estudiantes y profesores, estos últimos la aprecian con distinta y mayor frecuencia. Cabe señalar que la esencia del clima escolar radica en el estilo comunicativo configurado entre el profesor y los alumnos, y toda agresión mayor o menor atenta contra esta condición.

Al jerarquizar descendentemente la periodicidad declarada, según la dependencia del establecimiento, estos ataques “se dan significativamente con mayor frecuencia en establecimientos municipales, que en particulares subvencionados y que en particulares pagados” (CIDE, 2012, pp. 28-32). Jerarquía que es coincidente con los resultados de las pruebas SIMCE.

Una característica de los cuartos medios es el consumo de drogas por sobre el nivel de los otros cursos. Aquí la tradicional jerarquía de los resultados, en parte, se rompe. “Quienes los encabezan son los colegios particulares, le siguen los municipales y, en menor grado, se encuentran los subvencionados” (CIDE, 2012, pp. 28-32). El consumo de drogas provoca el desarrollo potencial de respuestas violentas, tales respuestas atentan contra la interacción psicosocial, realidad singular configurada por el desarrollo de la realidad de las interrelaciones.

En suma, varias características se dan según el tipo de dependencia de los establecimientos. Existe una notable diferencia en la composición cultural y socioeconómica de las familias de los estudiantes, estas son más heterogéneas en los establecimientos municipales que en los establecimientos particulares. En cuanto a las necesidades educativas especiales, los establecimientos municipales reciben una proporción mayor de estudiantes. Respecto de las agresiones, los casos con mayor intensidad no son recurrentes, pese a esto la frecuencia de las agresiones es mayor en establecimientos municipales que en subvencionados y en estos la frecuencia es mayor que en particulares. Esta escala se rompe cuando de consumo de droga se trata, ésta la encabezan los particulares pagados, le siguen los municipales y los colegios subvencionados se encuentran más distantes de esta realidad.

c) Estudio FONIDE Incidencia del ambiente escolar en los resultados PISA

Se planteaba que existen algunos estudios que por sus características son interesantes de mostrar el tercero es el estudio FONIDE Incidencia del ambiente escolar en los resultados PISA .La investigación que encabeza Verónica López, junto al equipo de investigación integrado por Paula Ascorra, M. de los Ángeles Bilbao, Juan Carlos Oyanedel, Macarena Morales e Iván Moya, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, estudian los datos que recoge PISA 2009, enfocándose en la relación entre resultados y Nivel Socio Económico, y en el efecto mediador que puede tener la variable ambiente escolar.

Crearon un índice multi-informante de la calidad del ambiente escolar, variable posible de controlar por la escuela, que sirve para indagar la posibilidad que absorba el efecto del, determinista y mediático, nivel socioeconómico de los alumnos sobre los resultados. Para construir tal índice consideraron el peso explicativo, en el rendimiento educativo, e incluyeron las dimensiones siguientes: valoración positiva del establecimiento, apoyo de profesores, autonomía, participación y expectativas positivas de los estudiantes y de sus familias (López y otros, 2012).

Formado el Índice de Ambiente Escolar (IAE), construyeron un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), el cual fue probado en su bondad de ajuste, a partir de un modelo teórico, en el cual el ambiente escolar actúa como variable mediadora en la relación entre NSE y el rendimiento escolar. Obtienen por resultado una regresión jerárquica, tal modelo sugiere que un buen ambiente escolar disminuye el efecto del NSE sobre el rendimiento escolar (López y otros, 2012).

Así, concluyen que la escuela sí hace una diferencia, cuando se preocupa por construir un buen ambiente escolar. Por lo que, a partir de este hallazgo, proponen que la medición del ambiente escolar sea incorporada en la evaluación de la calidad educativa.

d) Estudio TALIS de OCDE

Un cuarto estudio interesante corresponde a uno de los estudios internacionales que realiza la OCDE, es el llamado estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey*). Posee por meta proveer información acerca de la profesión docente y colaborar con la revisión y desarrollo de políticas para promover condiciones que permitan una mejor educación (MINEDUC, 2014).

En Chile, por primera vez, participó en este estudio internacional. Recogió información proveniente de 178 escuelas y 1676 profesores de 7º y 8 básico, contando en promedio con cerca de 9 profesores por escuela. El instrumento que utilizó este estudio fue un cuestionario que se aplicó a profesores y sus directores de escuela. Los resultados obtenidos por los profesores chilenos comparados con el promedio que obtienen sus pares en los países en los cuales se desarrolla, destacan por sobre el promedio por poseer las siguientes características: menos años de experiencia, una mayor carga laboral en horas por semana en el aula, cursos más numerosos y una alta satisfacción laboral.

Respecto de su carga semanal de trabajo, las características que se encuentran por sobre la media TALIS son las siguientes: menor tiempo semanal contratado (29,2 sobre 38,3 horas media TALIS), menor tiempo poniendo notas y/o corrigiendo (4 sobre 5 horas media TALIS), mayor tiempo de relación con los padres y apoderados y similar tiempo dedicado a actividades extra curriculares.

Respecto de la distribución del tiempo de clases, destacan respecto de la media TALIS por la dedicación en tiempo a tareas administrativas y a mantener el orden en clases, por la menor correlación entre el tiempo de clase / buen clima y el correlato entre satisfacción / buen clima. Chile es el cuarto país con menor porcentaje del tiempo dedicado a la enseñanza, los docentes reportan dedicar más tiempo de clases a tareas administrativas y a mantener el orden en aula. La correlación entre el tiempo dedicado a la enseñanza y el buen clima del aula en términos disciplinares, se encontró que esta correlación es de las más bajas. La satisfacción laboral de los docentes chilenos se encuentra fuertemente influida por el buen clima escolar, la que disminuye inversamente

a la cantidad de alumnos con problemas conductuales y como consecuencia indirecta influye, posiblemente, en la permanencia laboral (MINEDUC, 2014).

El reporte presenta los resultados que dan cuenta de las prácticas en aula, de la evaluación de aprendizaje de los estudiantes y de las creencias de los docentes. Respecto de las prácticas se observa una dualidad o coexistencia de los enfoques conductista y constructivista. La idea anterior se ve reflejada en el predominio de la repetición de ejercicios similares más cierto grado de autonomía en el aprendizaje, al privilegiar el trabajo en pequeños grupos, proyectos de largo plazo y vincular contenidos con la vida diaria. Respecto de la evaluación de aprendizaje de los estudiantes, se destaca que los docentes evalúan a los alumnos mediante la observación en clases o pruebas elaboradas por ellos mismos. Como también, en forma muy similar al resto, aplican la auto evaluación y las pruebas estandarizadas. Respecto de las creencias, los profesores declaran, por sobre la media TALIS, que están de acuerdo con la afirmación “los alumnos aprenden mejor encontrando las soluciones por sí mismos”, bajo la media, están de acuerdo con la afirmación “Debería permitirse a los estudiantes pensar por sí mismos en soluciones a problemas prácticos antes de que el profesor les muestre cómo llegar a la solución”. (MINEDUC, 2014, p. 10)

En suma, el diagnóstico de la enseñanza, en el contexto internacional que ofrece el estudio TALIS, resulta particularmente oportuno. El hallazgo que da cuenta que la correlación entre el tiempo dedicado a la enseñanza y el buen clima del aula en términos disciplinares, es una de las más bajas respecto de las obtenidas en TALIS, enciende las alertas. El descubrimiento referido a que el buen clima de aula genera satisfacción laboral en los docentes y que, posiblemente, afecte la permanencia y con ello la rotación laboral, pone de manifiesto la importante incidencia del clima de aula no solo en los aprendizajes, sino que en el aspecto profesional de los docentes. Indirectamente, se produce, a su vez, un efecto en el sub sistema de mantención del recurso humano, tal vez, en el subsistema de reclutamiento; por lo que debiese ser una preocupación a considerar para añadirlo a la gestión y dirección del establecimiento.

2.3.3 Precedente de los conceptos clima de aula y organizacional

El concepto de clima de aula encuentra su precedente en el clima organizacional. Muchas son las características que comparten. En primer lugar, el significado de aquello que miden, como también varias dimensiones de desagregación. De igual forma numerosas son sus diferencias: los contextos que miden, los actores a quienes incluyen, las dinámicas que los unen, una última a destacar, es su diacrónica génesis.

El concepto de clima organizacional encuentra su génesis en la Escuela de Relaciones Humanas de los años treinta del siglo XX. Las intervenciones y aportaciones de Elton Mayo, junto a las contribuciones indirectas tanto de Kurt Lewin como de John Dewey permiten su aparición. La naciente corriente se va a encargar de los tópicos de análisis del trabajo, de la adaptación del trabajador al trabajo y de la adaptación del trabajo al trabajador, y en estos tópicos se incuba el concepto de Clima.

El modelo de Relaciones Humanas viene a contrapesar la balanza en torno a la concepción de trabajo reinante en aquella época. La escuela de relaciones humanas posee como principal centro al individuo, por lo que entiende los problemas organizacionales desde un punto de vista humano. Esta visión es la que la diferencia del modelo centrado en la producción, propia del Taylorismo. El modelo de Taylor es considerado como una nueva forma de explotación. La administración científica que imponía este modelo, con su principal exponente Frederick Taylor, y contrariamente a sus

intenciones, venía generando una crisis nacional, junto a las controversias que se produjeron, las cuales encabezó la comisión Hoxie del senado norteamericano, quien hace una dura crítica a la escuela de pensamiento administrativo de Taylor.

La contribución de John Dewey es relevante en el mundo anglosajón, y posee una gran influencia en la educación contemporánea. Dewey es quien representa la pedagogía norteamericana. Realiza diferentes aportaciones en la escuela experimental. Su pensamiento fortalece el hecho de que la escuela es el centro de la vida social, por tanto, es una «comunidad vital». Se ocupó de problemas sociales, por lo que se compenetró en la realidad social y política de su época. Postula que una comunidad vital, es, a su vez, el espejo de una realidad mayor, la que vive el conflicto y los problemas de la interacción y las interrelaciones. Es decir, posee una realidad peculiar, su clima.

Las contribuciones de Kurt Lewin fueron tremendamente influyentes tanto para el inicio de esta nueva escuela como también para el concepto clima. Entre los aportes que realiza Lewin se precisan dos. El primero establece en forma de ecuación que “el comportamiento del empleado como función del producto entre la persona implicada y su entorno” (Brunet, 1987, p. 11). En el segundo Lewin aborda los estilos de liderazgo, analiza la conducta del líder dentro de un grupo de trabajo. Los estilos los clasificó en autocrático y democrático, añadió con posterioridad un tercer estilo, que emerge en una investigación, al que denominó liderazgo *laissez-faire* (dejar ser, dejar hacer). (Lewin, Lippitt, & White, 2010).

Inspirados en las teorías de Kurt Lewin junto a dos investigadores más, Lippitt y White (1939), llevaron a cabo un estudio con un grupo de escolares, quienes fueron sometidos a tres estilos diferentes de liderazgo: autoritario, democrático y *laissez-faire*. El estudio fue titulado «*Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*». Lewin asignó al azar a niños de 10 años de edad, a los diferentes grupos de actividades dirigidas por un adulto y observó su comportamiento a lo largo de 5 meses.

Fue posible observar que, sometidos a distintos estilos, presentaban diferentes comportamientos frente a la iniciativa, autonomía/dependencia, agresividad hostilidad, respeto de normas, conflicto y tensión, resistencia y rebeldía. Los niños sometidos al estilo democrático, mostraron mayor iniciativa, cooperación, incluso el grupo desarrolló un espíritu de cuerpo, en los niños se despierta la motivación, con énfasis en el trabajo en equipo y las relaciones personales. Resultados antitéticos a los obtenidos bajo el estilo autoritario. En la propuesta de Lewin el tipo de liderazgo se encuentra íntimamente y subyacentemente ligado, al clima organizacional.

Las concepciones que preceden al Clima Organizacional presentan distintas aproximaciones. Kurt Lewin, quien es un gran influyente de la escuela de relaciones humanas, define aparte de los tres estilos de liderazgo, un modelo que sostiene que el comportamiento se haya en función de la persona implicada y del entorno, este modelo es conocido como el «modelo interaccionista» y proporciona las bases de los estudios de ambiente o clima. Según Cornejo y Redondo, (2001), primeramente, Kurt Lewin, aunque posteriormente Murray, fundamentan la relevancia de los procesos interpersonales. Examinan las asociaciones entre personas, situaciones y resultados, y concluyen definiendo la conducta personal. Una cuestión relevante, aparte de tal definición y modelo, “es que el enfoque de los estudios de los procesos interpersonales y su interrelación con los resultados, se realizan con los estudios del ambiente o clima” (Cornejo y Redondo, 2001, pp. 3-4). Así comienzan las aproximaciones y primeros estudios de clima.

En el estudio «*Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*» de 1939 se puede visualizar que el concepto de clima social ya deambulaba,

no así, el de clima organizacional. Cornejo y Redondo, (2001) precisan que es el mismo Lewin quien lo define como «atmósfera psicológica», y lo entiende como una propiedad de la situación que determina, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Destacan además que Lewin sostiene “la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital”. (Cornejo y Redondo, 2001, p. 15)

Diversos autores afirman distintos orígenes, sin embargo, reconocen cercana y similar data, además coinciden en que era un concepto latente y de uso, que imbricado con una serie de aspectos de la organización. El nacimiento exacto del concepto de clima organizacional no es fácil de determinar, no obstante, Lewin y sus contemporáneos ya dan cuenta de su gestación.

Otra situación a considerar es que el término ha tenido diversas connotaciones como sinónimos, dependiendo de las disciplinas que lo abordan: la sociología, la antropología y la psicología. Brunet (1987) afirma que el concepto de clima organizacional como abstracción fue introducido por primera vez al área de psicología Industrial/organizacional por Gellerman en 1960. Precisa que este concepto estaba influido por dos grandes escuelas de pensamiento: la Escuela de Gestalt/ Escuela Funcional. Por otra parte, expresa que el clima organizacional nace en los años 60 y toma forma conjuntamente con el surgimiento del Desarrollo Organizacional/Teoría de Sistemas aplicados al estudio de las organizaciones. Pese a la falta de coincidencia en los orígenes, sí expresan coincidencia de su uso en los círculos involucrados.

En los orígenes referidos se encuentran presentes dos escuelas, ambas coexistentes. Tanto “la escuela de Gestalt como la Escuela Funcionalista poseen en común un elemento base la Homeostasis” (Brunet, 1987, pp. 14-15). La homeostasis es la tendencia a crear equilibrio a través de un sistema de defensas, lo que guarda relación directa con el clima de una organización. Por otra parte, la escuela del comportamiento y el enfoque sistémico da origen al Desarrollo Organizacional. Es una continuación de la teoría de Relaciones Humanas que se prolonga hasta el conductismo proponiendo una teoría social para las organizaciones (Rodríguez, 1999). El Desarrollo Organizacional es un desdoblamiento práctico y operacional de la teoría del comportamiento, en directa relación con el enfoque sistémico.

Para Rensis Likert, creador, también, de la omnisciente escala de medición, la aproximación al concepto de clima, es más cercana y contundente, pero además posterior. Las dimensiones que propone Likert se refieren a las siguientes características: métodos de mando, procesos de comunicación, procesos de influencia, procesos de toma de decisiones, de planificación, procesos de control y objetivos de rendimiento y de perfeccionamiento. Tales dimensiones se desprenden de una tríada de variables denominadas: causales, intermediarias y finales. Los climas que establece se mueven en un eje con dos puntos polares, el clima autoritario y el clima participativo. Los climas que define son: “el autoritarismo explotador, el autoritarismo paternalista, el consultivo y la participación de grupo” (Brunet, 1987, p. 28-30). La percepción del clima va a estar influenciada por “la productividad, el ausentismo y las tasas de rotación, igual que el rendimiento y la satisfacción de los empleados”. (Brunet, 1987, p. 37)

Tras el salto de una década, a finales de la década de 1970 y la década de 1980 se realizan ingentes esfuerzos por medir el clima organizacional. Brunet (1987) presenta varios de ellos (ver Figura 17).

En la década de los sesenta los investigadores Halpin y Crofts, durante 1963 obtuvieron un compuesto de ocho dimensiones: desempeño, obstáculos, intimidación, espíritu, actitud distante, importancia de la producción, confianza y consideración. Cinco

años después en el estudio de Litwin y Stringer (1968), el clima organizacional es desagregado en las seis dimensiones siguientes: estructura, obligaciones, reglas y políticas, responsabilidad individual, remuneración, riesgos y toma de decisiones, apoyo y tolerancia al conflicto. Otro estudio presentado, es realizado en 1968 por los autores Schnedlder y Bartlett, quienes midieron el clima, formulándose un cuestionario, el cual posee seis dimensiones: el apoyo patronal, la estructura, la implicación con los nuevos empleados, los conflictos entre agencias, la autonomía de los empleados, el grado de satisfacción general.

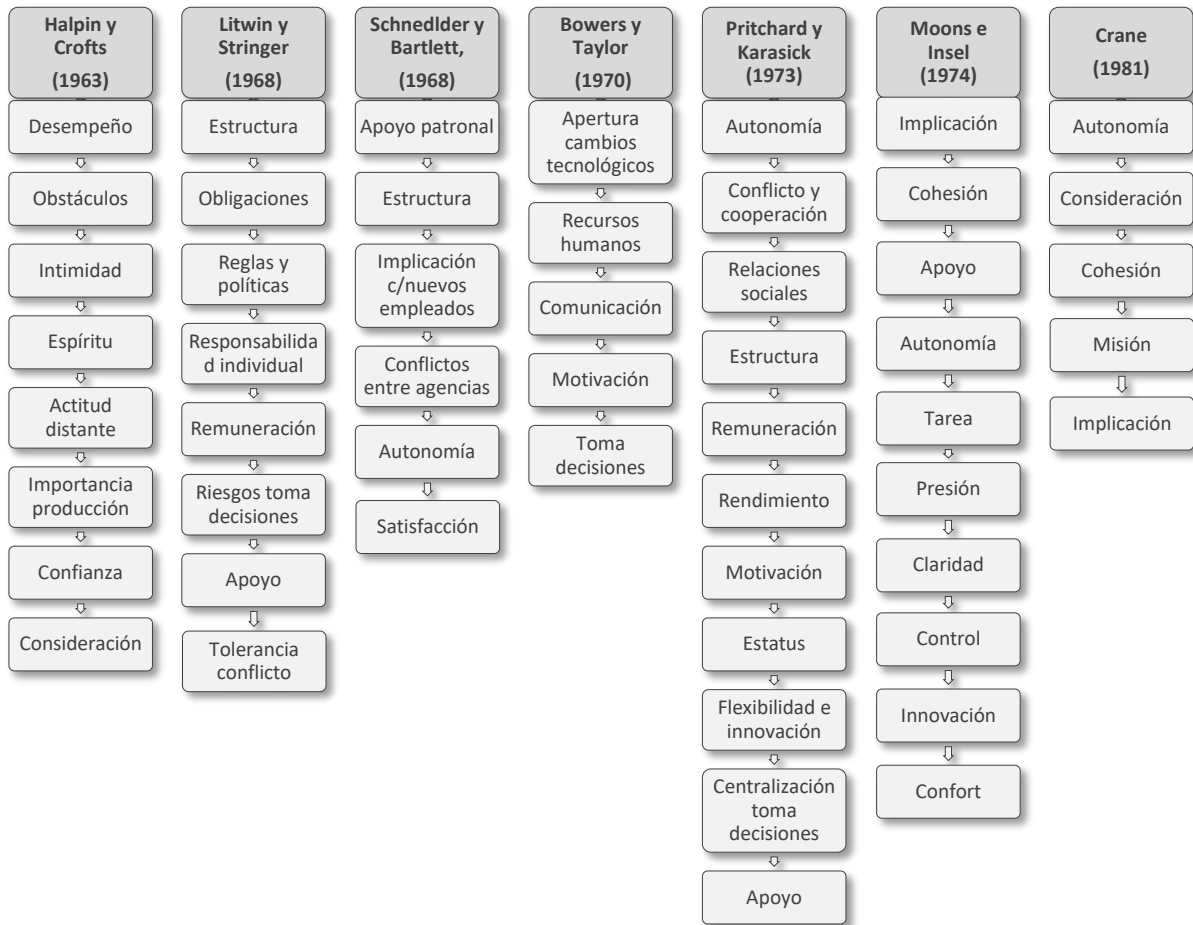


Figura 17. Instrumentos utilizados en la medición del clima según Brunet

Un resumen de la aportación de Luc Brunet, una revisión bibliográfica de instrumentos. Según el investigador la percepción del clima va a estar influenciada por la productividad, el ausentismo y las tasas de rotación, igual que el rendimiento y la satisfacción de los empleados.

Nota. Elaboración a partir de Luc Brunet, (1987).

En la década del setenta, para analizar el clima organizacional, Bowers y Taylor durante el año 1970, en la Universidad de Michigan, estudiaron cinco grandes dimensiones: apertura a los cambios tecnológicos, recursos humanos, comunicación, motivación, toma de decisiones. Tres años después, los estudios de Pritchard y Karasick en 1973, el clima organizacional se desagregó en las once dimensiones siguientes: autonomía, conflicto y cooperación, relaciones sociales, estructura, remuneración, rendimiento, motivación, estatus, flexibilidad e innovación, centralización de la toma de

decisiones y apoyo. Por su parte, Moos e Insel, en 1974, elaboraron un cuestionario para cualquier institución en general, con las diez dimensiones que consideraron principales: implicación, cohesión, apoyo, autonomía, tarea, presión, claridad, control, innovación, confort.

En la década de los ochenta Crane, durante en el año 1981, elaboró un cuestionario para climas en instituciones escolares con las cinco dimensiones siguientes: la autonomía, la consideración, la cohesión, la misión e implicación

Tanto Dressel como Moos, (Dressel, 1978; Moos, 1979 cit. en Márquez Martínez, 2004, p.104) señalan diferencias entre clima y ambiente. El clima son las condiciones predominantes que afectan la vida o la actividad, cambiando la conducta. Habría varios climas: laboral, familiar, emocional. Entre tanto, “ambiente es definido como el contexto, constituido por condiciones, circunstancias e influencias que inciden y circundan el desarrollo de un individuo o grupo”. (Márquez Martínez, 2004, p. 104)

La escuela empírica de clima de aula surge de la investigación organizacional e industrial junto a la evidencia que los procesos específicos de la escuela representaron una gran variación importante en los resultados de los estudiantes (Anderson, 1982; Kreft, 1993; Purkey y Smith, 1983). Pese a que los primeros reformadores de la educación, tales como Perry (1908), Dewey (1916), y Durkheim (1961) (cit. en Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins D’Alessandro, 2013) reconocen que tanto “la cultura como el ambiente propio de las escuelas, afecta la vida y el aprendizaje de sus estudiantes” (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins D’Alessandro, 2013, p. 3). Parte de la herencia, les permite conservar aspectos comunes, sin embargo, fruto de su propia individualidad, proporciona aspectos que los diferencian.

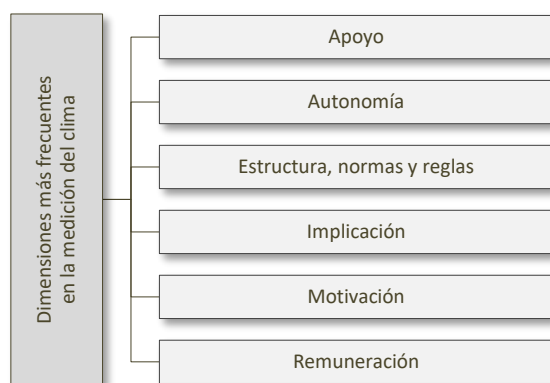


Figura 18. Conceptos obtenidos de la sistematización de Brunet
Nota. Elaboración a partir de Luc Brunet, (1987).

Al realizar un análisis de los conceptos recurrentes en las distintas dimensiones que poseen los instrumentos que presenta Brunet, las categorías más comunes que se rescatan, a partir de las diferentes concepciones operacionales del clima organizacional, son las siguientes categorías: apoyo, autonomía, estructura, implicación, motivación y remuneración (ver Figura 18).

Al revisar los conceptos que se encuentran en el clima organizacional que son estudiados en el clima de aula, se obtienen los siguientes: la estructura, las normas y reglas, la motivación, la implicación y el apoyo. Existen otros conceptos que solo son

propios del clima organizacional, estos son la remuneración y la autonomía, sin embargo, hay algún punto de enlace o adaptación de ellos que permite la aplicación en el clima de aula y que, en tal caso, puede ser un buen aporte.

La remuneración está compuesta de dos aspectos: la extrínseca e intrínseca. En la escuela queda claro que el alumno no percibe la primera, sin embargo, hay un aspecto complementario a ella que sí es posible considerar como es la remuneración intrínseca. Es muy propio de los métodos conductistas el premio como también la sanción. Es una crítica al sistema que un alumno puede pasar toda su enseñanza escolar y no recibir ningún premio por su desempeño. Hay aspectos del conductismo que, efectivamente, se encuentran muy presentes, pero otros muy ausentes.

Respecto de la autonomía, la visión educacional sobre este concepto es muy difundida como necesaria, pero como elemento del clima en el aula no ha sido considerado. La corriente de aprendizaje en profundidad es un buen aporte a esta concepción. Otro aspecto pertinente de comentar es respecto a la motivación. Muchos de los jóvenes que se encuentran en la etapa obligatoria de educación presentan resistencia, en muchos casos impide la implicación, pone barreras a la motivación y dirige la autonomía de manera incorrecta. En este caso es acertada la propuesta de Kieran Egan y Gillian Judson, quienes manifiestan en «*Learning in Deep*», que el aprendizaje profundo es una herramienta que permite, entre otros atributos, un aumento de la autonomía y la disminución de la desmotivación. Expresan que aquellos que poseen un conocimiento a profundidad, desarrollan o desarrollarán un estilo de aprendizaje trascendente, que se traduce en que invierten más tiempo en la reflexión. Pueden clasificar, comparar, contrastar, analizar y sintetizar información de distintas fuentes; además se produce algo significativo, logran entusiasmarse de manera progresiva, entusiasmo que toma la forma de una espiral ascendente. Este entusiasmo le provoca una creatividad que traspasa distintos ámbitos y que se consolida en un saber profundo con foco en el objeto elegido (Egan & Judson, 2015).

2.3.4 Definiciones del concepto Clima

Tanto las definiciones como las dimensiones del octogenario concepto clima son, en cierto margen, de las más variadas índoles. Esto indica, desde una arista, que se debe tener en consideración que se presentan inconvenientes para comparar investigaciones sobre clima, ya que “han utilizado distintos instrumentos, y en razón a que el concepto de clima es tan amplio que a veces se miden variables que poco tienen que ver de unos estudios a otros” (Martín Bris, 2000, p. 105). Tal situación se replica en sus conceptos derivados, clima de aula, clima escolar social, por tal razón es que se han recogido las distintas definiciones con la finalidad de tomar una buena panorámica, comparar y concretar la elección de factores del constructo.

Según el origen etimológico del vocablo clima, este proviene del latín «*clima-atis*», cuyo significado corresponde a latitud o región. A su vez esta palabra proviene del griego «κλίμα» (*klíma*) cuyo significado es inclinación del sol y por extensión latitud. Luc Brunet (1987) afirma que clima posee una raíz que significa «pendiente». Tal apreciación no solo confirma al étimo latino, sino que además lo amplía, ampliación que incluye significados distintos al de “inclinación del sol”. (Brunet, 1987, p.11)

Un primer significado directo que dispone la Real Academia Española (RAE) corresponde al conjunto de condiciones atmosféricas que caracterizan una región. Un significado ampliado que se da a partir de este, es el ambiente o las condiciones o circunstancias que se dan bajo cierta característica; utilizado, por ejemplo, cuando se

refiere al clima intelectual o al clima político o al clima familiar. Otros significados de la palabra clima corresponden a una medida superficial agraria o al utilizado en geografía, que lo define como el espacio del globo terráqueo comprendido entre dos paralelos.

Una palabra muy cercana a clima es la locución *aclimatar*, término que proviene de la palabra de origen francesa «*acclimater*», la que posee dos significaciones, la primera es «acostumbrar a condiciones diferentes de los que le eran habituales»; y una segunda, «hacer que algo prevalezca y medre en parte distinta de aquella en la que tuvo su origen».

La evidencia teórica empírica nacional e internacional da cuenta que el concepto de clima ha sido profundamente analizado, una particularidad ha sido que su definición toma diversos significados, pese a que se presentan ciertos elementos comunes hay diferencias, esta situación incide tanto en la definición, en la medición, como en la comparación de un estudio a otro, pero además en la definición propia de esta investigación.

a) Definición de Ana María Arón y Neva Milicic

Arón y Milicic (1999) al definir el clima utilizan varias dimensiones, correspondientes a las siguientes: percepción de justicia, reconocimiento de los logros, predominancia del tipo de valoración, tolerancia ante los errores, valoración por parte de los demás, pertenencia al grupo, información y conocimiento de las reglas y normas, flexibilidad ante las normas, respeto ante la individualidad y las diferencias, acceso y disponibilidad de información, incidencia en el crecimiento personal, actitud ante la creatividad, enfrentamiento de los conflictos.

Arón y Milicic (1999), expresan que el clima social:

Se refiere a la percepción que los individuos tienen del ambiente en el cual se desarrolla su actividad habitual, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de su experiencia en el sistema escolar. (p. 2)

Las nomenclaturas del clima que presentan cambian según se trate de climas positivos o negativos, en otras palabras, nutritivos o tóxicos. El clima nutritivo o positivo se produce cuando los estudiantes perciben justicia, reconocimiento y apoyo en el establecimiento educativo. “Mientras que un clima escolar tóxico o negativo se presenta cuando los estudiantes perciben al colegio como un lugar rígido, injusto y centrado en las descalificaciones”. (Arón y Milicic, 2000, p. 2)

Un clima escolar nutritivo y otro tóxico tienen en común dimensiones por las que pueden ser descritos, sin embargo, existen notables diferencias en los sentidos como se manifiestan. Un clima positivo social se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que poseen los miembros del grupo para resolver conflictos en formas no violentas, se observa en la preocupación del profesor por una relación centrada en la persona, aspecto que no es invisible a los alumnos (Arón y Milicic, 1995), como también, en el agrado y distensión. En cambio, el clima tóxico se manifiesta en que existe una percepción “sesgada que produce una amplificación de los aspectos negativos, una situación de incomodidad que corroe, que en algunos casos se manifiesta en la evitación y se observa en que las interacciones se tornan cada vez más tensas y estresantes”. (Arón y Milicic, 2000, p. 2)

No ajustan los conceptos clima nutritivo ni clima tóxico al clima de aula que incluye sólo como actores al estudiante y al profesor, sino que lo amplían al clima organizacional del centro educativo. Es decir, lo sitúan en un nuevo escenario con nuevos actores, el espacio laboral de los docentes y los directivos del establecimiento. Un buen clima laboral se caracteriza porque tanto la rotación potencial como real, disminuyen. Un mal clima laboral posee consecuencias que no solo guardan relación con la rotación, sino que con el Burnout o desgaste profesional. Expresan que el desgaste profesional es una de las manifestaciones de un mal clima escolar, lo que pone en relieve la responsabilidad del cuidado por los profesionales y los equipos de trabajo de las instituciones (Arón y Milicic, 2000).

Las autoras, haciendo un paralelo con las nomenclaturas de climas, definen a los actores educativos presentes en el grupo. Esta clasificación la realizan en las tres categorías siguientes: actores nutritivos, actores tóxicos y, añadiendo un nuevo concepto, el actor invisible, que es indiferente o inocuo al clima. Aunque estos últimos, en ciertas ocasiones no intervienen, sí en otras avalan, por lo que permanecer en esta posición requiere, en algún momento, una definición.

Existe una cierta transividad en la toxicidad del clima o los actores. Los actores tóxicos provocan un mal clima escolar, el que puede desarrollarse desde el simple conflicto interpersonal pasando por el matonaje y desembocando en la violencia. La violencia escolar o de los ambientes escolares puede incidir o poseer repercusiones importantes, una de ellas es la violencia social. Ni violencia ni pasividad son caminos a enseñar, muy por el contrario, se debe promover un protagonismo por la paz, socializando a los estudiantes y generando ambientes propicios para la convivencia, tal promoción debe incluir al profesorado. Desde el clima escolar es posible sanar o contaminar parte del clima de nuestra sociedad (Arón, 2000).

b) Definición de Juan Casassus

Por su parte, Casassus Gutiérrez, (2008) propone un concepto compuesto referido al clima de aula, tal acepción la precisa como clima emocional de aula. La aportación expresa que el clima es determinante en lo que aprenden y lo que dejan de aprender (Casassus, 2008). Su nomenclatura se encuentra constituida por tres dimensiones, fundadas en el vínculo, que relacionan a los actores del aula, esto es a quien enseña y a quienes aprenden. Se constituye por las siguientes relaciones: vínculo entre docente y alumno, vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación.

El concepto esencial que denomina vínculo se constituye de los aspectos siguientes: la recurrencia y la profundidad, estos van a configurar el aprendizaje. La recurrencia se refiere a la frecuencia con que se dan las ocasiones de contacto, por otro lado, la profundidad se encuentra dada por el nivel de confianza, de seguridad, como también, por la conexión con la que se da la relación. Casassus afirma que lo que se aprende y deja de aprender es el correlato de un mayor y menor grado de conexión. “La enseñanza no es una técnica sino una relación. El aprendizaje ocurre en una relación” (Casassus, 2008, p. 1)

Tal y como la enseñanza no es una técnica sino relación, así el aprendizaje es emoción. Esta se encuentra conectada a la cognición, dado que, para ser capaz de pensar racionalmente, se debe contar con la capacidad de estar conectado a la emoción. Para lograrlo, uno de los requisitos que se requiere es la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. “Esta empatía debe darse en la relación profesor alumno. En educación si no se da la conexión del que enseña con el sistema

emocional del que aprende, este otro no va a aprender". (Casassus Gutierrez, 2007, p. 20)

Para Casassus, aunque no solo para él, esta concepción indica un cambio paradigmático, tal cambio de paradigma es la transición de una escuela racional a una escuela lógico emocional, la que posee doble dimensión. Desde una parte, implica nuevas comprensiones acerca del aprendizaje y las interrelaciones y cómo se han de situar en los procesos institucionales; y, desde la otra, en "poner al sujeto en el centro del aprendizaje, ya no como un actor pasivo, sino como un actor activo en su propia construcción de conocimientos" (Casassus, 2002, p. 58)

c) Definición de Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo

Cornejo y Redondo (2001) proponen tres niveles o ambientes en los cuales se presentan las relaciones psicosociales o interpersonales que se dan en la institución escolar. El primer nivel corresponde al nivel organizativo; el segundo, al nivel de aula y el tercero, al interpersonal. El primer ambiente socio afectivo tiene que ver con el contexto de convivencia escolar, entendido como la cultura de relaciones interpersonales que se ha construido en una institución escolar. El segundo nivel corresponde al clima de aula o ambiente de aprendizaje y posee los siguientes elementos característicos: las relaciones entre profesor y alumno, las metodologías de enseñanza y las relaciones que se dan entre pares. El tercer y último nivel corresponde a las creencias y atribuciones personales. Se caracteriza por los siguientes elementos: auto concepto, creencias y motivaciones personales y expectativas sobre los otros (Cornejo y Redondo, 2001).

Cornejo y Redondo, (2001) dan cuenta de la posibilidad que posee el Clima de aula, esto es actuar sobre estudiantes, docentes y directivos y lograr, en términos finales, la posibilidad del aprendizaje. Esto se logra en la medida que los efectos de la comunicación y modificación actúan sobre las creencias, expectativas mutuas y sobre el auto concepto, tras ello se obtiene por resultado parcial la posibilidad de generar motivación, como consecuencia de esta última, la posibilidad de aprender. (Cornejo y Redondo , 2007, p. 169)

Cornejo y Redondo, (2001) presentan la siguiente definición:

El clima escolar de la institución es entendido como la percepción que tienen los distintos actores educativos de las relaciones interpersonales que establecen en la institución y el contexto de poder en el que ellas se establecen. (p. 19)

En otras palabras, lo que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan. (p. 16)

Las percepciones son variadas y en ocasiones responden a la percepción de un microclima. La percepción de los sujetos respecto de una circunstancia no es la misma ni es homogénea. Afirmar que la percepción es estamental, tal vez no sea arriesgado. Tomando, por ejemplo, las encuestas citadas en este estudio, como la Encuesta a los actores educativos, (CIDE, 2012) una buena parte de sus ítemes pide la opinión a tres estamentos respecto de diferentes aspectos del clima de aula: los alumnos, los docentes y los directores, y sus respuestas son marcadamente diferentes. Igual cosa sucede en la

Encuesta la voz de los directores, (UDP. Facultad de Educación, 2015), e igual cosa en la encuesta de IDEA (IDEA, 2005) y muchas otras más. Al respecto Cornejo y Redondo, (2001) expresan que es muy común que exista una variabilidad de opiniones y percepciones, “pues estas se construyen y dependen de las experiencias interpersonales. Es por esta razón que la percepción que tienen los directores no coincide con la de los profesores y esta no coincide con la percepción que poseen los estudiantes” (p. 16)

Así, los climas pueden ser diferentes, y pueden mirarse a la luz de una visión institucional «Clima Organizacional» y a la luz de los procesos, como es el caso del «Clima de aula»; por lo tanto, ya que los sujetos que lo perciben son distintos, pueden ser evaluados en forma distinta, aunque se trate de una misma institución. Además, si se perciben distintos, afectan de manera diferente, lo cual incide en los resultados, impactando de variada forma los aprendizajes.

Esto demuestra que son los procesos de la escuela y del aula los que tienen mayor relación con la calidad de los aprendizajes, siendo estos de carácter sicosocial. El clima emocional de aula se funda en las expectativas de los sujetos sociales. Los sujetos sociales incluyen a los alumnos, los docentes y las relaciones que se dan entre sí. La interacción se produce en el espacio social de la escuela. Los procedimientos de interacción fundamentales: diseño de las tareas, evaluación y expectativas de los actores (Redondo Rojo, 2005).

La búsqueda de la calidad educativa debería estar basada, principalmente, en la escuela como unidad y en el profesor como eje del proceso de cambio, quien ha de intervenir en el clima escolar y las relaciones psicosociales que se desarrollan, considerándolos la clave para cualquier proceso de mejora de la educación y eso exige democracia escolar, esto es participación (Redondo Rojo, 2009).

d) Definición de Isidora Mena y Ana María Valdés

Mena y Valdés, (2008) al sistematizar las definiciones de clima en la escuela, expresan que se han utilizado diversos nombres, algunos de ellos son: el clima social escolar, el clima institucional, el clima de convivencia, clima de aula, micro clima. Tales nombres apuntan a actores, sistemas y situaciones diversas, entre estas últimas se encuentran los procesos.

Hay ciertas situaciones, actores o espacios físicos que son característicos a cada una de las definiciones. Algunas como el clima de aula y el clima institucional, se identifican con los alumnos y con el personal del establecimiento. Otras como el clima de aula, clima de convivencia, clima institucional apuntan a diferentes subsistemas, como, por ejemplo: el curso, el establecimiento y los recursos humanos. Los microclimas ocurren en espacios más reducidos o parciales, ya sea del aula o del ambiente organizacional general

Así ciertas definiciones apuntan a diferentes situaciones de la vida escolar que incluyen desde las emociones hasta la infraestructura, desde el aula al establecimiento, o a una porción de estos. De esta manera, el conjunto de situaciones y definiciones viene a obstaculizar la identificación y el entendimiento, lo que produce mucha ambigüedad (Mena y Valdés, 2008).

Mena y Valdés, (2008) respecto del clima que se da en un contexto escolar lo denominan “Clima Escolar Social”. El origen del nombre se encuentra, primeramente, en la teoría de las organizaciones y, posteriormente, en el contexto escolar. La primera otorga un nombre genérico y la segunda, precisa la denominación. El concepto se ha

tomado de la literatura administrativa, en particular, la que trata sobre las organizaciones. La consideración que lleva a validar el concepto de Clima es la analogía con el clima institucional o laboral, con la salvedad que este se produce en el contexto laboral y no en el contexto escolar.” La dualidad que se da en los estudiantes en ser actores y a su vez destinatarios, proporciona particularidades que refrendan la necesidad de tal diferenciación”. (Mena y Valdés, 2008, pp. 2-4)

Mena y Valdés, (2008) expresan que el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan en los contextos adyacentes con los estudiantes, su familia y el entorno. Tales relaciones quedan determinadas por elementos estructurales y funcionales de la institución, como por factores personales, que inciden en las interrelaciones e interacciones. Tal amalgama permite entender que “el clima es un peculiar estilo que se vive en dicho contexto social y que va a constituirse en condicionante de los procesos educativos”. (Mena y Valdés, 2008, pp. 2-4)

El clima escolar social es una medida de las emociones y las relaciones que viven los jóvenes, ambas afectan el cómo y el qué se aprende, pero también el uso de lo que se aprende. Facilitan y ayudan a generar un interés activo en el aprendizaje y a sostener el compromiso y motivación (Mena, Valdés, y Romagnoli, 2007). En la medida que las emociones y relaciones son basales en el aprendizaje, resulta productivo alfabetizar en las emociones, en lo afectivo, en lo ético tanto a estudiantes como profesores. Múltiples estudios evidencian el impacto que tiene sobre el rendimiento académico el aprendizaje socio afectivo y ético (Mena, 2008).

Un último punto a destacar, es que el clima escolar no necesariamente es homogéneo transversalmente en toda la institución, más bien, es una mezcla heterogénea de muchos microclimas, los que son visibles, diferenciables e identificables. “Es posible reconocer la existencia de microclimas, percibidos como más positivos que el general, corresponden a espacios de interrelación que protegen de la influencia de otros más negativos”. (Mena y Valdés, 2008, pp. 2-4)

e) Definición de Juan Vaello

Vaello Orts (2003) aporta una visión muy concreta desde lo que él mismo llama una cultura de las soluciones. Presenta sugerencias pensadas para intervenir directamente en el aula, desde una visión integrada de los niveles o contextos jerárquicos; y define el clima de aula desde una mirada complementaria a las ya mencionadas.

Una particularidad de estos niveles o contextos jerárquicos o diques, es que se encuentran conectados y se influncian mutuamente. Lo que ocurre en la clase se encuentra afectado por el clima que lo envuelve. Así, el clima de aula se encuentra influenciado por el clima del centro educativo. Este, a su vez, se encuentra bajo la influencia de otro clima que envuelve al establecimiento: el clima cultural, social y económico. A su vez cada uno de esos niveles o contexto jerárquicos son niveles de autoridad, contención y solución. Así docentes, funcionarios, directivos y autoridades de centro de servicios y organismos externos desempeñan contextualmente su papel.

Pese a la relevancia de estos niveles destaca la preeminencia del profesor y del centro educativo. La importancia del profesor radica es que es un gestor de las condiciones, cuya acción hace indefectiblemente que los alumnos presenten respuestas a favor o en contra, en varios ámbitos, entre ellos la convivencia o interrupción, la atención o distracción, el trabajo o pasividad. La relevancia del centro educativo, como contexto adyacente, no se puede desconocer, “es determinante en las dinámicas que se producen

en el aula, que a su vez se ven reforzadas por la coherencia entre las pautas de actuación del profesor y las normas generales del centro educativo". (Vaello, 2003, p.87)

Vaello (2003), define el Clima de Aula como sigue:

Por clima de clase se entiende el conjunto de condiciones ambientales en que se enmarcan las actividades del aula. Las conductas problemáticas, aunque pueden aparecer en cualquier momento, suelen darse cuando las condiciones son propicias, y, por ello, es necesario crear un clima facilitador que haga más cómodo el trabajo escolar y más improbable la conflictividad. (p. 17)

En el clima de aula, se manifiestan las actuaciones tanto de estudiantes como docentes, es configurado por el entretendido influencias recíprocas, aunque no todas educativas y no todas exclusivas del aula (Vaello, 2006). Entre aquellos climas que pueden influenciarse, diferencia dos tipos de clima: el de clase o aula y el del centro educativo. Expresa que ambos climas poseen elementos que se traspasan o que bidireccionalmente se comunican y que son coherentes en sus efectos y causas entre sí. Entre los elementos que se traspasan, menciona los siguientes: claridad en las prioridades, anticipar o procrastinar la resolución de problemas, normativa, limitaciones e implicación de las familias. A su vez, el clima de aula lo entiende bajo "tres variables intervinientes, el control, las relaciones interpersonales y el rendimiento, estas conforman una estructura dinámica y global". (Vaello, 2006, pp. 9-11)

Expresa que en las interrelaciones se producen roces, que el control, la empatía y la fuerza de voluntad van a determinar su sentido y magnitud. Las interrelaciones suelen estar conformadas por roces, algunos insípidos, otros que afectan positivamente y otros que afectan corrosiva y negativamente. Que los estudiantes que ejercen estos últimos, poseen en general una falta de empatía como de dominio de las emociones y que, tal vez, superarlos suelen ir acompañados por la falta de voluntad del alumno. La fuerza de voluntad aparece como la capacidad de controlar las fuerzas de decisión tanto de actuación como de disuasión de una conducta interna que se considere inadecuada (Vaello, 2003).

Vaello (2003) expresa que al enfrentar las distintas situaciones de convivencia que se viven en el centro educativo hay dos presunciones que, normalmente, son infundadas, la disposición del alumno y la preparación del docente. Distinguen en los alumnos tres disposiciones o posturas que permiten dividirlos en grupos, primero están el grupo de los que colaboran, en el otro extremo el grupo de los que obstruyen, en el medio se encuentra el grupo de incertidumbre. Para que exista una buena convivencia y disciplina se debe llevar a los estudiantes desde la postura de menor colaboración hasta la de mayor colaboración. Vaello, (2003) gráfica la postura de los estudiantes por medio de un balancín en el cual hay dos extremos colaboración y obstrucción. En la medida que la balanza se inclina hacia la colaboración, el grupo de incertidumbre por gravedad tiende a irse hacia él, a su vez, algunos del grupo de obstrucción tienden a pasar al grupo de incertidumbre. La preparación del docente y el apoyo del centro son los elementos que van a dar fuerza a tal inclinación y hacerla más duradera.

2.3.5 Los factores del clima de aula

Una noción como el clima de aula puede estructurarse, al igual que otros conceptos. En general, estas estructuras resultan jerárquicas con varios niveles y en cada

uno de ellos, se despliegan ciertos componentes, los que, a su vez, pueden descomponerse o desagregarse. La desagregación es en aspectos o facetas específicas. Cada faceta origina otra descomposición. En orden jerárquico y por niveles nos encontramos con variables, dimensiones e ítems. Esto permite pasar de un concepto teórico más global, hasta una serie de conceptos que lo fraccionan, haciéndolo más concreto.

En las revisiones bibliográficas citadas el concepto de clima ha sido estructurado por los diferentes autores. El clima de aula se encuentra configurado por variables intervinientes, estas conforman una estructura que es dinámica y global. La estructura que presentan es particular y depende de cada investigador, ponen énfasis en aspectos distintos, aunque en general se percibe una serie de aspectos que proponen coincidentemente.

a) Factores del clima de aula que proponen Murillo, Martínez y Reyes

Murillo, Martínez y Reyes (2011) realizan una síntesis (ver Figura 19) en la que concluyen que es posible considerar que el clima de aula queda configurado por los siguientes cinco componentes básicos: relaciones efectivas dentro del aula, orden, actitud hacia el trabajo, satisfacción y clima ambiental.

Las relaciones efectivas dentro del aula significan las relaciones entre alumnos y entre estos y el docente, la empatía, la actitud del docente frente al alumno, etc.; el orden significa control del aula, reglas de funcionamiento, etc.; la actitud hacia el trabajo, la satisfacción y el clima ambiental significan condiciones del aula y el mobiliario (Murillo, Martínez y Reyes, 2011).

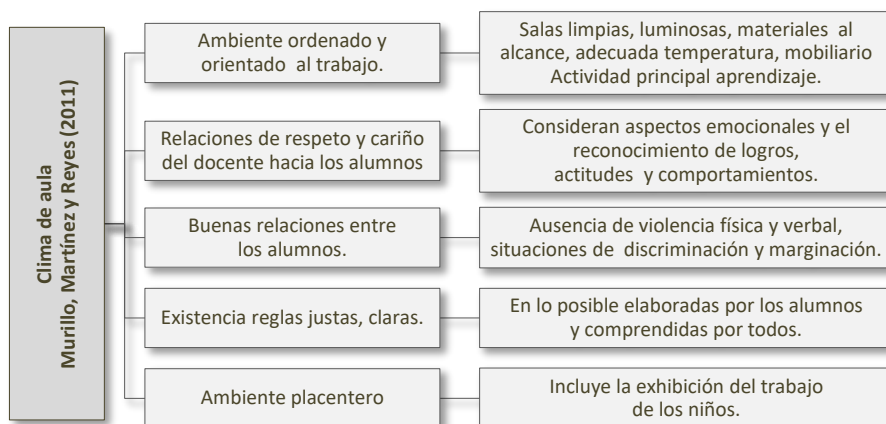


Figura 19. **Compilación de factores realizada por Murillo y otros**

Nota. Elaboración a partir de Murillo, Martínez y Reyes, (2011)

La compilación de los aspectos que conforman el clima del aula resultante posee cinco grandes variables intervinientes dos se refieren a las relaciones, dos a la infraestructura y una a la normativa que dirige las relaciones. Las que se refieren a las relaciones del docente hacia los alumnos, tienen que ver con el respeto y cariño, con el reconocimiento de logros, actitudes y comportamientos. Es el que media ante los conflictos y modela las conductas. Las relaciones entre alumnos no deben presentar violencia física ni verbal, se debe fomentar la integración en vez de la discriminación y marginación. Las categorías referidas a la infraestructura y su uso, expresan el

requerimiento de un ambiente ordenado y orientado al trabajo, es decir, a su actividad principal: el aprendizaje, además de las características estéticas indicadas debe cumplir con la limpieza, temperatura, luminosidad y con condiciones dignas de trabajo. La que se refiere a la normativa, requiere la existencia de reglas justas, claras, elaboradas en conjunto y comprendidas por los alumnos.

a) Factores que propone Vaello Orts

Vaello Orts, (2006) expresa que dos son los posibles estados del clima, que afectan el trabajo y la convivencia, y con ello, los resultados académicos. El buen clima ayuda a la labor del profesor y al trabajo de los alumnos para poseer un resultado exitoso en lo académico y en la convivencia. El mal clima dificulta la labor del profesor y entorpece el trabajo de los alumnos y como resultado se obtiene el fracaso académico; y la disrupción, lo generan los alumnos perturbadores que actúan cuando las condiciones son favorables.



Figura 20. Variables intervinientes en el clima de aula

Nota. Elaboración a partir de Vaello Orts (2006).

El comportamiento de los alumnos se manifiesta a través de las siguientes expresiones: el que ayuda al buen clima, el que perturba generando mal clima y el comportamiento de incertidumbre. La proporción de alumnos que posee un tipo de comportamiento hace que el clima se desplace hacia una de las dos zonas polares.

Existe un efecto de arrastre o de desplazamiento en función del número que manifiesta determinado comportamiento. Esto modifica el estado del clima de la clase. Es muy común que los docentes actúen en la conformación de los cursos y que soliciten el cambio de alumnos de un curso a otro, como también, muchas veces, modifica la ubicación de los alumnos en la sala, en función del comportamiento. Todos estos aspectos hacen que la estructura del clima sea dinámica.

El clima de aula puede ser manejado por medio de tres variables intervinientes: el control, las relaciones interpersonales y el rendimiento, estas conforman una estructura dinámica y global (ver Figura 20) Deben ser necesariamente conocidas, controladas y

canalizadas, ya que ellas intervienen el clima de aula mejorándolo o empeorándolo. (Vaello Orts, 2006, pp. 9-11)

El control es imprescindible y ha de ser mínimo, como paulatino, para sustituirlo por el auto control del alumno. Las herramientas fundamentales para modularlo son las siguientes: establecimiento de límites, advertencias, compromisos, sanciones y derivaciones. Las relaciones interpersonales son la fuente de conflictos como de gratificaciones, en donde en las interacciones sociales entre alumnos y profesores hay ciertas herramientas fundamentales que la modulan, estas son el respeto y la empatía.

Por último, el rendimiento es el objetivo fundamental al cual se dirige todo el proceso educativo, su característica fundamental es el logro cognitivo, sin embargo, no debe permitir que se desconozcan los logros socioemocionales de los alumnos. Puede ser modulado por una serie de dimensiones, entre ellas las siguientes: inducción de expectativas, motivación, atención a la diversidad y autoestima.

b) Factores del clima utilizados en los estudios PERCE, SERCE y TERCE

En el estudio PERCE se consideran los factores del clima de aula en la medida de tres variables que incorpora, estas son las siguientes: el grado de amistad, el grado en que se molestan mutuamente y si ocurren peleas con frecuencia. Pese a que se indaga sobre las condiciones físicas del aula, entre ellas la iluminación, la higiene, la seguridad, el aislamiento acústico, no fueron consideradas dentro del concepto clima de aula, tampoco, como complementarias, ni adjuntadas en la proximidad de los resultados de este concepto. (OREAL UNESCO, 2000, p. 36)

La primera pregunta que indaga sobre los factores del clima de aula se refiere a cómo es el curso; las alternativas de respuestas se relacionan con el grado de amistad, con cuánto se molestan entre sí o cuánto pelean. Un segundo ítem preguntó sobre si los problemas con algún compañero o en casa, son expresados al profesor, las respuestas a elegir daban cuenta que, efectivamente, era a la primera persona que recurrían, entre las otras alternativas que eran: recurrir al docente condicionado a la situación y, por último, no acudir al profesor. Un tercer ítem utilizado, solicitaba elegir una opción entre aquellas que más le desagradan de la escuela, entre las respuestas se encontraban las siguientes alternativas: los compañeros, algún maestro o maestra, el director, la sala, el patio y otros elementos (LLECE, 2000, pp. 1-6). Un análisis de estos tres factores, los puede clasificar como Clima emocional y esto es relevante dado que en la región y el país se va a desarrollar toda una línea de investigación que se funda en que el aprendizaje es emocional y relacional.

Solo con estos ítemes, el estudio PERCE logra establecer el hallazgo regional más relevante para el clima de aula, dado que los análisis realizados sugieren que los puntajes de los estudiantes que pertenecen a cursos donde se da un clima de aula positivo, obtienen puntajes mucho más altos que aquellos de cursos en los cuales el clima es negativo.

Respecto de la evaluación de los docentes, se creó un índice de actitudes de los profesores, compuesto por las variables: satisfacción con el salario, liderazgo del director, condiciones de trabajo, satisfacción laboral, adecuación del horario de trabajo y autonomía para la práctica pedagógica. Tal índice responde en ciertas dimensiones al clima organizacional. (Casassus y otros, 2001, p. 7)

El segundo estudio de LLECE, el estudio SERCE, parte del constructo conformado por los siguientes factores: organización del aula, convivencia, entre profesores y

estudiantes, *bullying*, violencia escolar, clima escolar positivo o clima negativo (LLECE, 2013, pp. 8-17). Respecto de la organización de aula, los ítemes apuntaron a desagregarse en ciertas situaciones de clase. Si el profesor tiene que esperar largo rato a que los alumnos se tranquilicen, si los estudiantes escuchan y, por último, si hay ruido y desorden en la clase. Respecto de las variables de convivencia entre los estudiantes indaga si se molestan, pelean o si son amigos y si se entretienen con los deberes. También consultan la reacción ante el supuesto que se tenga que cambiar de escuela, si le daría pena, alegría o le daría lo mismo. Respecto de la convivencia entre estudiantes y profesores, incluyeron variables que intentan establecer cómo el estudiante se relaciona con sus profesores y cómo percibe el apoyo e interés por parte de él. Respecto de las variables de clima positivo y negativo incluyen aspectos que consultan cómo se sienten cuando están en la escuela, si sus compañeros molestan, pelean o son buenos amigos, y una última pregunta es si poseen conocimiento que en la escuela roban, insultan, amenazan o agreden (ver Figura 21).

La evaluación posterior del clima positivo y clima negativo expresó que se le atribuyen factores que no presentan directa relación, como, por ejemplo, el estado emocional del niño y la organización del aula. Consideraron en el estudio siguiente analizar estos factores por separado e intentar salvar esta atribución. (OREALC UNESCO, 2013, p. 23)

Respecto del clima organizacional de los docentes, este fue medido a través del índice de satisfacción docente y se conformó por muchos factores, los que se detallan a continuación: salario, posibilidades de desarrollo profesional, relación con el director, relación con los demás docentes, con los estudiantes, con los padres de familia, apoyo recibido por parte de la dirección, apoyo autoridades, actividades educativas fuera de la escuela, relación con la comunidad, libertad para realizar su trabajo, apoyo de sus colegas, respeto que muestran los alumnos(as) en el aula, reconocimiento del director por su trabajo, oportunidades de trabajar en equipo con sus colegas, trabajo dentro del aula. Tal cantidad de factores generó mucho ruido al momento del trabajo con el índice. (OREALC UNESCO, 2013, p. 60)

El tercer estudio del LLECE, el estudio TERCE, procedió a medir el clima del aula en estudiantes de tercer y sexto grado; para tal efecto, se construyeron índices según el curso que se pretendía medir. Lo construyeron sobre la base de una serie de variables vinculadas con las relaciones e interacciones armónicas que suceden dentro del aula, según la percepción de los alumnos.

Una primera variable considera la opinión de los niños más pequeños respecto del nivel de ruido y orden existente al interior del aula, la ocurrencia de burlas entre compañeros y la actitud de los docentes hacia sus estudiantes. Cabe señalar que, en este caso, el TERCE, incluye la variable ambiental como adjunto al clima de aula. Un segundo cambio que experimentan los estudios es que consideran la gestión pedagógica o de aula, como parte adjunta del clima, consideran las Estrategias y prácticas del aula, Vaello Orts posee una propuesta similar, aunque no necesariamente coincidente con el origen de esta variación en la serie de estudios.

Las prácticas docentes para el desarrollo del aprendizaje se refieren a la calidad de las interacciones pedagógicas en el aula. El índice de prácticas para el desarrollo del aprendizaje incorpora además variables vinculadas que se enfocan en combinar el apoyo emocional, la organización de la clase y el apoyo pedagógico. El factor apoyo emocional en las interacciones de aula, guarda relación con que los profesores se muestran contentos al hacer clases, felicitan, motivan y los animan cuando se enfrentan a actividades difíciles. La dimensión organización de la clase, guarda relación con la

adecuada preparación de la clase y el uso efectivo del tiempo. La dimensión apoyo pedagógico para el aprendizaje, guarda relación con que los docentes escuchan, se preocupan por el grado de comprensión de los alumnos y porque toman la iniciativa, buscando distintas formas de explicar los mismos conceptos para asegurarse que todos aprendan.

El variable clima de aula, percibido por los estudiantes, intenta revelar si las interacciones y conductas dentro del aula son propicias para realizar fluidamente las actividades en clase. El clima positivo de aula está asociado con el docente y su capacidad para propiciar entre los estudiantes autorregulación, atención y respeto mutuo. Para obtener el índice que representa el clima que los estudiantes observan en la sala de clases, se les consulta si durante sus clases, ¿hay ruido y desorden en tu sala?, ¿hay burlas entre compañeros? y ¿los docentes se molestan con los estudiantes? (OREALCUNESCO LLECE, 2015, p. 124)

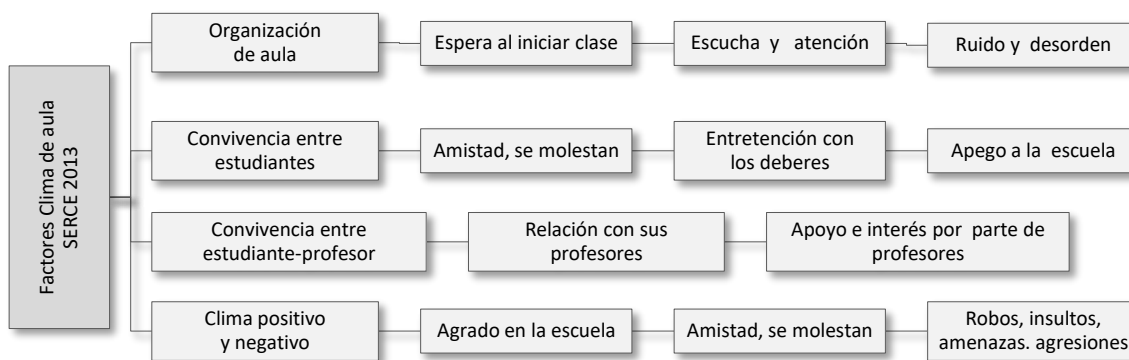


Figura 21. Factores del clima de aula

Nota. Elaboración a partir del documento LLECE, (2013), pp. 8-17.

Respecto de la variable ambiente laboral en la escuela, variable que se mide en los docentes, este estudio, para levantar este índice, consideró preguntas correspondientes al cuestionario del profesor, donde ellos indican su percepción sobre las relaciones que se dan al interior de la escuela, entre sus pares y con los estudiantes. “Los resultados muestran que el ambiente laboral se relaciona significativamente con el logro académico en el 10% de los países, disciplinas y grados evaluados”. (OREALCUNESCO LLECE, 2015, p. 14)

c) Factores del clima de aula presentes en el documento de Baeza

Un lugar en cada cosa y cada cosa en su lugar, es parte del refranero, al parecer la sabiduría popular calza adecuadamente con el siguiente factor. Denominado Condiciones que posibilitan una buena enseñanza este factor se traduce en orden en los lugares destinados a la enseñanza aprendizaje, orden en las relaciones asimétricas y su desempeño en el aula, orden en las situaciones que pueden presentarse y relaciones “cuando se está en el aula, la prioridad es la clase” (Baeza, 2003).

Algunos de los factores que distinguen y sus características aportan al clima de aula. Cultura para el aprendizaje. La realidad del establecimiento, la tranquilidad, el ambiente grato, el orden y la limpieza, son posible de sintetizar como la cultura para el aprendizaje. Buen manejo de la disciplina. Por lo general, los estudiantes manifiestan

respeto entre sí y con sus profesores. Clima de trabajo adecuado para la docencia. El buen manejo de grupo que caracteriza a los profesores de estas escuelas, permite además un ambiente propicio al interior de la sala. Uso del tiempo. Cada clase es el momento de aprovecharla, no se distraen, con información o exigencias para el logro de la atención por parte del profesor.

d) Factores del clima de aula que proponen Eyzaguirre y Fontaine

Eyzaguirre Astaburuaga (2004) propone una clave para la clase y la escuela efectiva, esta es el trabajo en un ambiente personalizado y ordenado (ver **Cuadro 1**). En el ámbito de la relación personal expresa que el colegio debe ser un lugar que cree lazos de pertenencia, en donde el alumno debe sentir que recibe mucho y que por lo mismo quiere mostrar una natural reciprocidad. En el ámbito del orden, indica por un lado la prioridad por los aprendizajes, entendido como el fin principal de la escuela; por otro, el respeto y el orden en las relaciones y, por último, el orden del lugar, es decir, en la higiene, temperatura y estética de un mobiliario y de las salas. (Eyzaguirre Astaburuaga, 2004, p. 272)

Cuadro 1. Tipos de ambiente de trabajo en una clase

	<i>Crterios</i>	<i>Clase organizada</i>	<i>Clase interrumpida</i>	<i>Clase desorganizada</i>
Actividades	Continuidad	Continua, sin contratiempos.	Lección de acuerdo a plan previo, aunque interrumpida.	Discontinua, con contratiempos.
	Adhesión	Respuesta de todo el curso.	Gran parte del curso la hacen	Parte del curso 1/3 de los niños no trabajan.
Ritmo de clase	Seguimiento	La siguen, la gran mayoría de los alumnos, la impone el profesor.	Medianamente la siguen, la impone el profesor.	No la siguen, lo imponen los alumnos.
	Adhesión	Más fuerte		Más débil
Transición entre actividades	Tiempos de respuesta.	No se extienden Innesariamente.	Demoran en iniciar las tareas encomendadas.	Mucha demora en iniciar las tareas encomendadas.
Comportamiento de trabajo en las actividades.	Recogido, Disperso.	Recogido, conversan en voz baja. Levantan la mano para hablar u opinar.	Opinan y acusan sin pedir la palabra.	Disperso, gran número se dedica a conversar o a jugar, se paran del puesto.
	Terminado sin terminado	Se termina el trabajo Individual, si no se citan a terminar su trabajo.		No se terminan Grupal, respuesta coro.
Comportamiento al requerir prestar atención.	Tiempos de respuesta	Rápidamente	Responden con llamados de atención.	Lenta, no responden, unos pocos se pasean y molestan.
	Adhesión	Todo el curso		
Provisión de materiales, útiles y libros de trabajo.	Tiempo y organización.	Cuentan con sus materiales y es organizada.	Pierden tiempo buscando materiales.	Un poco más de la mitad Pierden mucho tiempo buscando materiales en varios casos no lo tienen.
Comportamiento, llamados de atención en clase.	Frecuencia	Muy pocos	Permanentes, ya sea en grupo en general o individual.	Muy pocos. Actitud «laisser faire» del profesor.

Nota. Elaboración a partir de Eyzaguirre y Fontaine (2008, p. 174).

En este último punto, es importante traer el hallazgo que hace Cornejo y Redondo en términos que las carencias materiales y económicas no son un punto crítico en la convivencia, sin embargo, que los jóvenes la perciben peor, cuando hay muchos alumnos por sala, lo que coincide con la conocida reivindicación del magisterio. (Cornejo y Redondo, 2001, p. 34)

Eyzaguirre Astaburuaga y Fontaine Cox (2008) manifiestan la existencia de abundante literatura nacional que confirman los hallazgos de la literatura internacional. Descubrimientos que dan cuenta que, en las clases de los establecimientos efectivos, se presenta un ambiente ordenado y focalizado en el aprendizaje académico. Eyzaguirre y Fontaine (2008), apoyándose en Marzano, definen el manejo del ambiente de la clase como las “conductas del profesor destinadas a minimizar las interrupciones y maximizar las posibilidades que las interacciones en la clase se orienten al aprendizaje, es una de las variables del profesor que mayor influencia tiene para lograr éxitos en el aprendizaje” (Eyzaguirre Astaburuaga y Fontaine Cox, 2008, p. 173). Esta conducta se encuentra precedida por su carácter personal, su formación inicial, su formación posterior y el cúmulo de experiencias de buenas prácticas que recoge de su experiencia profesional; a lo que se debe agregar, indudablemente, la línea que impone el establecimiento.

Al compararse el comportamiento y la interrelación que establecen los jóvenes y niños, en casa y en el establecimiento, pueden ser diametralmente distintas o presentar coincidencias. Muchos de los niños de un ambiente vulnerable llegan a la escuela con una serie de carencias en hábitos de orden y obediencia, por lo que la entidad debe imprimir un ambiente de trabajo que modele su conducta, permita mostrar la preocupación por ellos y genere respuestas positivas en los niños, lo que en su madurez internalizarán, convirtiendo la dirección en autodirección y el control en autocontrol. En el otro caso, la evidencia da cuenta que la coincidencia de valores y comportamientos es un indicador de buenos resultados.

Para ambas autoras, la línea del establecimiento es fundamental, este debe centrarse en que sus docentes enseñen e infundan una serie de hábitos para facilitar el aprendizaje, permitiendo un ambiente adecuado. Es por eso que el colegio debe proveer un marco claro de comportamiento y exigirlo desde el principio y en los mínimos detalles, de manera que internalice que ese es el comportamiento normal en la escuela. Es relevante la generación de hábitos, en primer lugar, como un objetivo en sí; y, en segundo lugar, porque permite contar con un ambiente que facilita el aprendizaje y la clase. El orden externo permitirá generar estructuras internas de orden y la adquisición de hábitos en el discente, además de un ambiente de trabajo.

Eyzaguirre Astaburuaga y Fontaine Cox (2008) tipifican el ambiente de trabajo de aula y la clasifican en las tres categorías siguientes: clase organizada, clase interrumpida y clase desorganizada. Interpretando las definiciones de las autoras, ha sido posible estructurarlas y disponerlas en un esquema que utiliza dimensiones y criterios muy simples. La gran mayoría de estos criterios de evaluación describe la situación en función de la adhesión del curso, como también de los tiempos de respuesta del curso, en otras, lo hace en función de la frecuencia (ver Figura 22).

En los hallazgos de la investigaciones de ambas autoras, en relación con el manejo del ambiente de aprendizaje, constatan que el manejo de la conducta marca una diferencia; y, adicionalmente, que las debilidades que presentan los docentes son las siguientes: desconocimiento de las estrategias para mantener organizado el grupo, errores de planificación que producen períodos sin actividad, dispersión en los niveles de conocimiento de los alumnos y pobre manejo de las diferencias, desorganización e ineficiencia en la provisión de materiales y útiles de clase.

Los hallazgos de las investigaciones de ambas autoras, en relación con el desempeño de los profesores muestran como fortaleza las siguientes características: gusto por su trabajo, buena relación y trato con los alumnos, responsabilidad por el bienestar de los niños y disposición a perfeccionarse. Como debilidad observaron que manifiestan bajas expectativas de sus alumnos, situación que se observa en el disminuido

nivel de exigencia de los trabajos y tareas, textos breves, excesivo tiempo para cumplir las tareas, repetición de las instrucciones y ayuda excesiva e innecesaria. Debilidades en otro orden, apuntan a que algunos de los profesores muestran carencias en su formación profesional, limitado bagaje cultural que se evidencia en las clases, escaso dominio de las competencias relacionadas con la asignatura, déficit importante en cuanto a enfoques y métodos en las asignaturas. Estas últimas, haya su origen en la formación inicial o en el desarrollo posterior.



Figura 22. Factores del ambiente de la clase

Nota. Elaboración a partir de Eyzaguirre y Fontaine, Las escuelas que tenemos, (2008, p. 174).

e) Factores del clima de aula que proponen Cornejo y Redondo

Cornejo y Redondo (2001) plantean que existen muchos problemas que no son de la esfera de lo instructivo, pero que, de todas maneras, inciden en el resultado y en la calidad de los aprendizajes. Estos problemas presentan carácter social, ambiental o interpersonal.

El listado contiene los que presentan los autores a los que se han añadido otros. Aspectos y factores contextuales y organizativos del centro educativo. Las características socioculturales y económicas del centro educativo (Román y Murillo, 2011, p.42). Aspectos referidos al currículum el cual queda configurado por el contenido actitudinal, los procedimientos y por la aportación cultural. Estos forman parte del currículum oculto. Elementos culturales, socio-ambientales, interpersonales y de otra índole. Las condiciones, infraestructura, equipamiento y recursos (Román y Murillo, 2011, p. 43). Equidad de género, sin duda las raíces son culturales e identitarias, pero también referidas a las prácticas y procesos de las propias escuelas y sus actores (Román y Murillo, 2011). El origen cultural o étnico de los estudiantes. (Román y Murillo, 2011). Los inmigrantes. Los resultados del TERCE muestran que los niños migrantes tienen menores resultados de aprendizaje en comparación con los no migrantes (OREALC UNESCO LLECE, 2015). La diferencia urbana rural. El desempeño de los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas urbanas es superior al de aquellos que asisten a escuelas rurales, lo que es consistente en todas las áreas y grados (OREALC UNESCO, 2008). La configuración de los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las

interacciones es lo que realmente hace la diferencia en una institución y en los aprendizajes (Redondo, 1997).

Esto en razón a que la enseñanza aprendizaje posee ese carácter inter subjetivo, vincular, afectivo, dependen de docente y discente y de las relaciones que establecen, pero también de los métodos de enseñanza y las formas de aprendizaje. A lo que se añaden” los aspectos personales, sociales, culturales como los motivacionales y actitudinales de los involucrados. Ambos, docente y discente, pueden incidir para modificar la situación”. (Cornejo y Redondo, 2001, p. 12)



Figura 23. Variables y dimensiones utilizadas por Cornejo y Redondo

Nota. Elaboración a partir de Cornejo y Redondo, (2001, p. 12).

En la psicología, los ambientes influyen directamente en las conductas y en la formación de la persona, así también, en gestión, en la productividad de las organizaciones incide el ambiente de trabajo y el contexto. La octogenaria experiencia de Hawthorne expresa la influencia de los grupos en el desempeño individual de las personas. Es por tales antecedentes que suponer que el contexto, el clima de aula influye sobre los que enseñan y aprenden, no es arriesgado. Así es que se ha iniciado y provocado el interés por indagar sobre el clima social escolar, que incluye el clima de aula y el clima organizacional y su influencia en los resultados. La etapa siguiente es operacionalizar el conjunto de hallazgos, llevarlos al aula y la escuela.

La estructura de variables que utilizan son las siguientes: clima escolar, capacidad intelectual general, el autoconcepto, datos generales de caracterización de los jóvenes, opinión de los jóvenes respecto a diferentes ámbitos de su vivencia escolar más la variable de condiciones y actitud en la participación (ver Figura 23).

El variable clima escolar se refiere a la percepción que poseen los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros, la desagregan en los siguientes contextos ambientales: contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional, contexto imaginativo. Los contextos poseen las siguientes características. El contexto

interpersonal trata sobre las relaciones interpersonales, la amistad y la confianza. El contexto regulativo trata la severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. El contexto instruccional trata sobre la orientación académica en un contexto instruccional. El contexto imaginativo trata del ambiente donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar.

La variable inteligencia la entienden como la capacidad básica que determina el rendimiento presente y futuro. Otra variable es el autoconcepto, el que desagregan en las siguientes dimensiones fundamentales del ámbito educativo: auto valía personal en términos defensivos, auto valía personal en términos asertivos, dimensión auto valía académica y auto valía social. La cuarta variable se refiere a la opinión y actitudes de los jóvenes respecto a su vivencia escolar. Son las actitudes personales de los jóvenes hacia su liceo. La desagregan en los siguientes ámbitos: actitud hacia el liceo, pertinencia del currículum académico, apertura del liceo hacia sus vivencias juveniles y condiciones de infraestructura del liceo. La ultima variable que utilizan, guarda relación con las condiciones de participación en el liceo y actitudes hacia la participación.

f) Los factores que expresa Mario Martín

Martín (2000) hace una revisión de la literatura que le lleva a comparar distintos constructos sobre el clima (ver Figura 25). Señala que el estudio del clima presenta una gran dificultad que es la ausencia de una teoría científica que permita una estructura amplia de variables que sean compartidas y consensuadas. Las deficiencias que observa se producen desde las definiciones conceptuales hasta las operativas. Por tal razón, se produce que la estructura de categorías y dimensiones que aportan dependen de cada investigador, y la coherencia individual que sostienen hace divergente el cúmulo colectivo. Esto significa que en algún caso se reiteren, en otros se complementen y en otros aporten una visión bien distinta. Tal situación es similar a armar una figura con piezas de distintos puzles, lo que debiese llevar a preguntarse por las directrices de las búsquedas que emprenden (Martín, 2000).

Anderson expresa en su trabajo que clima es una palabra que no necesita definición porque es un constructo evidente. (Anderson 1985 cit. en Márquez Martínez, 2004, p. 104). Propone el estudio de clima en subclimas y señala que la palabra clima no se encuentra excluida de problemas semánticos que dificultan su definición. El trabajo de Anderson (cit. en Martín Bris, 2000) logra sintetizar y agrupar las visiones del clima en cuatro posturas básicas (ver Figura 24). La primera se refiere al clima como un agente de presión entendido por los estudiantes (Anderson, Moos y Trickett, Pace y Stern, Siclair), la segunda, a las características típicas de quienes son estudiados (Astin y Holland, Licata, Willower, Deal y Kennedy. La tercera, a las percepciones y actitudes de los profesores (Fleishman, Argyle, Halpin y Croft) y la cuarta, a la percepción de la calidad de vida (Epstein, McPartland, Coughlan y Steers).

El trabajo de Weinert (1981) (cit. en Martín Bris, 2000) propone una clasificación de las definiciones atendiendo a tres ejes presentes en el clima organizacional: el eje objetivo, el eje subjetivo y el eje individual. El eje objetivo implica la idea que el clima sería algo objetivo, tangible, medible, de las organizaciones. Estas características son distintivas. El eje subjetivo posee dos componentes: el colectivo e individual. El colectivo se refiere a que el clima es la percepción colectiva de la organización en su conjunto y/o de cada uno de sus sectores, es una visión compartida. El eje individual del clima subjetivo, aunque es la componente de un eje, se convierte en eje porque se destaca, entendiéndose como un constructo individual: cada persona elabora su propia visión.

El trabajo de Weinert (1981) (cit. en Martín Bris, 2000) propone una clasificación de las definiciones atendiendo a tres ejes presentes en el clima organizacional: el eje objetivo, el eje subjetivo y el eje individual. El eje objetivo implica la idea que el clima sería algo objetivo, tangible, medible, de las organizaciones. Estas características son distintivas. El eje subjetivo posee dos componentes: el colectivo e individual. El colectivo se refiere a que el clima es la percepción colectiva de la organización en su conjunto y/o de cada uno de sus sectores, es una visión compartida. El eje individual del clima subjetivo, aunque es la componente de un eje, se convierte en eje porque se destaca, entendiéndose como un constructo individual: cada persona elabora su propia visión.

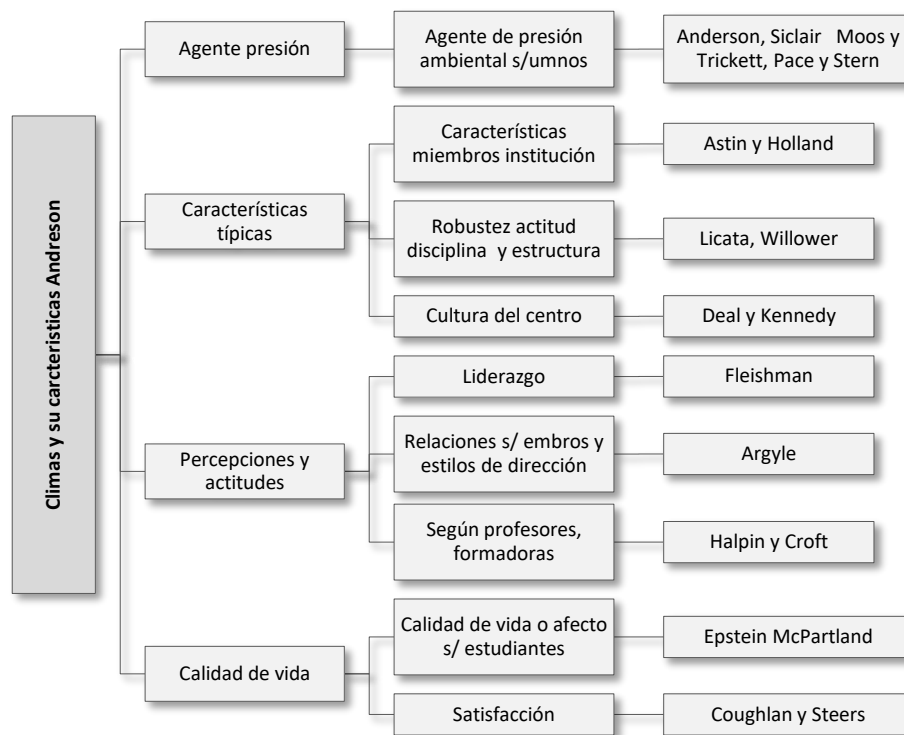


Figura 24. Síntesis de climas según Anderson
Nota. Elaboración a partir de Martín Bris, (2000).

Habría tres tipos de variables que determinan las características de la organización que son las siguientes: variables causales, variables intermedias y variables finales. Las causales corresponden a variables independientes que determinan la evolución de la organización y los resultados que obtiene. “Las intermedias reflejan el estado interno y la salud de una organización. Las finales son variables dependientes que resultan de las precedentes y reflejan los resultados obtenidos por la organización”. (Martín Bris, 2000, pp. 109-110)

El resultado de varios estados del arte e investigaciones (Zabalza 1996, Hoy y Claver, 1986, Martínez Santos 1994, Weinert 1981 cit. en Martín, 2000) listan diversos aspectos, factores que inciden, describen, definen el clima, que además se han agrupado en los tres tipos de variables causales, intermedias y finales.

El clima es afectado por elementos diversos: componentes objetivos de las organizaciones, componentes estructurales, componentes funcionales, estilo de

liderazgo ejercido, la cultura, normas y políticas, valores organizacionales, las personas. Representa la personalidad del centro, es una expresión de la interacción entre la estructura y el proceso, es una percepción individual, es una concepción colectiva, se constituye una especie de estructura social de normas y expectativas, se construye a título colectivo, como visión compartida de las circunstancias organizativas; se configura colectivamente a partir de actitudes y comportamientos de las personas, es un constructo muy difícil de definir, es un concepto multidimensional y globalizador. Es un constructo complejo y cambiante, es sumamente frágil, difícil de crear y muy fácil destruir. Es una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar. Afecta las conductas y actitudes individuales como las conductas colectivas; y afecta tanto los resultados académicos como los del ámbito de la satisfacción de los trabajadores y usuarios.

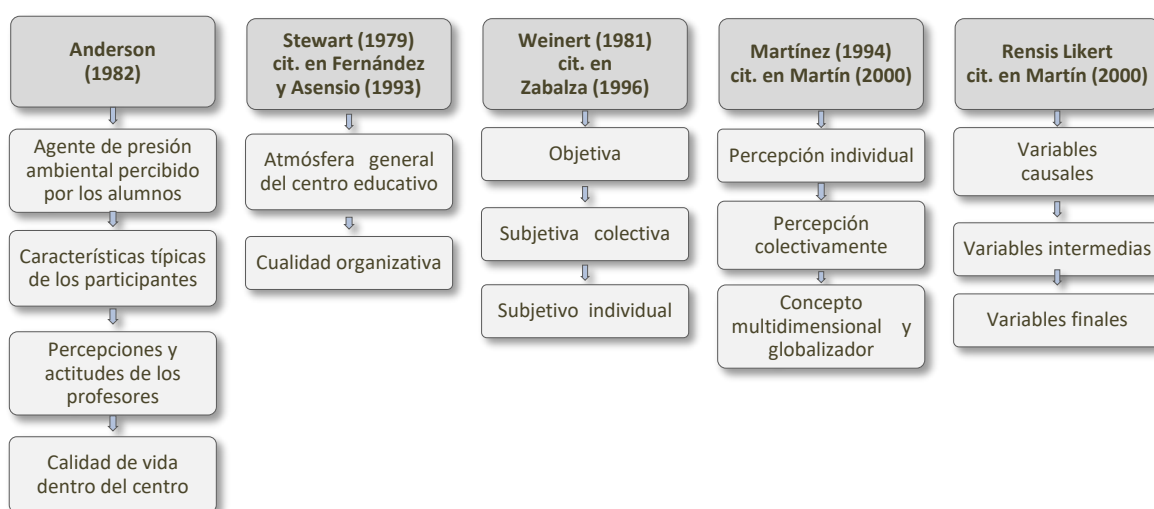


Figura 25. Diferentes aportaciones que resume Martín (2000)

Nota. Elaboración a partir de Martín Bris, (2000).

g) Factores del clima de aula que propone Juan Casassus

Casassus (2008) manifiesta la alta disociación que ha existido entre la escuela y las emociones, sin embargo, da cuenta de hallazgos que posibilitan una integración. Argumenta que el conocido dicho “las emociones se deben dejar en casa” es solo una muestra de que el “sistema educativo fue diseñado con el fin de reprimir y negar las emociones, convirtiéndose en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti emocional “. (Casassus, 2008, p. 7). Así, a lo largo de la historia, las emociones en la escuela han sido un tabú. No obstante, “hay un giro en lo que se refiere a la conciencia y la comprensión de las emociones. Tal giro pone nuevos desafíos a las competencias del docente, a su formación, al aula, a la escuela y al sistema educacional”. (Casassus, 2008, p. 1)

Al entrar en el ámbito del clima emocional de aula surge una primera cuestión ¿qué es emoción? La respuesta se proporciona a partir de una primera aproximación etimológica, que da cuenta que el vocablo emoción halla su génesis en el étimo latino *emoveo, emotum*, cuyo significado corresponde a conmoción, perturbación. Una segunda aproximación, entiende por emoción un impulso involuntario, cuyo origen se encuentra en la respuesta a los estímulos del ambiente. Tal impulso induce sentimientos, que se

experimentan antes en el cuerpo, luego en la psicología y desencadena conductas o reacciones, en unos casos, automática. Una tercera, da cuenta que el conocimiento actual sobre las emociones corresponde a mecanismos de supervivencia que han evolucionado, que la persona humana tiene la capacidad de controlarlas de manera consciente, que sirven para anticipar, evaluar, disponerse y responder a situaciones.

Las investigaciones actuales han abordado la emoción, emergiendo nuevos campos en los cuales su incidencia es no menor. Han conocido mejor y vinculado las relaciones entre emociones e identidad. Se investiga, actualmente, cómo las emociones afectan la salud, no solo enfermando, sino que sanando. Ha sido reconocida la noción de inteligencia emocional y su incidencia en diferentes ámbitos de las personas. Se ha formulado nuevos modelos de la inteligencia, como es el caso de las inteligencias múltiples, en los cuales la incluyen. En el campo educativo, se ha detectado que el control emocional es un factor predictivo y estable de los aprendizajes; a su vez que las emociones en el campo académico predicen el esfuerzo de los alumnos. “Un último punto a destacar es que el desarrollo de la empatía, es un buen predictor del éxito académico, mejor incluso que los puntajes de pruebas estándares”. (Casassus, 2008, pp.. 2-4)

En lo educativo se ha encontrado una veta prometedora: el clima emocional de aula. Casassus (2008) lo informa como un descubrimiento mayor que debe tanto profundizarse como precisarse. Plantea que posee una fuerte incidencia en los aprendizajes, lo que la coloca en un lugar privilegiado. No solo incide en los aprendizajes, sino que además explica con mayor fuerza su variación. “Es por esta razón, el urgente requerimiento de indagar sobre la variable, generando constructos que permitan su operacionalización”. (Casassus , 2008, p. 10)

El clima emocional de aula que propone Casassus, (2008) es un concepto compuesto, cuya nomenclatura está constituida por tres dimensiones fundadas en el vínculo. La nomenclatura que propone relaciona a los actores del aula, esto es a quién enseña y a quiénes aprenden. Los siguientes tres son las relaciones que establece: vínculo entre docente y alumno, vínculo entre los alumnos, y el clima que emerge de esta doble vinculación. La resultante de las relaciones vinculares es determinante en lo que aprenden y lo que dejan de aprender.

El concepto esencial que denomina vínculo, está constituido por dos aspectos notables: uno de ellos es la recurrencia y otro la profundidad. La recurrencia se refiere a la frecuencia con que se dan las ocasiones de contacto, por otro lado, la profundidad se encuentra dada por el nivel de confianza, de seguridad, como también, por la conexión con la que se da la relación. Casassus afirma que lo que se aprende y deja de aprender es el correlato de un mayor y menor grado de conexión.

Una aproximación que permite entender los componentes de la profundidad (confianza, seguridad y conexión) es la siguiente: la confianza puede entenderse como la esperanza en que una persona actúe de manera determinada; la seguridad responde a cómo se comporta en su justicia, honestidad, buen trato; la conexión, es el sentimiento de ser aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que es y por lo que no es.

Al aceptar que la conexión es relación entre el que enseña y el que aprende, lo que, según la evidencia, es el correlato de los aprendizajes y que incide fuertemente, explicando la variación, lleva a afirmar a Casassus que “la enseñanza no es una técnica sino una relación” (Casassus, 2008, p.1). Tal afirmación enfocaría la mirada a un aspecto relacionado con el vínculo que debe establecerse tanto entre las personas, como entre las personas y ciertos elementos, involucrados en esta relación de enseñanza

aprendizaje. Tal relación compuesta por distintas sub relaciones, posibilitan un buen nivel del clima emocional del aula.

Casassus, (2008) identifica cinco tipos de sub relaciones que conducen a un clima emocional propicio para el aprendizaje. Una de ellas es la relación del profesor con la materia, otra es la relación del alumno con la materia, otra es la relación del profesor consigo mismo, otra es el docente con el alumno y, por último, la relación se encuentra en la intervención.

Dada la fuerte incidencia del clima de aula en los aprendizajes Casassus da cuenta que el aprendizaje es relación, pero ¿cuáles han sido las principales corrientes teóricas que lo abordan? Sobre el aprendizaje, lo subdivide en dos corrientes discretas y opuestas entre sí, aunque posibles de observar, como una continuidad que nace del conductismo y se dirige al humanismo. ¿Cómo definen el aprendizaje? En primer lugar, presenta tres acepciones sobre el aprendizaje poseen en común los elementos externos al alumno. El respaldo corresponde a modelos teóricos específicos cuya fuente es el conductismo. Postula que la conducta de las personas está determinada por lo que ocurre en el contexto, y no por lo que ocurre en el aprendiz. En segundo lugar, hay dos acepciones en las cuales priman los elementos internos del alumno. Estos procesos, implican un incremento de informaciones, transformación y cambio de conducta del aprendiz. El foco es en lo observable externamente, centran la atención en los procesos internos. Las corrientes teóricas que sustentan esta visión son el cognitivismo, el constructivismo y el humanismo. Comparten la perspectiva que el aprendizaje ocurre mediante asociaciones mentales en el cerebro del individuo.

Las acepciones que distingue en primer lugar son las siguientes: aprender como un proceso de incremento de informaciones, como memorización y como acción. Cuando el acento se encuentra en el proceso de incremento de informaciones, toma como precedente el conocimiento enciclopédico, vigente hoy en la sociedad de la información. Respecto de aprender como memorización, se esperan la adquisición de informaciones estratégicas que sostienen otros aprendizajes, donde los ejes articuladores son esenciales en la continuidad. En la variante referida a aprender como acción, se desarrolla una competencia “aprende cómo hacer, reflejado también en el conocimiento técnico y profesional.

Las acepciones que se distinguen en una segunda clasificación son: el aprender como generación de sentido y como la reinterpretación de la realidad. En el primer proceso, se incorporan informaciones relacionándolas con otros conceptos. ya anexados a nuestro desarrollo intelectual; y en el segundo, se reorganiza y reinterpreta la experiencia del mundo con nuevas informaciones. (Casassus, 2008, pp. 5-6)

De reciente data son las investigaciones y los programas que buscan relacionar las investigaciones neurológicas del cerebro con las ciencias de la educación, dando lugar a la neurociencia cognitiva. Uno de los desafíos que se presenta al momento de dar respuesta a cómo aprende el cerebro es la operacionalización en diseños sobre lo que se debe hacer en el sistema educativo o en la escuela para mejorar los aprendizajes. No obstante, las investigaciones en este campo han transformado la visión de docentes, las facultades de pedagogía y la academia, sobre ellas. Reconociendo la emergencia de lo emocional. (Casassus, 2008, p. 1)

Un mal clima en el aula, el miedo y el estrés constantes afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje. Al contrario, un ambiente sano, con equilibrio emocional, cordialidad y empatía, favorecen el aprendizaje. Lo tienen claro la pedagogía y la didáctica, por tanto, el descubrimiento

valida el conocimiento empírico e intuitivo, adquirido por los docentes en el aula. El dicho «la letra con sangre entra», ya pertenece al pasado y ha sido paulatinamente reemplazado por «más vale una gota de miel que un barril de hiel», lo que la pedagogía y los profesores actualmente lo tienen más que claro. Lo que no ha sido tan claro es que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje y en cómo el docente interpreta el mundo interno, las competencias que debe tener para intervenir y direccionarlas.

¿Qué se puede decir de las emociones en estudiantes y docentes? El estudiante se relaciona emocionalmente con la materia. Un ejemplo es cuando se debe lidiar con el «no me gusta» de un niño; por lo que la falta de interés y el direccionarlo pueden actuar catapultando muchos aprendizajes. En el niño, entonces, el aprendizaje, mientras menos lo afecta, y muestra menos interés, más adecuadas son las técnicas conductistas. Mientras mayor es el interés, más adecuadas son las técnicas constructivistas y humanistas” (Casassus , 2008, pp 5-6). Así, todos los tipos de aprendizajes tienen su asiento en las emociones.

Pero manejar el clima emocional de aula y focalizar el aprendizaje en lo emocional también implica la alfabetización de las emociones en los estudiantes. La indisciplina, falta de interés, la disrupción, la desmotivación, la violencia, la falta de respeto, son situaciones con las que el profesor se encuentra diariamente y se deben reorientar, ya que de ese modo se mejora el clima emocional de aula, es decir, las competencias emocionales para vivir y convivir bien se pueden aprender y desarrollar. La educación de la emoción posee utilidad no solo para el éxito académico, sino para el desarrollo de competencias sociales, dado que un fruto que se puede desprender es la tolerancia y la convivencia democrática.

Los docentes se encuentran afectos a un fuerte campo de emociones. Casassus plantea que la educación es una profesión profundamente emotiva. En ella hace la diferencia el compromiso emocional que posee el docente, tal característica impacta en la llegada que tiene con el alumno y se plasma en un estilo pedagógico particular. Como cuidador se encuentra afecto a contener, socializar, mediar, animar, entusiasmar. A cambio, se encuentra afecto a las exigencias de logro y rendimiento, a aulas con mayor violencia y padres, madres o apoderados cada vez más exigentes y ocupados. Todas estas circunstancias afectan el mundo emocional del docente y le obligan a la búsqueda de equilibrios. (Casassus, 2002, p. 58)

Con todo lo anterior, construir un buen clima emocional de aula no es fácil, toda vez que los actores deben emprender caminos que los constituyen en sujetos activos y tal comprensión no solo significa una intervención docente, sino de toda la escuela.

h) Factores del clima de aula que proponen Mena y Valdés

Mena y Valdés (2008) señalan que el objetivo principal que posee la escuela, la transmisión de conocimiento, no es posible de lograr, si no existen dos condiciones que conforman un piso mínimo. La primera se refiere a las relaciones humanas que se deben producir dando un bienestar psicológico, ético y emocional; y la segunda, a que debe existir un ambiente que sea favorable para tal efecto. Tales elementos no pueden estar separados del proceso enseñanza aprendizaje, sino que son condiciones copulares al logro, es más cuando estas condiciones no se cumplen hacen muy difícil la posibilidad de lograr el objetivo (Mena y Valdés, 2008). Es decir, si las condiciones son francamente negativas, puede afectar de tal manera, que el estudiante puede arrastrar su vivencia por mucho tiempo.

Estos autores plantean que la literatura teórico empírica no sólo muestra el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento, sino que también da cuenta que afecta a otras dimensiones de la vida escolar. Así también argumentan que el proceso enseñanza aprendizaje es relacional, y tal relación debe mantenerse y alimentarse de un vínculo que debe cuidarse y en las situaciones que no sea así, se debe recomponer o restaurar. Afirman que el clima nunca es neutro, por lo que su efecto favorece u obstaculiza el aprendizaje. Tal efecto produce algunas modificaciones en las creencias, expectativas y auto concepto, estas, en conjunto, intervienen sobre la persona, afectando su motivación y, con ello, la predisposición al aprendizaje.

Colateralmente el clima de aula posee varios efectos, esto es, no sólo beneficia lo académico, sino que también permite una atmósfera de trabajo que favorece la labor en aula de los docentes, como también facilita el desarrollo de la organización escolar. Indudablemente se traduce en que los esfuerzos de la labor del educador sean orientados de buena y mejor forma, generando ganancias en diferentes aspectos, tanto para alumnos como para docentes. La condición de un ambiente agradable va a depender de lo que aportan profesores y alumnos, así es una condición que se construye, siendo de participación bilateral. No obstante, en la figura del docente recae el rol de constructor, líder y, en muchos parámetros, principal responsable (Torrego J. C., 2004).

Otra arista que se produce es la extensión de las dinámicas que se dan en el círculo de estudiantes y profesores produciéndose una derivación dirigida, en segunda instancia, a las familias y al entorno. Es decir, a partir de las percepciones de los estudiantes en relación al clima que se vive en el aula y en la escuela, se produce una conducción que llega hasta los padres, madres y la familia, que puede ocasionar un efecto facilitador u obstructivo.

Adicionalmente, el clima escolar social es un indicador de la calidad de vida al interior de las escuelas, como también de la convivencia que se da en ella. No solo actúa desde las expectativas académicas y sociales anheladas, sino que de las necesidades y deseos humanos de quienes la componen. Así la dinámica del aula posibilita tanto la formación académica como la social y afectiva, sobre la base de enseñar y aprender, en una comunidad que considera, desde varias facetas, a la persona.

Se debe considerar otro efecto, este es que el clima de aula impactará la vida posterior del estudiante, positiva o negativamente. Puede constituirse en una experiencia que con el tiempo puede ser un obstáculo o un facilitador de la participación en la educación de los niños y jóvenes. Produciéndose con ello, un círculo generacional virtuoso o vicioso. La proporción de permanencia de los educandos en la escuela es muy extensa con respecto de la distribución temporal de otras actividades que desarrolla un niño en la etapa escolar. La consideración del peso de la escuela en el o los tiempos diarios del estudiante, es uno de los aspectos que permite entender la necesidad de condiciones favorables, tanto relacionales como ambientales, que como mínimo signifiquen por parte del estudiante una aceptación en vez de rechazo y se constituya en una experiencia digna de recordar. La valoración a la que se debe aspirar debe ser tal que, posteriormente, se añore.

Los autores consideran que este Clima que se debe vivir es similar al clima institucional o laboral, que es propio a este y no al ambiente escolar, por lo que en este contexto se le denominaría Clima Escolar social. Citan “que el clima escolar es percibido por los alumnos de la misma forma que lo perciben los profesores, sin embargo, para estos últimos, la visión es más positiva”. (Arón y Milicic, 2006, p. 8)

¿Cuáles son las características principales del clima organizacional? Mena y Valdés, (2008) resumen algunas características principales del clima organizacional, que comparten varios autores y que sintetizan de la siguiente forma: representa la personalidad de la organización; es permanente en el tiempo, a pesar de fluctuaciones; posee una fragilidad; dañar o destruirlo es más fácil que construirlo; impacta los comportamientos de los miembros de la organización, a su vez es impactado por los comportamientos de los miembros; incide en el compromiso e identificación de los miembros, se afecta por el estilo de dirección, los sistemas de contratación y despidos, las políticas. (Mena y Valdés, 2008, p. 3)

Un primer aspecto a tratar son las características del clima escolar positivo. Hay ciertos aspectos particulares que caracterizan a las escuelas con Clima Social positivo. En primer lugar, estas favorecen el desarrollo de los actores de la comunidad educativa. Por tal razón se les denomina climas saludables. Los participantes deben tener la capacidad de resolver sus diferencias de manera emocionalmente inteligente, es decir, de manera constructiva y no violenta. Por otro lado, en este tipo de clima, los actores son sensibles y capaces de apoyar emocionalmente a los demás para que puedan sobrellevar las diferentes situaciones por las que pasan. (Arón y Milicic, 2006, p. 7)

Las aportaciones tanto de Howard y colaboradores (1987, cit. en Mena y Valdés) como de Arón y Milicic (1999, cit. en Mena y Valdés) presentan una sistematización de las características que posee tal estado de clima escolar, un conjunto de señas que han sido fundidas y agrupadas según afinidad, fruto de este proceso se han levantado categorías, las cuales son las siguientes: ambiente físico apropiado; renovación; cohesión; respeto, cuidado y confianza; oportunidad de input. Seguidamente se detallan las más complejas.

La renovación es una característica que se da en tres niveles. En el primero, la escuela posee ciertos atributos que le permite crecer, desarrollarse y cambiar. En el segundo nivel, las distintas actividades que se realizan se caracterizan por la novedad, son variadas y entretenidas. El tercer nivel se refiere a los actores, estos poseen una base personal de atributos que les permite tener una disposición para desarrollarse en el conocimiento y aprender, lo que se traduce en mejorar en lo académico como en lo social.

La cohesión es otra característica que se da en los establecimientos con clima escolar positivo y posee dos perspectivas. La primera se encuentra referida a que el cuerpo docente posee un espíritu de equipo. La segunda se refiere al alto nivel de atracción que ejerce el establecimiento sobre sus miembros, disminuyendo la rotación tanto real como potencial, generando una estable planta de personal. Es más, tal cohesión afecta positivamente el proceso de reclutamiento y selección de postulantes. La tercera se observa en la cohesión entre voluntades y la tarea o quehacer, los profesores y los alumnos se sienten bien con lo que sucede en la escuela, tratan de cumplir y se observa una autodisciplina, existe en este sentido un positivo y común vectorial.

La confianza, el respeto, el cuidado y la oportunidad de input, son características que se dan en la base de la interrelación. La confianza se manifiesta en una atmósfera de tipo familiar, en el trabajo de manera cooperativa y en la valoración anticipada de las respuestas, se cree en cómo se hacen las cosas y en lo que se dice. El respeto se observa como parte de la comunicación y el actuar. El cuidado se refiere al reconocimiento y valoración por sobre las críticas y el castigo. Por último, la oportunidad de input se refiere a que hay una posibilidad de involucrarse en las decisiones.

Un segundo aspecto a tratar son las características del clima escolar negativo. Los climas escolares negativos se perciben ampliados, ya que contagian afectando las

interrelaciones y haciendo aflorar el lado negativo de las personas. Dan la sensación de poseer unas dimensiones que, en la gran mayoría de los casos, son mucho mayores de lo que son realmente. Este efecto se produce porque se interponen, como una cortina que impide ver, ante los aspectos positivos, provocando que la mirada se sitúe sobre los efectos negativos y esto hace que se perciban amplificadas. Tales climas generan tensión, estrés, irritación, afectan la comunicación y la resolución de conflictos. Además, coartan el desenvolvimiento de los actores, ya que generan emociones obstaculizadoras: falta de interés depresión, y cansancio, son algunas de ellas. Milicic y Arón (1999) los denominan «tóxicos» y expresan que estos climas “parecieran contagiados y que afloran las partes más negativas de las personas”. (Milicic y Arón, 1999, p. 4)

¿Cómo afecta el clima negativo a los docentes? Para los docentes, un clima negativo es una fuente de desmotivación e insatisfacción, esto incide en el compromiso e implica que el trabajo que se realiza es en el umbral mínimo, esto es, en el simple cumplimiento de sus obligaciones. “Se derriba parcialmente el acuerdo de compromiso frente al trabajo, la responsabilidad, la participación activa” (Bugueño y Barros, 2008, p.1). Secuencialmente afecta los planes a futuro y el desarrollo de los proyectos, impidiendo un desarrollo pleno, desvirtuando la mirada de futuro y con ello la esperanza, esto a su vez produce un debilitamiento en las intenciones, produciéndose una rotación potencial que, en la medida de lo posible, se concreta haciéndose real. Esto es, la responsabilidad del clima laboral que conforma parte del subsistema de mantención del sistema de recursos humanos del establecimiento.

Por otro lado, dado que hay verticalidad en la autoridad y se produce poca participación. (Valoras UC, 2009) . A veces son acompañados de una crítica desvirtuada (Bugueño y Barros, 2008, p.1). Esto por consecuencia impide el desarrollo de una actitud más libre pero positiva generando obstaculizadores para expresar sentimientos e ideas. Del trabajo colaborativo e integrado y colaborativo en equipos simplemente se trabaja en grupos y a veces simplemente de forma individual y aislada. A veces se provocan microclimas en busca bienestar psicológico. No todos reaccionan de igual manera en algunos casos hay mayor vulnerabilidad. Los pequeños grupos en los que hay una interrelación adecuada conforman un contexto protector.

¿Cómo afecta el clima negativo a los estudiantes? El clima negativo en los estudiantes puede generar aspereza, miedo al error y a la sanción, temor, falta de comunicación, evitación, distancia, impotencia, apatía por la escuela y resistencia, en los casos más graves deseos de no asistir. Suele prevalecer una actitud de respeto cuya base es el temor, el que derriba una relación natural de admiración, cariño, seguimiento y de la autoridad del liderazgo del profesor, en general hay una sensación de sentirse atropellado, ante lo cual no es posible defenderse ni expresar aquello que provocar malestar; por consecuencia, en casa, el alumno evita todo lo que significa colegio. Ascorra, Arias y Graff, (2003 cit. en Aron y Milicic). Es así como el clima escolar influye fuertemente en la retención como en la deserción de los estudiantes.

A estos, un clima negativo puede afectarlos en distintos niveles y presentar diferentes reacciones. Hay niños o jóvenes con mayor y menor vulnerabilidad, igual cosa pasa con los adultos. “El nivel de vulnerabilidad se asocia con la forma que vive y cómo ha sido enseñado en la familia. En general, los más vulnerables se caracterizan por códigos más restringidos”. (Milicic y Arón, 1999, p. 4)

¿Qué deben tener en cuenta los directivos? Son los directivos y los estamentos técnicos quienes deben generar espacios para que los estudiantes y docentes reflexionen, sean apoyados y capacitados, para los cuales se presenten objetivos y metas, de manera que permitan la satisfacción y motivación, a fin de prevenir el desgaste

profesional. Son los que deben testear y re testear el clima organizacional, de manera que se tenga claridad de su estado. Su liderazgo, relaciones con los docentes y las formas como desarrollan las labores directivas, deben llevar a desarrollar el sentido de pertenencia, las oportunidades de input, de participar, de promover el significado otorgado al trabajo y el gusto por trabajar, para permitir que cada uno de los docentes saque lo mejor de sí, con el fin de que se sientan considerados, valorados y reconocidos. (Milicic y Arón, 1999, p. 9)

Los directivos y los estamentos técnicos encauzan sus acciones en el intento de impedir que tanto docentes como estudiantes se sientan aburridos, sobre exigidos, sin autonomía, que se encuentren en un clima de tensiones o de violencia en las relaciones, atemorizados o inseguros, sin espacios para la convivencia. Deben evitar el maltrato, el atropello, como a su vez un discurso y comunicación cruda, disfrazada por la hipersensibilidad del interlocutor, por último, asegurarse que existan las condiciones físicas y la infraestructura que den cuenta de la dignidad que tienen las personas. (Milicic y Arón, 1999, p. 9)

¿Qué beneficios posee el clima escolar positivo? López y otros, (2012) detallan los beneficios de un buen clima escolar a partir de dos visiones: la mirada instrumental y la mirada filosófica y pedagógica. La mirada instrumental da cuenta que la mejora en el ambiente escolar se encuentra asociada a mejores resultados en el rendimiento académico. La mirada filosófica y pedagógica se relaciona con un mejor ambiente escolar que contribuye a la formación ciudadana. Para que los jóvenes participen efectivamente, en la forma adecuada y democrática en la sociedad. “Tal participación es una nueva forma de integración social, de pertenencia a la sociedad, lo que acaba significando la construcción de una identidad”. (Cortina, 2011, p. 44)

López, y otros (2012) concluyen que cuando la escuela se preocupa de resguardar y promover un buen ambiente escolar, genera una diferencia, entregando un valor agregado que incide en mejores resultados de aprendizaje. Expresan lo siguiente

La preocupación tanto en la gestión de la convivencia como en la gestión de aula abren posibilidades para vencer la imperante lógica mediática que el nivel socio económico cultural de los alumnos y de sus familias poseen, lo que pareciera ser la única variable que permite mejores rendimientos académicos. (p. 27)

Otra arista es la baja participación del alumnado, lo que pone en cuestionamiento la formación y transmisión de valores democráticos y cívicos. Se evidencia una vulnerabilidad para generar en los alumnos competencias ciudadanas frente a la cooperación y confianza propias de sistemas democráticos, “sin considerar que los estudiantes secundarios buscan mayores espacios de participación, adquiriendo protagonismo en un sistema que no responde a sus requerimientos”. (IDEA, 2005, p. 117)

Entendiendo que el logro académico, se sitúa en un primer lugar, la formación de valores, el desarrollo emocional y afectivo y la formación ciudadana y el respeto a la diversidad social y cultural, son los atributos más importantes para definir el concepto de calidad de la educación. (Concha, 2016, p. 1)

¿Cómo afecta a los docentes? La percepción de autoeficacia ha demostrado estar relacionada con la productividad e influye sobre la actividad de los individuos en su puesto de trabajo. Cuando los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas. Por el contrario, los profesores con sentimientos de escasa autoeficacia pueden experimentar dudas sobre sí mismos y desarrollar preocupaciones sobre la evaluación de su trabajo, si sus esfuerzos resultan infructuosos.

2.4 Escuelas efectivas, los factores de gestión

Entre las mediciones regionales más relevantes en las que ha participado Chile, se encuentran los estudios Internacionales siguientes: la prueba TIMSS de la IEA, el estudio PISA de la OCDE y la serie de estudios del UNESCO LLECE que se originan con el PERCE. Dichas mediciones dan cuenta de una serie de factores de gestión.

2.4.1 Evaluaciones internacionales

Estas evaluaciones poseen por característica que se aplican pruebas de Lenguaje, Matemática y/o Ciencias, evaluando los diversos grados de conocimientos y destrezas, en las diversas disciplinas, que los estudiantes manejan. Otra de sus características en común es que generan información descriptiva y comparativa acerca de los logros de aprendizaje de los alumnos y sus factores asociados, como también entregan el análisis de contexto. Por otra parte, retroalimenta a profesores, ministerios y gobiernos, investigadores y entidades intergubernamentales (Blanco y Cusato, 2004).

a) La prueba TIMMS de AIE

La AIE es una Asociación Internacional para la Evaluación de Rendimiento Educativo; ha realizado numerosos estudios comparativos entre países. Es una cooperativa internacional que es independiente de las instituciones como agencias gubernamentales que la componen. Lleva a cabo estudios comparativos a gran escala de los logros educativos y otros aspectos de la educación, con el objetivo de obtener una comprensión a fondo de los efectos de las políticas y prácticas, dentro y fuera de los sistemas educativos. La AIE ha realizado más de 30 estudios de investigación de los logros entre países, en temas que incluyen matemática, ciencia, lectura, educación cívica y ciudadana, conocimiento de informática e información, y formación del profesorado, entre otros (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2016).

TIMMS es una de las pruebas que desarrolla la IEA; esta evalúa Matemática y Ciencias en estudiantes tanto en el primer ciclo (cuarto grado) como en el segundo (Octavo grado), además permite la comparación contextualizada. La meta de TIMSS es saber qué han aprendido los estudiantes en esas áreas. El periodo de repetición de estas pruebas es cada cuatro años, lo que, junto a su diseño, permite un segundo objetivo: comparar los resultados de cada sistema a lo largo del tiempo y entre los diversos países que participan en el estudio. Recoge información por medio de pruebas especialmente diseñadas y cuestionarios complementarios sobre directores, docentes y estudiantes, y tal información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados.

Los resultados TIMMS en la prueba de Matemática y Ciencias obtenidos por Chile, entre los años 1999 y 2003, no presentaron variaciones significativas, es decir, sus resultados se representan gráficamente por una meseta y además fueron bajos. Sin embargo, entre 2003 y 2011 el puntaje promedio en Matemática aumentó en 29 puntos, lo que corresponde a poco más del 25% de la medida de dispersión. Aunque Chile avanza en Matemática, se encuentra bajo el centro de la escala TIMSS y lejos de los países con

mejores resultados ⁶, aunque es notable destacar que sube 29 puntos y se ubica dentro de los cuatro países que más aumentaron su puntaje (Agencia de Calidad, 2012). En igual periodo, el puntaje promedio en ciencias aumentó 49 puntos, lo que corresponde a casi media medida de dispersión, tal aumento hace que Chile se ubique entre los dos países que más aumentaron su puntaje en Ciencias entre los años citados (Agencia de Calidad, 2012).

b) La prueba PISA de OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), agrupa a 30 economías democráticas, que, juntas, trabajan para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de la globalización. Uno de los desafíos concretos, es el educativo (OCDE, 2016). Uno de los proyectos que desarrolla en esta área es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, «*Programme for International Students Assessment*» (PISA). Parcialmente, sobre tal programa de la OCDE, la consultora internacional Mc Kinsey ha construido un informe sobre los mejores sistemas educativos. Su objetivo ha sido comprender por qué ciertos sistemas educativos y reformas educativas tienen tanto éxito,

PISA posee por objetivo identificar información que permita diseñar las políticas y evalúa cada tres años las competencias de estudiantes de 15 años y su desempeño en las áreas de Lectura, Ciencias Naturales y Matemática; con ello evalúa además la capacidad de los sistemas educativos para desarrollar competencias en las generaciones jóvenes. PISA permite además evaluar y comparar sistemas educativos. Chile después de doce años de estar en PISA es evaluado con los mejores resultados regionales, no obstante, lejos del promedio de los países OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

c) Las evaluaciones de LLECE

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), es una entidad creada en noviembre de 1994 por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe OREALC/ UNESCO, sede Santiago de Chile. Fue creada para fortalecer los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación, y tiene como objetivo buscar, a través de la cooperación internacional, el desarrollo de la educación en la Región.

El LLECE diseña, formula y proyecta mediciones; luego, ejecuta y analiza los datos que son recogidos en varios países de América Latina y el Caribe, más el estado Mexicano de Nueva León. Tras el análisis, publica algunos reportes, cuya información y conocimiento retroalimentan las prácticas de los docentes en las aulas y a los ministerios de educación y gobiernos, quienes utilizan esta información como un insumo clave para la toma de decisiones en políticas educativas, ya que permiten la comparación entre los resultados y la realidad de los países; y, por otra parte, les otorga a los interesados, conocer la realidad sub continental, ya que es una buena instantánea de la educación en la Región. En su análisis, además, considera las particularidades de los contextos

⁶ Corea del Sur, Singapur y China Taipei, seguidos por Hong Kong SAR y Japón, tuvieron los mejores resultados en la evaluación TIMSS 2011. En Matemática 8° Básico. Chile obtuvo 416 puntos; esto es, cerca del 75% de desviación estándar bajo el centro de la escala TIMSS. (Agencia de Calidad, 2012, p. 22)

sociales y educativos de los países involucrados, posibilitando entender los resultados en las distintas realidades.

Junto a LLECE se crea una red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe que produce una instancia notable de cooperación, aprendizaje y conocimiento. Así, se produce un hito en el desarrollo de nuevas formas de cooperación entre países que participan y la integran. Sus miembros facilitan el proceso integral de investigación, los que han aprendido unos de otros acerca de las experiencias educativas innovadoras y exitosas. Asimismo, el debate Regional e Iberoamericano del ámbito educacional, cuenta con los datos que le permiten comprender los desafíos y la magnitud que enfrenta cada país y Región.

2.4.2 El PERCE y la serie de estudios posteriores del LLECE

Tres son las grandes evaluaciones que componen la serie de estudios Regionales comparativos y explicativos, las que abarcan una buena parte de los países que integran la región y se realizan con el periodo aproximado de una década. Se inician en 1996 con el primer estudio PERCE, que se llevó a cabo en 1997, cubriendo un total de 13 países; continúa el año 2006 con el segundo estudio SERCE, en el año 2006, abarcando 16 países y el estado mexicano de Nuevo León; se extienden al tercer estudio TERCE, aplicado durante el período 2010-2013 en 15 países más el estado de Nuevo León y cuyos resultados han sido presentados, recientemente, a mediados de 2015.

Los propósitos de la serie de estudios regionales comparativos y explicativos del LLECE. Doble meta cuantitativa de diseño transversal posee por propósito fijo la serie de estudios del LLECE, sin embargo, el último posee como anexo la comparabilidad temporal del relevo de datos intercensal. La primera meta en la serie de estudios es descriptiva, mide a través de instrumentos de evaluación en estudiantes de la enseñanza primaria los logros de aprendizaje en las tres áreas siguientes: matemática, lenguaje, escritura y ciencia. La segunda es del tipo correlacional explicativo, recoge a través de cuestionarios complementarios la información muestral para determinar los factores asociados a los resultados evaluados. Una tercera meta adicional que implica el sub diseño longitudinal, contempla el tercer estudio, la comparación del relevo⁷ inter censal.

El tercer estudio de la serie se diferencia de los anteriores por el relevo de datos, la medición de habilidades y de un aspecto particular requerimiento individual de cada país participante. Tal relevo se produce sobre ciertos ítemes ancla incluidos a partir del segundo estudio, los que proporcionan datos acerca del cambio en los logros de aprendizaje en los sistemas educativos, situación que solo se hace posible cuando se tienen la base de datos anuales que permiten la comparación y se incorpora la dimensión temporal en el análisis. Otros elementos del tercer estudio a destacar son los siguientes: midió en mayor profundidad las habilidades de escritura relacionadas a la organización, síntesis y expresión consistente y coherente de ideas; midió la utilización de TICS y su efecto en el desempeño escolar, elemento que tiene cada vez mayor importancia en la enseñanza, por último, incorporó un tema de investigación considerado factor explicativo

⁷ Relevar, término estadístico que corresponde a los datos de una serie de parámetros fijos que miden situaciones que cambian periódicamente.

de los resultados de los alumnos en el país, sobre el cual cada país participante desee obtener mayor información.

Blanco y Cusato (2004) detallan algunos aspectos técnicos del estudio cuyo andamiaje se levanta sobre la base de un modelo interpretativo, un currículo común, la teoría de respuesta al ítem y los métodos jerárquicos lineales. El modelo interpretativo que utiliza el primer estudio inicial PERCE consideraba cuatro áreas de observación compuestas, por tanto, desagregables en sus respectivos constructos (ver Cuadro 2) Las que han sido definidos a partir de variables de insumo y proceso. Estas áreas de observación son las siguientes: Alumno y su Contexto Familiar; Docente y el Ámbito Educativo; director y el Microcosmos Escolar; Autoridades Públicas y el Macrocósmos.

Cuadro 2. Síntesis de los factores propuestos por Casassus y otros

Factores	Dimensiones	Ítems
Alumno	Identificación	Género Grado
Familia	Nivel Socio Cultural (SEC)	Asistencia a preescolar Nivel de educación de los padres Tiempo en casa de la madre los días de trabajo Recursos de lectura en el hogar Padres en el hogar
	Involucramiento de los Padres	Frecuencia de participación en actividades relacionadas con la escuela Conocimiento del profesor
Docente y el Ámbito Educativo	Currículo	Frecuencia de asistencia a reuniones escolares Tiempo instruccional dedicado a Lenguaje Tiempo instruccional dedicado a Matemática
	Práctica pedagógica	Años de experiencia enseñando. Años en actividades de capacitación Números de cursos de pedagogía en los últimos tres años Trabajo paralelo
	Tipo evaluación Actitudes de los Profesores	Criterios de agrupación de los alumnos Satisfacción con el salario Liderazgo del director Condiciones de trabajo Satisfacción laboral Adecuación del horario de trabajo
	Autonomía práctica	Escoger textos y seleccionar los materiales audiovisuales a utilizar
Director microcosmo Escolar	Atribuciones de Rendimiento	Causas percibidas de los resultados Expectativas de rendimiento
	Gestión institucional	Tipo de grupo (simple o multi-grado) Tasa alumnos/ maestro
Clima de en el Aula	Infraestructura	Materiales de instrucción Número de libros en la biblioteca Autonomía del Director Autonomía de la escuela Autonomía para tomar decisiones administrativas
	.	Grado de amistad entre los compañeros. Grado en que los compañeros se molestan mutuamente.
Autoridades Públicas y el Macrocósmos	Gestión Política e Institucional	Tipos de gestión estado (dependencia administrativa). Combinación con los estratos Mega-ciudad y Urbano

Nota. Elaboración a partir de Casassus y otros (2001).

Expresan respecto de los instrumentos de Medición de Lenguaje y Matemática, que fueron construidos sobre una base curricular común y sus resultados fueron procesados y analizados por medio de la Teoría Clásica de los Test y de la Respuesta al Ítem. Respecto de los instrumentos, complementarios se “consideraron la calidad y equidad en los logros de aprendizaje como el producto de la influencia e interacción de los factores de la familia, alumno, docente, director y política educacional del país” (Blanco y Cusato, 2004, p. 247). Los resultados de los cuestionarios de factores asociados fueron analizados a través del método de Análisis Jerárquico Lineal.

Los hallazgos del estudio PERCE respecto de la comprensión lectora y matemática constatan una realidad no deseada, aunque esperada. Afirman que “en la mayoría de los países, se le está enseñando al estudiante a leer, y no a entender el significado del texto y realizar interpretaciones. Los niños leen, pero no aprenden leyendo” (Casassus y otros, 2001, p. 34). En matemática “no están asimilando los conocimientos ni desarrollando las competencias matemáticas según lo esperado, quedándose a un nivel básico de reconocimiento de signos y estructuras, pero con escasa capacidad para resolver problemas matemáticos simples y complejos, y situaciones cotidianas matematizables”. (Casassus y otros, 2001, p. 42)

Blanco y Cusato (2004) en relación a los hallazgos, reconocen desigualdad y brecha tanto al interior de la Región, como de los países. Hay una situación de baja calidad en los aprendizajes de las alumnas y alumnos de tercer y cuarto grados de la educación pública, tanto urbana como rural; tienen un nivel de desempeño muy inferior a lo esperado: reconocen letras y frases, pero no comprenden lo que leen; y si bien reconocen números y operaciones matemáticas básicas, no son capaces de aplicarlas. Por su parte el PERCE determina que la mayoría de las urbes aventaja a las localidades rurales, produciéndose la excepción en Colombia, en donde los estudiantes de escuelas rurales, aventajan a los de la mega ciudad; al contrario de Chile, en donde los del sector urbano aventajan a los de la mega ciudad. Las autoras expresan, además, que “la mayoría de los estudiantes aprende menos de lo que se espera que aprendan, siendo el país de excepción Cuba y los alumnos que asisten a establecimientos privados. Excepciones que muestran la inequidad tanto entre los países, como al interior de cada uno”. (Blanco y Cusato, 2004, p. 248)

Considerando el involucramiento parental en la ayuda en las tareas escolares de los hijos. Algo de esto ya se trató en algún punto anterior. “Los efectos hallados muestran una relación inversa, cuando los padres o tutores ayudan en las tareas de los hijos. Dos posibles explicaciones son posibles de considerar” (Casassus y otros, 2001, p. 78). Los tutores tienden a ayudar a sus pupilos con las tareas para la casa, precisamente cuando muestran dificultades académicas. Los tutores no están preparados para brindar ayuda pedagógica a sus pupilos y en vez de hacerlos avanzar los hacen retroceder. Existe cierta evidencia empírica que el adulto intenta apoyar al niño en las tareas enfatiza, en la presión y la entrega directa de las respuestas correctas, situación que va contra los aprendizajes del niño. En general este efecto opuesto entre ayuda con las tareas y resultados escolares es esperable y este tipo de resultados no son extraños en análisis transversales de este tipo.

El efecto combinado de tener libros en los hogares y leerles frecuentemente a los niños, se muestra como una poderosa manera de mejorar el rendimiento en la escuela. “Para la Región los efectos asociados a la lectura del tutor al niño fueron apreciables y significativos, asociándose con aumentos en el desempeño de los estudiantes, en las pruebas Lenguaje y en Matemática. También, indican menor repitencia aquellos niños a los que se les lee regularmente”. (Casassus y otros, 2001, p. 72)

Según la literatura los efectos asociados con el grado de involucramiento de los tutores son también significativos. “Los estudiantes dentro de cada curso tienen mejor desempeño si sus tutores se involucran más, y cuando hay un mayor grado de involucramiento de los padres en la escuela en general” (Casassus y otros, 2001, p. 75). Por otra parte, “la educación de los padres es un predictor robusto del rendimiento y del tiempo que requieren los niños para completar un año de escolaridad” (Casassus y otros, 2001, p. 90). A mayor educación de los padres, mejores son los resultados académicos de los alumnos.

Asimismo, la variable clima de aula es un gran hallazgo del estudio PERCE. Indicadores del buen clima de aula corresponde a que los alumnos se llevan bien con sus compañeros, no hay peleas, hay un clima armonioso, no hay interrupciones en las clases. “Los alumnos que pertenecen a estas escuelas alcanzan la centena de puntos de diferencia sobre los alumnos que pertenecen a escuelas cuyo clima de aula presenta deficiencias”. (Casassus y otros, 2001, p. 91)

En síntesis, el estudio PERCE fue dirigido por Juan Casassus y secundado por los especialistas Sandra Cusato, Juan Enrique Fröemel y Juan Carlos Palafox. Doble meta cuantitativa de diseño transversal tenía por propósito fijo la serie de estudios. Los instrumentos de Medición de Lenguaje y Matemática, fueron construidos sobre una base curricular común. El modelo interpretativo que utiliza el primer estudio consideraba cuatro áreas de observación compuestas y sus factores, parte de sus respectivos constructos han sido tabulados. Sus hallazgos indican que se le está enseñando al estudiante a leer, y no a entender el significado del texto, en matemática quedan a un nivel básico de reconocimiento de signos y estructuras, pero con escasa capacidad para resolver problemas matemáticos simples y complejos, el hallazgo más relevante corresponde al clima de aula y su incidencia en los resultados de aprendizaje.

2.4.3 Factores escuelas efectivas. Belleï y otros

A partir de las matrices de la información y las variables (ver Cuadro 3) que se encuentran dentro de los productos del estudio ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, de Cristián Belleï, Luz María Pérez (UNICEF), Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz (Asesorías para el Desarrollo), se disponen, por un lado, un total de siete indicadores que caracterizan los elementos comunes que poseen las escuelas efectivas, que a su vez se desagregan en otros más específicos que los anteriores (Baeza, 2008).

Los factores de escuelas efectivas en sí no son del todo nuevos. Weinstein, (2002) señalando otras investigaciones y citando a otros autores de este mismo estudio (Raczynski y otros) declara la existencia de algunos factores críticos de una gestión escolar tales como: una escuela con un sentido compartido de la misión, que incluye de manera preferente el tema pedagógico y, por tanto, contiene la formación y aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de los docentes, padres y apoderados y la propia comunidad; un segundo indicador expresa que el liderazgo del director o equipo directivo debe encontrarse legitimado por la comunidad escolar; el trabajo en equipo entre directivos y docentes debe existir y darse en un buen nivel, lo que exige un buen nivel de compromiso de los profesores frente este tipo de trabajo; además, el proceso de planificación institucional debe caracterizarse por ser participativo, por el cual la aportación efectiva de los distintos actores del sistema educativo debe producirse; otro indicador expresa que el clima laboral y de convivencia debe ser positivo entre los docentes, entre los directivos y profesores, y entre los profesores y alumnos; por último debe darse una adecuada inserción del establecimiento con su entorno (Weinstein, 2002). La serie de factores que enuncia son prácticamente los mismos. No obstante, hay novedad en el estudio de Belleï y otros (2004), ya que incorpora el factor Alianza con los padres.

Los siete factores corresponden a los siguientes: claridad de objetivos y convencimiento de principios educacionales, características de los educadores, contenidos de la formación y planificación del trabajo docente, metodología de la enseñanza y acentos educativos, condiciones de posibilidad para la buena enseñanza,

liderazgo del director (a) y relación escuela y apoderados (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004).

El factor I se refiere la claridad de objetivos y el convencimiento de ciertos principios educacionales. Este primer factor guarda relación con la claridad de objetivos, sean institucionales como del docente y con una correcta aplicación de principios educacionales. Un punto que particularmente llama la atención es aquel que guarda relación con las expectativas o creencias, traducidos en juicios de valor con los que el docente ejerce su acción.

Los puntos que sugieren dentro de este factor se enuncian a continuación. El primero: Claridad en los objetivos y en la misión, con una definición precisa, orientadora, fácil de recordar y expresar. El segundo, la misión institucional comprendida y asumida por toda la comunidad, la que oriente todas las acciones coherentemente. Los contenidos de esta misión se expresan en un proyecto educativo institucional (PEI) que es elaborado en forma participativa. Un contenido reiterado en la misión institucional se basa en que todos pueden educarse, de allí nace el tercer punto que postula que todos pueden aprender, lo que no siempre se da en igual cantidad de tiempo ni al mismo ritmo, por lo que las diferencias pueden ser bastante notorias. Esto implica que se debe dar una alta valoración a los equipos de educación diferencial establecidos en la escuela. El siguiente punto se refiere a redoblar la responsabilidad enfocando las limitaciones propias del alumno y del medio. Frente al convencimiento, por parte de los profesores y directivos, de que todos aprenden, se traspasará a los estudiantes un alto nivel de expectativa personal, lo que redundará en la elevación de su autoestima; así, la formación centrada en los alumnos, tendrá como resultado el aprendizaje autónomo. Y finalmente, el último punto, es la existencia de comunicación frecuente entre profesor y alumnos.

El factor II se encuentra en relación con las características que deben poseer los educadores. Este segundo factor guarda referencia con las competencias que posee el docente en términos de conocimientos, metodologías y manejo de grupo, como también la relación que sostiene con cada uno de sus alumnos.

Los puntos internos de este factor, corresponden a los siguientes: Conocimiento y preocupación de los profesores por cada alumno, expresado en que saben de su familia y potencialidades, demostrando un claro compromiso afectivo. Conocimiento disciplinar y compromiso con la labor pedagógica, como condición para que desarrollen una adecuada mediación educativa. Formación profesional, que implique que dominen, tanto los contenidos, como las metodologías didácticas. Por tanto, deben ser maestros con buen dominio de los conocimientos que imparten y que adicionalmente dominen bien las metodologías de enseñanza y que posean la maestría del manejo de grupo para generar las condiciones ideales para una buena enseñanza.

El factor III aborda los contenidos de la formación y planificación del trabajo docente. Este tercer factor Contenidos de la formación y planificación del trabajo docente, hace referencia a la intención de abarcar en plenitud el programa y que el trabajo que se inicia en forma individual, vaya tornándose en colectivo tras reuniones por departamento y que bajo la influencia de una robusta UTP se generen las metas, planificaciones, evaluaciones y la supervisión conjuntas, de ese modo, el trabajo docente se forma circunlógicamente de lo individual a lo colectivo y de la autonomía a la unidad de supervisión.

El factor involucra varios indicadores. Estos expresan que hay una preocupación común por entregar la totalidad de los contenidos, indicados en los programas de estudio; que, además, especializan a sus profesores y que, el trabajo, en general, se toma como

una tarea en equipo, lo que genera una capacidad colectiva de reflexión de la práctica docente, que se traduce en una planificación conjunta. La unidad técnica pedagógica, tienen una alta influencia y reconocimiento, por tanto, se constituye en un organismo dinamizador al interior de la escuela y en un garante de la calidad de lo que se realiza.

El factor IV es sobre las metodologías de la enseñanza y los acentos educativos que deben estar presentes. Este factor supone dos componentes: la gestión de aula y la gestión directiva se llevan el mayor peso del logro en los aprendizajes. La gestión de aula es claramente insustituible. El factor que se desagrega a continuación, guarda relación con la gestión de aula.

En la gestión de aula se debe considerar que en cada clase se tiene un propósito claro y formativo, conectado con la vida cotidiana de los alumnos(as). Así también, se debe utilizar una metodología de enseñanza que busque el aprendizaje autónomo, como privilegiar la tarea de la comprensión lectora y la expresión de ideas, y no sólo lo referido a lenguaje, sino también lo concerniente a un adecuado razonamiento matemático. Todo esto, acompañado de la formación en valores y en las actitudes de los estudiantes. Por lo cual, los buenos resultados son fruto de un trabajo formativo amplio, aunque se reconoce, sí, en la mayoría de los casos, que se les prepara más bien, para que sepan responder en los formatos que utilizan las pruebas estandarizadas.

El factor V da cuenta de las condiciones que posibilitan una buena enseñanza. Un lugar en cada cosa y cada cosa en su lugar, es parte del refranero, la sabiduría popular calza adecuadamente con el siguiente factor. Las escuelas efectivas mantienen en orden los lugares destinados a la enseñanza aprendizaje, orden que se refleja en las relaciones asimétricas y su desempeño en el aula, también este orden es en las situaciones que puede presentarse “cuando se está en el aula, la prioridad es la clase”.

En el factor V conocido como las condiciones de posibilidad para la buena enseñanza, se produce que al observar este tipo de escuelas una primera visual corresponde a la tranquilidad, al ambiente grato al orden y limpieza, lo que se puede sintetizar como la vivencia de una cultura del aprendizaje. Se presenta un buen manejo de la disciplina. Adicionalmente se observa un clima adecuado para la docencia, los docentes poseen un buen manejo de grupo y, adicionalmente, hacen un buen uso del tiempo.

El factor VI se refiere a que el liderazgo del director una condición indispensable. En la pirámide jerárquica de la organización escolar se encuentra el director, es quien asume el compromiso de la conducción del establecimiento y, por tanto, la responsabilidad de aquello que sucede en los aprendizajes, sea para bien o para mal. De acuerdo a esto, quien ostenta el cargo, ha de tener ciertas características que se reflejan en un aspecto de la dirección, el liderazgo.

El liderazgo del director debe estar fundado en la capacidad de trabajo en equipo, y de la aceptación de la evaluación y crítica por sus acciones. Existen unas características comunes de los directores de las escuelas efectivas: personas comprometidas con la labor pedagógica, con una dilatada experiencia como docente e, incluso, como director, con un trabajo en “terreno” más que de oficina, una política de “puertas abiertas” para toda la comunidad escolar: profesores, estudiantes y apoderados; una continua preocupación por lo “humano”, con un reconocimiento entre los educadores. Y esto debe acompañarse de la posibilidad del (la) director(a) de conformar en forma autónoma su propio equipo de trabajo.

Una vez que un profesional es ingresado al equipo, el director mantiene una preocupación constante por la integración. A su vez, los directores entregan libertad y

depositan confianza en los profesores. Por otra parte, la identificación con la escuela no es un trabajo que los directivos dejen al azar, en esta tarea, se desarrolla un fuerte trabajo de estimulación del cuerpo docente, de los alumnos y de toda la comunidad escolar. Se busca abiertamente un sentimiento orgulloso de pertenencia. Esta estimulación a través de logros alcanzados, por un lado, posibilita un círculo virtuoso, pero, a su vez, se transforma en una amenaza, dado que provoca tensión, tanto en profesores como en estudiantes. Existe un cierto aislamiento en este tipo de escuelas, viene a suceder que, a partir de los logros y el reconocimiento, se gana también un abandono en la entrega de todo tipo de ayuda. Muchas veces, programas ministeriales, apoyos municipales, se derivan a otras escuelas, dado que lo “requieren”, dado que las escuelas efectivas no lo necesitan.

Cuadro 3. Síntesis de los factores propuestos por Bellei y otros

Factores	Dimensiones
Claridad de objetivos y convencimiento de principios educativos	Tener claridad en sus objetivos, en su misión, con definición de objetivos Misión institucional es comprendida y asumida por toda la comunidad escolar Contenidos de la misión se expresan en un proyecto educativo institucional PEI es elaborado en forma participativa Contenido reiterado en la misión institucional se basa en que todos pueden aprender Todos pueden aprender, pero no en igual cantidad de tiempo ni al mismo ritmo Alta valoración de los equipos de educación diferencial establecidos en la escuela Redoblar la responsabilidad en aprendizajes enfocando entre limitaciones alumno Convencimiento por parte de los profesores y directivos que todos pueden aprender
Características de los educadores	Traspasar a los estudiantes un alto nivel de expectativa personal Conocimiento y preocupación de los profesores por cada uno de sus discípulos Claro compromiso afectivo de los profesores Este conocimiento y compromiso con la labor pedagógica Contar con una planta de profesores de una elevada formación profesional Maestros con buen dominio de los conocimientos que imparten Maestros que dominan bien las metodologías de enseñanza Maestros con un adecuado manejo de grupo que generan condiciones ideales
Contenidos formación y planificación del trabajo docente	Hay una preocupación común, por entregar la totalidad de los contenidos Escuelas que especializan a sus profesores, van rotando a sus profesores Trabajo se toma como una tarea de equipo Capacidad colectiva de reflexión de la práctica docente Trabajo de equipo existe, un trabajo de planificación conjunta Unidad técnica pedagógica, tienen una alta influencia y reconocimiento
Metodología de la enseñanza y acentos educativos	Cada clase tiene un propósito claro y formativo, conectado con la vida cotidiana Uso de una metodología de enseñanza, que busca el aprendizaje autónomo Privilegian la tarea de la comprensión lectora y la expresión de ideas Buscan privilegiar no sólo lo referido a lenguaje, sino razonamiento matemático Mayor dedicación para las materias referidas a lenguaje y matemática Formación en valores y actitudes de sus estudiantes
Condiciones para buena enseñanza	Buenos resultados en su medición son fruto de un trabajo formativo amplio Tranquilidad, su ambiente grato e -incluso- su orden y limpieza, cultura del aprendizaje Poseer un buen manejo de la disciplina los estudiantes se manifiestan respeto Generación de un clima adecuado para la docencia, el buen manejo de grupo Uso del tiempo en cada clase debe estar sobre un 80% y no se distrae
Liderazgo del director(a)	Estilo de liderazgo del director o directora: capacidad de trabajo en equipo Personas comprometidas con la labor pedagógica, dilatada experiencia docente Posibilidad del director(a) conformar en forma autónoma y según necesidades Profesional nuevo ingresado al equipo, el director mantiene una preocupación Directores entregan libertad y depositan confianza en los profesores Identificación con la escuela no es un trabajo que los directivos dejen al azar Logro de identificación, menciona el fuerte trabajo de estimulación docente Reconocimiento de varios directores, abandono de todo tipo de ayuda
Padres, apoderados comunidad	Parte importante del trabajo de identificación y estimulación es a través de éxitos Generar confianza en la escuela, y con ello, un compromiso de responsabilidad Poseen una valoración y conciencia del aporte de los padres y apoderados Padres y/o apoderados, profesores y alumnos, poseen una alta expectativa

Nota. Elaboración a partir del documento de Baeza (2008).

El factor VII se encuentra en relación con los padres, apoderados y la comunidad local. Este factor que se refiere a la comunidad no puede estar ausente. Los padres apoderados, la familia y la comunidad en general son el soporte de la actuación y responsabilidad del alumnado, como además una fuente de contribuciones importantes. Así mismo su participación es una buena forma de ejercicio de la ciudadanía y del control de la efectividad.

El proceso de búsqueda de efectividad por parte de la escuela, es observable, según la propuesta, a través de los factores que plantean. Tales indicadores permiten evaluar, en razón a que son elementos críticos de la gestión. Junto a ello, es posible utilizarlos en generar líneas de gestión o de intervención que permiten la planificación de acciones, ya sean directivas o de aula, en busca de una escuela efectiva. Parte de los siete factores y sus respectivas dimensiones han sido tabulados.

En síntesis, los factores propuestos por Bellei y otros (2004) en sí no son del todo nuevos, lo que sí es relativamente nuevo, es que más allá de las características de entrada o datos duros la calidad de una escuela se juega en el proceso y fundamentalmente en el aula. La escuela efectiva posee por base la clase efectiva.

2.4.4 Claves para la educación en pobreza. Eyzaguirre, B.

En el artículo Claves para la educación en pobreza del seminario “Mejoramiento Educativo en Sectores de Escasos Recursos”, Bárbara Eyzaguirre (2004) exponen diez puntos claves para articular una gestión escolar que conduzca a un alza en el desempeño académico de los establecimientos. Los puntos que expresa son los siguientes:

Clave I la convicción que se pueden alcanzar altos rendimientos. La autora expresa que la evidencia actual indica que los niños en pobreza tienen el mismo potencial para aprender que los otros niños. Un argumento es que la inteligencia a nivel poblacional se distribuye uniformemente en los distintos niveles o estratos sociales. Argumenta que los resultados en el SIMCE también aportan evidencia de que los niños en pobreza tienen un buen potencial y pueden lograr buenos resultados de aprendizaje. Hay escuelas que atienden a niños pobres que demuestran que pueden alcanzar rendimientos tan buenos como los logrados por los mejores establecimientos de los sectores acomodados.

Los que están a cargo del proyecto de la escuela deben tener la convicción íntima de que los alumnos pueden alcanzar altos rendimientos y no deben dejar de tener fe en esta idea. La convicción que es posible, no se debe cambiar por la duda o inseguridad. Un argumento que se debe tener presente es que hay ejemplos de escuelas vulnerables que han logrado ir más allá de lo esperado, obteniendo muy buenos resultados, pese a la inestabilidad inicial de los resultados. Las altas expectativas no deben desmoronarse, se debe tener la certeza y quien lidera debe convencer a todo el equipo, a los docentes, a los padres y alumnos, que pueden alcanzar los mejores resultados. Los malos resultados, se atribuirán a que no se ha encontrado la metodología correcta y no a la falta de habilidad de los niños. Lo primero que se debe descartar, es la noción de que los niños en pobreza tienen un potencial intelectual más bajo que el resto de la población.

Clave II la convicción que la instrucción académica es importante. El sistema de creencias que articula la convicción íntima de que los niños en pobreza pueden y deben alcanzar un alto rendimiento académico, es el que da origen a la segunda clave, que se titula “Convicción que la instrucción académica es importante”. Clave que expresa que, si se cree que la formación académica es importante, no basta con que el profesor cumpla el rol de misionero, orientador, psicólogo, guía, padre sustituto: el profesor debe

responsabilizarse del aprendizaje de las destrezas y los conocimientos académicos de sus alumnos, por tanto, el acento por lo académico es el relevante.

Citando varias investigaciones, Eyzaguirre expresa que parece una verdad de Perogrullo que el objetivo de la escuela sea entregar formación académica, cuando en la realidad no es así. “Al explorar la concepción de educación que prima entre los maestros de enseñanza básica, manifiestan que su función principal es el desarrollo afectivo y valórico de los alumnos, tal compensación implica desplazar los contenidos específicos para la educación media” (Ossa, 2002, p. 103). La formación e instrucción se ven como objetivos que se pueden lograr alternadamente y no en forma complementaria. Por lo tanto, se privilegian elementos valóricos, afectivos y sociales, considerados más importante que lo instruccional. En la intención se encuentra que estos elementos valóricos le permitirían al niño desarrollarse en pos de una meta positiva a futuro, aunque la guía del proceso formativo valórico adopta características cercanas al rol familiar.

Esta visión que intenta compensar algunos desequilibrios de la vida de los niños, niñas y jóvenes en verdad es bien intencionada, no obstante, errada, ya que no es compatible con el currículo nacional que pretende lograr que los alumnos adquieran, en sus primeros años, una sólida base de destrezas y conocimientos.

Clave III la educación en pobreza no difiere de la educación del resto. En el tercer apartado del estudio de Eyzaguirre se pregunta, si ¿se necesita una educación especial para abordar los problemas de educación en pobreza? La respuesta da pie a la tercera clave “La educación en pobreza no difiere de la educación del resto de los niños”. Hay evidencia de que los niños pobres que ingresan a escuelas eficientes, con buena pedagogía general, logran buenos rendimientos y un desarrollo adecuado de las destrezas cognitivas, sin tener que recurrir a métodos exclusivos. En concreto, los colegios de sectores pobres, al igual que los de sectores acomodados, deben contar con una buena gestión pedagógica y respetar los principios didácticos básicos.

Hay programas especiales de enriquecimiento cognitivo que, si bien pueden ser un complemento, no son esenciales para el desarrollo del razonamiento. Si se enfatiza en el currículo la comprensión de lectura, el razonamiento y la resolución de problemas en matemática, la aplicación de conceptos en ciencias y la relación de fenómenos en historia, se apunta a la formación de las habilidades lógicas a través de las asignaturas. Si se abordan con seriedad, facultan a los niños para razonar bien. No obstante, al hacer un diagnóstico en varios colegios y a partir de su experiencia, se detecta que el gran problema es que los niños no han tenido acceso a un proceso de enseñanza sistemático que les ofrezca la oportunidad de aprender. En realidad, en esas condiciones muy pocos alumnos de cualquier condición socioeconómica logran adquirir los conocimientos y destrezas fundamentales.

Las primeras medidas que se deben aplicar para lograr aprendizajes adecuados deben ir dirigidas a la institución de un sistema de gestión pedagógica típico de cualquier escuela eficiente, independientemente del nivel socioeconómico que atienda. No obstante, cuando los establecimientos pretenden cambiar una historia de bajo rendimiento por otra de alto rendimiento, requieren de una intervención inicial especial. En estos colegios se hace evidente que hay niños de cursos altos con un fuerte retraso pedagógico, por lo tanto, en estos proyectos hay que dedicarse a remediar los déficits, desarrollando un plan que los nivele, enfrentando directamente las carencias en las destrezas básicas de lectura y cálculo. Al mismo tiempo, se debe partir ordenando el sistema desde kínder y primero básico para que las generaciones que vienen no vuelvan a repetir la historia anterior. Para estos cursos se plantea, desde el inicio, el logro a cabalidad del currículo nacional, como para cualquier otro niño del país.

Clave IV los proyectos focalizados. Es crucial que el director ejerza un liderazgo directo en lo académico porque, en las escuelas, los equipos que trabajan con él, se abocan a lo que el director supervisa. En concreto, la focalización debe traducirse en: la elaboración de un plan estratégico, la ordenación de los recursos: persona, tiempo y materiales, y la alineación de las evaluaciones. El director toma personalmente las metas prioritarias y delega las secundarias, es a base de esta idea que toma forma la cuarta clave de Eyzaguirre denominada «Proyectos focalizados».

Las escuelas que educan en pobreza, en general, cuentan con pocos recursos. Por lo tanto, hay que realizar un esfuerzo en concentrarlos en unas pocas áreas para lograr ver los avances. Lo más sensato es partir mejorando lenguaje y matemática. Cuando las escuelas establecen prioridades y se concentran en ellas, tienen más posibilidades de lograr éxito. Y éste es un factor crucial para la motivación de todo el equipo escolar, incluidos los alumnos. Ayuda a salir de la resignación aprendida y empuja a la comunidad hacia un círculo virtuoso. Por lo demás, cuando se establece un foco y se persiste en él hasta lograr resultados, se puede actuar de una manera más científica. Si se establece una meta clara y se evalúa en torno a ella, se hace posible identificar por ensayo y error los métodos que funcionan. En cambio, si las iniciativas son múltiples y dispersas, difícilmente se podrá descartar lo que no opera bien y mantener lo que aporta.

Clave V el sentido de urgencia. Los alumnos en pobreza tienen carencias en su bagaje cultural que deben ser compensadas. Los niños de sectores acomodados reciben en sus casas, en promedio, un conjunto de conocimientos que los niños desaventajados no encuentran en sus hogares. Para disminuir las brechas de equidad y alcanzar rendimientos razonables, las escuelas pobres deben apurar el tranco. Esta realidad crea un sentido de urgencia, la noción de que “no hay tiempo que perder” se debe mantener como máxima diaria. Bajo el tendido de esta idea argumental es que se conforma la quinta clave denominada “Sentido de urgencia”.

El buen aprovechamiento del tiempo es un factor crucial para revertir las brechas y para remediar los déficits. Las escuelas efectivas lo son en los mismos tiempos que aquellas que poseen malos resultados. Uno de los elementos que incide positivamente en los logros de aprendizaje, es el tiempo dedicado al tema de estudio. Por lo tanto, hay que maximizar las oportunidades que se les ofrece a los niños para involucrarse en las tareas de aprendizaje, sobre todo en aquellas en las que ellos se encuentran activos.

Las investigaciones diferencian tres tipos de tiempos que se pueden dedicar al estudio: el primero, referido al número total de días y horas del calendario escolar, lo que incluye tiempos instruccionales y tiempos no instruccionales como recreos y otros. El segundo tipo se refiere al tiempo de la hora de clase dedicado específicamente al estudio o a la tarea, descontado el tiempo que se emplea en pasar lista, distribuir materiales, etc. El tercer tipo alude al tiempo comprometido en el aprendizaje académico, a los períodos precisos en que el alumno se enfrenta y concentra en materiales que no domina totalmente y que a la vez no son extremadamente difíciles, es decir, que están alineados en el punto en que el alumno puede hacer un avance en su aprendizaje. En este sentido, las investigaciones demuestran que hay poca relación entre la jornada escolar y el rendimiento, que hay relación entre los logros de aprendizaje y el tiempo dedicado al estudio y que esta relación sería más fuerte aún, cuando se trata del tiempo comprometido en el aprendizaje académico.

Según Weinstein, una cosa es tener más tiempo escolar, otra distinta es usar ese tiempo adecuadamente; una cosa es tener los recursos y otra “es saber usarlos adecuadamente garantizando aprendizajes significativos de calidad. Este último término

es el principal desafío de la gestión de aula y escolar actual". (Weinstein, 2002, pp. 53-54)

Clave VI una cultura del esfuerzo. Las culturas asiáticas han alcanzado, en un corto plazo, buenos resultados educacionales pese a que hace tan solo algunas décadas no era de esta manera. Han logrado posicionarse en los primeros lugares en las pruebas internacionales de matemáticas y ciencias, aun cuando en la década de los 60 tenían un nivel de ingreso per cápita inferior al nuestro y un analfabetismo muy superior. Bajo esta línea temática se genera la sexta clave denominada «Cultura del esfuerzo».

En la hipótesis del esfuerzo, el poder lo tiene el estudiante, tal conjetura distingue a los sistemas educativos asiáticos. En Estados Unidos, atribuyen el éxito y el fracaso a las habilidades intelectuales del alumno. Frente a la atribución de logro por habilidad es poco lo que el individuo puede hacer porque plantea que se nace o no talentoso. No así la experiencia asiática, que puede explicar parte de su éxito en la importancia que le atribuye al esfuerzo. Si un alumno obtiene puntajes altos en una prueba se interpreta como un signo de dedicación, y si obtiene malos resultados se toma como una indicación de que el individuo todavía no ha aprendido lo que podría lograr con un trabajo duro y persistente.

Los profesores deben propiciar una cultura del esfuerzo, esta dura condición se compensa con la retribución personal del logro. Los niños que tienen mayores dificultades tienen que esforzarse el doble para alcanzar los mismos resultados que los alumnos que tienen más facilidades. Sin embargo, uno de los factores que contribuyen a la formación de una buena autoestima, es darse cuenta de que uno puede vencer los desafíos. Los profesores deben atreverse a exigir y deben resistir los reclamos de alumnos y padres. Tiene que haber conciencia de que el paternalismo y la sobreprotección son dañinos. En concreto, los alumnos que tienen más dificultades deben tener oportunidades para trabajar y estudiar más, para ello se debe: dar tareas y ejercitación abundante, exigir estudio a diario, interrogar clase a clase, entregar guías de repaso, etc.

Clave VIII el uso de métodos probados. Al mirar los detalles de los métodos probados, se vislumbra que estos funcionan bien porque se han ido puliendo con el tiempo. Es decir, que se logra al fijar visitas de observación a otras escuelas, seleccionando experiencias probadas que han logrado resultados, detectando, a través de las observaciones de clases, aquellas estrategias y metodologías que funcionan y logrando que los profesores que las aplican, las traspasen al resto del equipo docente. Hay que buscar, ser humilde y aprender de las experiencias. Lo importante es copiar aquello que funciona y que logra resultados concretos, aunque no esté de moda, ni tenga una teoría sofisticada que lo respalde. Esta idea conforma la octava clave Métodos Probados.

Una cultura que emerge es la que permite aprovechar y difundir las experiencias exitosas, así el concepto capital social de la escuela de Fullan, M. debe ampliarse a las comunidades. Las escuelas deben destinar tiempo para ir a observar y aprender de aquellos establecimientos que logran buenos resultados, tanto del mismo nivel socioeconómico como de estratos más altos. Siempre habrá algo que pueda replicarse. Estas visitas deben emprenderse con una mentalidad abierta y no defensiva. En Chile hay pocas instancias de difusión de las experiencias exitosas, sin embargo, está surgiendo una cultura de pasantías y de asesorías que sería bueno que se extendiera.

Clave IX contar con una evaluación externa constante. Educar exige grandes esfuerzos y, por lo tanto, existe la tendencia a creer que, porque se invirtió gran cantidad de energía, buenas intenciones y cariño en lo emprendido, se tendrá buenos resultados.

Los programas bien intencionados pueden no traducirse en un desempeño adecuado. Entonces, hay que evaluar externamente. Sólo de ese modo sabremos si los métodos empleados son los correctos, si los profesores están siendo rigurosos y sistemáticos y si los alumnos se están aplicando lo suficiente y si el enfoque dado, genera los resultados. Es esta la temática de la novena clave que se denomina: evaluación externa constante.

Las evaluaciones externas deben referirse a las metas concretas de aprendizaje fijadas previamente, las que permiten controlar el currículo y cuyos resultados son responsabilidad tanto del docente como de los gestores. Estos deben compararse de año en año y la responsabilidad por los resultados debe partir por quienes lideran el proyecto, es decir, directivos y luego los profesores. Las pruebas finales que diseña cada profesor no cumplen el mismo propósito que las pruebas externas, dado que esta pregunta sobre la materia que él ha cubierto en clase. En cambio, las pruebas de nivel evalúan lo que el currículo obliga a pasar y el enfoque que propone. En Chile hay pocas evaluaciones externas estandarizadas de pública disposición, el SIMCE, es un buen instrumento, pero no entrega información más detallada y más frecuente. "Directivos, sostenedores, profesores, padres y apoderados y el conjunto de la comunidad se deben responsabilizar por los resultados de sus escuelas (...) Para ello, se han impulsado diversas iniciativas que buscan instalar herramientas que favorezcan una cultura de la evaluación y de mejoramiento continuo" (Weinstein, 2002, p. 60) una de ellas es el SIMCE

Clave X lograr un ambiente personalizado y ordenado. El colegio debe ser un lugar que cree lazos de pertenencia, el alumno debe sentir que recibe mucho y que por lo mismo quiere entregar, por una natural reciprocidad. Las investigaciones muestran que los colegios de 700 a 800 alumnos funcionan mejor en pobreza. Logran mejores resultados académicos y disminuyen la deserción. Si en pobreza son más frecuentes los hogares poco estructurados, con menor ascendiente y preocupación de los padres por la educación formal de sus hijos, la escuela tiene que crear lazos personales con los niños. El alumno debe sentir que en las escuelas hay personas a quienes les importa su presencia, su bienestar, su futuro y su comportamiento.

Aparte de lo que esto significa para sentirse importante y querido, interesa porque los niños se mueven para responderle a alguien concreto, no se mueven para responder por un futuro abstracto. En un principio quieren la aprobación de aquellas figuras que les son significativas afectivamente. Con la madurez, generalizan a principios lo que les han enseñado y lo independizan de las personas, pero hasta entrada la adolescencia se necesita la presencia de adultos ante los cuales responder.

Por otra parte, en pobreza puede resultar más frecuente que los niños lleguen al colegio sin hábitos de orden, obediencia, capacidad para postergar necesidades, tolerancia a la frustración. Generar buenos hábitos es importante como un objetivo en sí mismo, pero también para crear un ambiente que permita y facilite el aprendizaje. Desde el primer momento, el colegio debe proveer un marco claro de comportamiento y exigirlo en los mínimos detalles. Sólo de esta forma el niño sentirá que esa es la forma natural de portarse en la escuela, aunque en la casa imperen otras reglas de conducta. El orden externo permitirá generar estructuras internas de orden y la adquisición de hábitos.

En síntesis, las variables involucradas y sus componentes, una y otra vez aparecen en la literatura, aunque bajo distintos apelativos. Entre ellas se encuentran las siguientes: la importancia de tener expectativas y exigencias altas, de presionar hacia el logro, de un liderazgo fuerte hacia lo académico, de definir metas académicas claras y concretas que sean el foco de la escuela, de concentrarse en la enseñanza y el aprendizaje y el compromiso de la participación de los padres. Respecto a este último factor, la participación de los padres, se desprende las siguientes situaciones: apoyo,

presencia y tiempos; este último es con el cual se cuenta para apoyar al estudiante en sus deberes escolares.

Eyzaguirre propone ciertas claves básicas, comunes y recurrentes, aun cuando se les etiquete en forma distinta. Da cuenta de unos aspectos que deben ser reforzados en el funcionamiento de las escuelas; expresa que lo normal es que no se encuentren y, por tanto, se deben reforzar al momento de buscar una escuela de calidad.

2.4.5 No hay escuela efectiva sin clase efectiva. Muñoz G.

Muñoz (2008) en el artículo «No hay escuela efectiva sin clase efectiva» comienza describiendo y luego detallando cómo surge el movimiento de las escuelas efectivas. Considera este tópico con mucha producción, muy convergente, sobre todo en la literatura de países anglosajones.

La literatura plantea que el origen de la tradición de investigación sobre escuelas efectivas se encuentra inserto en la corriente de investigación anglosajona. Se inician con el controvertido informe Coleman que sostiene que los resultados de los niños dependían, fundamentalmente, de la escolaridad de los padres y no de lo que la escuela entregaba. Este produjo una fuerte repercusión política y es, a partir de ese momento, que “surge un movimiento para demostrar lo contrario: que la escuela podía hacer la diferencia, este es el movimiento de las escuelas efectivas”. (Muñoz, 2008, p. 15-18)

La literatura plantea que existen sub tradiciones en la investigación anglosajona. Las tradiciones de investigación anglosajona como la francesa, no son homogéneas, hay distinciones internas, hay bifurcaciones en el interior de cada tradición. La distinción en las corrientes de investigación anglosajona es que existen dos sub tradiciones de estudios internos distintas: una la que investiga la eficacia escolar, y la otra, el mejoramiento escolar (Maureira, 2015). El primer movimiento está más basado en la evidencia y en la investigación, porque, en el fondo, lo que se pregunta es ¿qué hace que una escuela sea distinta? El movimiento de la mejora escolar es más práctico. Es liderado por gente que se encuentra en las escuelas y menos en la investigación, porque la pregunta es ¿cómo mejora una escuela en el tiempo? (Muñoz, 2008).

Se presenta una diferencia entre las sub tradiciones: Escuela Efectiva y Escuela Mejorada. Maureira, (2015) expresa que la primera gran distinción es que la investigación se centra en la observación y el análisis de las entradas y las salidas; y la otra sub tradición, sobre los procesos ocurridos en la escuela y en el aula. Esto implica un tipo de aporte distinto en cada tipo de sub tradición. En la investigación tipo «entrada/salida» de las escuelas o sistemas escolares, el interés principal es conocer cuáles son las características de las entradas, sobre todo a nivel de tipo de alumnos y de recursos y las características de salidas se centran en conocer el nivel de los resultados del sistema. “El segundo tipo de investigación, fija su atención sobre los procesos en la caja negra, en describirla y explicarla. Ambas son útiles a la comprensión de realidades diferentes. Ambas suponen metodologías distintas” (Maureira, 2015). Puede criticarse que, en el segundo caso, sea muy difícil la extrapolación a realidades distintas, pero lo que más interesa es la riqueza que proveen en el estudio de los casos.

En el estudio ¿quién dijo que no se puede? en los años 90, se estudiaron catorce escuelas vulnerables, uno de sus fines fue determinar las características comunes, llegó a resultados bastante convergentes con las experiencias internacionales. Llegan a la conclusión de que la efectividad no se explica por esas características duras de entrada, sino por el trabajo que hace la escuela. Respuesta similar posee el PERCE que establece

que el resultado de una escuela es la combinación entre aspectos materiales como inmateriales.

Muñoz, (2008) sistematiza y sintetiza aún más los factores de escuelas efectivas distinguiendo dos tipos. Expresa que las escuelas efectivas son aquellas que proyectan un sentido de cambio y entrelazan factores internos y externos. Es decir, hubo algo de afuera que ayudó a que esa escuela mejorara: un programa del Ministerio, un mejor apoyo del sostenedor, la llegada de un nuevo director, etc. Se produce en esas escuelas que se combinan: valoraciones y dimensiones objetivas, entre ellas la planificación, las buenas clases o valoraciones subjetivas, estas tienen que ver con capital simbólico, expectativas, entre otras.

En esta búsqueda de cambio existen los factores de primer y segundo nivel, son relevantes y utilizados en una buena gestión. Tanto el primero como el segundo tipo de factor se encuentran en un nivel superior, ya que son directos, y corresponden a los aspectos básicos que debe contemplar una buena administración.

El primer y segundo tipo de factor que distingue Muñoz, pese a que aparentan ser muy simples poseen cierta complejidad. El primer factor puede parecer obvio, pero, en la práctica, no ocurre así, sobre todo, cuando se trata de centros en condiciones de pobreza. Tiene que ver con la gestión institucional centrada en el aprendizaje y no dispersa en otros objetivos. El segundo factor nace de observar que hay patrones o regularidades institucionales, como el uso del tiempo y el trabajo del aula, en centros exitosos. El trabajo de una escuela efectiva supone siempre una buena gestión institucional, pero alineada con un trabajo de sala de clase que es de excelencia caracterizada por el uso del buen tiempo. La segunda serie de factores expresan cuestiones más amplias y menos directas, a la vez que requieren de una intervención más compleja al momento de la intentar utilizarlas, por tal razón es que se les puede encasillar como blandas. Corresponden a este tipo de factores la Expectativa, el Capital Simbólico y la Alianza con la Familia (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Síntesis de los factores propuestos por Muñoz

<i>Factores</i>	<i>Dimensiones</i>
Gestión institucional centrada en el aprendizaje	Asignación de recursos Asignación de profesores a los cursos Uso de materiales Planificaciones institucionales
Clase	Uso del tiempo: que sea una clase planificada Distinguir las diferentes etapas del desarrollo de una clase Tener prioridades Una relación muy respetuosa con los alumnos Un buen manejo de la disciplina
Expectativas	Expectativas en el aprendizaje de los niños Expectativas que los directivos tenían en sus profesores Expectativas de los padres en los alumnos Expectativas de la escuela en los padres Escuelas que creen y crean expectativas
Capital simbólico	Buenas relaciones personales Orgullo y la identidad institucional
Alianza con la familia	Familia debe estar muy involucrada en el aprendizaje de los niños

Nota. Elaboración a partir de Muñoz, (2008).

Respecto de la segunda serie de factores que distingue Muñoz, la Expectativa, el Capital Simbólico y la Alianza con la Familia son tres componentes que se encuentran muy presentes en la literatura especializada y poseen un sentido muy preciso. Muchas veces en las evidencias sobre eficacia escolar se encuentra el tema de la Expectativa en el aprendizaje. Las escuelas efectivas son escuelas que creen y crean expectativas. Las

expectativas cruzadas es el término que identifica a una visión más robusta de las expectativas y corresponde a expectativas mutuas entre varios actores: alumnos, padres, profesores y directivos. El Capital Simbólico, se encuentra asociado a las buenas relaciones personales, al orgullo y la identidad institucional. Las escuelas efectivas presentan un fuerte sentido de equipo, orgullo institucional como expresión del clima y cultura, y es lo que favorece los buenos aprendizajes. La denominación Alianza con la Familia; se aparta del concepto que la familia debe estar muy involucrada en el aprendizaje de los niños, dado que postula más bien que las escuelas efectivas establecen una alianza con la familia, es decir, se preocupan de construir una relación con ella, una relación que posee una gradiente elevada.

En suma, se debe entender que el tema de la efectividad escolar va ligada a los factores de la gestión institucional centrados en el aprendizaje, Clase y tiempo, Expectativas, Capital Simbólico y Alianza con la familia interactúan de manera dinámica, adecuándose al entorno. Sin embargo, el peso de la escuela radica en lo que se hace en el aula eso es lo fundamental y directo, la gestión es el soporte o indirecto «no hay escuelas efectivas sin clase efectiva».

2.4.6 Factores de gestión de centros exitosos. Weinstein, J.

Weinstein, (2002) expresa que no existe un solo factor en el cual sea posible invertir, que asegure un cambio en todo el sistema sino un conjunto de factores. La gestión escolar de calidad se explica por un conjunto de factores que actúan de manera imbricada. Expresa que “cuando se hace referencia a una gestión escolar de calidad, se alude entonces a todos aquellos procesos que hacen posible que la escuela alcance buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos” (Weinstein, 2002, p. 55). Dentro de ese conjunto de factores distingue los seis siguientes: Currículo con foco en lo esencial, el buen Aprovechamiento del tiempo, Metas exigentes y retroalimentación continua, Clima escolar ordenado y estimulante, Profesionalismo y colegialidad de los docentes, Padres y comunidades presentes (ver Cuadro 5)

El factor I que distingue Weinstein corresponde a un currículo con foco en lo esencial se corresponde con la escuela efectiva, que de manera preferente recoge el tema pedagógico: formación y aprendizaje de los alumnos. Este factor indica que el vectorial de fuerzas se direccionan y se dan sentido en la búsqueda de un punto, tal punto es el aprendizaje. Este factor se encuentra presente además en las propuestas de Muñoz, G, de Eyzaguirre, B, de Bellei y otros. Este factor Currículo con foco en lo esencial, se enfrenta a su antónimo denominado “escuela árbol de pascua”. Esta última viene a significar una escuela tensionada por las más diversas iniciativas, una escuela cuyos objetivos de aprendizaje no son posibles de abarcar, imprecisos y no son dispuestos como prioridad.

El factor II que distingue Weinstein corresponde a un buen aprovechamiento del tiempo. Este posee tres aspectos bajo los cuales se puede observar. El primero se refiere a que las asignaturas prioritarias deben poseer su correlato con el tiempo que se les destina, independientemente del exigido por el currículo. Un segundo aspecto es la existencia de «tiempos muertos» en la semana, el mes, o el trimestre, y la acumulación de estos, implica una gran pérdida de efectividad formativa. La tercera dimensión se genera en la gestión, la que corresponde a disponer eficientemente el tiempo anual de estudios “al generar la planificación (matrícula, inicio y fin del año escolar), organizar adecuadamente los horarios y disponibilidades de los docentes, realizar planificaciones de desarrollo del establecimiento plurianuales” (Weinstein, 2009, p. 126). Tal vez sea posible disponer una cuarta dimensión, correspondiente a los tiempos que dispone la

normativa educacional o ministerial, ya sea de distribución, de horas anuales u horas semanales, de los feriados o días hábiles y periodos de vacaciones.

El factor III que distingue Weinstein es el correspondiente a Metas exigentes y retroalimentación continua. Una escuela efectiva se fija metas, las que están referidas principal, pero no exclusivamente, al aprendizaje y formación del alumnado. Tal factor se encuentra íntimamente relacionado con el factor unifocal, lo que hace, por una parte, operativizarlo en función de unas metas y objetivos, y por otra, es la expresión, reflejo de otro factor: las expectativas. Respecto de la generación de expectativas cabe destacar que deben ser “altas respecto de los logros posibles de alcanzar para todos los alumnos es un valor que debe permear al conjunto del cuerpo docente” (Weinstein, 2009, p. 125).

Cuadro 5. Síntesis de los factores propuestos por Weinstein

Factores	Dimensiones
Currículo con foco en lo esencial	Esfuerzos del establecimiento apuntan en dirección y sentido a los aprendizajes
Aprovechamiento del tiempo	Asignaturas prioritarias debe presentar correlato en el tiempo que se les destina Pérdida sería de efectividad formativa con los ‘tiempos muertos’ Gestión del tiempo en las actividades de la planificación Desde las directrices ministeriales normativas
Metas exigentes y retroalimentación continua	Metas año a año, las que están referida al aprendizaje y a la formación constante con monitoreo respecto de los avances y dificultades de los alumnos Despliegue de estrategias remediales para los alumnos con mayor dificultad Modalidades de control y apoyo hacia los docentes responsables
Clima escolar ordenado y estimulante	Convivencia entre alumnos y docentes que facilita los aprendizajes Controlar las dificultades de adaptación y los conflictos interpersonales Generar disciplina general de trabajo, orientada hacia claras metas educativas Establecimientos en la pasividad y la falta de compromiso colectivo, difícilmente estimulan alumnos
Profesionalismo y colegialidad de los docentes	Corazón de las escuelas efectivas es su cuerpo docente Docentes comprometidos y conocedores de sus materias Sentido plural sobre el singular, los docentes deben ser un colectivo Liderazgo directo se juega en la conducción educativa, no en la administración
Padres y comunidades presentes	Padres se comprometen con la educación de sus hijos Alianza escuela-padres; se manifiesta refuerzo al alumno en su hogar, Apuntan a lo actitudinal y valórico, socializando el valor mismo de la educación formal Igualmente, este compromiso abarca a la comunidad, Contribución agente productivos conexiona mundo del trabajo y demandas

Weinstein (2002), distingue seis procesos que hacen posible que la escuela alcance buenos resultados de aprendizaje. El aprendizaje es el centro focal de una escuela efectiva. Cuando se hace referencia a una gestión escolar de calidad, se alude a todos aquellos procesos
Nota. Elaboración a partir de Weinstein (2002) y (2009).

Dos aspectos adicionales y deseables de estas metas son que el proceso de planificación institucional sea participativo (Weinstein, 2002) y que sea combinando con la capacidad de autoevaluación. Estos aspectos adicionales deben permitir que los docentes sean incorporados a la planificación, integrando las miradas y existiendo un constante monitoreo respecto de los avances y dificultades de los alumnos, pudiendo recoger la necesidad de estrategias remediales para alumnos con bajos rendimientos, así como modalidades de control y apoyo hacia los docentes que deben estar a cargo de estas situaciones.

El factor IV que distingue Weinstein corresponde a un clima escolar ordenado y estimulante. Casassus (2011) afirma que el tipo de educación de cada país se encuentra

prefigurado por el tipo de sociedad. Así, si la sociedad es desigual y además individualista y en muchos casos violenta. Así la escuela debe ir en contracorriente (¿Qué está pasando en la Educación?, 2011).

El factor Clima escolar se expresa en un estado del clima ordenado y estimulante; la primera perspectiva es que exista una convivencia entre alumnos y con los docentes que facilite el desarrollo de los aprendizajes. Que la asimetría propia de relación se encuentre conectada por una convivencia adecuada. Una segunda perspectiva apunta a una disciplina general de trabajo, al conocimiento del qué y del cómo en el quehacer colectivo, esto es, todos saben su participación y la forma de hacerlo. Esto también implica que “los estudiantes se involucren y motiven por su propia formación, creándose un clima propicio al aprendizaje, que se acompaña de un sistema disciplinario eficiente” (Weinstein, 2009, p. 125). Una tercera perspectiva se refiere a que no debe presentarse una pasividad institucional ante la violencia y la agresividad; los establecimientos que presentan esa situación con dificultad, le es posible estimular debidamente a sus alumnos. Otra perspectiva corresponde al Clima laboral y de convivencia positiva entre docentes, entre directivos y profesores (Weinstein, 2002).

El factor V que distingue Weinstein corresponde al profesionalismo y colegialidad. Las escuelas efectivas poseen por herramienta fundamental al cuerpo docente. Son los docentes comprometidos y conocedores de sus materias y metodologías didácticas quienes son capaces de generar aprendizajes y hacer mejores escuelas. Estos docentes no deben verse en singular ni pueden ser vistos aisladamente, sino que deben constituirse como un plural, un colectivo. Tal colectivo corresponde a una «comunidad de aprendizaje profesional».

Definen el capital social del centro educativo como el trabajo integrado, participativo y común que realizan los docentes, expresando que a mayor Capital Social son mejores los resultados. La escuela aprende y uno de sus aprendizajes es a partir de las experiencias de su colectivo. Es en este espacio comunitario de diálogo, de conocimientos y de experiencias, que la comunidad de aprendizaje profesional genera sus interacciones, que alinean las prácticas pedagógicas acordadas bajo las distintas propuestas, consensuadas en las más pertinentes; situaciones en las que el liderazgo directivo debe estar presente.

El factor VI que distingue Weinstein corresponde a los padres y la comunidad presentes. La amplia participación de los padres, se manifiesta, por un lado, cuando conocen el PEI y se comprometen con él; y, por otro, en la tarea formativa, gracias al refuerzo del alumno en su hogar, en lo actitudinal y valórico, para el logro de una escuela efectiva. “Con una valoración de la educación, con altas expectativas, que colaboran en el buen desempeño, que se comunican con los docentes y el establecimiento, que generan hábitos proclives al estudio son la alianza que los directores pueden aumentar o disminuir, inhibir o fomentar” (Weinstein, 2009, p. 126). Tal fomento incluye además la relación con la comunidad, que en un sentido amplio aporta recursos.

En los establecimientos técnico-profesionales es especialmente notable la contribución de los agentes productivos locales en favorecen el enlace con el mundo laboral, sus emplazamientos y sus requerimientos. “Esta involucración educativa de las familias quienes pueden conseguir en este grupo un formidable apoyo para mejorar la calidad de la educación de la escuela o liceo”. (Weinstein, 2009, p. 126)

En síntesis, Weinstein, (2002) expresa que el cambio en todo el sistema se produce por una gestión de calidad que pone en escena una serie de factores que interactúan. Enfatiza que el cambio no se produce por un factor singular sino por la

interacción plural. Añade que la esencia de la gestión escolar de calidad radica en aquellos procesos que hacen posible que la escuela alcance buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos. Distingue los seis siguientes: Currículo con foco en lo esencial, el buen Aprovechamiento del tiempo, Metas exigentes y retroalimentación continua, Clima escolar ordenado y estimulante, Profesionalismo y colegialidad de los docentes, Padres y comunidades presentes. Entre ellos destacan por la novedad en la denominación que utiliza y lo que significa metas exigentes y la colegialidad de los docentes.

2.4.7 Calidad y gestión en educación. Aylwin y otros

Demasiados niños se encuentran al margen del desarrollo del país, lo que los destina a la ignorancia y a la falta de oportunidades. Un 22% de los niños aún se mantiene en un nivel insuficiente, lo que determina que la brecha entre colegios vulnerables y particulares pagados, en Chile, en el año 2015, sea de 55 puntos; “fisura que, aunque disminuye desde los 69 puntos en 2005, aún es importante. Por otra parte, en Matemática, el porcentaje del nivel insuficiente aumenta a un 37% “. (Educación, 2016, p. 70)

Los siete colegios que estudian Aylwin y otros, (2011) representan la eficiencia y el éxito que sólo logra el 7% de los establecimientos más vulnerables de Chile. Las baterías de fichas o cuestionarios, basados en la observación y entrevistas semi estructuradas para evaluar cada uno de los factores que conforman las experiencias que exponen y el análisis de las historias de los establecimientos, evidencian que lo que se necesita es un manejo eficiente de los recursos, convicciones profundas y el deseo de progreso.

Los investigadores involucrados en el tema de la educación desde hace muchos años, basados en la experiencia personal y en la literatura relacionada, nacional como internacional, han recorrido viendo cómo se educa en Chile y cada uno tomando uno de los siete establecimientos. Entre los siete expertos, se encuentran las siguientes investigadoras: Mariana Aylwin, Bárbara Eyzaguirre, ambas citadas en forma independiente en este mismo apartado, a las que se añaden Luz María Budge, Loreto Fontaine, Patricia Matte y los siguientes investigadores Ernesto Shiefelbein y José Weinstein, quienes se expresan sobre el debate actual en torno a Educación y Políticas Públicas, a partir de la experiencia de estudio de siete colegios que logran entregar una educación de calidad, superando obstáculos, rigideces del sistema y la historia de la vulnerabilidad.

A través de visitas y entrevistas, cuestionarios semi estructurados y observaciones descubren, estudian y reflexionan acerca de las experiencias de estos colegios, que trabajan con niños en condición de pobreza y que rompen el círculo de la marginalidad gracias a la educación de calidad, razón por la que son representantes y han llegado a ser modelos de la eficacia y del éxito en colegios vulnerables de Chile. Ponen de relieve una decena de factores altamente replicables, tales aspectos, descubren un diario quehacer esmerado, riguroso, y los autores llegan a comunes denominadores como los siguientes: Director con liderazgo pedagógico, Planificación de todo el año, Disciplina para incluir hábitos, Más tiempo para que los profesores reflexionen, Material extra para las clases, Todos trabajan contentos, Una infraestructura bien cuidada, Nada es imposible, Sentido de urgencia y Padres comprometidos (ver Cuadro 6)

Por su parte, Aylwin, expresa que se entiende por «escuelas efectivas» aquellas que son capaces de lograr aprendizajes de calidad en sus alumnos, las que agregan

mayor valor a sus estudiantes y aquellas que, comparadas con escuelas similares, tienen mejores resultados educativos.

Cuadro 6. Síntesis de los factores propuestos por Aylwin y otros

<i>Factores</i>	<i>Dimensiones</i>
Director con liderazgo pedagógico	Directores que: influyen positivamente en los docentes Están empoderados y son proactivos Formación de hábitos y sus métodos disciplinarios Presentes en confección de pruebas, planificaciones, observación de clases
Planificación todo el año	Equipo que tiene un foco educativo definido Profesores que planifican constantemente con un objetivo claro Niños que nunca están desocupados Los por qué y para establecidos de marzo a diciembre Nunca se improvisa, está previamente estudiado con metas específicas Optimización del tiempo Presión sobre lo que está relacionado con el aprendizaje de los niños
Disciplina para incluir hábitos	Promueve el buen clima y la formación de hábitos Disciplina hace que alumnos aprendan a valorar estar en clases Opciones y consecuencias, por lo que todo es educativo y definitivo Cuidado del vocabulario Valores como puntualidad, trabajo prolijo, respeto y verdad Trabajo que se realiza en forma pulcra en su forma y fondo Existe una cultura de amor por el trabajo bien hecho Hay una especial dedicación a crear un clima escolar productivo
Más tiempo para reflexión	Existe tiempo para que profesores reflexionen sobre calidad de clases y lo compartan con pares Se estimula la autocrítica Discuten los desafíos y metas de cada curso, facilitando el debate Generan un clima de confianza y compañerismo profesional
Material extra para las clases	No se quedan solo con el material entregado por MINEDUC Incentivan el diseño de guías y materiales, Enriquecen el material educativo
Todos trabajan contentos	Clima laboral es excelente, hacer las cosas bien Estímulos simples, pero con grandes consecuencias
Una infraestructura bien cuidada	Construcciones son sencillas, pero bien cuidadas Espacios siempre están limpios, sin rayas, ni murales descuidados Profesores inculcan el respeto y dignidad del establecimiento, todos quieren el colegio y lo cuidan
Nada es imposible	Saben que la educación es romper un estigma Educación proyecto de vida que requiere constante esfuerzo Ambiente con altas expectativas: futuro dado por sueños y capacidades de trabajo, no por el lugar de origen Destacan a los que logran su meta y los presentan a la comunidad como un ejemplo
Sentido de urgencia	No se pierde el tiempo, conciencia de si no se aprende no se aprenderá jamás Toda instancia es educativa: recreos, concursos, competencias, actividades de esparcimiento, nunca se pierden clases Existe una planificación de emergencia para suplir a profesores ausentes Llaman a los alumnos que no asisten
Padres comprometidos	Apoderados hacen empeño por tener a sus hijos en ese colegio Implicados y orgullosos de pertenecer Profesores y directoras están en contacto con los apoderados a quienes involucran Sana sociedad familia-escuela

Nota. Elaboración a partir de Budge (2013).

Entre los factores novedosos que presentan se encuentra la disciplina para incluir hábitos, más tiempo para que los profesores reflexionen, material extra para las clases y todos trabajan contentos. Si bien Weinstein (2002) visualiza la relevancia en los procesos que hacen exitosos los aprendizajes, Muños (2008) se centra en la clase efectiva y los

factores directos, en cambio Aylwin y otros, (2011) en forma concreta, como parte de lo esencial en los aprendizajes propone el concepto Disciplina para incluir hábitos.

Adicionalmente expresa que para innovar se requieren dos estrategias: Estrategia Vertical (desde arriba) y Estrategia Lateral (desde la base). Lo ideal es que se puedan conciliar estrategias impulsadas por la política «desde arriba» con aquellas que vienen «desde abajo», de manera que responda a las demandas y problemas de la escuela. Citando a Fullan, (1999), expresa que las presiones y apoyos de la política educativa desde arriba y las energías de abajo se necesitan mutuamente. Y que el factor crítico de éxito corresponde a la adecuada combinación de exigencias externas con dispositivos que desarrollen las capacidades internas. Los dispositivos y capacidades internas deben orientarse a los factores. Los factores de Aylwin y otros (2011) se presentan tabulados.

2.4.8 La escuela que queremos formar. Fullan y Hargreaves

Fullan, (2002) expresa que los cambios en la teoría o en el conocimiento pueden ser una forma muy poderosa para informar las nuevas estrategias de reforma de la educación y de la obtención de resultados, pero sólo en las manos, en las mentes y los corazones de las personas que tienen un profundo conocimiento de la dinámica de cómo los factores en cuestión pueden operar, es que pueden obtenerse resultados concretos. Desde que aparece la distinción entre «teorías propugnadas» y «teorías en uso», se debe tener un “estado de alerta ante el problema de la identificación de cuáles son las estrategias actuales en uso y cuáles de ellas, efectivamente, son las que reforman y permiten dar pasos en el mejoramiento de los resultados”. (Fullan, 2002, pp. 1-2)

Manifiesta, además, que el término «implementación» durante los años 1970, termina mal entendido porque se adoptaban innovaciones sin cuestionarse el por qué, y se asumía el uso de las mismas, aunque, en la práctica, pocas cosas estaban cambiando. A pesar de la gran cantidad de recursos durante esa década y de las numerosas adopciones de innovación, se produjeron muy pocos cambios significativos en los niveles educativos. El problema era que el eje central se situaba en la innovación y no en los usuarios. Fullan, M. propone el cambio entre el término «usuario», por otro más liberador y general, que denominó «significado», propuesta fundamentada en que “los individuos y grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se debe cambiar como del modo de hacerlo, si se desea que la transformación tenga éxito” (Fullan, 2002, pp. 4-5). La escuela que cambia y logra significado la denominó «la escuela total».

La «la escuela total». de Fullan y Hargreaves, conlleva algunos componentes que se interrelacionan: son los conocimientos, las habilidades y las disposiciones del profesorado (ver Cuadro 7). En los colegios que operan como comunidades de aprendizaje, la práctica de la docencia se debe traducir en una práctica técnica de competencias conductuales, más una práctica intelectual de maestría cognitiva y cuidadosa reflexión, y de una práctica moral de responsabilidad social y personal, como de juicio ético. Esta debe ser una práctica emocional de apasionar y comprometer, y con todo ello se logra mejorar la calidad de la docencia. Así, “mejorar la calidad de la enseñanza supone abordar el carácter de la enseñanza que se imparte y elevar sus estándares de excelencia en todas las dimensiones que incluyen la práctica técnica, intelectual, emocional y moral”. (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 42)

El factor I que proponen Fullan y Hargreaves se refiere a los conocimientos, habilidades y disposiciones del profesorado. La docencia es una profesión ética que cobra sentido para aquellos que la ejercen. Los docentes valoran ciertas cosas que pretenden lograr con su labor, a su vez hay cosas que desestiman porque, a su juicio, no surtirán

efecto o, realmente, les parecen perjudiciales para aquellos que se encuentran a su cargo. En el fondo, son las intenciones de los maestros las que los motivan a hacer lo que hacen. Al momento de implementar la transformación, los reformadores y los agentes de cambio, en muchas ocasiones, pasan por alto las valorizaciones intrínsecas que hace el docente, sin prestarles atención, tratándolas como si fueran irrelevantes o no existieran. Estas valorizaciones pueden cercenar gran parte de los cambios que se le proponen o pueden enfatizar de manera distinta lo que se desee y, por tanto, “dar intención a sus acciones desde una perspectiva propia, que causaría que cualquier planificación que se haga de reforma sea tergiversada o deformada por los juicios valóricos que posee”. (Fullan & Hargreaves, 2000, pp. 28-42)

El factor II que proponen Fullan y Hargreaves se refiere a la comunidad profesional. Un par de situaciones que ocurren frecuentemente en los establecimientos, son el aislamiento de los integrantes del equipo de docentes y la presencia de la cultura de la balcanización, y sobre estas conductas, se debe disponer las propuestas de cambio. En el primer caso, el aislamiento viene a generar límites en el acceso a nuevas ideas y hace que el docente se sienta abrumado y cansado, además que no permite que se integre, situación que se acumula interiormente, causando cierta incompetencia profesional. En el segundo caso, la «cultura de la balcanización» motiva que los docentes unan sus lealtades e identidades a ciertos grupos particulares de compañeros, en donde además se produce el aislamiento e incluso la acepción de personas (Fullan & Hargreaves, 2000).

Es el docente quien mejor puede encargarse de interpretar y producir el cambio, tal es, construir comunidades profesionales de aprendizaje, para lograr desarrollar, de manera efectiva, la cultura de la colaboración. Esta posee por consecuencia, el mejoramiento de las habilidades técnicas a través del aprendizaje mutuo; el intercambio y coaching fortalecedores; la consolidación de la dirección moral, a través del desarrollo de misiones y visiones compartidas; la promoción del rigor intelectual, por medio del creciente aprendizaje profesional; y la reflexión para el mejoramiento del involucramiento emocional, que comparta las pasiones acerca de, y para la enseñanza. Por último, se debe entender que la calidad no es solo un agregado de competencias o cualidades adquiribles, sino también la consecuencia de las condiciones del contexto que crean o inhiben el carácter y/o la excelencia de la práctica profesional. Sobre tal punto, la cultura de la colaboración es apremiante.

El factor III que proponen Fullan y Hargreaves, trata sobre el liderazgo que debe poseer el director del centro educativo. Cualquier acción que se ejecute para aumentar la efectividad y mejorar la escuela, necesita de conocimientos, destrezas y competencias. Además, se requiere de recursos adicionales, entre ellos dinero, tiempo, ideas, más un importante grado de motivación. Los directivos son los que, lejos de su rol de administradores, deben tomar un liderazgo centrado en el aprendizaje y para ello deben ejercer una fuerte motivación.

El liderazgo que requieren las escuelas hoy, se encuentra condicionado por la relación surgida entre los profesores con las ideas existentes sobre educación y la presencia de gente externa. Esta vinculación es acompañada de constantes conflictos y dilemas, sin embargo, cómo el director las aborde, determina en gran medida, si estas relaciones se constituyen en un problema o no. Una escuela puede tener uno o dos maestros que generan problemas o malos resultados, y, por lo general, el problema se limita a ellos, individualmente. “Pero si los malos son muchos, el problema es el liderazgo, es del director” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 83). Por ello, en la medida que las expectativas de cambio crecen, si se ha sobrecargado la dirección escolar, prácticamente se hace imposible cumplir la promesa de reforma amplia y sostenida que se le pide.

El factor IV que proponen Fullan y Hargreaves se inmersa en el liderazgo para el cambio y la incoherencia programática. El liderazgo para el cambio debe poseer un fin ético; entendiendo por cambio la construcción de relaciones, que posibiliten crear y compartir el conocimiento, produciendo una coherencia y una solidez en el equipo; y por fin ético, al propósito moral de la educación, que es el crecimiento de las personas, motor y sentido de la enseñanza y el aprendizaje, aspectos significativos para la vida. De este modo, este fin ético, sin la comprensión del cambio, se convertiría en una infructuosa acción. “Los líderes deben ser capaces de cimentar relaciones y ser constructores consumados de interrelaciones con diversas personas, especialmente, con las diferentes a ellos mismos” (Fullan & Hargreaves, 2000, pp. 145 -156). Las buenas relaciones se requieren para crear y compartir el conocimiento, convertir la información en conocimiento y “para producir coherencia o solidez en el equipo, ya que el liderazgo actúa contra los problemas de fragmentación, sobrecarga e incoherencia”. (Fullan, 2002, p. 9)

Cuadro 7. Síntesis de los factores propuestos por Fullan & Hargreaves

Factores	Dimensiones
Conocimientos, habilidades y disposiciones del profesorado	Mejorar la calidad de la docencia Mejorar la calidad de la enseñanza supone abordar el carácter de la enseñanza Eleva estándares en dimensiones práctica técnica, intelectual, emocional y moral Intenciones de los maestros los motivan a hacer lo que hacen Mejora habilidades técnicas intercambio y coaching Fortalecimiento de la dirección moral por misiones y visiones compartidas
Calidad en comunidades profesionales de aprendizaje	Promoción del rigor intelectual Mejora del involucramiento emocional, encender pasiones Calidad es contexto profesional que crean o inhiben la excelencia
Coherencia programática	Comunidad profesional de aprendizaje Crecimiento de los aprendices y de la comunidad de aprendizaje Cultura de la Colaboración Foco en el aprendizaje y la enseñanza Aprendizaje, reflexión y revisión, uso de evidencia
Liderazgo del Director(a)	Abordaje de los constantes conflictos y dilemas Expectativas de cambio crecen, hace imposible cumplir la promesa de reforma Existencia de docentes problemas indica problema en el liderazgo Liderazgo para el cambio Fin ético, propósito moral de la educación es el crecimiento de las personas Entender el cambio: un fin ético Líderes deben ser constructores consumados de relaciones Crear y compartir conocimiento Producir coherencia liderazgo actúa contra fragmentación, sobrecarga e incoherencia.

Para Fullan y Hargreaves, la calidad no es solo un agregado de competencias o cualidades adquiribles, sino también la consecuencia de las condiciones del contexto que crean o inhiben el carácter y/o la excelencia. Es el docente quien mejor puede encargarse de interpretar y producir el cambio, tal es, construir comunidades profesionales de aprendizaje, para lograr desarrollar, de manera efectiva, la cultura de la colaboración.
Nota. Elaboración a partir de Fullan & Hargreaves (2000).

2.4.9 Análisis de la evidencia teórico empírica revisada

Hasta aquí se ha revisado la contribución del conjunto de autores en forma aislada e individual. Cada uno de los autores presenta una propuesta y una evidencia que nacen de investigaciones propias y distintas, aunque abordan puntos similares de la temática, escuelas efectivas. Los resultados que presentan poseen por lo general un común denominador, factores similares etiquetados de manera distinta, junto a ello presentan otros factores novedosos y particulares que corresponde al aporte que realizan. Esto es

desde su mirada, desde otro ángulo, desde otra visión de las cosas. En el apartado presente se intenta sistematizar la evidencia recogida.

Con el fin de realizar el análisis factorial se ha hecho un registro de la evidencia que presenta cada uno de los autores citados, estos plantean cada uno un constructo con factores o componentes que se presentan en las escuelas efectivas. Tal registro posee a su vez el fin de sistematizar la información. Para ello se han realizado dos tabulaciones, la primera ordenando todas las componentes mencionadas supeditadas a los autores citados. Y la segunda, en forma recíproca invirtiendo el orden, han sido ordenadas mencionando los autores subordinadas a los factor o componente.

Para continuar con el análisis factorial se ha procedido a estructurar la información por medio de un esquema de conceptos o mapa (ver Figura 26). Al hacer una segunda clasificación sobre las categorías que se han recogido: Clima escolar, orden y disciplina, Creencias-convicciones, directores, Gestión de aula, Planificación, Familia, Docentes, Sentido de urgencia y Evaluación externa las cuales se han ordenado y categorizado generándose tres nuevas categorías: una denominada Clima, creencias y convicciones, seguida de una llamada Recursos humanos y Actores y una tercera denominada Funciones administrativas.

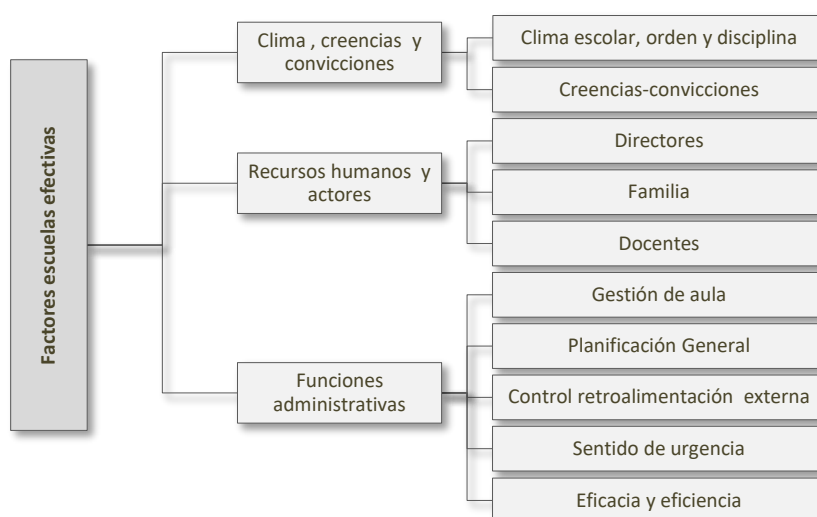


Figura 26. Estructura de categorías de los factores presentes en las referencias
 Nota. Elaboración propia.

Llama la atención que en la categoría Clima, creencias y convicciones sea a la que se acude, por parte de la literatura citada, con mayor frecuencia. Sí se reflexiona a la luz de lo que expresa Fullan, respecto que los docentes son sujetos morales y deciden sobre las prácticas que realizan, es relevante la coherencia, entre lo que piensan los docentes y los lineamientos directivos, tal coincidencia se visualiza, aunque no se formule. A la vez, Eyzaguirre expresa que no es evidente para los docentes que el objetivo de la escuela sea entregar una formación académica, por lo que, tal vez, sea la categoría Clima, creencias y convicciones, un aspecto prioritario que los autores de la evidencia presentada ya han visualizado como necesario. Por otro lado, la confirmación del PERCE de considerar al Clima de aula como el factor de mayor relevancia, proporciona una segunda confirmación a esta categoría (ver Figura 26)

Respecto de la categoría Recursos humanos y actores (ver Cuadro 8), no aparece el sujeto alumno, Sin embargo, pueden darse características comunes, de los alumnos en las escuelas efectivas más allá de los datos de entrada, es decir, por ejemplo, respecto de los hábitos o técnicas de estudio, aspiraciones personales, etc. Otro aspecto que emerge es que el estamento de los asistentes de la educación, tampoco aparece; una explicación de ello estaría en que el foco se centra tanto en los aprendizajes como en las actividades extracurriculares, por lo que los paradocentes quedan fuera.

Pese a los sujetos que se encuentran anónimos, sí aparecen y con mucha fuerza los directores, la familia y los docentes. En lo referido al director la dimensión que aparece con mayor frecuencia es el liderazgo. En lo referido a la familia aparecen las dimensiones compromiso, participación y presencia. Respecto del docente aparecen las dimensiones características, colegialidad y profesionalismo.

Cuadro 8. Factores componentes de las categorías actores educativos

Categorías	n	Autores	Factores
Directores	6	Bellei y otros. Aylwin, Mariana. Fullan & Hargreaves Budge, Luz María y otros Aylwin, Mariana. Casasús, y otros.	Liderazgo del director(a) Liderazgo efectivo: Liderazgo del director(a) Director con liderazgo pedagógico Gestión efectiva Director y el Microcosmos Escolar
Familia	4	Casasús, y otros. Budge, Luz María y otros Muñoz, Gonzalo Weinstein, José	Familia, participación Padres comprometidos Alianza con la familia Padres y comunidades presentes
Docentes	4	Casasús, y otros. Fullan & Hargreaves Weinstein, José Bellei y otros.	Docente y el Ámbito Educativo Conocimientos, habilidades y disposiciones profesorado Profesionalismo y colegialidad de los docentes Características de los educadores

Nota. Elaboración propia.

Respecto de la última categoría funciones administrativas agrupadas por afinidad aparecen cuatro grandes dimensiones Gestión de aula, Planificación general, Control y retroalimentación y sentido de urgencia eficacia y eficiencia (ver Cuadro 9).

Cuadro 9. Factores componentes de las categorías relacionados con la gestión

Categorías	n	Autores	Factores
Gestión de aula	6	Bellei y otros. Muñoz, Gonzalo Eyzaguirre, Bárbara Aylwin, Mariana. Eyzaguirre, Bárbara Budge, Luz María y otros	Metodología de la enseñanza y acentos educativos Clase Entregar un currículo enriquecido. Gestión del aula Escoger métodos probados que funcionan. Material extra para las clases
Planificación General	5	Bellei y otros. Bellei y otros. Budge, Luz María y otros Eyzaguirre, Bárbara Muñoz, Gonzalo	Claridad de objetivos y convencimiento de principios educativos Contenidos formación y planificación del trabajo docente Planificación todo el año Necesidad de focalizar los proyectos educativos Gestión institucional centrada en el aprendizaje
Control, retroalimentación	2	Eyzaguirre, Bárbara Weinstein, José	Aplicar evaluaciones externas en forma constante. Retroalimentación continua
Evaluación externa Sentido de urgencia Eficacia y eficiencia	3	Budge, Luz María y otros Budge, Luz María y otros Eyzaguirre, Bárbara	Más tiempo para que los profesores reflexionen Sentido de urgencia Aprovechamiento del tiempo

Nota. Elaboración propia.

Lo siguiente fue elaborar una síntesis de los métodos utilizados, por la evidencia teórica empírica revisada, tal síntesis se realizó con el fin de ampliar el estudio del constructo. En este análisis se describe el tipo de método utilizado, los periodos en los cuales se realizaron, la población y/o muestra que investigaron, los instrumentos y las técnicas utilizadas para recoger los datos (ver Cuadro 10).

Cuadro 10. Metodologías utilizadas por la evidencia teórica empírica revisada

Autor	Método	Algunos detalles
Casassus y otros PERCE (2001)	Cuantitativo Descriptivo Correlacional Explicativo Transversal	Aplicación, junio y noviembre de 1997. Instrumento evaluación matemática aplicada a 54.417 alumnos de 3° y 4° grado. Instrumento evaluación lenguaje, aplicado a 54.589 alumnos de 3° y 4° grado Cuestionario complementario, teoría respuesta al ítem y método jerárquico multinivel
Eyzaguirre (2004)	Sistematización teórica, estado del arte	Observación directa Revisión teórica y estado del arte
Bellei y otros	Cualitativo	Observación de clases y características de la escuela. Pauta de registro de prácticas docentes, de aspectos físicos de la sala, del libro de clases, entrevista posterior a la clase. Pauta de entrevista a director y equipo directivo, de modo grupal a profesores y a alumnos, a padres y a apoderados, a integrantes del Centro de Padres y Apoderados, a integrantes del Centro de Alumnos, Recopilación de documentos claves, entrevistas informantes calificados
Aylwin y otros	Cualitativo	Observación de clases y de la escuela. Pautas de entrevistas, recopilación de documentos claves, entrevistas, informantes calificados, conversaciones con profesores y equipos
Fullan & Hargreaves	Sistematización teórica, estado del arte	Observación directa, revisión teórica, Estado del arte
G Muñoz	Sistematización teórica, estado arte.	Revisión teórica, sistematización estudios y estados del arte
Weinstein José	Sistematización teórica, estado del arte	Revisión teórica, sistematización estudios y estados del arte

Nota. Elaboración propia.

Al realizar un análisis de las referencias bibliográficas en la que se apoyan las investigaciones, se logran encontrar las siguientes coincidencias, sólo se han considerado aquellos que se presentan más de una vez (ver Cuadro 11).

Cuadro 11. Bibliografía más frecuente presente en la evidencia teórica empírica

Autor	Frecuencia	Autor	Frecuencia
Fullan, M.	4	García-Huidobro, J.E.	2
Hargreaves A.	4	Hambleton, R.	2
Leithwood, K.	3	Hirsch, E. D.	2
Mortimore, P.	3	Lavin, S.y del Solar, S.	2
Alvarño, C. y Recart, M.	2	Lord, F.	2
Arancibia, V., Bralic, S.y Strasser	2	Martín, S. y Pardo, M.	2
Aylwin, M.	2	Marzano, R. J.	2
Bellei, C.	2	Mcewan, P. y Camoy, M.	2
Bourdieu, P.	2	Murillo, F.J.	2
Casassus, J.	2	Rackzynski, D.	2
Fullan, Eds.	2	Raudenbush, S. W.	2

Nota. Elaboración propia.

Se procedió adicionalmente a realizar una síntesis de los factores que presentan como los autores y sus propuestas (ver Cuadro12)

Cuadro 12. Resumen de los factores propuestos en la literatura

<i>Casasús y otros (2001)</i>	<i>Bellej y otros (2008)</i>	<i>Eyzaguirre. (2004)</i>	<i>Muñoz. (2008)</i>	<i>Weinstein (2002) y (2009)</i>	<i>Budge y otros (2011)</i>	<i>Aylwin (2011)</i>	<i>Fullan & Hargreav (2000)</i>
Alumno	Claridad de objetivos y principios educacionales	Convicción alcanzar altos rendimientos	Expectativas	Currículo con foco en lo esencial	Disciplina para incluir hábitos	Gestión del aula	Calidad comunidades profesionales de aprendizaje
Autoridades Púlicas y el Macrocosmos							
Director y el Microcosmos Escolar	Características de los educadores	Instrucción académica es importante	Clase	Aprovechamiento o del tiempo	Más tiempo profesores reflexionen	Gestión efectiva	Coherencia programática
Docente y el Ámbito Educativo	Contenidos formación y planificación de docencia	Educación en pobreza no difiere del resto	Gestión institucional centrada en el aprendizaje	Clima escolar ordenado y estimulante	Material extra para las clases	Liderazgo efectivo	Conocimientos, habilidades y disposición profesorado
Familia	Metodología enseñanza y acentos educativos	Focalizar los proyectos educativos	Capital simbólico	Metas exigentes retroalimentación continua	Nada es imposible	Liderazgo del director(a)	Liderazgo del director(a)
	Condiciones enseñanza	Sentido de urgencia	Alianza con la familia	Padres y comunidades presentes	Padres y comunidades presentes		
	Liderazgo del director(a)	Cultura del esfuerzo	Profesionalismo y colegialidad de los docentes	Padres comprometidos	Padres comprometidos		
	Padres, apoderados comunidad	Currículo enriquecido		Planificación todo el año		Planificación todo el año	
		Métodos probados		Sentido de urgencia		Sentido de urgencia	
		Evaluaciones externas		Todos trabajan contentos		Todos trabajan contentos	
		Ambiente personalizado y ordenado					

Nota. Elaboración propia.

La revisión de los factores presentes en la literatura se sistematizó a través de la creación de matrices del tipo topológicas (González, 2008). Las matrices que se confeccionaron son una adaptación de las matrices topológicas, corresponden a cuadros de doble entrada, los que permiten dar una mirada de las dimensiones y factores que presenta cada autor y la presencia de la dimensión en distintos autores. Esto permite poseer una mirada detallada de las presencias de los pares siguientes: autor-dimensión, factor-autor y autor-autor.

La forma de construcción ha sido la siguiente, para cada autor que se ha revisado, se han procedido a registrar las distintas dimensiones, indicadores o ítems que cita o propone, en la columna asignada al ítem de dicho autor, se ha realizado otro registro una abreviatura que lo identifica. Seguidamente, se ha procedido a registrar en la fila de la derecha la dimensión que menciona, en la columna derecha siguiente se registran las subdimensiones indicadores o ítems correspondientes (ver Figura 27 y Figura 28).

Factores	PERCE	Belle y otros	Eyzaguirre, B.	Muñoz, G.	Weinstein, J.	Ayllón, M.	Fullan, M.	Contreras y otros	Dimensiones
Clima de aula								CYR	Caracterización composición alumnado
Clima de aula								CYR	Caracterización composición alumnado
Clima de aula								CYR	Caracterización composición alumnado
Clima de aula								CYR	Caracterización composición alumnado
Clima de aula	PRC								Caracterización composición alumnado
Clima de aula				GMS					Empatía Relaciones Alumno
Clima de aula	PRC	BYO					F&H	CYR	Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima de aula			BEA						Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima de aula			BEA					CYR	Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima de aula		BYO		GMS	JWC	MA			Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima de aula				GMS					Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima de aula	PRC								Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima de aula		BYO			JWC	MA		CYR	Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima de aula	PRC	BYO	BEA	GMS	JWC				Generación de clima, esfuerzo docente
Clima de aula			BEA						Generación de clima, esfuerzo docente
Clima de aula		BYO							Generación de clima, esfuerzo docente
Clima de aula							F&H		Generación de clima, esfuerzo docente
Clima de aula				GMS				CYR	Generación de clima, esfuerzo docente
Clima de aula		BYO							Generación de clima, esfuerzo docente
Clima de aula				GMS				CYR	Generación de clima, esfuerzo docente
Clima escolar			BEA						Empatía Relaciones Profesor alumno
Clima escolar		BYO							Empatía Relaciones Profesor familia
Clima escolar								CYR	Empatía Relaciones Profesor familia
Clima escolar			BEA						Expectativas Dirección alumno
Clima escolar			BEA						Expectativas Dirección alumno
Clima escolar				GMS					Expectativas Familia colegio
Clima escolar						MA			Expectativas Profesor alumno
Clima escolar								CYR	Expectativas Profesor alumno
Clima escolar			BEA						Expectativas Profesor alumno
Clima escolar		BYO				MA			Manejo de la Disciplina
Clima escolar		BYO	BEA	GMS			F&H		Manejo de la Disciplina
Clima escolar		BYO		GMS					Manejo de la Disciplina
Clima escolar			BEA						Manejo de la Disciplina
Clima escolar				GMS		MA		CYR	Manejo de la Disciplina
Clima escolar	PRC		BEA		JWC				Presencia conflictos violencia
Clima escolar								CYR	Presencia conflictos violencia

Figura 27. Sistematización autor factor parte 1

Nota. Elaboración propia.

Las matrices de las sistematizaciones (dispuestas en Google Drive) se anexan en este estudio y además pueden ser vistas en «Matrices topológicas adaptadas de la revisión de literatura»

Factores	PERCE	Bellei y otros	Eyzaguirre, B.	Muñoz, G.	Weinstein, J.	Aylwin, M.	Fullan, M.	Contreras y otros	Dimensiones
Clima laboral	PRC								Autonomía
Clima laboral	PRC								Autonomía
Clima laboral	PRC								Autonomía
Clima laboral	PRC								Autonomía
Clima laboral					JWC				contexto pro excelencia
Clima laboral							F&H		contexto pro excelencia
Clima laboral								CYR	Relaciones
Clima laboral								CYR	Relaciones dirección docentes
Clima laboral								CYR	Relaciones inter trabajadores
Clima laboral									Relaciones intele trabajadores
Estilo pedagógico				GMS					Cultura colegio
Estilo pedagógico		BYO							Cultura colegio
Estilo pedagógico							F&H		Cultura colegio
Estilo pedagógico				GMS	I				Cultura colegio
Estilo pedagógico							F&H		Cultura colegio
Estilo pedagógico				GMS					Cultura colegio
Estilo pedagógico				GMS					Cultura colegio
Estilo pedagógico			BEA						Cultura colegio
Estilo pedagógico			BEA						Cultura colegio
Estilo pedagógico					JWC				Cultura colegio
Estilo pedagógico						MA			Cultura colegio
Estilo pedagógico							F&H		Exigencia académica
Estilo pedagógico							F&H		Exigencia académica
Estilo pedagógico		BYO							Exigencia académica
Estilo pedagógico			BEA						Exigencia académica
Estilo pedagógico								CYR	Exigencia académica
Estilo pedagógico					JWC				Exigencia académica
Estilo pedagógico								CYR	Expectativas
Estilo pedagógico							F&H		Filosofía profesor
Estilo pedagógico			BEA						Trabajos y tareas
Estilo pedagógico			BEA						Trabajos y tareas
Estilo pedagógico						MA			Trabajos y tareas
Estilo pedagógico			BEA						Uso del tiempo
Estilo pedagógico					JWC				Uso del tiempo
Estilo pedagógico		BYO	BEA		JWC				Uso del tiempo
Estilo pedagógico					JWC	MA			Uso del tiempo

Figura 28. Sistematización autor factor parte 2

Nota. Elaboración propia.

En suma, diversas líneas de investigación, campos disciplinarios y metodologías, abordan el fenómeno de los factores que inciden en la educación y en los aprendizajes. Tal incidencia además se refleja en el resultado en pruebas estandarizadas, en particular en las del proceso de selección a las universidades. Múltiples son los factores que proponen los autores, sin embargo, muchos de ellos se repiten y aparecen etiquetados de formas distintas. La literatura abarca un amplio espectro de factores desde los sistemas educativos, el currículo, los establecimientos, los tipos de dependencia, la gestión y los gestores, la organización, el clima que hay en ella, las interrelaciones, el aula, el clima que hay en ella, la disciplina, el docente, su desempeño, la relación con sus alumnos, su filosofía, el estudiante, sus hábitos, costumbres, la familia y la comunidad en donde vive. Lo relevante de cada uno de ellos es su parcialidad y contribución, cuya contribución es con distintas magnitudes e importancia, los que conjugados influyen en una integralidad. Es así que se han considerado la familia, los recursos y apoyos, la participación, el clima escolar, al docente y su desempeño.

3 CAPÍTULO III: EL MARCO METODOLÓGICO

La metodología es fundamental en la investigación y constituye la estructura sistemática para lograr la coherencia, que se construye desde los objetivos hasta los resultados y conclusiones. La metodología es crucial, constituye el plan de la investigación; se refiere, entre otras, al método utilizado, al diseño y los subdiseños de la investigación a la descripción de las unidades de análisis de la investigación las técnicas de recolección de datos los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis (Tamayo y Tamayo, 2003).

La presente investigación se desarrolla en la línea de «Planificación y gestión de instituciones educativas», posee triple objetivos iniciales que alimentan un cuarto. Los primeros corresponden a descripciones estadísticas, en particular, evalúan el perfil de recursos y apoyo que proveen las familias a sus hijos estudiantes, el estado del clima escolar, ciertos aspectos del desempeño docente, el último, intenta encontrar los factores asociados a los resultados de la Prueba de Selección Universitaria, como también, describir estadísticamente los centros en estudio.

El cometido metodológico de esta investigación se concreta por medio de dos piezas temporalmente secuenciadas con diseños propios e independientes, una en el método cuantitativo y otra en el cualitativo. Por opción al método cuantitativo se le ha asignado un estatus dominante, situación que se corresponde con el desequilibrio de la balanza de la contribución. También se ha privilegiado el momento de entrada, entran en juego en distintos momentos. Es por esta razón que el diseño mixto es secuenciado, la investigación cualitativa entra en juego en un segundo lugar.

Respecto de los diseños de los fragmentos del estudio. El diseño de la fase cuantitativa es no experimental, correlacional y transversal, en cambio, el diseño de la fase cualitativa, es etnográfico, particularista y transversal. El cometido de la segunda fase es la complementación, profundización, explicación y confirmación de los hallazgos de la primera.

El estudio utiliza información primaria y secundaria. Aborda las fuentes de información primaria correspondientes a alumnos, docentes y directivos de los liceos municipales de las comunas del cono Norte de la Provincia del Cachapoal. Recogida por medio de instrumentos, desarrollados bajo las singularidades técnicas de cada uno de los métodos. La información secundaria corresponde a la base de datos PSU 2015 del Departamento de Medición y Registro DEMRE. La que fue proporcionada tras solicitud.

Presentados los aspectos más esenciales del marco metodológico, se procede a anticipar la estructura de este capítulo. La agenda incluye el desarrollo de los siguientes títulos: métodos utilizados, diseño y subdiseños de la investigación, población y muestra, fuentes de información, variables e instrumentos, validez y confiabilidad del estudio, técnicas de recolección de información, análisis de datos y limitaciones.

3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

Cada vez son más frecuentes, las investigaciones de diseño mixto. Ofrecen posibilidades que potencian las cualidades individuales de cada uno de los métodos. Producen nuevos subdiseños con distintas características los que pueden ser aprovechados según los distintos propósitos. Sin lugar a dudas que el par metodológico “potencia la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si

estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad". (Pereira, 2011, p. 17)

3.1.1 Diseño general del método mixto utilizado en el estudio

En función que los métodos de diseño mixto resultan de la integración de los métodos cuantitativos y cualitativos, integración que se produce por la combinación de diversos aspectos en los que entran en juego el orden, el momento de entrada y los fines que se buscan es que se producen cierta tipología. Seguidamente se da cuenta de las tres tipologías con las que se ha caracterizado el diseño de esta investigación.

En el caso de esta investigación, de diseño mixto, en razón a que los métodos son utilizados sin modificarse, permite clasificarla en un primer tipo como "forma pura". Argumentan esta clasificación que la estructura, técnicas e instrumentos se conservan para cada uno de los métodos. La secuencia temporal en la que entran en juego impide que se entrecrucen como también que sean modificados. La encuesta con la entrevista estandarizada y las entrevistas a profundidad, basadas en objetividad estadística y el juego conversacional, no son modificadas. Consecuentemente el tipo de método de esta investigación es mixto no modificado (Pereira, 2011).

El método mixto de este estudio posee un segundo tipo, reconocido en la literatura por no concurrente o secuenciado. Tal modalidad es citada por Creswell, Shope, Plano & Green (2006), se refiere a que los métodos no se aplican simultánea o concurrentemente, sino que, de manera seriada, esto es: uno primero otro después. También la refieren Tashakkory & Teddlie (2006), quienes la incluyen en una clasificación más compleja; en ella utilizan los siguientes criterios: número de aproximaciones, número de fases, tipo de implementación e integración de los paradigmas; esta clasificación contempla los tipos secuenciales, ya definidos. El criterio de inclusión fundamental es la entrada en juego en distintos tiempos y en un orden definido. Por tales argumentos es que la modalidad del diseño mixto es no concurrente o secuenciada.

El método mixto de este estudio posee un tercer tipo. Tanto Díaz López (2014) como Driessnack, Sousa y Costa (2007) cit. en Pereira (2011) categorizan los diseños de método mixto, en función de su referencial teórico, ya sea cuantitativo o cualitativo y, en función del orden generan una nueva modalidad de clasificación. En la concepción de estos autores el tipo de este estudio se representa por el logograma CUAN→cual. En esta fórmula texto simbólico el CUAN se refiere al enfoque o método cuantitativo, las mayúsculas: señalan que el método o enfoque tiene priorización en el diseño. El símbolo → significa que el método secundario se está utilizando a posterior. El Cual se refiere al enfoque o método cualitativo. Bajo estos criterios es que la investigación que se realiza posee una secuencia característica que se representa por CUAN→cual. Primero se recogen y analizan los datos cuantitativos y luego se desarrolla la fase de estudio cualitativo. Los métodos cuantitativos se utilizan en una primera etapa o fase de la investigación y los cualitativos en la segunda. Los datos cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales. El nexo que los une es la explicación de ciertos detalles, como también la confirmación y la complementación. Por tanto, la investigación es según este criterio, secuenciada por etapas, pero también queda clasificada en la modalidad multi-método explicativo. Este último tipo es un sinónimo que Rocco y otros (2003) cit. en Pereira (2011) asignan a la investigación descrita con el logograma CUAN→cual.

En esta investigación predomina el método cuantitativo sobre el cualitativo, las situaciones que la avalan son las siguientes: primero responden a una elección metodológica, segundo el aporte a los objetivos de esta investigación, tercero el

desequilibrio entre el peso y volumen de los elementos que constituyen los fragmentos, cuarto el volumen de los sujetos de las muestras y quinto se refiere al volumen de los tiempos involucrados en cada fragmento.

En suma, como ya se ha presentado esta investigación posee diseño mixto, también denominado diseño multi-método. Aplica los métodos en fases no concurrentes y secuenciadas, el orden de las fases significa que en primer lugar se desarrolla el estudio con el método cuantitativo hasta alcanzar los resultados y en segundo lugar se aplica el método cualitativo con el fin de complementar, confirmar y explicar parte de los resultados, situación que se representa por el logograma CUAN→ cual o en palabras se expresa como multi-método explicativo.

3.1.2 Aspectos conceptuales del diseño mixto

La investigación de diseño mixto es, formalmente definida, como la indagación en la cual el investigador mezcla, combina o simplemente utiliza ambos métodos. Corresponde a la complementación que se produce entre la investigación tradicional cualitativa y la cuantitativa. La resultante vigoriza las fortalezas y pone en segundo plano las debilidades particulares. El diseño mixto, en toda la gama de variedades, en particular, el de esta investigación, incluye, es plural, es más amplio y optimiza.

Los métodos de diseño mixto responden a una elección metodológica, resultan de la integración de los métodos cuantitativos y cualitativos, integración que se produce según la mixtura en diversos aspectos, condicionada por el orden, el momento de entrada y los fines.

Es en base a las situaciones mencionadas es que emergen diversos tipos. Uno de los tipos se produce cuando en la combinación el método conlleva que se implementen de forma pura, es decir sin modificación, produciéndose de esta manera dos modalidades la pura y la modificada (Pereira, 2011). Otro tipo resulta en función del orden en que se les dispone, situación que arroja dos modalidades: la concurrente y la seriada (Creswell, Shope, Plano, & Green, 2006). Otra se produce a partir de los fines que se buscan con la complementación metodológica, emerge una nueva modalidad que arroja las siguientes posibilidades: de triangulación, de incrustación, explicación y por último el de exploración (Díaz López, 2014). También puede ser utilizados en la constitución y definición de las muestras o en los nidos donde se recoge la información, de donde nace otra categorización (Pereira, 2011).

3.1.3 Diseño utilizado en el fragmento cuantitativo

El diseño multi-método de esta investigación supone dos fragmentos, el primero corresponde al método cuantitativo y el segundo al método cualitativo. Cada uno de estos fragmentos posee su propio diseño como su propia caracterización. El apartado siguiente intenta proporcionar los correspondientes subdiseños.

En el diseño mixto de esta investigación el primer fragmento se enmarca en el Paradigma Positivista, denominado, también, paradigma cuantitativo empírico analítico. El buscar el cumplimiento de los objetivos por medio de un instrumento el que recoge los datos, fundamentalmente números, de los cuales el investigador mantiene una distancia, pero además les da una estructura que fragmenta la realidad en dimensiones e ítemes, que analiza bajo el método estadístico robustece y argumenta tal clasificación. Inclusión que además guarda fundamento en palabras de Elgueta, Sepúlveda y Gajardo (2003), quienes expresan que el punto de vista positivista, se caracteriza por que “se observa la

realidad como simple, tangible, convergente y fragmentable. En tanto que la relación que establece el investigador con el tratamiento de la información es neutral e independiente”. (p. 80)

a) Aspectos conceptuales del diseño en el método cuantitativo

La investigación cuantitativa posee la característica que opera con cantidades. Desde una perspectiva la recolección de los datos se fundamenta en la medición que recoge cantidades, normalmente, distintas lo que da cabida al concepto variable, las que son estadísticamente procesadas y analizadas, de las cuales la resultante se procede a informar. Desde otra perspectiva que opere con cantidades se puede visualizar: en primer lugar, porque sus propósitos son establecer semejanzas o diferencias en término de proporciones que permitan la comparación, en segundo lugar, porque debe alimentar estadísticos que en general requieren de valores y en tercer lugar porque los resultados que se informan son números, los que por sus valores representan alguna situación a conocer o analizar. Este estudio participa de estas características lo que permite robustecer y entender la inclusión en esta categorización.

Los estudios cuantitativos poseen ciertas características de las cuales participa plenamente esta investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2010), indican que la investigación cuantitativa utiliza la recolección de datos para probar hipótesis sobre la base del análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento o probar teorías. Indica que los análisis cuantitativos, en particular los estadísticos, reducen los datos a información, los hacen asequibles a través de la organización y presentación, tras la obtención de medidas de centralización, dispersión y localización, llamados estadígrafos, los interpreta a la luz de las predicciones iniciales o hipótesis y/o de los estudios previos que les otorga un sentido con rigor. Esta investigación utiliza instrumentos, mide factores e ítemes, recoge datos, los procesa por medio de tablas de frecuencia y estadígrafos, luego explora las correlaciones, dando cuenta de su tipo y magnitud, adicionalmente observa su significancia, para luego presentar la información. Esto da cuenta que este estudio participa de estas características, por tanto, es otro argumento que robustece la inclusión.

Hurtado y Toro (1998), La Rosa (1995) citados en Silva Silva y Del Canto (2013), proporcionan otras características del método cuantitativo que posee esta investigación. La posición compartida es que los métodos cuantitativos exigen la claridad entre los elementos de la investigación desde un principio y hasta el final, es así como le asignan una cierta concepción lineal en el sentido que se reconoce que se abordan los datos de una manera, se posee sobre las distintas etapas una claridad. Existe claridad en términos de la definición del problema, las limitaciones, su origen la dirección e incidencia entre sus elementos. Tanto medición, cálculo e interpretación siguen un proceso estructurado, un patrón, estos a su vez se basan en métodos, procedimientos y herramientas estadísticas ya diseñadas (Hernández, 2007), por tanto, este es otro argumento que robustece la inclusión.

Por otro lado, en el método cuantitativo, una característica es que el rol del investigador es manejar el conjunto de datos de forma extrínseca, sin intervenirlos, de manera que den cuenta de la realidad objetiva que se busca a la luz de la teoría que los desarrolla. Tal argumento caracteriza como también ayuda a confirmar la inclusión de este estudio en la categorización.

b) Los subdiseños utilizados en el fragmento cuantitativo

Otra característica de los métodos y en particular de los cuantitativos es que poseen diseños propios y específicos. El primer diseño del estudio es el diseño no experimental, en este ámbito el segundo diseño es el correlacional, un tercer diseño en función de la temporalidad es el diseño transversal.

Este estudio posee un diseño no experimental. En el método experimental tradicionalmente se da la situación en la cual el investigador introduce unas variables con el fin de experimentar hasta el punto en que las variables cambian o pueden cambiar. En el método experimental los dos conceptos básicos manipulación y control son los que posibilitan conocer las variables responsables de los cambios. El control se refiere además a que el investigador manipula el contexto externo en contraposición al natural impidiendo que lo afecten ciertas condiciones de experimentación. Sin embargo, es la capacidad de manipulación de las variables la que prima facilitando la medición y la recogida controlada de los datos. El análisis de tales datos, más una serie de pruebas potentes y rigurosas permiten la resolución del problema de investigación. La presencia de tales capacidades son las que definen tanto al método experimental como al método no experimental (Abalde y Muñoz, 2016).

Conocida, en la tradición de los métodos cuantitativos, es la dicotomía entre las sub tradiciones experimental y correlacional, dicotomía que se produce en diferentes aspectos sin embargo hay uno que es crucial es la diferencia en el control externo o del contexto En el método experimental las condiciones de control interno son similares cuando se trabaja tanto en el laboratorio como fuera de él. El control externo se requiere para detectar que las variaciones que se intentan provengan de las variables de control interno. Esto verdaderamente hace la diferencia del método experimental respecto del correlacional (Abalde & Muñoz, 2016). En los estudios correlacionales no se manipulan variables, la variación que se observa es natural, y depende a su vez de otras, la propia naturaleza de los estudios correlacionales impide que las variables varíen de modo independiente No se da el control externo o del contexto.

Así, el presente estudio clasifica como un diseño no experimental que además de lo ya expuesto se corrobora con la definición de Cazau (2011) sobre un estudio no experimental. Expresa que un “diseño no experimental corresponde al estudio que se realiza sin manipular deliberadamente variables, y donde se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para que en forma posterior puedan ser analizados”. (Cazau, 2011, pp. 123-199)

Este estudio posee diseño correlacional. En esta investigación el fragmento cuantitativo posee diseño correlacional, no obstante, parte importante del quehacer es descriptivo. Es una investigación del tipo descriptiva es: decir da cuenta de cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Desde el punto de vista científico, describir es medir. En un estudio descriptivo selecciona una serie de variables las que se miden, independientemente, para describir aquello que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p. 60) El diseño descriptivo, también, es conocido como investigación estadística o investigación tipo encuesta y los resultados que de ella emergen no son extrapolables a realidades de poblaciones más amplias, quedan clausurados a cualquier realidad distinta a la población que los origina (Molina, 1998).

No obstante, el afán descriptivo finalmente el tipo de sub diseño de la fracción cuantitativa de esta investigación es correlacional. Cazau (2011), afirma que este tipo de diseño tiene como finalidad “medir el grado de relación que eventualmente pueda existir entre dos o más conceptos o variables, en los mismos sujetos. Más concretamente,

buscan establecer si hay o no una correlación, de qué tipo es y cuál es su grado o intensidad” (p. 199). Por su parte Hernández y otros (1991) expresan que la utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales se encuentran en saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas.

En otros términos, que este estudio sea correlacional significa que pretenden visualizar cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí (o si no se relacionan). No obstante, Cazau (2011) enfatiza que, a su entender, un análisis de correlación no intenta probar un vínculo causal, sino constatar estadísticamente un nivel de asociación entre variables, en base a este argumento es que añade “si algún sentido tiene la expresión ‘explicación parcial’ aplicada al análisis de correlación, éste sólo puede consistir en que la presencia de correlación es sólo uno de los tres requisitos del vínculo causal antes indicado”. (p. 112)

Abalde y Muñoz (2016) expresan que se trata de un tipo de diseño que se distingue porque no está destinado a producir explicaciones causales, es decir, no permiten probar empíricamente relaciones causales entre las variables, sino poner a prueba hipótesis acerca de que ciertos fenómenos se hallan relacionados, es decir, probar si existen o no relaciones entre las variables del estudio y cómo son esas relaciones en magnitud, dirección y sentido, pero no en términos causa-efecto.

Por otra parte, en los estudios correlacionales no hay manipulación del contexto, la aproximación empírica es desprovista de artificialidad no se crean ciertas situaciones como se fabrican en el método experimental. Esto significa que, al intentar generar el mismo contexto natural, es decir replicar el contexto de una investigación correlacional, se topa con la dificultad que es muy difícil la posibilidad de repetir las mismas condiciones, por tanto, se tiene una cierta imposibilidad de hacer un estudio en idénticas condiciones y situación que otro anterior. Así el estudio correlacional conserva el contexto en un solo momento, lo que se entiende es que después de este las variables pueden ser influidas y afectadas por otras situaciones lo que se debe contemplar cuando estos estudios requieren de momentos distintos. Es posible entender que “el método correlacional, es tan sólo un momento del método científico, y como tal, participa de su lógica”. (Abalde y Muñoz, 2016, p. 92)

Por otra parte, este estudio posee diseño transversal. Según el número de momentos en el tiempo donde se recolectan datos, los diseños no experimentales pueden ser tipificados en transversales, y longitudinales, en el caso de esta investigación corresponde el transversal. Los diseños transversales realizan observaciones en un momento único en el tiempo. Lo que coincide con la definición de, que expresa “La investigación que se realiza recoge los datos en un momento dado, e intenta hacerlo tal y como se dan” (Cazau, 2011, p. 199) el supuesto debe ser ese ya que interesa una descripción real de los factores e ítemes de efectividad.

3.1.4 Diseños utilizados en el fragmento cualitativo

La segunda fracción de esta investigación multi-método es de diseño cualitativo y en particular corresponde a una etnografía. Este método posee por objetivo la descripción de los atributos que presenta un fenómeno. Sus resultados dan conocimiento respecto de las cualidades o atributos, que por un lado lo caracterizan y por otro lo distinguen. (Mella, 1998, p. 6). En concreto se busca obtener la descripción del clima escolar, del perfil de los recursos y de los apoyos que otorgan los padres a sus hijos estudiantes y por último una visión de ciertos aspectos del desempeño de los docentes. Estas concreciones

van a permitir explicar los resultados obtenidos a partir del primer fragmento y la comprensión de cómo perciben estas situaciones.

a) Aspectos conceptuales del diseño en el método cualitativo

Para Vasilachis de Gialdino (2006) la investigación cualitativa es comprensión, contexto significado. En sus propias palabras “la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado (...) por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados”. (pp. 28-29)

Para Taylor y Bogdan (1987) la metodología cualitativa posee ciertas características. El concepto más básico de metodología corresponde a la forma en que se realiza la investigación. Respecto a los métodos cualitativos precisa que son humanistas, la razón que argumenta es que se estudia a la persona. Añaden que un estudio cualitativo es sin la intención del juicio moral o de la búsqueda de la verdad, sino que el foco es la comprensión de la realidad de la otra persona. Comentan que en este proceso lo que adquiere el investigador de la relación, necesariamente, influye sobre el modo en que el investigador visualiza la vida. Ya que al momento de investigar adquiere una comprensión profunda de la vivencia de los otros y esto muchas veces lo puede cambiar, adicionalmente, tal comprensión puede significar dar nueva dirección o nueva orientación al proceso.

Rodríguez, Gil y García (1996) exponen al momento de referirse sobre los métodos cualitativos que han surgido desde las concepciones y necesidades de los investigadores y que en cierta medida esta génesis los viene a determinar. Añaden que la naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso y, por tanto, la elección de unos métodos u otros. Esto significa que en la elección se produce que prima por criterio el carácter instrumental, tal elección, además, afecta a los componentes del método que utiliza.

Los componentes del método cualitativo son los datos, los procedimientos de análisis de esos datos y el informe final. El concepto de dato se encuentra por sobre el concepto de número lo que significa que para el análisis se debe proceder con ciertas estrategias diferentes. El método cualitativo provoca innovaciones o cambios notables. El dato numérico por el dato palabra, la medición por el dialogo o la conversación. “No hay un solo método de análisis como de recolección, la recolección debe realizarse de forma diversa como diverso es lo que se estudia”. (Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 28-29)

El análisis en este método es un proceso que involucra una búsqueda constante de respuestas a una interrogante, involucra reconocer lo significativo en lo insignificante, relacionar elementos no relacionados lógicamente, relacionar texto y contexto, encontrar patrones o categorías y componentes que permitan la clasificación y dar un orden conceptual a dichos atributos.

La organización y procesamiento de los datos no es un trabajo mecánico, sino que está cargado de matices interpretativos. De modo que, desde el primer momento en que se comienza a trabajar en los datos, se está haciendo análisis, se abstrae y se está dejando parte de la subjetividad en el proceso de emerger los significados a partir de los datos. “Los métodos cualitativos se basan en la concepción de que la información que llega vía sentidos y su significado, constituyen una unidad indisoluble (...) ella debe necesariamente tener un cierto significado”. (Mella, 1998, p. 14)

En este método el actor principal es el investigador quien asume un papel activo en sus actividades cotidianas, apreciando lo que ocurre y dando explicaciones e interpretaciones sobre las decisiones, acciones, comportamiento, modos de pensar u opiniones que mantiene el grupo. Por tal circunstancia el sujeto en el método cualitativo adquiere relevancia y por ello el "proceso de análisis de los datos, al que no se considera neutral, debe ser expuesto en cada uno de sus pasos a fin de que otros investigadores les sea posible llegar a iguales resultados reiterando el mismo procedimiento analítico". (Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 28-29)

El proceso de datos, posee un actor principal el investigador quien debe realizar ciertos procesos cognitivos. Tal sentencia la confirma Santoro, (2003) expresa que la investigación etnográfica pretende revelar los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado; esto se consigue mediante la participación directa del investigador. Tal participación involucra procesos cognitivos. Morse (1994) cit. en Mella (1998), expresa que son cuatro los procesos cognitivos que aparecen como inherentes a todo método cualitativo, y que conjuga el investigador, son la comprensión, la síntesis, la teorización y re contextualización.

La comprensión corresponde a la búsqueda y aprendizaje sobre todo lo que debe conocerse acerca del objeto de estudio. En este primer proceso, el investigador tiene suficiente información para una descripción, detallada, completa, coherente y rica. La síntesis es un segundo proceso y corresponde a una visión global del objeto de estudio a partir de la recopilación de datos por medio de diversas técnicas e instrumentos. Un tercer proceso es la teorización corresponde a la construcción de explicaciones alternativas y a mantener confrontando los datos, hasta la obtención de aquella más elaborada y pertinente que explica los datos de manera más simple. Por último, el desarrollo de la teoría emergente de manera que sea aplicable a otros contextos y a otras poblaciones corresponde al proceso de volver a contextualizar.

b) Los subdiseños utilizados en el fragmento cualitativo

El segundo fragmento de esta investigación posee un subdiseño que se desarrolla en el método cualitativo, en particular, corresponde a una etnografía. La etnografía es del tipo particularista de corte transversal.

En primer lugar el complemento cualitativo posee diseño etnográfico. Taylor & Bogdan, (1987) expresan que la etnografía constituye un tipo de diseño en este método, corresponde al estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utiliza diversas técnicas de recogida de datos, la observación participante, las entrevistas, las narraciones, el análisis de dibujos, entre otras. Las utiliza para conocer cierto comportamiento social, cierto significado, cierta opinión o modo de pensar generalizado. Para esto es imprescindible el trabajo de campo o la utilización de ciertas herramientas básicas, siendo la más relevante el propio investigador, que es quien otorga el carácter subjetivo a este tipo de investigación.

La etnografía como método de investigación social se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común. Se caracteriza por ser holística y contextual, por lo que se considera que las características de las personas estudiadas sólo pueden ser interpretadas o entendidas en su propio contexto. Las palabras reales de la gente tienen importancia analítica y dan información sobre la percepción del mundo de las personas y la construcción social de la realidad. Según Mella (1998) "hay un claro propósito de proveer descripciones detalladas de los contextos sociales estudiados. Se plantea que tales descripciones debieran ser muy consistentes con las perspectivas de los participantes". (p. 9)

Rodríguez, Gil Flores, y García Jiménez, (1996) resumen ciertos rasgos distintivos de la etnografía de los cuales es posible conjugar con otras adicionales y expresar lo siguiente: el problema objeto de investigación nace en el contexto educativo, la observación directa y el diálogo son medios imprescindibles y que la triangulación constituye proceso para la validación. A esto es imprescindible añadir que en la investigación cualitativa estudia la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores que la palabra viene como dato a representar el número y que se asienta en la experiencia y en las vivencias de las personas.

El estudio a realizarse en las instituciones educacionales, intenta verificar que el conjunto de primeros hallazgos coincide con la perspectiva de parte de los actores. El método etnográfico, naturalista o interpretativo, se caracteriza por buscar conocimiento sobre un tema social determinado, tomando como material informativo básico las vivencias de las personas implicadas. Son estas las que van a confirmar los resultados del primer fragmento. Así se ha definido que el segundo fragmento metodológico posea el método de investigación etnográfico. “El énfasis es puesto en la necesidad de interpretar que está pasando en términos de un entendimiento de la sociedad como un todo y del significado que tiene para sus participantes”. (Mella, 1998, p. 10)

El complemento cualitativo posee sub diseño particularista de corte transversal. La etnografía del fragmento cualitativo posee por objetivo validar, complementar los resultados referentes al clima social escolar, el perfil de los recursos y apoyos que proveen los padres a sus hijos estudiantes y ciertos aspectos del desempeño de los docentes, todos resultados obtenidos en el fragmento cuantitativo y en un momento determinado. Por tal razón es transversal.

En suma, esta investigación es multi-método o de diseño mixto, compuesta por dos fragmentos, el cuantitativo, es del tipo correlacional, parte de su cometido es descriptivo, no experimental y en función del criterio temporal es transeccional. El segundo fragmento de esta investigación posee un sub-diseño que se desarrolla en el método cualitativo, es una etnografía, tal etnografía es del tipo particularista de corte transversal. Dada que la preponderancia corresponde al método cuantitativo, el método cualitativo actúa como un complemento confirmatorio.

3.2 Población / muestra

El diseño poblacional o muestral es fundamental como parte del diseño metodológico de la investigación. El fin del diseño metodológico poblacional es la definición, en base a ciertos criterios, de conjuntos fuentes de información. Posee sus raíces en los objetivos de la investigación, permite el levantamiento de la información que a través de distintas técnicas e instrumentos el investigador extrae, convirtiéndolas en bases de datos que se someterán al «análisis» posibilitando los resultados de la investigación. Al posibilitar los resultados se cumple con los objetivos propuestos inicialmente para la investigación. Así el diseño poblacional es parte esencial en el desarrollo de la investigación.

3.2.1 Aspectos conceptuales población y muestra

El grupo de sujetos que comparten al menos una característica y en los que se enfoca una investigación se denomina población. La comprensión del término se facilita cuando se acude a su origen y significado. El significado del étimo latino de la palabra población, “poblar”, permite un acercamiento al término metodológico. La noción cotidiana

y usual de la palabra población corresponde el término idiosincrasia, esto es la presencia de ciertas características comunes. Las características comunes, además, se constituyen como elemento crucial en la génesis de una investigación.

Variadas son las definiciones del término población, sin embargo, son coincidentes. Elgueta y otros (2003), definen población como “el conjunto total de elementos que constituyen un área de interés específico”. Tamayo y Tamayo, (2003) coincide con la definición expresando que es “La totalidad de un fenómeno de estudio incluye a la totalidad de las unidades de análisis (...) que participan de una determinada característica y se la denomina población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio”. (p. 176)

La población y la muestra son conocidas también como «fuentes de información», ambas guardan estrecha relación, poseen varios significados. Sí bien siguen siendo fuentes de información el cómo se constituyen y su fin hacen la diferencia. Cazau (2011) denomina muestra a un “subconjunto del conjunto población. Dicho de otra manera, una muestra es una parte de la población, la muestra al igual que la población debe cumplir con ciertos requisitos específicos”. (p. 94)

Así, en la línea de tal definición una muestra corresponde a la subdivisión de una población bajo un criterio de clasificación o agrupamiento específico. La subdivisión, por tal requisito, se entiende con la intención de conocer ciertos aspectos particulares de ese grupo de sujetos u objetos. Existe otro criterio que deja una alternativa distinta, este define la muestra como el conjunto de participantes contemplados en la población pero que han respondido los instrumentos de la investigación, es decir, son los participantes del estudio. Otra definición de muestra se produce cuando en el estudio se requieren hacer inferencias, ya que no es posible estudiar la población completa, por tal razón, es que se procede a tomar una parte que la represente, esa parte es la muestra. En todo caso, para efectos de este estudio se entenderá muestra según la definición de Cazau (2011) que además se entiende muy bien con el termino sub población y que implica la existencia tanto del criterio específico como la delimitación a partir del rasgo de clasificación.

Los sujetos u objetos de una población poseen varias características similares, o al menos una, esta es el rasgo en común. El rasgo común posee diferentes grados de presencia, es por tal razón que es, y se le denomina, variable. Una investigación se enfoca en las características, las relaciones que existen o la comprensión de las variables, tal enfoque, ha de ser concordante con los objetivos e interrogantes de investigación y se presenta en una coherencia metodológica constructiva a lo largo de la investigación. Por tal razón la población se encuentra en coherencia con los objetivos de la investigación.

3.2.2 Descripción de la población / muestra

En concordancia con el objetivo general de la investigación, el que considera indagar en centros cuya dependencia es municipal, pertenecientes a cuatro comunas del de la provincia del Cachapoal, siendo estas Codegua, Graneros, Machalí y Mostazal, la población corresponde a los estudiantes del curso terminal de la enseñanza media, como también a los profesores y directivos de los liceos municipales de las comunas ya mencionadas.

En el presente título se describen algunas características de la población que dan cuenta de una homogeneidad en los participantes de los centros educativos considerados. Las características presentadas corresponden a los resultados obtenidos, el nivel socio económico de las familias, la participación en la evaluación, su situación. (ver Tabla 3)

Respecto de los resultados educativos de estos liceos, es posible formarse una idea a partir de la prueba nacional SIMCE. En todos los casos los resultados de los liceos en estudio son menores al promedio nacional. Destaca en el conjunto el Liceo Alberto Hurtado que encabeza los puntajes SIMCE, como también los indicadores de calidad que utiliza el SIMCE.

Tabla 3. Puntajes SIMCE 2016 y otros indicadores

<i>Centro Educativo</i>	<i>Lectura</i>	<i>Matemática</i>	<i>Autoestima académica</i>	<i>Clima de convivencia escolar</i>	<i>Participación y formación ciudadana</i>	<i>Hábitos de vida saludable</i>
<i>Promedio de comparación</i>	224	219	73	72	76	70
<i>Liceo de Codegua</i>	207	188	71	71	76	68
<i>Liceo. «Misael Lobos»</i>	199	193	74	65	76	64
<i>Liceo Machalí</i>	214	201	70	65	67	66
<i>Liceo «Alberto Hurtado»</i>	224	208	74	72	77	72
<i>Liceo «Elvira Sánchez»</i>	210	205	74	71	78	71

Nota. Elaboración a partir de la Ficha SIMCE según RBD en la página www.simce.cl

Respecto de los niveles socioeconómicos y educacionales de los padres. La población se encuentra caracterizada por el bajo nivel socioeconómico de los apoderados del establecimiento, esto significa que la mayoría de los apoderados ha declarado un ingreso del hogar hasta \$280.000 lo que significa que entre el 70,01% y 100% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social, los padres declaran tener hasta nueve años de escolaridad.

Otra característica común es que no todos los estudiantes se inscriben en la PSU. El proceso de inscripción es voluntario, no existe una selección para inscribirse en la PSU, sin embargo, se paga una cuota de inscripción. El nivel de vulnerabilidad de los alumnos de liceos municipales, el ingreso familiar, la misma cuota de inscripción y otras características asociadas al entorno del alumno, son relevantes al momento de la inscripción y de la continuidad de estudios en la educación superior. Esta característica es otro rasgo común no todos los estudiantes se inscriben en la PSU, aunque a partir del año 2006, se entregan becas a los quintiles de menores ingresos de la población, lo que ha permitido que los alumnos de los liceos municipales no tengan problema para rendir la PSU. La continuidad de estudios y las perspectivas posteriores no siempre hacen útil que rindan tal evaluación.

Ciertas características de las comunas, de los centros, sus actores y la historia de resultados obtenidos dan cuenta de la homogeneidad de la población de este estudio. A nivel de comunas se presentan las siguientes características: proximidad a la capital regional, a la capital nacional y entre ellas mismas, tal situación conlleva que trabajadores y estudiantes se desplazan; pertenecen a un mismo sector geográfico, similar tamaño y tipo de ciudad, con baja densidad poblacional, alta concentración urbana y una común tradición minera, agrícola y frutícola. A nivel de centros educativos se presentan las siguientes características compartidas: dependencia administrativa, sistema de gestión y administración, similar edificación e infraestructura. A nivel de los actores educativos se presentan perfiles similares de docentes, alumnos y familias. Otra característica común es la desventaja en el rendimiento de los Liceos municipales, que en promedio es menor en las Pruebas de Selección Universitaria y en las evaluaciones nacionales SIMCE que el obtenido por los establecimientos cuyas dependencias son particular subvencionada o particular pagada.

En suma, se presentan varias características similares en la población, que se dan entre los diferentes sujetos que pertenecen a los diferentes liceos que participan en el estudio. Hay una similitud que se desprende de la caracterización general de las comunas, como también, hay similitud en lo concerniente a los establecimientos, los actores y los resultados educacionales. Entre ellas se destacan igual dependencia administrativa, similares niveles socioeconómicos, de vulnerabilidad, y educacionales de las familias de los estudiantes. A lo que se añade la desventaja en los resultados con respecto a establecimientos de otras dependencias administrativas. Existe un reducido número de estudiantes que logra superar el proceso de selección e ingreso a las universidades del consejo de rectores. La suma de estas características da cuenta de la similitud y por tanto de la homogeneidad en la población.

a) Población y muestras del fragmento cuantitativo

Los objetivos del estudio indican que la población, sobre quienes trata el estudio, corresponde a quienes integran los Liceos municipales de las comunas del cono norte de la provincia del Cachapoal. Esto implica que las mediciones se realizarán sobre los alumnos del curso terminal de la enseñanza media, profesores y directivos de los liceos municipales de las comunas ya definidas. En razón a que los diferentes objetivos se concretan en diferentes tipos y composición de participantes, se generan sub poblaciones o muestras.

Al considerar los objetivos específicos se generan las siguientes sub poblaciones. Primero en razón a que uno de los objetivos es perfilar los recursos y apoyos que los padres otorgan a sus hijos estudiantes se considerará como sub población a todos los alumnos de los cursos que terminan el cuarto medio perteneciente a estos liceos, la definición es censal (ver Gráfico 2).

En particular se considera una sub población relevante la constituida por los alumnos que se encuentran, durante el año académico de 2015, en el último año de su Enseñanza Media. Esto es en el curso terminal de su educación secundaria y prácticamente en la transición hacia la educación superior o al trabajo, esta muestra es censal. Durante el periodo, los participantes deben rendir la prueba PSU, dado que la inscripción es voluntaria y que no todos rinden la evaluación se genera una sub población que se deriva de la primera, esta se encuentra constituida por los que han rendido la PSU.

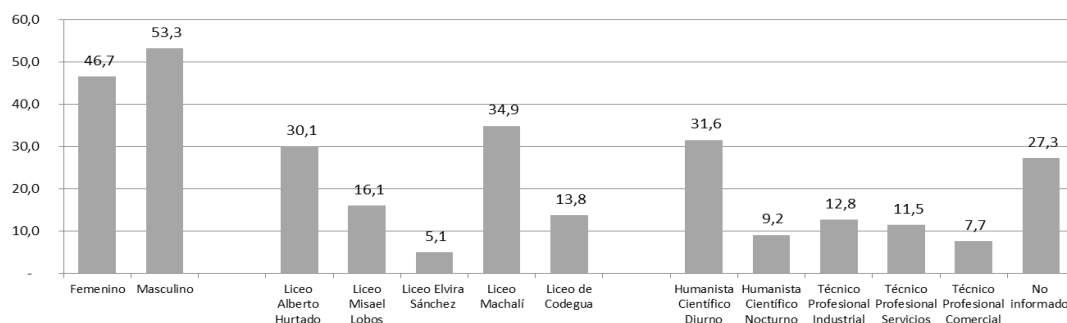


Gráfico 2. Comparación porcentual de muestras de estudiantes

Nota. Elaboración propia.

Respecto de los criterios generales de inclusión en la población de estudiantes es posible especificar los siguientes: un primer atributo es que deben cursar cuarto año de enseñanza media; una condición del tipo temporal es que deben haber estado matriculado durante año 2015; otro atributo que se debe poseer es pertenecer a un liceo municipal; el siguiente criterio es de tipo geográfico y es que el liceo se encuentre ubicado en las comunas del cono norte provincia Cachapoal. Una circunstancia sobre la cual se debe tener claridad es que entre los participantes del estudio existe una proporción de cada centro educativo que no rinde la prueba PSU y otra que sí.

Como el segundo objetivo es determinar el estado del clima social escolar, se considera desde una parte a todos los alumnos del cuarto año de enseñanza media, muestra ya definida, y desde otra a los docentes del establecimiento con el fin de determinar el clima organizacional. Respecto de los criterios general de inclusión en la sub población de profesores del establecimiento es posible especificar los siguientes criterios: primero el geográfico, esto es que trabajen en del cono norte de la provincia del Cachapoal; otro atributo es que trabajen en los liceos municipales definidos y otro atributo en este caso temporal es que presten servicios durante el año académico 2015. Ya que el tercer objetivo guarda relación con describir ciertos aspectos del desempeño docente, la sub población en este caso son los docentes del establecimiento.

Dado que el tercer objetivo es la descripción docente también se considera medir en segunda oportunidad a los profesores de enseñanza media. Esta sub población ya ha sido definida y coincide con la que corresponde es al segundo objetivo.

Como el cuarto objetivo del estudio es identificar y cuantificar los factores asociados a la PSU, es necesario realizar una selección en los estudiantes considerados generando, a partir de ella, una segunda sub población cuyo criterio de definición es que de los estudiantes hayan rendido tal evaluación, durante el proceso de admisión e ingreso 2016. La información que se utiliza proviene de la base de datos utilizada en el presente estudio, considera la cohorte de jóvenes que en el año 2015 que rindieron la PSU en el período de selección y admisión 2016. La Base de datos es generada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) perteneciente a la Universidad de Chile correspondiente al proceso de admisión 2016 a las universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). De esta base de datos es que se debe seleccionar o filtrar la información de la sub población de interés. La fuente de datos provee el puntaje obtenido de los estudiantes que rinden la PSU. Incluye, además, información educacional, socioeconómica y demográfica, información que es recopilada al momento de la inscripción a partir del formulario de inscripción que debe completar el estudiante.

En razón a que el quinto objetivo considera explorar y generar una mayor comprensión de las grandes dimensiones, para lo cual se considera entrevistar a un integrante del equipo directivo y a uno de los docentes, es a partir de esta situación que se genera otra sub población que pasa a ser parte de aquellos en los que se intenta medir.

b) Participantes del fragmento cualitativo

El fragmento cualitativo utiliza una muestra compuesta por dos integrantes del centro educativo. Los participantes pueden ser los directores de estudio o jefes de UTP y/o docentes profesores jefes o de asignatura. Así esta muestra se denomina intencionada u opinática, es una muestra no probabilística. Es intencionada en razón a “se hace una selección de sujetos según un criterio específico que responde a ciertas características preestablecida de acuerdo a los requerimientos de la investigación” (Elgueta y otros, 2003, p. 97). Esta, muestras no permiten generalizar y sus resultados

son válidos solo en la circunstancia específica de esta investigación. No obstante, es quien provee de información al fragmento cualitativo. Respecto de los criterios general de inclusión en esta muestra es que sean directivos y/o profesores de los establecimientos participantes.

Para dar cuenta de la pertinencia que deben poseer la población y las subpoblaciones se ha utilizado un procedimiento ordenado y secuenciado que considera los aspectos relevantes del eje que direcciona la investigación. El procedimiento utilizado busca la concordancia entre la dimensión considerada en cada uno de los objetivos y la adecuada definición tanto de la población como de las muestras con el fin de cumplir cabalmente los propósitos de la investigación (ver Cuadro 13). Resultando de esta sistematización una estructura tabular que ha sido definida, considerado los siguientes elementos: objetivos y el fragmento metodológico correspondiente, las dimensiones del estudio y las subdimensiones, el tipo de dato, como también considera los instrumentos o técnicas que se aplicarán a la población y sub poblaciones, que con mayor detalle se abordarán en el próximo subcapítulo.

Cuadro 13. Secuencia que define la población en coherencia con los objetivos

Objetivo y fragmento	Dimensiones del estudio	Subdimensiones	Tipo de dato	Población y Muestra	Instrumentos
OE1 Cuantitativo	D1 Estudiante, apoyos y recursos familiares	Descripción estudiante Recursos provistos Apoyo de la familia	Primario	Alumnos 4EM	Encuesta-Cuestionario alumnos
OE2 Cuantitativo	D2 Clima social escolar	Clima de aula Clima organización	Primario	Alumnos 4EM Profesores colegio	Encuesta-Cuestionario alumnos Encuesta-Cuestionario docentes
OE3 Cuantitativo	D3 Docente y su desempeño	Descriptorios docente Desempeño docente	Primario	Profesores colegio	Encuesta-Cuestionario docentes y alumnos Base de datos DEMRE
OE4 Cuantitativo	D4 Resultados PSU D5 Datos demográficos postulante inscrito	Resultados PSU Datos demográficos: Académicos De origen social De origen económica	Secundario	Alumnos 4EM que rinden PSU	Base de datos DEMRE
OGI Cualitativo	D1, D2, D3 y D4	Todas	Primario	P1 Integrante equipo directivo, P2 profesor jefe o de asignatura	Entrevista

Nota. Elaboración propia

En suma, la metodología es relevante en razón a que su planteamiento garantiza las relaciones y que los resultados son obtenidos a partir de sostener una coherencia constructiva en la investigación. Cooperar en este plan el diseño metodológico poblacional y muestral, cuya concreción es la definición, determinación y caracterización de sus componentes. La población es el foco de la investigación, que en el caso de este estudio incluye a los centros cuya dependencia es municipal, pertenecientes a cuatro comunas de la provincia del Cachapoal, siendo estas Codegua, Graneros, Machalí y Mostazal, la población queda definida por los estudiantes del curso terminal de la enseñanza media, como también, por los profesores y directivos de los liceos municipales de las comunas ya mencionadas.

3.3 Variables y dimensiones

Variables, instrumentos, validación y análisis de confiabilidad son cuatro grandes temas del presente subcapítulo y del siguiente; pese al carácter individual de cada uno de estos tópicos se relacionan en su génesis y orientación. Estrecha relación liga las dimensiones de la investigación con los instrumentos, como a su vez a los objetivos con las variables, estos vínculos son relevantes en el intento de una construcción coherente de la investigación.

Fuerte relación e importancia exhiben, además, los procesos que dan validez y confiabilidad a los instrumentos de medición, su relevancia se presenta en el intento de disminuir los errores en la medición. Tales relaciones configuran una secuencia concatenada de interrelación que vincula a objetivos, modelo de interpretación, áreas de medición, variables e instrumentos con el intento de resolver el problema de investigación.

Presentes en toda la secuencia investigativa se encuentra las variables, aunque tal presencia es de modos distintos y en algún momento tácita. Primeramente, se identifican luego se les define teóricamente posteriormente, se les concreta y operacionalizan, para luego crear con ellas los instrumentos, que en momento posterior implican ir a las fuentes de información recoger datos que analizados finalmente serán informados. En las etapas de la investigación las variables van a ser «alimentadas» y sufren un doble proceso evolutivo, en el que se robustecen teóricamente desde una parte y se hacen más concretas desde otra. Ambos procesos son confluyentes en la creación de los instrumentos.

Las variables son fundamentales en la coherencia de la investigación, desempeñando un papel fundamental en el diseño metodológico de la investigación. Permiten preparar los instrumentos de investigación impidiendo dos situaciones «no deseables», la primera es que se levante información adicional que sobre o esté demás y la segunda es que no se levante cierta información necesaria, es decir, que falte. A su vez, permiten la existencia de los datos, si la variable no existe la información que sea posible de levantar tampoco existe, es decir, sólo si existe la variable la información puede ser levantada. Son relevantes para el diseño de la población y las sub poblaciones, como también para el diseño del proceso y análisis de datos. Pero el lugar en el cual son imprescindibles es en la creación del cuestionario y en su estructuración (Morales, 2012).

3.3.1 Aspectos conceptuales variables y dimensiones

Una primera definición de variable es cualquier característica de la realidad posible de medir y cuya medida, entre sujetos, puede tomar diferentes valores. Pese, a la definición anterior, la variable no siempre se requiere medir, también es posible que sólo se dé cuenta de la presencia o ausencia, permitiendo la constatación en el conjunto de sujetos. Así, en esta primera acepción, es posible medirla, cuantificarla u observar su presencia en los sujetos (Morales, 2012). La variación que experimenta la variable no solo se limita a los sujetos, sino que, puede afectar a muestras o poblaciones. Consecuentemente, una variable es objeto de medición o control y su característica es que puede modificarse, su cambio afecta a las muestras y a la población.

Una segunda acepción da cuenta de la naturaleza de la variable y se refiere al tipo de dato, siendo esta acepción más bien estadística, permite clasificar en dos categorías cuantitativa y cualitativa, Al respecto Elgueta y otros (2003) refieren “Las cualitativas son aquellas cuyos elementos de variación no son numéricos, vale decir se expresan en cualidades y las variables cuantitativas se definen como aquellas en las que los elementos de variación tienen un carácter numérico o cuantitativo” (p.79). En esta definición las

variables cuantitativas comprenden a las variables continuas y a las discretas. A su vez, las variables cualitativas son clasificadas en nominales y ordinales.

Una tercera definición es según la función que poseen y las clasifica en las siguientes categorías: variables independientes, dependientes y extrañas. Para Cazau (2011) “La variable independiente es la que se hace variar para ver si se produce también una variación en la variable dependiente (...) La variable extraña es aquella que también puede hacer variar la variable dependiente pero que se la controla para que no lo haga” (p. 161). Este tercer sentido suele usarse cuando se realiza un experimento, no obstante, también puede aplicarse cuando se trate de relaciones, como es el caso cuando se plantea una hipótesis de correlación. Este último significado es el que se ha utilizado en esta investigación.

Existe una cuarta definición de variable que se ha recogido y esta se refiere al grado de complejidad, las clasifica en dos categorías simples y complejas. Cuando son simples se dicen que corresponden a un indicador o unidad de medida, cuando son complejas se descomponen en niveles arrojando varios indicadores. Las variables de esta investigación son complejas, una gran mayoría posee dos niveles de descomposición, en alguna se presentan tres.

No se agotan las definiciones de variables, a las anteriores se deben agregar otras: la primera que aparece es la que se basa en el ámbito de acción, y las clasifica en organísticas o situacionales, esto es individuales o de contexto. Las primeras son propias del sujeto, mientras que las segundas son propias del ambiente o contexto que rodea al sujeto. Otra a añadir, es la que clasifica según la distancia al plano empírico, bajo este criterio se clasifican en empíricas o manifiestas y en teóricas o latentes. Aparece una definición propia de la experimentación, que se basa en la manipulación, clasifica las variables en activas y en asignadas. Son activas las que el experimentador puede manipularlas directamente y asignadas aquellas que no (Cazau, 2011). Por último, en esta investigación el término variable es utilizado como sinónimo de dimensión del estudio.

Independiente del tipo o los tipos que presenten, las variables se robustecen o toman forma, en la medida que se va avanzando en la secuencia investigativa. Al inicio, en la definición del problema, las variables son identificadas, el proceso de robustecimiento prosigue en el marco referencial, en él se acude a la literatura, para definir las y dar cuenta de los factores que la componen, a partir de las distintas visiones que presentan los autores. En esta etapa el nivel de definición es más bien teórico y abstracto, es por eso que se requiere de un proceso que las transforme y les proporcione cualidades operativas, es decir, que sean concretas y posibles de medir. Este proceso, la operacionalización, el que se presenta en esta sección, acompaña la construcción del instrumento y, además, permite observar el robustecimiento antes mencionado.

Muchos conceptos no son fáciles de medir y requieren de todo un proceso tanto para su definición como operacionalización. La medición cuantitativa requiere de varias fases menores previas que le permiten efectuar la medición. Los constructos definen las características de una variable, los aspectos que la permiten medir, su definición es el resultado de un proceso. Tal proceso requiere el paso por una etapa, es la denominada etapa de operacionalización, tal etapa es la base de la medición.

El proceso de operacionalización de la variable o dimensión del estudio requiere la definición en forma teórica y en forma operacional. La definición teórica es aquella definición conceptual que un autor propone o incluso la puede proponer el mismo investigador. La definición operacional es la descomposición en dimensiones, las que a

su vez pueden o no descomponerse en subdimensiones y luego en indicadores o ítemes. Estos últimos, con algún grado de modificación, se presentan como las preguntas o ítemes del instrumento y son las que permiten medir.

Una de las formas de realizar el proceso práctico de operacionalización de variables es generar una matriz, en la cual por medio de filas y columnas se van disponiendo las distintas variables y sus componentes: las dimensiones, subdimensiones, e indicadores o ítemes. Se disponen en recuadros según sea el nivel de la desagregación. La descomposición da cuenta de tres aspectos: primero el grado de compositividad de la variable, segundo del orden lógico que se produce y tercero la exhaustividad de la descomposición (Francés, 2013).

3.3.2 Áreas de observación, modelo resultante y variables involucradas

A partir de la literatura, se han procedido a definir y utilizar tres grandes categorías generales de variables, las que han permitido reclutar, seleccionar y luego organizar la estructura de variables final. Las categorías iniciales que se han utilizado, han sido definidas en forma muy simple en variables de entrada, proceso y salida (ver Figura 29). Después de una exhaustiva revisión de la literatura, de listar las variables encontradas y clasificarlas en una de las tres categorías, se ha procedido a seleccionar las más pertinentes considerando los objetivos del estudio y los condicionantes temporales, geográficas y de proceso en los que se enmarca la investigación.

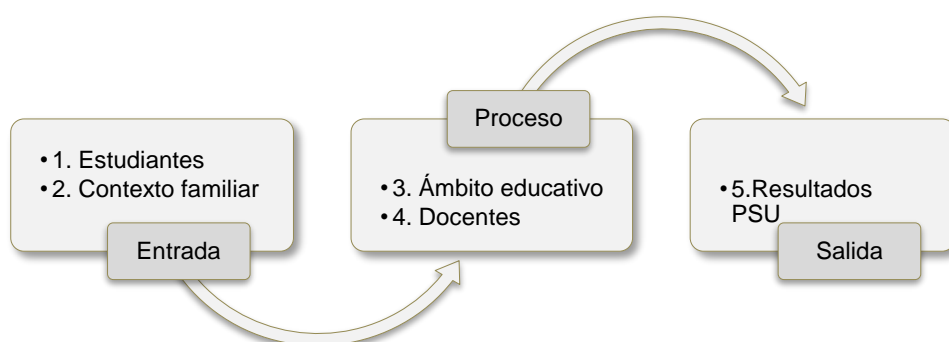


Figura 29. Modelo interpretativo inicial y las áreas de observación
Nota. Elaboración propia.

En el modelo áreas de observación, las cuatro primeras áreas de observación quedan comprendidas en las categorías iniciales conocidas como variables de entrada y variables de proceso, la quinta área de observación queda comprendida en las variables de salida.

El modelo final resultante quedó organizado en seis variables compuestas que inciden en los resultados PSU e incidentes en los aprendizajes. Estas son descriptores del estudiante, apoyos y recursos, clima escolar social, descriptores del docente, desempeño docente, resultados PSU y variables académicas y de origen socioeconómico. Tras el análisis de ellas resulta un modelo que contempla cinco grandes áreas de observación. Las cinco áreas de observación que emergen son las siguientes: el estudiante, el contexto familiar, el ámbito educativo (aula y establecimiento), los docentes y los resultados PSU. Las áreas de observación provienen del modelo inicial en variables de entrada, de las variables de proceso y de las variables de salida.

En el cuadro de operacionalización y coherencia constructiva ligada al objetivo específico resumido (ver Cuadro 14) se presentan las dimensiones o ejes del estudio. En las constituyentes de ese vectorial se observa la pertinencia.

Cuadro 14. Matriz de coherencia entre las dimensiones y objetivos

<i>Objetivo</i>	<i>Objetivo específico resumido</i>	<i>Dimensiones del estudio desagregadas</i>
OE1	Describir los estudiantes, los Apoyo y Recurso Familiares	Descriptores del estudiante Apoyo familiar Recursos familiar
OE2	Describir el estado actual del Clima Social Escolar	Clima Social Escolar Clima de aula y Clima organizacional
OE3	Caracterizar al docente y ciertos aspectos de su Desempeño	Descriptores del docente Desempeño docente
OE4	Correlacionar resultados PSU y datos postulante	Resultados PSU variables académicas Variables de origen, social y económicas Situación de las postulaciones
OE5	Explorar la comprensión de significados	Del estudiante y familia, del clima de aula, Descriptores del docente y del clima organizacional.

Nota. Elaboración propia.

La matriz operacionalización de variables del Cuestionario Estudiantes y la matriz del Cuestionario docentes se pueden observar en los anexos, como también se encuentran (dispuestas en Google Drive), en «Matrices operacionalización Cuestionario Estudiante» (Google Drive a, s.f.) y en «Matrices operacionalización Cuestionario Docentes» (Google Drive b, s.f.)

3.3.3 Definición de las variables utilizadas en el fragmento cuantitativo

Considerando las áreas de observación y los objetivos de investigación se han definido cuatro variables o dimensiones base; la primera se ha denominado descriptores personales, luego se han incluido las siguientes: apoyos y recursos que provee la familia, clima escolar social y desempeño docente. Dado que el cuarto objetivo del estudio es correlacionar los factores asociados a la PSU se han generado variables adicionales: resultados PSU y variables académicas y de origen. En total se produce que hay seis variables base. Son estas y sus dimensiones las que se proceden a operacionalizar.

3.3.4 La dimensión base Descripción del estudiante

Para formar bien una idea de los estudiantes la primera variable o dimensión base que se utiliza es la descripción del estudiante. La caracterización se efectúa por medio de la opinión de los estudiantes y se realiza en las áreas de medición referidas al estudiante, al contexto familiar y al establecimiento (ver Cuadro 15). Corresponde al tipo de variables compuesta, e involucran dimensiones tanto organísticas como situacionales. La teoría expresa que parte de ellas se relacionan con los resultados de aprendizaje, por cuanto se caracterizan a demás por poseer el tipo de variable independiente, participando de la relación independiente dependiente.

La definición teórica que se utilizará para la variable descripción de los estudiantes, corresponde al conjunto de atributos de las personas (Cazau, 2011) en este caso los estudiantes que conforman la población del estudio. De su descomposición resulta lo siguiente: la variable o dimensión base descriptores del estudiante se ha

desagregado en tres componentes que son las siguientes subdimensiones: descriptores del establecimiento, descriptores del estudiante y la historia escolar del estudiante. La subdimensión descriptores del estudiante, posee a su vez, dos indicadores la biográfica y socio biográfica.

Cuadro 15. Matriz de descomposición operacional variable Descripción Estudiante

<i>Dimensión</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Indicador o Ítem</i>
Descriptores del establecimiento	Identificadores	Liceo, Curso
Descriptores socio biográficos	Biográficos	Identificación, Sexo, Edad
	Socio biográficos	Grupo familiar, Tutores domicilio, Zona Etnia, inmigrante
Descriptores historia escolar	Historia escolar	Asistencia preescolar
		Cambios de colegio y motivos, Repitencia
		Reconocimientos

Nota. Elaboración propia.

En la definición operacional de esta variable, diversos ítemes se han tomado como modelo o han sido utilizado, a partir de los ítemes de los cuestionarios de estudiante SIMCE (2009), cuestionarios desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación Chile y del cuestionario de estudiantes utilizado en el estudio PERCE (2001), desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina UNESCO Santiago de Chile.

3.3.5 La dimensión base Apoyos y recursos que provee la familia

La segunda variable o dimensión base utilizada, corresponde al apoyo y recursos familiares se subdivide en dos subdimensiones apoyos familiares y recursos familiares (ver Cuadro 16). Se focaliza en las dos áreas de medición siguiente: el estudiante y su contexto familiar. Intenta medir las formas de participación de los padres en la educación de los hijos y los recursos en varios ámbitos familiares. El tipo de esta variable es compuesta, posee además el tipo situacional o de contexto, las dimensiones que constituyen el constructo son del tipo compuesta, del tipo independientes y según la literatura incidentes de forma directa o indirecta en el aprendizaje y por tanto en los resultados PSU. La descripción que resulta de esta variable se ha denominado «breve inventario» de apoyos familiares y recursos familiares.

Cuadro 16. Matriz de descomposición operacional variable Apoyo y recursos

<i>Dimensión</i>	<i>Subdimensión</i>	<i>Indicadores Ítemes</i>
Apoyo familia	Apoyo educativo	Apoyo estudio trabajos y tareas, Apoyo presencia y tiempos Apoyo estrategias
	Seguimiento rendimiento	Seguimiento rendimiento refuerzo -, refuerzo + Seguimiento rendimiento calificaciones, exigencia
Recursos familia	Actitudes prioridades familia	Actitudes y valores familia, Prioridad familiar por los estudios
	Participación de padres	Citaciones, Participación integración y convivencia, Organizada
	Recursos educacionales, culturales, tecnológicos, educacionales y económicos	Nivel educacional del padre, de la madre, de los hermanos Bienes culturales, Asistencia a medios culturales Hábitos de lectura de los padres
	Dinámicas de la familia	Bienes tecnológicos, Uso de los padres del computador Ocupaciones del padre y de la madre. Ingresos familiares Solvencia compra insumos escolares Relaciones al interior de la familia, Comunicación, Organización

Nota. Elaboración propia.

La subdimensión apoyo familiar fue desagregada en los siguientes indicadores: apoyo educativo, seguimiento rendimiento, actitudes y prioridades de la familia, relación, expectativas y participación de los padres con los diversos actores del proceso educativo. Por su parte la subdimensión recursos de la familia ha sido descompuesta en los siguientes indicadores: recurso educacional, cultural, tecnológico, educacional, económico y dinámico de la familia.

La definición teórica de la variable o dimensión base apoyos y recursos que provee la familia, se basa en la adaptación de la definición que utiliza Martiniello (1999, p. 1-2) de la participación de los padres. La cual queda de la siguiente forma: los apoyos y recursos corresponden a las responsabilidades básicas, las actividades que continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del aula, a los distintos recursos que destinan, o proveen, a las actividades en que acompañan a los hijos estudiantes, como a las distintas acciones que los padres hacen a las escuelas para mejorar la provisión de los servicios. A esta definición se añaden los roles de toma de decisión en la escuela participación que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones.

Para la definición operacional de la variable o dimensión base apoyos y recursos que provee la familia se han utilizado ítemes e índices propios del estudio como de otros estudios. Los índices de otros estudios se han basado en ciertos ítemes del documento "Recursos en el hogar y en el establecimiento: algunos índices" este documento ha sido elaborado a través de los cuestionarios asociados a las pruebas SIMCE (2012) particularmente del Cuestionario de Padres y Apoderados 4° básico; como también se ha basado parcialmente, es decir en algunos ítemes del cuestionario de estudiantes utilizado por el PERCE (2001), cuestionario desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de la oficina UNESCO Santiago de Chile. Ambas referencias han permitido completar el conjunto de ítemes o índices propios del cuestionario. Algunos han sido adaptados otros tomados sin adaptar.

3.3.6 La dimensión base Clima social escolar

La tercera variable o dimensión base utilizada es el clima escolar social, se subdivide en dos subdimensiones clima de aula y clima organizacional (ver Cuadro 17 y Cuadro 18). Es una variable del tipo compuestas con varios niveles de desagregación, corresponde a su vez a una variable del tipo situacional. Se focalizan en las áreas de medición referidas al estudiante, los docentes y sus respectivos contextos o ámbitos educativos. Ambas son medidas en instrumentos distintos, uno específico del estudiante y el otro propio del docente. Dan cuenta de la peculiar característica del ámbito de relaciones en tal contexto. Respecto de la relación que es posible de definir con los aprendizajes, corresponde a variables del tipo independientes incidentes en los aprendizajes y por tanto en los resultados PSU.

La definición operacional de la variable corresponde a su desagregación. La subdimensión clima de aula ha sido desagregada en los siguientes indicadores: percepción del contexto general, relaciones, empatía y confianza, disciplina, esfuerzo docente por la convivencia, interés y presencia conflictos, y expectativas.

La definición conceptual del clima escolar social que se ha utilizado es la perteneciente a las autoras Mena y Valdés (2008), quienes expresan que el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan en los contextos adyacentes con los estudiantes, su familia y el entorno. Tales relaciones quedan determinadas por elementos estructurales y funcionales de la institución, como

por factores personales, que inciden en las interrelaciones e interacciones. Tal amalgama permite entender que “el clima es un peculiar estilo que se vive en dicho contexto social y que va a constituirse en condicionante de los procesos educativos”. (Mena y Valdés, 2008, pp. 2-4)

La definición operacional de la subdimensión clima organizacional contempla cuatro indicadores. Su desagregación corresponde a las siguientes: visión del contexto, disposición, nivel y exigencia, relaciones y empatía, confianza pertenencia equipo y conflictos, gestión autonomía, oportunidad de imput.

Cuadro 17. Matriz de descomposición operacional dimensión Clima de aula

<i>Subdimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>ítemes</i>
Clima de aula	Percepción general contexto	Convivencia colegio, Convivencia familia Cercanía movimiento estudiantil, Cercanía beneficio reformas Percepción influencia educativa Profesores, dirección del colegio, Colegio, curso Amigos , Medios de comunicación
	Relaciones, empatía y confianza	Relaciones simétricas (pares), Relaciones asimétricas (profesores , director) Confianza en los profesores, Confianza personas del colegio, Trato justo Confianza en las decisiones, Confianza en los integrantes del colegio, Confianza
	Disciplina , esfuerzo docente, convivencia, interés por el estudio y conflictos	Clima disciplinario: Estudiantes no escuchan, Ruido y desorden, Espera largo rato, No se trabaja bien, Estudiantes no inician a tiempo Rol de profesor como gestor de la convivencia: Integración, Mediación, Esfuerzo docente por respeto y armonía, Esfuerzo docente por la Integración, Enseñanza valores, Disposición estudiantes, Interés por el estudio, estudio posterior Competencia por las notas, Atmósfera positiva, Conversan en clases Transversal: Robos, Simétricos: estudiantes peleas, insultos, amenazas Asimétricos: docentes peleas, insultos, amenazas
	Expectativas	Institucional: Daño infraestructura Mobiliario Expectativa académica de los docente: Situaciones desafiantes y apropiadas, Motivación aprendizaje e indagación, Desarrollo autonomía, y esfuerzo y perseverancia trabajos de calidad Expectativas postulación, proyecto y pertenencia Nivel educacional más alto, Prioridad familiar financiamiento universitarios, Pertenencia institución

Nota. Elaboración propia.

En la definición operacional una buena parte de los ítemes han sido generados, otros adaptados o tomados de cuestionarios ajenos. Los cuestionarios externos son los de las pruebas SIMCE (2012) y del estudio PERCE (2001), cuestionarios ya nombrados en las variables anteriores.

Adicionalmente, se han utilizado algunos ítemes del cuestionario «Opinión del profesorado sobre la calidad de la educación» realizado por FUEM (2007), se han utilizado ítemes a partir de las «Encuesta a los actores educativos» de CIDE (2012), de encuesta «La voz de los directores» de la UDP (2016) y del estudio «El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano» perteneciente al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, UNICEF (2014).

Cuadro 18. Matriz de descomposición operacional dimensión Clima organizacional

Subdimensión	Indicadores	Ítemes
Clima organizacional	Visión del contexto	Percepción variación de climas. Conflictos entre estudiantes Convivencia en la familia, Cercanía movimiento estudiantil y beneficios reformas
	Disposición, nivel y exigencia	Nivel académico, Exigencia académica, Nivel de persistencia Actitud frente a exigencias académicas
	Relaciones confianza pertenencia empatía conflicto	Relación entre profesores, Consideración valoración profesores Preocupación por los demás, Conflicto Trabajo cooperativo, Confianza, Pertenencia, Bloque de apoyo, Conflicto Robos Estudiantes: peleas, insultos, amenazas Docentes: peleas, insultos, amenazas
	Gestión autonomía y oportunidad de input	Formas propias evaluación, Elección texto UTP delinea planificación, UTP supervisa profundidad Oportunidad de input, Cohesión, Renovación

Nota. Elaboración propia.

3.3.7 La dimensión base Desempeño docente

La cuarta variable o dimensión base utilizada es el desempeño docente. Esta variable proporciona una descripción del docente y de ciertas actividades (ver Cuadro 19). Se enfoca en las áreas de medición del docente, su contexto, el estudiante y el ámbito educativo. Es del tipo compuesta, e involucran subdimensiones tanto organísticas como situacionales. Se inicia con la desagregación de la subdimensión descriptores del docente, para luego desagregar la variable del desempeño propiamente tal.

Cuadro 19. Matriz de descomposición operacional subdimensión Docente

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítemes
Descriptores del docente	Aspectos socio biográficos y laborales	Biográficos	Sexo Fecha de nacimiento
		Socio biográficos Laborales	Formación inicial Formación posterior Antigüedad laboral Bienes reconocidos Años de experiencia Tipo de contrato Cantidad horas (dentro y fuera establecimiento) Actividades docentes directas y complementarias Nivel evaluación docente
	Aspectos cualitativos	Filosofía valores y propósito moral	Convencimiento que todos pueden aprender Redobla responsabilidad con los estudiantes de menores ingresos Ritmos de aprendizaje Evaluación diferenciada Dificultad en avanzar aprendizajes

Nota. Elaboración propia.

La definición operacional de la subdimensión descriptores del docente implica la desagregación en dos indicadores: aspectos socio biográficos y laborales más la subdimensión aspectos cualitativos, esta última contiene la filosofía, valores y propósito moral del docente.

En la subdimensión desempeño docente, propiamente tal, se utilizan varios indicadores, entre ellas: descripción de lineamientos institucionales, objetivos, logro PSU

y desempeño, formación, logros, valores y actitudes, planificación y evaluación institucional, diagnóstico de situaciones críticas, nivelación por bajo rendimiento, cultura organizacional propuesta educativa y PEI, y trabajo de aula. La definición operacional se observa tabulada (ver Cuadro 20).

En la definición teórica se utiliza la definición de Torrego (2004) quien aborda el papel del profesor, haciéndole corresponder al papel del profesor el de facilitador del aprendizaje, orientador y gestor de la convivencia de un grupo y por último del papel que cumple como miembro de una organización. Las tres categorías, fueron fundamentadas a partir de la visión de Escudero (2006) y la de Salvador (1995). Éstas establecen un marco para articular las competencias de los docentes y los campos de actuación que poseen.

Respecto del papel del profesor supone la prioridad de transferirle responsabilidad y protagonismo al alumno. Las responsabilidades del profesor y las responsabilidades del aprendizaje. Supone hacerse cargo del papel formativo, la orientación del alumnado, el desarrollo integral, el aprendizaje autónomo y por último la meta de un alumno cuya participación sea activa, crítica y transformadora en la sociedad. Supone el profesor integrado en una estructura organizativa, con responsabilidades de índole legal y laboral y desempeñándose en un determinado ámbito de gestión ya sea administrativo, directivo o de representación (Torrego, 2004).

Cuadro 20. Matriz de descomposición operacional variable Desempeño docente

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Subdimensión</i>
Desempeño docente	Descripción lineamientos institucionales: objetivos, logro PSU y desempeño	Asignación importancia establecimiento Fortalezas y debilidades en la búsqueda de logros educacionales Logros escolar y atribuciones al éxito en estudiantes Efectos por preocupación resultados y disminuyentes del desempeño y generadores del estrés
	Formación, logros, valores y actitudes Planificación y evaluación institucional, diagnóstico de situaciones críticas, nivelación por bajo rendimiento	Objetivos y logros en educativos del establecimiento Planificación y evaluación institucional Clima disciplina Evaluaciones resultados PSU e ingreso Evaluación dificultades sociales afectivas Rendimiento Deserción Nivelación reforzamiento
	Cultura organizacional propuesta educativa y PEI Trabajo de aula	Acciones mejoramiento iniciativa institucional Proyecto educativo Expectativas Tiempo sentido de urgencia Métodos de trabajo en aula Frecuencia trabajo complementario Constitución de grupos

Nota. Elaboración propia.

La definición teórica se complementa con la expresión que Torrego (2004) añade expresando que “ejercer una profesión implica contar con un conocimiento especializado (...) sobre aspectos ideológicos y filosóficos que afectan al propio sentido y finalidades de la educación” añade que en la profesión se debe “responder a una compleja tarea caracterizada por qué no hay problemas, sino situaciones problemáticas que suceden en contextos particulares, con resultados imprevisibles y cargadas de conflictos de valor que requieren la adopción de una posición”. (p.2)

Además, se añade a esta definición la de Román, (2011) en razón a que es el docente quien evalúa y autoevalúa y que dice: “La evaluación (...) en el campo educativo se constituye esencialmente en el juicio especializado sobre los objetivos, la estructura, el funcionamiento, las consecuencias y/o los resultados de estas intervenciones sociales”. (p.111)

3.3.8 El indicador cultura organizacional

El indicador cultura organizacional y propuesta educativa, es una variable compuesta politómica contextual, aunque con solo un nivel de descomposición (ver Cuadro 21). La medición propuesta se realiza a partir de la opinión de los docentes y se enfoca en la medición de la cultura organizacional, la propuesta educativa y las diferentes características del proyecto educativo institucional (PEI) tanto en su gestación como desarrollo.

La definición teórica se ha apoyado en la fuente correspondiente a una lectura transversal del trabajo realizado por asesorías para el desarrollo, titulado «Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?», bajo la dirección de Dagmar Raczynski, Gonzalo Muñoz y a Cristián Bellei (2003), al cual se refiere Muñoz (2008) en la Revista de Educación, expresando que “En las escuelas efectivas la misión institucional es comprendida y asumida por toda la comunidad escolar, orienta todas las acciones y es coherente con lo que efectivamente se realiza.” A lo que añade que “el Proyecto Educativo Institucional es elaborado en forma participativa, lo que comprende a un diagnóstico compartido y acciones consensuadas para el logro del objetivo buscado”.

La definición operacional utilizada se basa en el Marco para la Buena Dirección, documento del MINEDUC. El documento del Ministerio expresa que “director y equipo directivo difunden el proyecto educativo institucional y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo”. Añade que “el proyecto educativo institucional del establecimiento debe ser una visión compartida en la comunidad educativa (...) y deben asegurar una formulación participativa de dicho proyecto, junto con la revisión y modificación permanente de sus objetivos”.

Cuadro 21. Matriz de descomposición operacional dimensión Cultura organizacional

<i>Indicador</i>	<i>Indicador</i>	<i>Ítem</i>
Cultura organizacional	Proyecto educativo	Claridad y concreción Valorización y frecuencia de uso Actualización, Participación comunidad construcción Identificación , Difusión y sociabilización Conocimiento PEI alumnos, apoderados., profesores

Nota. Elaboración propia.

En la definición operacional del conjunto de ítems del Cuestionario docentes, una parte han sido tomados o adaptados parcialmente de diversas referencias que incluyen los Cuestionarios de estudiantes del SIMCE (2009), los cuestionarios desarrollados por la Agencia de Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación Chile. La encuesta “La voz de los directores”, UDP (2012) que, recoge la posición que tienen los directores de establecimientos educacionales sobre distintas políticas educacionales existentes, así como también, sobre otras medidas futuras que se discuten en el momento. También se utilizó la encuesta de CIDE (2012) en la «IX versión de la encuesta a actores educativos»,

encuesta que ha permitido el monitoreo de las transformaciones de la sociedad chilena en materia de educación desde hace más de una década, dando cuenta de los cambios en la subjetividad de los actores escolares. Por último, se ha utilizado el Marco para la Buena Dirección documento del MINEDUC (2016) al generar alguno de los ítemes.

3.3.9 Las dimensiones base, puntaje PSU y contexto del postulante inscrito

La quinta y sexta variable o dimensiones bases del estudio se desprenden de la información de la base de datos de la prueba PSU proporcionada por el DEMRE, proceso de admisión 2016. Corresponden a la información puntaje PSU y las variables demográficas o de contexto del postulante inscrito que se han subdivido en variables académicas y de origen socioeconómico del postulante inscrito (ver Cuadro 22). Por tal razón es que se informarán conjuntamente.

La clasificación teórica de la variable puntaje PSU es una variable del tipo cuantitativa, individual u organística a la vez simple, a partir de las hipótesis planteadas, se añade que posee el tipo dependiente. Cumple con el propósito del proceso de admisión en seleccionar a los candidatos que postulan a ser aceptados en las instituciones que forman parte del proceso de admisión a las universidades chilenas. Bajo el supuesto que ellos representan las mayores posibilidades de cumplir exitosamente con las tareas exigidas por la educación superior (Pearson Resumen Ejecutivo, 2013). Por tanto, es dependiente y proporciona información indirecta de los aprendizajes, en función del uso al cual se destina. A esta última información que proporciona se le denomina Proxy⁸

Todas las preguntas de la PSU son de selección múltiple, se elige respuesta entre cinco alternativas. Los puntajes totales se calculan sumando el número de respuestas correctas, el puntaje estándar (PS) es el resultado de la «normalización» de la distribución del puntaje bruto a una escala con media $M = 500$ y desviación estándar ($DS = 110$). El rango de puntajes de la prueba PSU, en ambas pruebas, corresponde a 700 puntos y sus valores extremos son $X_{min} = 150$ y $X_{máx} = 850$ puntos.

La definición operacional de la variable Puntaje PSU, se construye con dos puntajes: lenguaje y matemáticas. Se calcula como el promedio de los puntajes obtenidos en la PSU 2015. La elección de este promedio se sustenta en la alta correlación que existe entre ambos puntajes (DEMRE, 2016).

Las variables de contexto del postulante inscrito, que derivan en las variables de origen socioeconómico corresponden teóricamente a un conjunto de atributos de los estudiantes, necesarios en el proceso de postulación y admisión a las universidades chilenas y son recogidos los datos a través del formulario de inscripción en la respectiva prueba, el proceso se realiza aproximadamente medio año antes de rendir las evaluaciones. Han sido definidas operacionalmente por la base de datos del DEMRE y cabe señalar que la clasificación evidente de la variable y dimensión es una adaptación del estudio. Entre estas dimensiones se considera el Puntaje PSU Promedio, variables

⁸ Un indicador complementario que proporciona información indirecta se denomina indicador Proxy. Este indirectamente informa el nivel de aprendizaje, aunque, puedan estar incluidas otras situaciones. La prueba PSU y mide aprendizajes y su función principal es seleccionar.

académicas, variables de origen social, variables de origen socioeconómico y variables que se refieren a la situación de la postulación.

Las variables que han sido definidas del tipo académica corresponden al Promedio PSU, el puntaje NEM y el puntaje Ranking. El Promedio PSU corresponde a la media aritmética de los resultados obtenidos en las sub pruebas de lenguaje y matemática. Las variables de origen son aquellas que se encuentran asociadas a las familias y a las comunidades. En este caso, no han sido sustituidas por variables del tipo proxy. Las variables sociales consideradas corresponden a las siguientes: nivel educacional del padre, nivel educacional de la madre y número de integrantes del grupo familiar. Respecto de las variables consideradas como económicas, el listado es el siguiente: el tipo de empleador o estatus, la ocupación del padre, y los ingresos brutos. Por último, han sido definidas las variables situación de las postulaciones, que incluye al programa PACE, las carreras, las universidades y las sedes en las cuales han quedado.

Cuadro 22. Matriz de descomposición operacional variable Puntajes PSU y contexto

<i>Subdimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Ítemes</i>
Puntaje PSU	Puntaje PSU promedio	Promedio PSU
Contexto postulante inscrito	Académicas	Puntaje PSU Matemática, Puntaje PSU Lenguaje Puntaje NEM Puntaje Ranking
	De origen social	Nivel educacional Padre Nivel educacional Madre N° de integrantes grupo familiar
	De origen económico	Estatus ocupacional Empleador Ingreso familiar bruto mensual
	Situación postulaciones	Situación general de las postulaciones programa PACE Carreras Universidades, sedes

Nota. Elaboración propia.

3.3.10 Definición de las variables utilizadas en el fragmento cualitativo

Mención aparte merecen las dimensiones bases en el fragmento cualitativo, estas se han entendido como los ejes o líneas de factores directrices con los que ha sido definido el guion de la entrevista focal. Estos ejes pretenden explorar la comprensión de los diferentes aspectos relacionados con los variables generales del estudio e intentan de confirmar los resultados obtenidos. El instrumento cualitativo del tipo semiestructurado consta de las siguientes líneas de factores directrices: descripción del estudiante, descripción de la familia sus recursos y el apoyo y clima, descripción del docente del clima organizacional y del establecimiento. En el fondo corresponden a las dimensiones bases del estudio.

3.4 Tipo de instrumentos y técnicas de aplicación

En el fragmento cuantitativo, el presente estudio, utiliza datos primarios y secundarios. Los datos primarios se han recogidos mediante dos instrumentos, uno el «Cuestionario estudiantes» otro el «Cuestionario docentes», los datos secundarios han sido proporcionados por el DEMRE.

Los cuestionarios originales permiten recolectar datos que una vez organizados y analizados logra la descripción de los estudiantes, los recursos y apoyos que proveen las

familias, el estado del clima escolar social, la descripción de los docentes y ciertos aspectos del desempeño. Se encuentran conformados por una serie de preguntas dispuestas con el fin de obtener la información necesaria para la realización de una investigación (ver Tabla 4 y Tabla 5).

Los datos secundarios que han sido proporcionados por el DEMRE. Una vez depurados, organizados y analizados han permitido cumplir con el cálculo de factores asociados entre el resultado PSU y los datos demográficos. Los datos provienen en general del «Formulario de inscripción del postulante», las pruebas de selección, las informaciones del NEM, ranking, del proceso de postulación y admisión. Las pruebas de selección son instrumentos que cuentan con análisis de confiabilidad y validación.

En el fragmento cualitativo, el presente estudio, utiliza datos primarios recogidos mediante entrevista realizada a dos miembros de cada centro educativo, uno perteneciente al equipo directivo y otro profesor jefe o asignaturistas, en primera instancia.

La aplicación del «Cuestionario estudiantes» (Google Drive c, s.f.) y del «Cuestionario docentes» (Google Drive d, s.f.) ha sido realizada en línea o escrita y fue auto administrada. En los casos que el cuestionario en línea significaba una alta evasión se prefirió la versión escrita. En el caso del cuestionario electrónico, la aplicación se realizó por medio de una aplicación que recoge los datos a través de una página Web. Fue auto administrada en razón a que el sujeto mismo quien registra sus respuestas. El tiempo estimado destinado para los respondientes es de 30 a 35 minutos. Respecto de las instrucciones son muy simples y existe una facilidad para comprender la tarea, como también para registrar las respuestas, tanto las respuestas del cuestionario electrónico como del cuestionario escrito es una tarea sobrellevable.

En los instrumentos «Cuestionario estudiantes» y el Cuestionario docentes» se utilizan diferentes formas de disponer los ítems. Hay algunos en los que se responde en una cuadrícula, se elige en cada fila una alternativa. Hay una serie de ítems que corresponden a una respuesta única o tipo test. Hay otros ítems en los que es posible elegir varias respuestas del conjunto de alternativas corresponden a casilla de verificación. El instrumento posee otros ítems en los que es posible escribir directamente la respuesta o un número, en el sistema se les denomina repuestas tipo texto y alfanumérico. Respecto de la conformación del cuestionario se dispone las dimensiones, mostrándose el número de ítems y la participación porcentual.

Tabla 4. Distribución de las dimensiones en el «Cuestionario estudiantes»

Subdimensión	Ítems		Indicadores	Ítems	
	Nº	%		Nº	%
Descriptor estudiante	20	40.0	Establecimiento	2	4.0
			Socio biográficos	10	20.0
			Historia escolar del alumno	8	16.0
Recursos familiares	11	22.0	Recursos educacionales, culturales tecnológicos	7	14.0
			Recursos clima y patrones familia	4	8.0
Apoyos familiares	3	6.0	Descriptor cualitativos familia educación	1	2.0
			Descriptor relacionales familia colegio	2	4.0
Clima de aula	14	28.0	Contexto general	1	2.0
			Relaciones, empatía y confianza	4	8.0
			Clima disciplinario, esfuerzo docente	4	8.0
			convivencia, interés por el estudio y conflictos		
			Expectativas	5	10.0
Desempeño docente	2	4.0	Tiempos sentido de urgencia	1	2.0
			Frecuencia trabajo complementario	1	2.0
Totales	50	100		50	100

Nota. Elaboración propia.

En una parte importante de los ítems se utiliza la escala de respuestas de Likert, mide la conformidad a través de cuantificadores lingüísticos, algunos de ellos han sido adaptados y participan de las características generales de este tipo de escala. Estima el grado de acuerdo, esto es, mide el grado de aceptación del sujeto frente a las afirmaciones. Los respondientes expresan importancia o el grado de satisfacción.

Tabla 5. Distribución de las dimensiones en el «Cuestionario docentes»

Subdimensión	Ítems		Indicador	Ítems	
	Nº	%		Nº	%
Descriptor del docente	17	25,0	Aspectos socio biográficos y laborales	16	23,5
			Aspectos cualitativos	1	1,5
Clima organizacional	12	17,6	Visión del contexto	4	5,9
			Disposición nivel exigencia	2	2,9
			Relaciones confianza empatía conflicto	4	5,9
			Gestión	2	2,9
Desempeño docente	17	25,0	Descripción de lineamientos institucionales: objetivos, logro PSU y desempeño	10	14,7
			Formación, logros, valores y actitudes	7	10,3
	14	20,6	Planificación y evaluación institucional, diagnóstico de situaciones críticas, nivelación bajo rendimiento	1	1,5
			Cultura organizacional y PEI	13	19,1
	1	1,5	Trabajo de aula	1	1,5
	7	10,3		7	10,3
Total	68	100,0		68	100,0

Nota. Elaboración propia.

A la escala de respuestas se le han asignado cuatro o cinco valores, pese a que Likert en su versión más popular dispone solo 5. Se considera, en algunos, cuatro ítems de respuesta, debido a que se ha dejado expresamente fuera el nivel central o de indiferencia. Las características de la escala son las siguientes: es cualitativa ordinal, jerarquizada y ascendente, por razones de uso y costumbre se le asigna equivalencia numérica 1, 2, 3, 4 y o 5, al momento del análisis.

Con el mismo fin describir los cuestionarios para dar una idea de cómo se encuentran conformados se proporciona una tabulación describiendo las dimensiones, los indicadores que la componen y el número de ítem del cuestionario que le corresponde (ver Tabla 6).

Tabla 6. Distribución de ítems en el «Cuestionario estudiantes»

Subdimensión	Indicadores	Número de los ítems
Descriptor del estudiante	Establecimiento	1-2
	Curso	
	Socio biográficos	3-4-5-6-7-8-17-18-19-20
	Historia escolar del alumno	9-10-11-12-13-14-15-16
Recursos familiares	Recursos educacionales, culturales tecnológicos	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31
Apoyos familiares	Descriptor cualitativos familia educación	32
	Descriptor relacionales familia colegio	33
Clima de aula	Relación influencias	34
	Contexto general	35
	Relaciones, empatía y confianza	36-37-38-50
	Clima disciplinario, esfuerzo docente convivencia, interés por el estudio y conflictos	39-40-41-42
	Expectativas	45-46-47-48-49
	Desempeño docente	Tiempos sentido de urgencia
	Frecuencia trabajo complementario	44

Nota. Elaboración propia.

En el caso del “Cuestionario estudiantes» la dimensión con mayor número de ítems es la que corresponde al Clima de aula, seguida de la dimensión Descripción del estudiante. Acompaña estas dimensiones, un par de ítems del desempeño docente (ver Tabla7)

Tabla 7. Distribución de ítems en el «Cuestionario docentes»

Subdimensión	Indicador	Número de los ítems
Descripción docente	Aspectos socio biográficos y laborales	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
Clima escolar social	Aspectos cualitativos	17
	Clima organizacional	35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46
Desempeño docente	Descripción de lineamientos institucionales: objetivos, logro PSU y desempeño	19-20-21-22-23-24-25-26-27
	Fomación, logros, valores y actitudes	28-29-30-31-32-33-34
	Planificación y evaluación institucional, diagnóstico de Situaciones críticas, nivelación por bajo rendimiento	50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63
	Cultura organizacional propuesta educativa y PEI	49
Clima de aula	Trabajo de aula	64-65-66-67-68
	Rol de profesor	47
	Relaciones	48

Nota. Elaboración propia.

La variable que ocupa la mayor participación de ítems del «Cuestionario docentes» es la correspondiente al desempeño, esta se encuentra seguida del Clima organizacional, y de la descripción del docente. En este cuestionario se encuentran dos ítems correspondiente al clima de aula, aunque se debe considerar que corresponden a ítems simples

3.4.1 Validación y confiabilidad de los instrumentos

En el presente subcapítulo se presenta el diseño metodológico tanto de la validación como del estudio de confiabilidad de los instrumentos del estudio. En tanto que la validez es la congruencia que existe entre la medición de un resultado de un instrumento y aquello que dice medir, la confiabilidad tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición. Es en estos dos ámbitos que para los instrumentos analizados se proporciona la evidencia de la validez y/o su confiabilidad.

Existen instrumentos que deben poseer tanto del análisis de validez como confiabilidad, sin embargo, tal situación no siempre es necesaria. Dependiendo del tipo de instrumento y dependiendo de la muestra o población, en algunos casos es posible prescindir al menos de uno. Sin embargo, el análisis con ambos tipos de estudio siempre culmina en la calidad de los instrumentos.

La distinción entre confiabilidad y validez se basa en la consideración del tipo de error. En tanto que en la validez interesan los errores constantes o sistemáticos, en la confiabilidad interesan los errores aleatorios o no sistemáticos (Aliaga, 2007). Así mismo, en tanto que la validez responde a un grado o nivel de evidencia, la confiabilidad responde a un número.

El error de medida se entiende como la diferencia existente entre el valor verdadero que es desconocido y el valor observado o empírico que es conocido. Se habla de error de medida en las escalas de medición sobre todo cuando se dan situaciones en

las cuales se presenta la subjetividad del individuo, corresponden a mediciones de conceptos en los que la percepción de los individuos posee un peso importante.

La diferencia entre la medida obtenida valor empírico o conocido y el valor verdadero o desconocido posee unas fuentes que pueden ser de varios tipos. Tales variaciones se producen en razón a las características estables del individuo, y a que los individuos poseen diferentes opiniones sobre el fenómeno, también se puede deber a los factores circunstanciales del entorno, al estado de ánimo, en donde responden y ante quien responden y a los diversos factores que influyen al dar las respuestas. También se deben a la calidad de las escalas de medida y la calidad de los instrumentos de recolección de datos. Influye como se diseña el cuestionario, las escalas de medición utilizadas, a la construcción y formulación de los ítems y como se selecciona la muestra sobre la población.

El valor observado es equivalente al valor verdadero más menos el error de medición, en el error de medida se diferencian dos tipos el error aleatorio y el sistemático. El error aleatorio se presenta debido a consecuencias aspectos circunstanciales o de medición en cambio el error de variable se manifiesta en la falta de fiabilidad. El error sistemático se presenta con las características estables del individuo, es un error constante y se manifiesta en la falta de validez. La confiabilidad responde a la exactitud con que un conjunto de puntajes de pruebas mide lo que tendrían que medir.

En el caso de este estudio se realizaron el análisis de validez y confiabilidad sobre el instrumento «Cuestionario estudiante» en el caso del «Cuestionario docentes» solo se realizó el análisis de validez. La diferencia fundamental entre ambos cuestionarios es la población a la cual se encuentran destinados. En un primer caso la población es bastante más numerosa que en la otra. Este fue un criterio que fue decisivo en términos de discriminar sobre cual instrumento se realizaba al análisis de confiabilidad. Por otra parte, los datos proporcionados por el DEMRE proceden de pruebas que han sido analizadas en términos de validez y confiabilidad por la misma oficina.

En el siguiente inciso se presenta el análisis de validez de los instrumentos «Cuestionario estudiante» y «Cuestionario docentes». En términos generales un instrumento es válido cuando mide realmente lo que pretende medir, esto es cuando es auténtica, cuando se relaciona con la veracidad de los resultados. Esto significa que mide las diferencias de los valores observados que reflejan diferencias verdaderas solamente sobre las características que se pretenden medir y no sobre otras “. (Cazau, 2011, p. 12)

3.4.2 Aspectos conceptuales de la validez

La validez es un criterio de evaluación utilizado para determinar cuan relevante es la evidencia empírica y la fundamentación teórica que posee por base el constructo y por tanto el instrumento. Lo anterior se traduce en que la validez es una cuestión de grado: un test será más válido que otro e incluso, un mismo test puede mejorarse. La validez no es un número que proviene de un estadístico, no es un atributo del test en sí mismo, sino que se corresponde con las derivaciones que se puedan hacer de él. La validez significa vincular la teoría y la verificación.

La validez no es algo fijo y que no varía de constructo en constructo, sino que depende de lo que se quiera medir, por tanto, debe consignarse aquello que se pretende medir. Para determinar la validez se ha de considerar desde diferentes formas, estos se refieren a tipos, estos tipos de validez interactúan recíprocamente formando un todo que se articula a partir de las diferentes dimensiones de la validez. Los tipos se traducen en estrategias para acercarse a la validez, como ya se expresaba no existe un estadístico

definitivo que calcule a validez es una cuestión de grado, es cuestión de evidencia. “La validez (...) se asegura mediante la acumulación de evidencia teórica, estadística, empírica y conceptual del uso de las puntuaciones”. (Aliaga, 2007, p. 96)

3.4.3 Las evidencias de validación

En el proceso general de validación de los instrumentos de esta investigación se aplicaron distintas formas de validación, con el deseo de acumular dicha evidencia y disminuir posibles errores, del tipo sistemático, en los instrumentos de medición. Entre las evidencias de validación consideradas en este estudio se encuentran la validez aparente, la prueba piloto y el juicio de expertos.

a) La validez aparente

La primera forma es la validez aparente que no es validez en el sentido técnico, aunque se encuentra en relación con la validez de contenido porque mide la apariencia de lo que se intenta medir. Es un rasgo que los instrumentos debiesen tener por lo tanto es deseable. Alude a que la prueba posee una apariencia que por esa sola razón se valida. Tal razón es una impresión integral que se forma respecto del instrumento. Esta validación proviene que el instrumento ante un análisis visual deja una buena impresión ante quienes lo evalúan. Un instrumento posee validez aparente cuando quien “hace el test posee la impresión que mide realmente la variable que se quiere medir. Si esto no ocurre no estarán motivados para responder los ítems (por ejemplo, porque los juzgan demasiado inapropiados para su edad o instrucción)”. (Cazau, 2011, p. 12)

En función de cumplir con los requisitos de este tipo de validación es que en ambos instrumentos se ha tratado de diseñar teniendo en cuenta el aspecto visual del instrumento ya que el empleo de estímulos no verbales coadyuva en hacer más amable el instrumento, en que se comprenda y que se facilite la tarea de responder el cuestionario. Esto en razón a que los “estímulos no verbales tienen el potencial de funcionar como un mecanismo de cambio a través de sus efectos comunicativos” (Goldin-Meadow, 2006, p. 37), “desempeñan un importante papel en el (...) cuestionario” (Bautista García & Mateos Moreno, 2012, p.144) y por otro responden al “giro hacia lo visual o «*pictorial turn*» propio de esta época”. (Pozo Andrés, 2006, p. 294)

Se ha intentado que en la validación y creación del instrumento tener presente lo que implica esta validación, es así como, en la matriz de validación juicio de expertos evaluación de aspectos generales del instrumento de ambos cuestionarios se refiere varios de estos. En el desarrollo del instrumento se han tenido en cuenta los aspectos visuales, emocionales y funcionales (Bautista García & Mateos Moreno, 2012). Respecto de los elementos visuales que se han dispuestos provienen de la organización, alineación y presentación del texto, más las cuadrículas de respuesta a lo que se añaden los ejemplos de respuesta de los cuales se han tratado de disponer. El aspecto emocional se ha intentado abordar en el mensaje inicial y al momento final, en los agradecimientos por haber respondido el instrumento. Respecto de los elementos funcionales se ha intentado que los ítems del cuestionario sean fácilmente leídos y comprendidos, junto con ellos se les ha intentado estructurar y organizar de manera que se entienda la lógica que poseen (Bautista García & Mateos Moreno, 2012). Adicionalmente, se han seguido las instrucciones de los validadores que en este sentido apuntaban a “No espere que el encuestado esté dispuesto a estar sentado durante mucho tiempo para escribir lo que Ud. desea que le diga. Mejor dársele todo preparado en respuestas cerradas” · “Debes ser más claro y preciso en las instrucciones, más cortas las indicaciones. Bien lo de los ejemplos”

b) La prueba piloto

La segunda forma utilizada para validar es la prueba piloto. Una prueba piloto es “aplicar el instrumento a un número pequeño de casos para examinar si el instrumento se encuentra bien construido” (Cazau, 2011, p. 172). Con esta intencionalidad se procedió a probar el cuestionario de manera de observar si existieran aspectos que pudiesen significar impedimento o sean motivo de alguna dificultad. Se intentó rescatar información acerca del cuestionario referida a tipos de pregunta, orden de las preguntas, claridad y del diseño del instrumento. Pero además se intentó evaluar la idoneidad del cuestionario, calcular la extensión temporal del instrumento, obtener información del proceso de ingreso a los formularios y problemas con la web.

La prueba piloto se realizó sobre un curso de cuatro alumnos de una universidad, es un grupo con características similares a la de la muestra del estudio, edad similar a lo más un año más, similar condición socioeconómica. La prueba piloto se realizó en el laboratorio de computación de dicha universidad. Esta prueba piloto intentó tratando de garantizar las mismas condiciones de realización que se prevén para el trabajo de campo real. Existen varios aspectos que se recogieron de esta experiencia.

El primero es que, al momento de intentar bajar el cuestionario de la web, se observó que el navegador juega un papel relevante, ya que un navegador distinto al Google Chrome no permitía contestar los cuestionarios como tampoco ver los cuestionarios en línea. Así que se optó tener en cuenta esta situación y tenerla presente al momento de la aplicación de los instrumentos. En segundo lugar, ante la acotación de uno de los participantes respecto del trabajo de los padres que era jubilado y a la vez trabajaba en una segunda fuente laboral, se tenía una lista de alternativas de selección que permitía solo una respuesta única. El ítem se procedió a reacomodar cambiándose por una casilla de selección. Los participantes además observaron erratas de tipeo de las preguntas las que se corrigieron. Otro de los estudiantes expuso la idea que pasaba si no tenía correo electrónico, en ese caso se tomó la decisión de disponer en un lugar visible el link abreviado del instrumento. Al que sería posible acceder sin la necesidad de un correo. Así, la aplicación piloto ha comportado modificaciones de algunos ítems, en la forma de disponerlos y de la manera de acceder al instrumento, con la intención de mejorar la calidad y lograr la validación del instrumento.

c) El juicio de expertos

La tercera forma es la validez de contenido. Leiva (2008) comenta: “El tipo de validez más directo y sencillo es la validez de contenido. La validez de contenido es el grado en que una prueba representa el universo de reactivos del cual se extrajo y es útil sobre todo para evaluar la utilidad de las pruebas de aprovechamiento o pruebas que muestran un área de conocimientos en particular” (p.11). Lawshe (1975) define la validez de contenido como “el grado de solapamiento (o base común) entre un dominio y un rendimiento en una prueba específica”. (p. 3)

La validez de contenido es más una cuestión de juicio, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando el denominado juicio de expertos. Este juicio se funda en el análisis experto que realizan los jueces sobre el instrumento, tal análisis se realiza de manera de conocer la posibilidad que se presenten errores en la configuración del instrumento, estas posibles situaciones son informadas. El tipo de juicio de expertos al cual se recurrió es el que corresponde al método de agregados Individuales, en este método se pide individualmente a cada experto que dé una estimación directa de los ítems del instrumento (Corral, 2009).

Para contrastar la validez de los ítems se procedió a utilizar el método juicio de expertos, este método consiste en preguntar a personas expertas en el dominio que miden los ítems, sobre su grado de adecuación a un criterio determinado. En este sentido la selección de los expertos es fundamental “Si los paneles de expertos se perciben como verdaderos expertos, entonces es poco probable que hay una autoridad superior que impugne la validez de contenido pretendido de la prueba”. (Lawshe, 1975, p. 3)

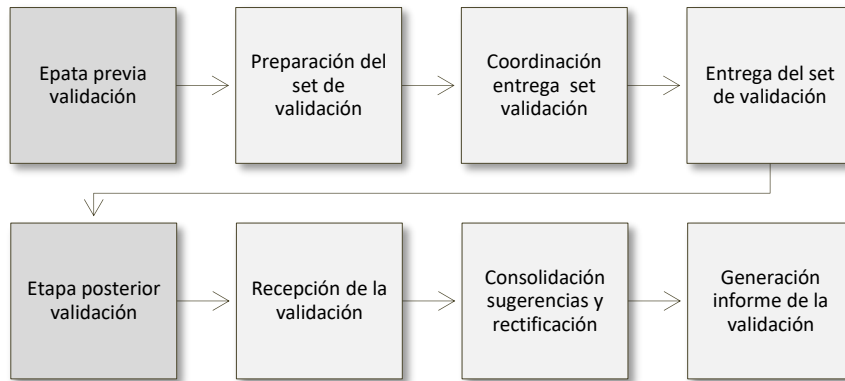


Figura 30. Secuencia del proceso de validación.
Nota. Elaboración propia

Un tipo de propósito de esta validación consiste en evaluar de manera independiente claridad en la redacción, coherencia interna, inducción a la respuesta (sesgo), lenguaje adecuado al nivel del informante y si mide lo que pretende medir con la que se encuentran redactados los ítems o reactivos de un instrumento.

Para realizar el proceso de validación en ambos cuestionarios de contenido por juicio de experto, se han llevado a cabo en etapas (ver Figura 30).

MATRIZ DE VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTOS DE LA EXTRUCTURA DE VARIABLES AL INSTRUMENTO										
Título del Cuestionario a validar:										
Sujeto del cuestionario:										
CRITERIOS DE EVALUACION										NOTAS
Relación entre la variable y las dimensiones		Relación entre la dimensión y los indicadores		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y enunciado del instrumento		Relación entre enunciado y las alternativas de respuesta		Recomendaciones, observaciones, sugerencias y/o comentarios
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

Figura 31. Prototipo de la matriz de validación esquema de operacionalización
Nota. Elaboración a partir de Corral (2009).

La primera etapa del proceso de validación fue la preparación del set de validación, que incluye la página introductoria, el esquema de variables, el cuestionario y el acta de verificación (ver Figura 31). El acta de validación se dispone un cuadro de validación que contiene los ítemes, los criterios a evaluar y una columna destinada a las observaciones. Los criterios a evaluar corresponden a: claridad en la redacción, coherencia interna, inducción a la respuesta (sesgo), lenguaje adecuado al nivel del informante y si mide lo que pretende medir, más la posibilidad de dejar las indicaciones de no modificar, modificación o eliminación.

La segunda etapa del proceso de validación correspondió a fijar horario de entrevista para entrega y recepción simultánea de la validación y en el caso de uno de los evaluadores se envió la información por medio del correo electrónico en consideración por la distancia.

La tercera etapa del proceso de validación consistió en entrega del set de validación: Esto se realizará con tres personas en calidad de Expertos de contenido que dominen el área de investigación o que conozcan el tipo de alumno de manera que puedan dar cuenta de su comprensión o pertinencia del lenguaje.

La cuarta etapa del proceso de validación fue la recepción de la validación realizada por los jueces: se recogen las actas de verificación que son devueltas y que expresan el veredicto del experto. La quinta fue la consolidación y rectificación, en esta se consideraron las apreciaciones de los jueces y se procedió a rectificar el instrumento. En una última etapa se generó el informe de la validación que se registra en este capítulo.

MATRIZ VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTOS CLARIDAD COHERENCIA SESGO REDACCION VALIDEZ											
Cuestionario a validar:											
Cuestionario:											
ÍTEM	CRITERIOS DE EVALUACION										NOTAS
N°	Claridad del enunciado ítem		Posee coherencia interna		¿ Observa una inducción a la respuesta del ítem?		¿ El lenguaje del enunciado es correcto, entendible y adecuado para el sujeto respondiente?		¿ Se observa integralmente que mide y lo que se desea medir?		Observaciones referente a la modificación o eliminación del ítem o enunciado
	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	
1											
2											
3											
4											

Figura 32. Prototipo del acta de validación de los cuestionarios

Nota. Elaboración a partir de la versión de Corral (2009).

El proceso de validación del cuestionario cuantitativo se realizó en el mes de agosto, septiembre octubre e incluso en los primeros días de noviembre de 2015. La validación por medio de juicio de expertos, implicaba, en este caso, solicitar a los jueces que en las actas de validación proporcionaran su veredicto, en términos específicos del ítem respecto de los diferentes factores subdivididos en los ítemes propuestos y estos traducidos en las preguntas del cuestionario, como también en términos generales del instrumento (Corral, 2009). Esto se tradujo en la evaluación de la matriz de variables y de la matriz de cada instrumento.

Cuadro 23. Descripción de los jueces participantes en la validación

<i>Funciones</i>	<i>Sexo</i>	<i>Tramo Etario</i>	<i>Profesión Inicial</i>	<i>Grado Académico</i>	<i>Cargo</i>
Investigador	Masculino	Entre 50 y 60	Profesor	Dr. en Educación	Investigador
Investigador	Masculino	Entre 50 y 60	Profesor	Dr. en Educación	Coordinación doctorado
Jefe UTP	Femenino	Entre 40 y 50	Profesora de historia	Licenciada	Jefe de UTP

Nota. Elaboración propia.

Al evaluar la matriz de dimensiones se les solicitó valorar: comprensión de lenguaje o claridad del enunciado del ítem, coherencia interna, inducción a la respuesta al ítem, si el lenguaje es adecuado para quien responde, si se observa que mide lo que se desea medir (ver Figura 32).

Accedieron a participar tres expertos. Los que se proceden a caracterizar e informar a través de una tabla. Con uno de los expertos se procedió a la aplicación de la validación y registro en el acta se realizó con una entrevista de manera que se agilizará la obtención de la información. Con los otros dos expertos se procedió a una validación vía correo electrónico, pese a haber sido enviadas las actas el procedimiento de respuesta fue otro, simplemente la redacción de un mensaje. Sin embargo, pese a esto las revisiones fueron contundentes (ver Cuadro 23).

d) Indicaciones y sugerencias recibidas en la validación de los instrumentos

La mayor parte de las precisiones realizadas corresponden a los términos en cómo se expresan o redactan ciertos ítemes, en otros casos la sugerencia fue subdividir la afirmación en dos afirmaciones. No hubo recepción, en el acta de validación, de ajustes mayores que indicaran posibilidad de eliminación, no obstante, si los jueces realizaron indicaciones que indicaban posibilidades de modificación. En todo caso se procedió al «levantamiento de las sugerencias de los jueces» (Google Drive f, s.f.).

En el «Cuestionario estudiantes» se recogieron las siguientes indicaciones generales por parte de los expertos: «ser más claro y preciso en las instrucciones, más cortas las indicaciones». Observan que los ejemplos se encuentran bien (ver Tabla 8).

Respecto de las indicaciones específicas una de ellas se refirió a que los datos personales no deben ser tan personales que sea posible identificar sin ningún género de dudas al encuestado o encuestada Ambos validadores hicieron el mismo comentario «El cuestionario es demasiado largo: hay preguntas que podrían ser eliminadas, especialmente las abiertas. Éstas pueden ser planteadas en entrevistas abiertas». Las indicaciones fueron levantadas se dieron las explicaciones del caso.

En lo que concierne a otras preguntas, la evaluación presento la siguiente observación «por lo general se espera que las respuestas sean presentadas en el orden de peor a mejor, menos frecuente a más frecuente, menos acuerdo a más acuerdo, etc., no al revés» Situación que se corrigió.

Respecto de ambos cuestionarios una de las indicaciones que se presentó fue la a través de la pregunta «¿sí en todos los casos van a tener acceso a computador para contestar, si este aspecto lo tiene controlado?». Bueno efectivamente se preocupó que el lugar donde se respondiera fueran los laboratorios de computación de los establecimientos. Y en caso que los estudiantes no contaran con correo o con su clave se les proporcionara el link de la página que contiene el formulario respectivo.

Tabla 8. Informe consolidado de las actas de validación

Tipo de ajuste	Nº ítemes	Cantidad	%	Modificaciones propuestas
Claridad	1-7-17-25-	8	12,50	Dice "Ejeccion" agregar "u" sugiere "Ejecución"
Erratas	29-41-56-58			58 Agregar "r" 29 Eliminar palabra repetida
Coherencia	9	-		9 quitar una "s"
Consistencia	1	1	1,56	Cambiar de "tu" a "su" Dice " tu curso" cambiar por en "su curso" Sugiere revisión varias ítemes de la persona verbal ya que se visualizan algunos deslices ser consistente con él "Su"
Inducción a la		-		
Nivel del lenguaje		-		
Mide lo que debe	41	1	1,56	41 sugiere aclarar
Agrega categoría	7-7-17-56	4	6,25	7 sugiere agregar categoría Estado civil "Divorciado" 7 Sugiere a "soltero" agregar "soltero (a)" 17 sugiere agregar categoría "Vive con los abuelos" 56 sugiere agregar categoría "software especialidad"
Otras sugerencia	25	1	1,56	25 Fajar opcionalidad
Indica modificación o eliminación		14	21,87	

Nota. Elaboración propia a partir de las actas de validación.

Otra indicación fue la siguiente «Siempre que se pueda preparar respuestas múltiples con intervalos; ejemplo, "Año de nacimiento", te resultaría mejor si pones: Hasta 25 años; entre 26 y 40 años; entre 41 y 50; más de 51. Lo mismo para los años deservicio docentes. Hay preguntas que a lo mejor has de hacer varias separadas, creo que puede ser un lío contestarlas juntas, ejemplo la 13. Las horas son cronológicas (60 minutos) revisa los términos. Marca solo un óvalo por fila. Mejor poner una respuesta por fila». Esta situación también se corrigió.

Tabla 9. Informe resumido aspectos contenidos en las actas de validación

Aspectos generales	Si	Si/no	No	Observaciones
1 El instrumento contiene instrucciones claras y precisas	100%			Realizar modificaciones
2 Los ítemes permiten lograr de los objetivos de la investigación	100%			
3 Los ítemes están distribuidos en forma lógica y secuencial	100%			
4 El número de ítemes es suficiente para seleccionar información útil para el estudio	100%			Demasiado largo
5 Sugerencias de ítemes a añadir	Si		No	

Nota. Elaboración propia a partir de las actas de validación.

En referencia al «Cuestionario docentes» se recogieron las siguientes indicaciones: «respecto de las preguntas N°13 y N°14 la indicación es que se encontraban mal presentadas: las preguntas están donde deberían estar las respuestas y vice versa. En la pregunta N° 17 se espera que los intervalos sean cerrados: no puede ser 20% a 40% y de 40% a 60%; debe ser 21% a 40% y de 41% a 60%, etc.» Se sugiere la revisión ortográfica y en las preguntas N° 27 y N° 28 en cuanto a los cuestionarios colgados y pensando en el momento del análisis estadístico, es mejor forzar la elección de la mejor respuesta, aunque todas puedan parecer probables» (ver Tabla 9).

Del proceso efectuado una vez recogidas las actas de validación se consolidó la información que guardaba referencia con los aspectos generales del instrumento de recogida de datos. «Las indicaciones coherentes con el informe anterior daban cuenta de la necesidad de modificar algunas afirmaciones del cuestionario, pero en general se

ajustaba a los objetivos de investigación, como también el número de preguntas, al igual que las instrucciones se observan como suficientes y claras».

En suma, en el proceso de validación de los «Cuestionario estudiantes» y «Cuestionario docentes» se ha considerado los siguientes aspectos que se desean medir: la descripción de estudiantes y docentes, el clima escolar social y el desempeño docente. Esto se tradujo en la evaluación de la matriz de variables y de la matriz de operacionalización de variables de cada instrumento. Tras la evaluación se procedió al levantamiento de las indicaciones recogidas. A partir de la validación realizada es posible concluir que ambos cuestionarios se han mejorado, se ha acumulado evidencia de validez y se han disminuido la posibilidad de error.

3.4.4 Validación del instrumento cualitativo

El instrumento cualitativo del tipo semiestructurado consta de las siguientes líneas de factores directrices: descripción del estudiante, descripción de la familia sus recursos y el apoyo y clima, descripción del docente del clima organizacional y del establecimiento. Estos ejes pretenden explorar la comprensión de los diferentes aspectos relacionados con los variables generales del estudio e intentan de confirmar los resultados obtenidos

La selección de la muestra utilizada es del tipo opinática, selección fue de tipo muestral y no censal, compuesta por los docentes directivos y docentes jefe o asignaturistas. La selección se fundó en elegir una muestra homogénea, que fuera representativa de los gestores y docentes de cada liceo abarcando a no más de dos sujetos que proporcionaron los datos necesarios para, por un lado, acceder a una comprensión mayor y por otro tener una herramienta confirmatoria de los resultados obtenidos.

Las acciones que realizan los respondientes corresponden a responder al conjunto de preguntas que realiza el entrevistador. La entrevista posee una duración con estimación inicial de 15 minutos. Al momento de la interpretación, el rol del investigador cobra real importancia pues tiene la misión de llevar a cabo las interpretaciones y análisis de los datos dispuestos por los entrevistados. Los conjuga abordando diferentes dimensiones, intentando darles sentido.

Respecto de la validez del instrumento, lo primero que se desea saber al consultar al juez es su valoración de las siguientes preguntas. Las preguntas relevantes son las siguientes, ¿cuál es la descripción del estudiante?, ¿cuál es la descripción de la familia?, ¿cómo apoyan, y que recursos aportan?, ¿cuál es la descripción del docente?, ¿cuál es la descripción del establecimiento?, ¿cuál es su clima?, ¿existe algún error probable en la configuración del instrumento? Un aspecto a tomar en cuenta es que, la validez no puede expresarse cuantitativamente “es más bien una cuestión de juicio, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, usualmente, el denominado Juicio de Expertos. Mediante el juicio de expertos se pretende tener estimaciones razonablemente buenas”. (Corral, 2009, p. 4)

El juez experto al validar el instrumento cualitativo, actividad que se efectuó separadamente y en forma posterior en la validación de los otros cuestionarios., procedió a mirar y revisar el conjunto de ejes de la entrevista, luego expuso las distintas observaciones derivadas de su revisión. Tales observaciones, fueron las siguientes: respecto de la muestra no hubo precisiones, responde a la intención que posee el complemento cualitativo de la investigación. Respecto de si mide lo que tiene que medir no hubo recomendaciones, el instrumento con sus ejes directivos mide lo que desea medir. Respecto si se encuentra correctamente formulado los ejes el juez emitió la

siguiente opinión «Readecuar la redacción de algunas de los ejes, definir qué sucede si no es posible que los directivos accedan a la entrevista, generar una ficha para cada entrevista».

3.4.5 Estudio de la confiabilidad del instrumento

En el siguiente inciso se presenta el estudio de confiabilidad del instrumento «Cuestionario estudiantes». En términos generales el propósito del estudio de confiabilidad de un instrumento, consiste en calcular un coeficiente promedio cuyo valor sea aceptable. Este valor, en términos muy simples, da cuenta de la correlación del test con sí mismo. En términos específicos, el propósito del estudio es conocer si las dimensiones o preguntas del cuestionario presentan individualmente la confiabilidad mínima aceptable. En el caso que existan dimensiones o preguntas en los cuales la confiabilidad sea menor que aceptable, el propósito es generar acciones que remedien tal circunstancia; esto se logra, normalmente, eliminando uno o algunos elementos.

Con el fin de estudiar la confiabilidad del instrumento, en cuestión, se requirió la aplicación de un segundo pilotaje. Dicho pilotaje fue realizado en una muestra de estudiantes con características similares a la población de esta investigación. Los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento han conformado la base de datos utilizada para los cálculos y análisis de confiabilidad. Tal análisis ha sido realizado con el software SPSS, versión 2011.

Los resultados a los que se llega con el estudio de confiabilidad indican que el «Cuestionario estudiantes», en las preguntas y dimensiones que han sido analizadas, presenta un coeficiente Alfa de Cronbach promedio igual $\alpha = 0,7304$; valor que según la literatura resulta aceptable (George & Mallery 2003). A su vez los resultados individuales con los que se calcula este promedio, en general, poseen valores mayores que $\alpha = 0,70$ lo que permite catalogarlos como aceptables. Ambas situaciones, general e individual, dan cuenta que el instrumento «Cuestionario estudiantes», es confiable.

a) Aspectos conceptuales acerca de la confiabilidad

Corral (2009) afirma que “la confiabilidad tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición. Los coeficientes de confiabilidad proporcionan un indicador que hace referencia a que la medida es consistente y reproducible” (p.1). Al referirse a medidas consistentes se quiere expresar que las medidas que recoge el instrumento poseen una baja variabilidad interna o que se encuentran libres de errores aleatorios. Al expresar que son reproducibles, indica que los resultados deben ser similares cuando se realizan mediciones en momentos distintos. La confiabilidad tiene que ver, además, con los supuestos que el error aleatorio no debe producirse a partir de la escala de medida o del instrumento y que la confiabilidad debe ser independiente de los diversos evaluadores.

La medida de la confiabilidad puede obtenerse por varios métodos, estos métodos se basan en ciertas técnicas o herramientas estadísticas; cabe señalar que una de las herramientas estadísticas utilizada, sirve como base para el cálculo de la gran mayoría de las restantes. La herramienta estadística base de estos métodos es el coeficiente de correlación r de Pearson, este se aplica sobre “variables cuantitativas (...) distribuidas normalmente, o (...) distribuciones bastante simétricas respecto de la media” (Cazau, 2011, p. 73). Entre los métodos que miden la confiabilidad de un instrumento se encuentran los siguientes: la prueba de test y re test, la prueba de formas equivalentes,

el método de división por mitades y el método de homogeneidad de las preguntas o ítemes.

Si bien estos métodos persiguen la determinación de la confiabilidad lo hacen con técnicas distintas. En el caso del método del test y re-test y el de las formas equivalentes se utiliza el coeficiente de correlación r de Pearson. En el método de división por mitades a la herramienta señalada se añaden los estadísticos de correlación de Spearman-Brown, el coeficiente de Rulón y el coeficiente de Guttman. Las técnicas que se utilizan en el método de homogeneidad de las preguntas o ítemes, dependen del tipo de escala utilizado. En el caso de escalas del tipo dicotómicas se utiliza el coeficiente Kuder Richardson y en las escalas de Likert del tipo politómicas se utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach.

b) El método y las técnicas utilizadas en análisis de confiabilidad

El método que utiliza el Alfa de Cronbach, se le conoce también como método de la consistencia interna de los factores. Este coeficiente es posible calcular por medio de una matriz cuadrada de coeficientes a la que previamente trabajada proporciona la información para alimentar una fórmula. En la primera parte se calcula el valor, a partir de los coeficientes de correlación resultantes de un cuadro de doble entrada, en la que en ambas entradas o cabeceras horizontal y vertical se disponen las dimensiones e índices a evaluar, y en la que en cada cruce se dispone el coeficiente de correlación calculado con los datos de la componente vertical contra la componente horizontal. Así si la matriz estudia a n dimensiones, existirá n^2 cuadrado, coeficientes a calcular. Por resultado se obtiene una tabla o matriz completa cuyas celdas contienen a los coeficientes de correlaciones. La matriz resultante posee dos características: primero una diagonal cuyos valores son sólo unidades (correlaciones del componente con si mismo), la segunda características es que, dado que la correlación de una variable con otra no depende del orden, se presentarán duplicadamente estos coeficientes. Es por esta razón que en esta matriz cuadrada se prescinde de una de las mitades triangulares de las celdas, alojada bajo la diagonal. Sobre esta última se toman los datos para ingresarlos en la fórmula y calcular el coeficiente Alfa de Cronbach.

Con los valores contemplados en la tabla se procede a aplicar una fórmula estadística. En esta fórmula por resultado se obtiene α que es el coeficiente Alfa de Cronbach; para obtener tal valor se debe alimentar la fórmula con el valor de n que corresponde al número de preguntas o dimensiones; con el valor de la suma $\sum_{j=1}^n \sigma_j^2$, que corresponde a la suma de los cuadrados de las n varianzas y con el valor de la varianza de las puntuaciones de la dimensión que se representa por la notación σ_x^2 , posteriormente se han de realizar las operaciones aritméticas indicadas en la fórmula estadística siguiente:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^n \sigma_j^2}{\sigma_x^2} \right) \quad (1)$$

El coeficiente Alfa de Cronbach que se obtiene por resultado puede arrojar valores entre los límites 0 y 1. En esta graduación el cero representa el nivel mínimo de confiabilidad, el 1 representa al nivel de la máxima fiabilidad. Los valores intermedios son posibles de categorizar en función del grado de cercanía a los valores extremos. Como criterio general, los autores George & Mallery (2003) los dividen en seis categorías, estas categorías son las siguientes: excelente, bueno, aceptable, aceptable con reparo, pobre e inaceptables (ver Tabla 10). Las categorías se fundan en unos intervalos en los que se clasifica el valor del coeficiente resultante. El umbral mínimo de confiabilidad aceptable que presentan estos autores corresponde a un $\alpha = 0,7$; valores menores que este umbral,

son posibles de aceptar, pero con reparo, esto dependiendo además de cuan menor sea; en los casos que $\alpha < 0,2$ se considerarán muy bajos.

Respecto de los valores que poseen las categorías del Alfa de Cronbach, George y Mallery (2003) presentan una propuesta

Tabla 10. Criterios de evaluación del Alpha de Cronbach

<i>Categoría</i>	<i>Límite inferior</i>	<i>Límite superior</i>
Excelente	0,90	1,00
Bueno	0,80	0,90
Aceptable	0,70	0,80
Con reparos	0,60	0,70
Pobre	0,50	0,60
Inaceptable	0	0,50

Nota. Elaboración a partir de George y Mallery (2003)

En el caso de esta investigación las escalas utilizadas en el «Cuestionario estudiantes» son del tipo politómicas, aunque de dimensiones distintas por lo que el coeficiente Alfa de Cronbach es el que se ha elegido para obtener la confiabilidad del instrumento. El valor de Alpha de Cronbach en el caso de este estudio es calculado a través del programa estadístico SPSS versión 11, con los datos de la aplicación de una segunda prueba piloto. El programa requiere la alimentación de las respuestas a las preguntas e índices del cuestionario.

El programa arroja tras la ejecución del análisis de fiabilidad un visor con los resultados dos informes distintos, uno con los estadísticos generales de fiabilidad que incluyen tres valores: el Alfa de Cronbach, el Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados y el número de elemento.

Y un segundo informe componente del visor de resultados es el cuadro estadístico total por elementos, que es proporcionado solo si en forma previa se elige la opción eliminar elementos. Este cuadro proporciona en las filas los elementos de la dimensión y cinco columnas las que contienen cada una de ellas los valores siguientes: la media de la escala si se elimina el elemento, la varianza si se elimina el elemento, la correlación elemento corregida, la correlación múltiple al cuadrado y el alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

En la información general de confiabilidad aparecen dos valores para el Alfa, el uso de la primera o del segundo valor de estos Alfa de Cronbach va a depender de si los ítemes poseen las mismas unidades de medida, la segunda se utilizará cuando los ítemes poseen unidades de medida distintas en vez de la primera. En el segundo caso el Alfa de Cronbach utiliza la covarianza entre ítemes. No obstante, pese a la diferencia se puede utilizar el primer valor de Alfa de Cronbach en ambas situaciones (Frías-Navarro, 2014).

En el cuadro estadístico total por elementos la información que presenta posibilita seleccionar el ítem que incide disminuyendo el valor de Alpha y conocer cómo se presenta la situación si se elimina dicho elemento. En algunos casos mejora el valor del indicador en otros no. En el caso que se presentare la posibilidad de eliminar un elemento y el Alfa que se recalcula presenta una variación muy menor, quedando muy similarmente a la inicial, el criterio que se utilizará es no eliminar el elemento, prefiriendo con esta decisión el ítem o la pregunta frente a la débil mejoría del índice Alfa. En el caso de este estudio

del total de ítemes intervenidos fueron cinco, estos significaron la eliminación de elementos y el recalcular del coeficiente. En un caso, a parte de los mencionados, se optó por dejar sin eliminar alguno de sus elementos ya que la contribución del alfa recalculado era muy menor.

c) Segunda prueba piloto y resultados del análisis de confiabilidad

Así, con el fin de realizar el análisis de fiabilidad, se realizó una segunda prueba piloto, en la que se aplicó a un curso el instrumento en cuestión. Participaron los alumnos y alumnas de un curso de estudiantes del Complejo Educacional Chimbarongo, complejo de dependencia municipal. Los participantes pertenecen a un cuarto año de enseñanza media, cuyas características coinciden con los cursos de la población en estudio, entre sus características se encuentra que son cursos mixtos, la vulnerabilidad, el tipo de comuna, el nivel educacional de los padres.

Al momento de solicitar participar en la prueba piloto, cada estudiante respondió al instrumento que se dispuso en una página Web. Es un instrumento de auto registro que se contesta en línea, se accede a través de un Link que les fue proporcionado vía correo electrónico. Los alumnos fueron informados de los objetivos del estudio, como también del pilotaje. Adicionalmente se les informó el carácter voluntario, anónimo y confidencial de sus respuestas. Se tenía el consentimiento verbal de los alumnos para formar parte del pilotaje. Los estudiantes respondieron desde los computadores de los laboratorios del establecimiento y en algunos casos, los que se encontraban ausentes, desde sus teléfonos celulares o de su computador personal, desde su domicilio.

Las características de los participantes del pilotaje son las siguientes: curso compuesto por mujeres (53,3%) y hombres (46,7%) que en total suman 30 participantes; con sectores de residencia rural (50%) y urbana (50%); mayoritariamente sus grupos familiares se encuentran conformados por cuatro personas (46,7%), por tres personas (26,7%), por dos, cinco y siete personas (6,7%); viven con ambos padres(60%) y con solo uno de los padres(40%); han asistido a pre básica (96,7%); han repetido algún curso (3,3%); Respecto de los progenitores pertenecen a pueblos originarios(10%), son inmigrantes (3,3%); poseen disponibilidad de computador e internet en su casa (76,7%); poseen solo computador(13,3%) y no poseen computador ni internet (10,0%); los padres poseen trabajos menores ocasionales o informales (30%).

El Alfa de Cronbach calculado, individualmente, por el sistema se presenta resumidamente en una tabla; en la gran mayoría de los casos es aceptable. El promedio general del coeficiente Alpha de Cronbach, calculado con los coeficientes individuales, resulta igual a $\alpha = 0,7304$, valor que quedo categorizado como aceptable.

Entre los procedimientos realizados con las preguntas o dimensiones estudiadas que en total fueron 16, los ítemes eliminados fueron 5 y los no intervenidos fueron 11. Al final del proceso las preguntas o dimensiones aceptables son 8, los aceptables con reparos fueron 5 y los categorizados como buenos fueron 3. Esta composición no varió con el proceso de eliminación de ítemes. Así mismo, no varió considerablemente el valor del alfa promedio que calculado inicialmente poseía el valor $\alpha = 0,7086$ y después de los cambios tomar el valor $\alpha = 0,7304$.

Tras el estudio de confiabilidad individual de las dimensiones es necesario informar los valores obtenidos resumiendo individualmente las diferentes acciones, que sea han realizado, esto es, el cálculo del coeficiente individual, la categorización en criterios, en el caso de resultar menos que aceptable, la eliminación de elementos y el

registro de los nuevos valores del coeficiente Alfa, la nueva categorización, y los promedios generales del proceso de confiabilidad.

Respecto del pilotaje cabe señalar que el número de los alumnos del curso que estaban presentes respondió la totalidad. De los que se encontraban ausentes algunos respondieron desde sus casas. En el pilotaje los alumnos informaron de una situación presente en el cuestionario y que posteriormente se debió corregir, existía una pregunta duplicada. El ítem duplicado cuestionado no se encuentra incluido en el análisis de consistencia interna, solo se dejó el original. Tras la eliminación del segundo ítem, sucedió que las preguntas quedaron cambiadas en su correlativo, razón por la cual en la tabla de informe se incluyó una columna con la nueva numeración.

Así, los resultados del estudio de confiabilidad indican que el «Cuestionario estudiantes», presenta un coeficiente Alfa de Cronbach promedio aceptable. Dicho promedio se encuentra constituido por resultados individuales calculados para las preguntas y dimensiones politómicas que en general presentan valores mayores que $\alpha = 0,7000$ lo que permite catalogarlas como aceptables (ver Tabla 11). Los valores obtenidos para los coeficientes Alfa de Cronbach tanto general como individual considerados en conjunto permiten concluir que el instrumento «Cuestionario estudiantes» sometido a análisis es confiable. Razón por la cual, bajo esta consideración, no se presentan objeciones para su aplicación.

Tabla 11. Informe resumido del proceso de análisis de confiabilidad

<i>N°</i>	<i>Nuevo N°</i>	<i>Alfa</i>	<i>Elimina</i>	<i>N° elimina</i>	<i>Alfa nuevo</i>	<i>Alfa final</i>	<i>Categoría alfa final u observaciones</i>
29	29	0,6610	Sí	4	0,7061	0,7061	Aceptable
30 a 34	30 a 34	0,6000	Sí	2	0,7299	0,7299	Aceptable
36	35	0,8596	No			0,8596	Bueno
37	36	0,6000	Sí	3	0,6826	0,6826	Aceptable c/ reparos
38	37	0,6086	No			0,6086	Aceptable c/ reparos
38	38	0,6086	Sí	1	0,6143	0,6143	Aceptable c/ reparos
40	39	0,6122	Sí	1	0,6755	0,6755	Aceptable c/ reparos
41	40	0,7356	No			0,7356	Aceptable
42	41	0,8093	No			0,8093	Bueno
43	42	0,8496	No			0,8496	Bueno
44	43	0,7599	No			0,7599	Aceptable
45	44		No				Pregunta repetida
46	46	0,7672	No			0,7672	Aceptable
47	46	0,7296	No			0,7296	Aceptable
48	47	0,6449	No			0,6449	Aceptable c/ reparos
50	49	0,7828	No			0,7828	Aceptable
Media		0,7086				0,7304	Aceptable

El análisis de consistencia interna de los factores, realizado en el programa SPSS, muestra una aceptable fiabilidad en general, pese a que algunos ítemes poseen valores aceptables con reparo.

Nota. Elaboración propia.

En suma, el análisis de validación y confiabilidad disminuyen el error coadyuvando en la exactitud y precisión de los instrumentos y de la medición. Caracteriza a las investigaciones cuantitativas el propósito de medir con precisión. Lo que se lleva a cabo por medio de instrumentos o cuestionarios. Las mediciones se realizan es a través de las variables, las que a su vez cooperan en cumplir los objetivos. Una medición debe intentar minimizar los posibles errores. Existen dos procesos para cumplir tal fin, estos son la validación y el análisis de la confiabilidad de los instrumentos. La validación de un test va

a mejorar el grado de exactitud con el que se mide el constructo teórico que pretende medir y si se puede utilizar con el fin que se ha previsto. En cambio, la fiabilidad es el grado o la precisión con que el test mide un determinado rasgo. Ambos procesos se han aplicado a los instrumentos del estudio acumulando evidencia de validez y dando cuenta de su confiabilidad.

3.5 Técnicas de procesamiento de los datos

El diseño del proceso de análisis de los datos es una fase relevante de la investigación, es una fase compuesta y corresponde a una etapa postrera del diseño metodológico. Se inicia al término del diseño del levantamiento de la información, proyecto que organiza las técnicas e instrumentos para recoger la información. Se encarga de planificar y diseñar las distintas acomodaciones, reducciones y paráfrasis que se realizarán sobre los datos, siendo esta última el culmen del proceso. Al término de esta fase se da comienzo a la obtención de datos de la investigación. Diversos son los autores que dan cuenta tanto de un común denominador conformado por componentes y funciones que constituyen el diseño del proceso de análisis de la información como de la relevancia que este posee (Elgueta y otros, 2003; Hernández y otros, 2003; Creswell, Shope, Plano, & Green, 2006; Aigner, 2008; Cazau, 2011; López- Roldán y Fachelli, 2015).

3.5.1 Aspectos conceptuales acerca del proceso de los datos

Una primera aproximación al diseño del proceso y análisis de la información requiere considerar responder ¿en qué consiste?, ¿cuáles son sus etapas?, ¿cuál es su contribución?, ¿cuál es su relación con los objetivos de la investigación? y ¿cuál es su relevancia? Esencialmente, consiste en una planificación previa de las acomodaciones, aplicaciones, reducciones, estudio y paráfrasis que se realizarán sobre los datos, contribuyendo con ciertos procesos o faces al cumplir los objetivos. Un común denominador del diseño de esta etapa es que la literatura contempla al menos tres sub etapas básicas: la primera es la organización y presentación, la segunda el análisis y la tercera la interpretación de los datos. Algunos autores incluyen como sub etapa la recogida de datos (Cazau, 2011), sin embargo, en el caso de esta investigación tal diseño se ha incluido en el título posterior. El diseño del proceso y análisis de la información gira en torno a los objetivos de investigación y coadyuva en el intento de concretarlos, es por tal razón que esta fase es relevante por su contribución (Aigner, 2008).

El procesamiento de la información obtenida en el trabajo de campo requiere de un plan de manipulación que debe tener cierta flexibilidad. Es importante planificar las principales operaciones y algunos detalles, con ciertos márgenes de actuación, es decir, con cierta flexibilidad. La planificación que se efectúe no debe ser rígida, ya que puede que en algún momento se requiera su redefinición o ajuste. Las razones de tal redefinición pueden provenir del hecho que puede encontrarse con dificultades que encuentren su origen en las fases anteriores, o que pueda encontrarse con problemas de la recolección de datos y que signifiquen la adecuación (Aigner, 2008).

Tanto la depuración como los respectivos procesos de análisis son actividades relevantes y deben planificarse considerando sus condicionantes. Entre las circunstancias que la restringen se encuentran, el diseño y los subdiseños del estudio, los instrumentos, el tipo de técnica, las variables, los tipos de variables, los softwares disponibles y los tipos de datos que pueden incorporar. Tal depuración permite que los datos comiencen a ser procesados, también permite la coherencia constructiva de la

investigación dado que intentan cumplir los objetivos e hipótesis del estudio. Según lo expuesto es pertinente la siguiente expresión “preparar los datos para el análisis, seguramente, es una de las tareas menos reconocidas y a la vez de las más importantes en la investigación”. (López- Roldán y Fachelli, 2015, p. 11)

Al realizar el proceso de los datos se ha de tener muy presente los objetivos de la investigación, como también, la lógica del análisis, ambas situaciones hayan fundamento en las consideraciones siguientes: una es la intención de no distanciarse de los objetivos y otra es el requerimiento de reproducción que deben poseer los resultados. En el análisis de los datos obtenidos en una investigación, no sólo se produce un actuar racional, sino que pueden manifestarse circunstancias que desvían del foco de la investigación, es por ello que se debe tener muy en cuenta la interrogante o el objetivo de la investigación. Toda investigación respeta el hecho que los resultados deben ser posibles de replicar, por tanto, “es necesario describir la lógica del análisis de datos como sus procedimientos. En consecuencia, se ha de describir los procedimientos de manera que sean posibles de replicar y que sea posible la obtención de similares resultados” (Elgueta y otros, 2003).

3.5.2 El proceso de análisis de datos en función de los métodos

El proceso de análisis de la información, se realiza en ambos métodos de investigación, cuantitativo y cualitativo, con procedimientos y formalidades distintas, sin embargo, poseen un común denominador, ambos se inician en los datos. Tanto el método cuantitativo como el cualitativo trabajan con datos, en ambos casos al momento de iniciar el proceso los datos poseen ya algún grado de elaboración. Tal elaboración supone primero recogerlos, luego depurarlos con el fin de tenerlos a punto para emprender así el proceso de análisis. En todo este proceso se ha de tener en la mira coadyuvar a dar respuesta a las interrogantes de investigación, como también cumplir con los objetivos. Cazau (2011) define dato como el “fragmento de información obtenido de la realidad y registrado como tal con el fin de contribuir a resolver el problema de investigación”. (p. 208)

En ambos casos deben depurarse, es decir, hay fuentes de error en los procesos previos los que pueden afectar los procesos posteriores. Se requiere una anticipación respecto de las limitaciones y las fuentes de error inherentes al proceso de análisis e interpretación. El proceso de los datos en ambos métodos es con técnicas distintas. En el método cuantitativo cuyos datos son numéricos, la forma de analizarlos es por medio de las técnicas estadísticas. En el método cualitativo cuyos datos son esencialmente palabras o textos, la forma básica de analizarlos es por medio del análisis de contenido.

Otro aspecto común es que en ambos métodos existe la posibilidad de utilizar los diferentes procesos con y sin ayuda de una aplicación o programa computacional. Poseen fortalezas y debilidades que los avalan o son motivo de crítica. No obstante, la rapidez de proceso que otorgan, la cantidad de variables y registros que pueden trabajar, sin duda, corresponden a uno de los aspectos que privilegian su uso. En esta investigación se han utilizado distintos programas y aplicaciones computacionales.

3.5.3 Programas utilizados en la recogida y análisis de datos

La recolección y el proceso de datos de esta investigación se realizarán con la ayuda de varias aplicaciones y programas. Entre ellas se encuentran las siguientes: la aplicación Drive de Google, el programa Excel de la suite Microsoft Office, el programa Notepad de Windows, el Programa SPSS de IBM y el programa PSPP (GNU).

La aplicación Drive de Google es un producto que permite almacenar de forma centralizada los archivos y sincronizarlos en dispositivos. Los archivos son accesibles desde el navegador web o la Google Drive Mobile App. Una de las utilidades de la aplicación es que permite crear, editar formularios, con ellos realizar encuestas utilizando enlaces web o correos electrónicos. Entre las funciones que posee el formulario entrega resultados individuales y generales, permite además crear una hoja de cálculo con los resultados y descargarla como un archivo de Excel.

El programa Excel, es un programa informático desarrollado por Microsoft Corp. y distribuido en el paquete Office. Es un programa muy popular y se encuentra presente en los softwares de los computadores personales. Es un software que permite crear y trabajar con hojas de cálculo, constituidas por celdas que se ubican según filas y columnas. El programa posee funciones matemáticas, de búsqueda y referencia, lógica, estadísticas y posee además herramientas para analizar datos y graficar. Siendo esta última una de utilidades que resalta por su simplicidad y por sus potencialidades. Junto a Excel se presenta la aplicación Notepad la versión utilizada es la 2010. El Notepad es un software gratuito, incluido como accesorio en el sistema Windows. Es un editor de texto que posee funciones básicas de archivo, edición y formato, posee la particularidad de grabar los archivos en formato de texto plano o texto (txt -ASCII) y es por tal razón puede utilizarse como interfaz de importación de los datos de PSPP o SPSS desde Excel. Se utilizó la versión que se encuentra en el Windows 10.

El programa SPSS «*Statistical Package for Social Sciences*». Es un software de análisis estadístico que presenta las funciones principales necesarias para realizar el proceso de análisis de fiabilidad, estadístico descriptivo, correlacional y multi-variable, así como la obtención de gráficos a partir de los distintos cálculos efectuados. Incluye un amplio rango de procedimientos y técnicas, además permiten realizar análisis en bases de datos de gran tamaño en la que intervienen gran cantidad de variables y registros, las que puede recodificar, son estas dos las principales ventajas de su tremenda popularidad. El programa estadístico SPSS utilizado corresponde a la versión en español v.11.5 del año 2003 y la versión v 24 del año 2016.

El programa PSPP cuyas iniciales se encuentran en orden inverso al SPSS cuyo funcionamiento emula al SPSS, es un software libre, de código abierto, desarrollado a partir de la filosofía del software libre (GNU) la diferencia más relevante es que ya instalado no expira con el tiempo. Es un software de análisis estadístico que presenta las funciones principales necesarias para realizar el proceso analítico estadístico, todas las funcionalidades se encuentran en el paquete básico incluso las avanzadas. Se utilizó en este estudio la versión de 32 bits de la versión maestra 0.10.2 año 2015 la que se destina a complementar algunas operaciones de SPSS.

3.5.4 Análisis de datos en el fragmento cuantitativo

Se inicia una vez obtenido el conjunto de todas las respuestas por encuestados, Un proceso de doble tipo implica que la técnica de la encuesta aplicada en forma impresa y otra parte de la población responda con cuestionarios en línea. Si bien es deseable que sea solo del tipo encuestas en línea, existen ciertas limitaciones o circunstancias que hacen que pueda aplicarse de una u otra forma. En todo caso, las respuestas en cuestionarios de tipo impreso se proyectan que sean ingresadas vía formulario en línea, que en este caso actúa como máscara de entrada, con el fin de agrupar las repuestas. La etapa posterior consiste en agrupar los datos en una matriz. La aplicación en línea permite la obtención de los datos en una matriz.

a) Extracción de la matriz con datos originales

Al proceso de obtención de datos le sigue un primer paso que es posible de describir como extracción de la matriz con datos originales (ver Figura 33). El conjunto de respuestas de los encuestados dispuestas en totalidad con riguroso orden o secuencia por filas (vector fila de respuestas por encuestado) va a generar un listado, que en definitiva es la matriz de datos originales.

	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ
1	Es inmigrante su Madre	La educación del padre o	La educación de la madre	Respecto de la disponibi	Respecto de las ocupaci	Respecto de las ocupaci	Respecto de las afirmaci	Respecto de las afirmaci	Respecto de las	Respecto de las	Respecto de las	Respecto de las
2	Madre	Ed. media completa	Ed. básica incompleta	Computador e internet	Comerciante, Micro empor	No es aplicable en mi cas	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
3	Madre	Ed. básica completa	Ed. básica incompleta	Solo computador	Trabajos menores ocasio	No trabaja	Nunca o casi nunca	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
4	Madre	Ed. media incompleta	Ed. media incompleta	Solo computador	Comercio ambulante, o p	No trabaja	Nunca o casi nunca	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
5	Madre	Ed. básica incompleta	Ed. media incompleta	Computador e internet	Trabajos menores ocasio	Trabajos menores ocasio	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
6	Madre	Ed. media incompleta	Ed. media completa	Solo computador	Comerciante, Micro empor	Asesora del Hogar o en	Alguna	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
7	Madre	Ed. media incompleta	Ed. básica incompleta	Solo computador	Comercio ambulante, o p	No trabaja	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
8	Madre	Ed. básica completa	Ed. media completa	Ni computador ni internet	Trabajos menores ocasio	Trabajos menores ocasio	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
9	Madre	Ed. básica incompleta	Ed. básica incompleta	Ni computador ni internet	No trabaja, Jubilado o pe	Trabajos menores ocasio	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
10	Madre	Ed. media incompleta	Ed. media completa	Solo computador	Profesional independiente	Asesora del Hogar o en	Alguna	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
11	Madre	Ed. media completa	Ed. media completa	Computador e internet	Comercio ambulante, o p	Trabajos menores ocasio	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
12	Madre	Ed. básica incompleta	Ed. básica incompleta	Solo computador	Comerciante, Micro empor	Asesora del Hogar o en	Alguna	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
13	Madre	Ed. básica incompleta	Ed. básica incompleta	Solo computador	Comerciante, Micro empor	Asesora del Hogar o en	Alguna	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
14	Madre	Ed. media incompleta	Ed. básica incompleta	Solo computador	Trabajos menores ocasio	Trabajos menores ocasio	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
15	Madre	Ed. media incompleta	Ed. básica en CFT inco	Computador e internet	Trabajos menores ocasio	Profesional independiente	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca
16	Madre	Ed. básica completa	Ed. básica incompleta	Computador e internet	Trabajos menores ocasio	Trabajos menores ocasio	Siempre o casi siempre	Alguna	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca	Nunca o casi nunca

Figura 33. Matriz recepción y vaciado de las respuestas del cuestionario
Nota. Elaboración propia.

En tal matriz se produce que, si los datos han sido puestos de forma completa y con rigurosa secuencia, se produce que cada columna contiene las respuestas a un ítem del cuestionario, ordenadas encuestado por encuestado, esta columna es el vector columna de las respuestas a un ítem. Estos vectores columnas emergen simplemente de respetar la secuencia y totalidad de los elementos de las respuestas que constituyen las filas. Tal matriz, la entrega la aplicación en línea que en este caso corresponde a la aplicación Drive de Google.

b) El proceso de depuración

Le sigue el proceso de depuración que consiste en seleccionar del conjunto de respuestas por respondientes o vectores fila que presentan la totalidad de las respuestas, evaluar los vectores respuestas incompletos, rechazar los vectores sin información (ver Figura 34). Respecto de los registros se prevé lo siguiente: homogeneizar los formatos de las respuestas, una de estas acciones corresponde a reemplazar las respuestas tipo texto por respuestas tipo numérico, todo esto para que el software de análisis no el rechace. Otras de las acciones que debe realizarse corresponden a las siguientes verificaciones: esta es que no se presenten repeticiones de encuestados, que exista la coherencia de las fechas y que no existan datos atípicos. Estos últimos pueden ser indicativo de datos que pertenecen a una población diferente del resto por cuanto se debe intentar reubicarlos si es necesario.

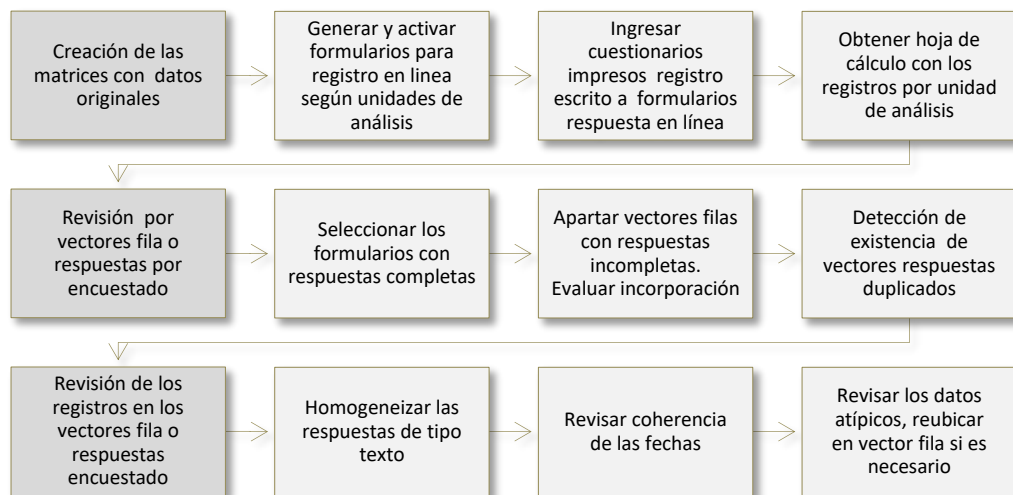


Figura 34. Proceso de depuración desde las respuestas hasta los registros
 Nota. Elaboración propia.

El proceso asistido por la plataforma Drive de Google y la hoja de cálculo facilitan y permiten acceder inmediatamente a los formularios de respuesta o vectores filas por respondientes y a los registros que se encuentran en ellos. Así, el proceso de depuración es una transformación. De igual forma los datos del tipo cualitativo deben vivir un proceso de transformación, llamado proceso de edición que implica la solución de problemas y dificultades ya sea en la entrevista.

Figura 35. Prototipo de la matriz de datos
 Nota. Elaboración propia.

En ambos métodos, se realiza el proceso de depuración. Esto va a significar que la matriz original de datos se transforme en una nueva matriz (ver Figura 35), tal transformación debiese revisar los errores de introducción o respuesta, de lógica de datos y de registros para así dejar a todos sus elementos a punto del proceso y en una matriz como la que se presenta.

c) La codificación

Una vez depurados los datos se procede a codificar. Ambos procesos se refieren a “Preparar los datos para el análisis, seguramente, son una de las tareas menos

reconocidas y a la vez de las más importantes en la investigación (...) la calidad de los datos depende enormemente de este conjunto de aspectos en interrelación con las demás fases del proceso de investigación". (López- Roldán & Fachelli, 2015, pág. 11)

Cazau (2011) expresa que en el proceso posterior a la depuración se concreta la etapa denominada codificación, que consiste en la asignación de un código, generalmente numérico, a cada una de las diferentes categorías de respuestas de cada pregunta del cuestionario. Elgueta y otros (2003) expresan que codificar implica tomar la información tal y como se obtuvo de los cuestionarios y adaptarla a los códigos previamente establecidos. Sostienen que la codificación se va a realizar con las variables y a los distintos niveles de variable y que para tal efecto se utiliza el denominado libro de codificación. Esta herramienta permite traducir cada categoría de respuesta a un código numérico, el cual es vertido en la hoja de codificación. Se deben crear tantos códigos como posibles categorías de respuesta existan, no superando a la decena.

López-Roldán y Fachelli (2015) recomiendan que al diseñar el libro de codificación sea de tal forma confeccionado que aquellos que realicen el trabajo de codificación tengan una guía precisa de cómo asignar los códigos. A su vez indican que al diseñar los códigos se debe considerar los objetivos del estudio y la variedad de los datos recogidos, por cada pregunta sólo se debe aceptar una sola respuesta, por otra parte, señalan que el valor numérico en datos nominales que se dispone en la codificación no significa una jerarquía ni orden.

d) El proceso de los datos

Así, realizada esta segunda etapa, la matriz original y depurada queda nuevamente transformada, en esta se observa en los registros solo números salvo los nombres de los rótulos o encabezados. El proceso de transformación fue la codificación y la matriz queda con elementos que el software ya puede procesar.

Para el proceso deben realizarse las tareas fundamentales que se enuncian. La primera es grabar los archivos tipo XLS como datos formato plano TXT en *Notepad* la segunda es Importar los datos con formato plano TXT y guardarlos como datos tipo SVA o SPO de SPSS o PSPP. La tercera es incorporar los datos secundarios y analizar los datos a partir de su explotación con los diferentes procedimientos de tabulación y análisis estadísticos.

La investigación cuantitativa emprende el análisis solo una vez terminada la fase anterior, dependiendo del tipo de investigación son diferentes los énfasis en los distintos análisis. Es por tal razón que en la investigación cuantitativa las etapas del procesamiento de los datos se cumplen con diferentes medidas, según sea el tipo de la investigación, sean estas exploratorias, descriptivas, correlacionales o explicativas (Cazau, 2011). Por tal razón es que cada uno de estos análisis va a utilizar herramientas estadísticas distintas, aunque, los análisis más elaborados utilicen o se fundan en los estadísticos de los análisis más simples o que le preceden (ver Figura 36 y Figura 37).

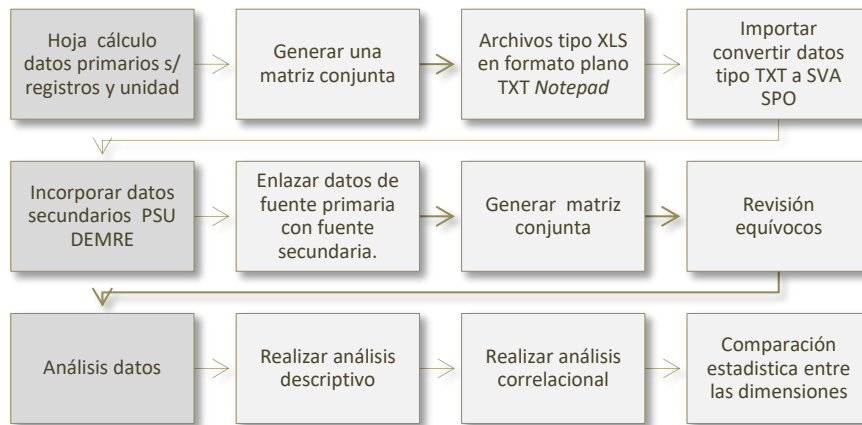


Figura 36. Secuencia proceso de los datos hasta emprender los análisis
 Nota. Elaboración propia.

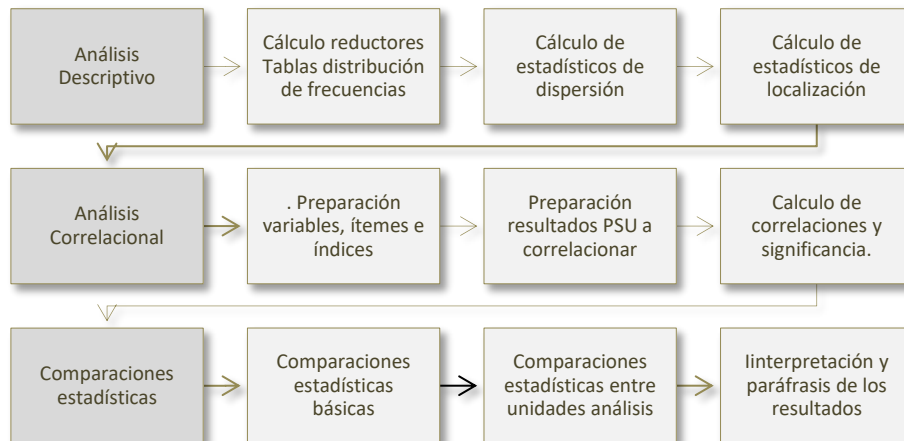


Figura 37. Secuencia del proceso de los datos según el tipo de análisis
 Nota. Elaboración propia.

3.5.5 Los análisis estadísticos cuantitativos

Cada investigación del tipo cuantitativa es posible asociar con un tipo de análisis estadístico específico. Los análisis estadísticos básicos utilizados en este estudio son el descriptivo y el correlacional. El análisis correlacional se funda y realiza sobre la base de las herramientas del análisis descriptivo, muchas de las herramientas de este último son la base del análisis correlacional, las que son integradas y cumplen su papel implícitamente. No se observan en forma explícita, ni es posible percatarse de su uso más aún cuando el software de proceso requiere entradas y solo muestran las salidas. El uso del software y las herramientas de análisis que poseen al no explicitar el proceso de cálculo coopera en tal invisibilidad.

El análisis descriptivo, también, es conocido como sinónimo de investigación estadística o investigación tipo encuesta (Molina, 1998). El análisis descriptivo consiste en asignar un atributo estadístico a cada una de las variables medidas en la encuesta. Los atributos estadísticos descriptivos que se asignan son las medidas de tendencia central, de dispersión o de localización. La medición en la encuesta se concreta en

registros, elementos de las variables, o un conjunto o parcial de ellos, que agrupados se denominan índices, sobre ellos se obtienen los siguientes reductores estadísticos media, mediana, moda, varianza, desviación estándar y deciles.

El análisis descriptivo se realiza por unidad de análisis, es decir, por establecimiento educacional, se realizará sobre datos de tipo primario obtenidos por medio de los cuestionarios del estudio, además por subdimensión considerando entonces el apoyo y recursos que proveen los padres, el clima escolar social que incluye las subdimensiones clima de aula y clima organizacional, y la descripción del desempeño docente.

Comienza con la contabilización y generación de tablas de distribución de frecuencias o tablas de contingencia utilizadas como insumo en el proceso de análisis de datos. Le sigue el proceso de cálculo de estadísticos descriptivos o reductores medidas de tendencia central. En particular y como herramientas estadísticas bases se utilizó la media, la moda, la mediana y valores extremos, fueron calculados sobre datos no agrupados. Se continúa con el cálculo de estadísticos de dispersión, la más utilizada fue la desviación estándar. Esta además se utiliza en el cálculo de los intervalos de respuestas infrecuentes y frecuentes.

Se debe realizar el cálculo del valor de la puntuación para cada ítem y para los indicadores o subdimensiones. Dependiendo del tipo de ítem y la cantidad de cuantificadores lingüísticos que contiene cada respuesta del cuestionario tres o cinco, fueron convertidos a puntuaciones que van desde 20 hasta 100. Dicha conversión se realizó por medio de una regla de tres simples, en la que se utilizó la equivalencia numérica 1-3-5 o 1-2-3-4-5, amplificadas por 20; con tal valor se procedió al cálculo y asignación de valores por ítems, a su vez los ítems permiten calcular puntuaciones para los indicadores o subdimensiones.

Determinación de los diez ítems extremos los mejor y los peor evaluados y junto a ellos el intervalo de respuestas comunes e infrecuentes. Para obtener los ítems mejor y peor evaluados se han jerarquizado los promedios de las puntuaciones. Se han elegido aquellos diez que se encuentran en los extremos, tanto superior como inferior de las puntuaciones. Esto se ha complementado con la identificación de los ítems infrecuentes que pertenecen y encabezan ambos listados. Estos ítems resultan pertenecer a las colas de la distribución, intervalos delimitados por el diámetro de cuatro desviaciones típicas cuyo centro es la media y que significa una alta probabilidad de ocurrencia ($p = 99.5\%$), esto bajo el supuesto de la normalidad de la distribución.

Para su cálculo se delimitan tres intervalos: el de ítems infrecuente por defecto, el correspondiente a ítems frecuentes y el de ítems infrecuentes por exceso (Triola, 2006). Unidos los rangos de los intervalos, que no se solapan, resulta el rango de la distribución. Para generar los ítems infrecuentes se subdivide el espacio de posibles imágenes o recorrido en tres sectores que corresponden a los siguientes: aquellas que se encuentran fuera del intervalo de respuestas frecuentes por déficit, al intervalo de respuestas frecuentes y al intervalo de respuestas infrecuentes por exceso. (Triola, 2006)

El espacio de imágenes o recorrido queda subdividido en los siguientes intervalos:

$$[x_{\min}, \bar{x} - 2 \cdot \sigma_{n-1}] \cup [\bar{x} - 2 \cdot \sigma_{n-1}, \bar{x} + 2 \cdot \sigma_{n-1}] \cup [\bar{x} + 2 \cdot \sigma_{n-1}, x_{\max}] \quad (2)$$

El de las respuestas frecuentes queda limitado en el siguiente intervalo:

$$[\bar{x} - 2 \cdot \sigma_{n-1}, \bar{x} + \cdot \sigma_{n-1}] \quad (3)$$

y el de las respuestas infrecuentes queda conformado por el intervalo complementario

$$[x_{\min}, \bar{x} - 2 \cdot \sigma_{n-1} [\cup] \bar{x} + 2 \cdot \sigma_{n-1}, x_{\max}] \quad (4)$$

La explicación del por qué son relevantes los ítems infrecuentes es en razón a que corresponden a ítems que se encuentran en los listados de puntuaciones mayores (o menores), que además encabezan estos listados, y que estas puntuaciones poseen escasa probabilidad de ocurrencia ($p = 2.25\%$), no son solo una fortaleza (o debilidad), sino que corresponden a afirmaciones con las cuales los docentes mayoritariamente manifiestan su acuerdo (o desacuerdo), su existencia(o inexistencia), su frecuencia(o infrecuencia) que dada su frecuencia estadística son «muy especiales».

Con tal deseo se intenta describir la distribución, en segundo lugar, se ha intentado robustecer la utilización de los ítems frecuentes e infrecuentes, aplicando algunos criterios que dan cuenta de la normalidad de la distribución o de la aplicabilidad de los criterios de clasificación de ítems frecuentes e infrecuentes. Así, a partir de la distribución de los ítems se calcula el coeficiente de asimetría de Fischer y el coeficiente de curtosis de Fischer junto a una serie de estadísticos descriptivos. La interpretación de estos valores arroja ciertas características de la distribución y su grafo. También se utilizó el criterio de las seis desviaciones típicas alrededor de la media. Con el fin de saber si se cumple el supuesto de normalidad fue aplicada la prueba de Kolmogórov-Smirnov, también, denominada prueba K-S para una muestra.

El paso siguiente es la generación de la información descriptiva tipo: texto, tabular y/o gráfica, para ello se presenta la información por medio de gráficas y tablas, que se dispondrán en autoformato tabla básica 1y bajo la normativa APA.

Terminado el proceso descriptivo se procede a emprender el análisis correlacional. Este implica considerar las hipótesis y la existencia de correlación entre resultados PSU y datos demográficos. En este sentido se participa de la sentencia de Abalde y Muñoz (2016) quienes expresan que se trata de un tipo de diseño que sirve poner a prueba hipótesis de fenómenos relacionados.

Seguidamente, se obtendrán las correlaciones bivariadas, calculándose los coeficientes tanto de correlación como de la significancia. El análisis correlacional se realiza sobre los datos de tipo secundario obtenidos de la base de datos DEMRE, sobre estudiantes que efectivamente rindieron la PSU a partir de las hipótesis.

Sigue la preparación de las variables o ítems a correlacionar (puntajes PSU y datos demográficos pertenecientes a la base de datos DEMRE), luego el cálculo de coeficiente de correlación y significancia entre pares de variables (Coeficiente r de Pearson, coeficiente Rho de Spearman, cálculo de la significancia o valor p). Una vez obtenidos los coeficientes se clasifican según las categorías George y Mallery (2003). El cálculo de la probabilidad asociada con un nivel de significancia del 5% según el modelo de la distribución normal va a significar el rechazo o aceptación de la hipótesis, preparación de los resultados y el análisis de estas correlaciones.

Las hipótesis se fundan en cierta relación explícita o implícita de variables, que se traducen en la manifestación simultánea de variaciones conjuntas en los datos, tales variaciones se presentan con cercanía a un modelo cartesiano lineal. En este estudio la variable dependiente de este modelo corresponde al resultado PSU y las independientes corresponden a las demográficas.

El análisis que se emprende implica verificar la existencia, calcular la magnitud, determinar el sentido y la significancia de las correlaciones. Es decir, implica evaluar si las variables demográficas, tomadas individualmente y a la par con la variable resultados PSU se aproximan aún modelo cartesiano lineal. Para ello en forma muy simplista se toma de la base de datos la secuencia de los registros de las variables demográfica con los resultados PSU correspondientes, y es el software quien expresa que tan cercanas a la linealidad se encuentran, por medio del coeficiente R. Por otro lado, se analiza si la probabilidad de ocurrencia se encuentra en el intervalo de confianza del 95% o con una probabilidad menor. Tal probabilidad se calcula con dos modelos de distribución llamados normal o de Student. No obstante, la robustez de las pruebas permite el uso de ambas herramientas, lo que permite un salto en la ortodoxa consideración del tamaño de las muestras.

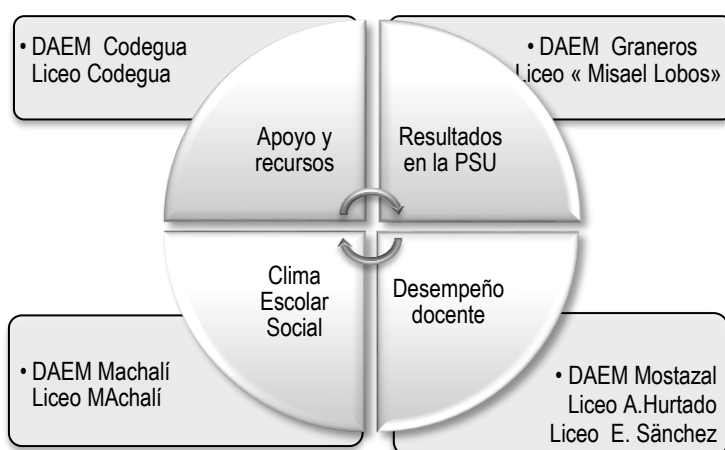


Figura 38. Dimensiones de análisis según las unidades del estudio
 Nota. Elaboración propia.

La simplicidad que acompaña la determinación de resultados y la posibilidad de proceso de numerosos registros como variables hacen necesario, la incorporación del software estadístico. En este estudio el análisis descriptivo y correlacional se realizará mediante la utilización de los softwares SPSS, PSPP y Excel.

El análisis estadístico de las dimensiones del estudio se realiza sobre las dimensiones en estudio y las distintas unidades educativas de los diferentes departamentos de administración de educación municipal de Codegua, de Graneros, de Machalí y de Mostazal. Se informará por centro educativo (ver Figura 38).

A partir de las unidades de análisis y las dimensiones se obtienen parte de los resultados. Así se obtiene secuenciada mente la información que arrojan las subdimensiones familia apoyo y recursos, clima escolar social, desempeño docente sobre las distintas muestras o unidades de estudio. La información se obtiene de los

cuestionarios versión alumno y versión docente. Se informará por unidad y además considerando todas las unidades educativas.

3.5.6 Análisis de datos fragmento cualitativo

El análisis de los datos de tipo cualitativo en este estudio comienza cuando se han obtenido los resultados del estudio cuantitativo, es un proceso que busca la paráfrasis y la confirmación y se da en tres fases. El análisis cualitativo consiste en la transformación de los datos, particularmente es la paráfrasis que el sujeto investigador realiza sobre las características de texto o contexto del objeto del objeto en cuestión. Para Angrosino (2012) los métodos cualitativos “tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza”. (p. 11)

3.5.7 El análisis en tres fases

Frances (2013) expresa que la obtención y análisis se realiza en tres fases: fase inicial, fase media y fase final. Una primera fase, la inicial, consiste en realizar un muestreo intencional, para seleccionar los entrevistados. En este tipo de entrevistas en las que se dirigen a aprender Taylor & Bogdan (1987) “En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra” (p. 101). El entrevistador debe conocer bien los resultados del fragmento cuantitativo, y a partir de ellos elaborar patrones, desarrollar categorías, revisar a profundidad la serie de aspectos de manera que le permitan generar una guía de ítems que le faciliten la entrevista. El análisis medio se codifica todo el material en cuatro etapas que son tipos de lectura intuitiva, temática, contextual y relacional, en cada una de estas se debe respetar el cómo y el para qué se realiza tal lectura y se han de tener en cuenta la codificación previamente realizada. La etapa final ha de entregar los resultados corresponden a un balance de lo abordado por los entrevistados contiene la teorización y la re-contextualización, esta etapa conclusiva es una etapa de síntesis.

El primer punto a revisar es la preparación de la entrevista. Los dos elementos principales de la fase inicial son preparación y la entrevista. Se debe generar un guion con ciertos ítems que aborden la circunstancia que se desea estudiar, además de cierto protocolo básico a seguir. El guion requiere puntos de referencia por los cuales debe pasar obligatoriamente el entrevistador y entrevistado. Sin llegar al punto que condicione la entrevista. El listado de preguntas debe resolver situaciones imprevistas, la resistencia del entrevistado y por tanto requiere de una cuidadosa preparación y realización.

Frances (2013) expresa que el desarrollo de la entrevista posee varias etapas la primera es la etapa de presentación en donde se proporcionan algunos datos de la investigación, le sigue la etapa inicial en ella se tratan temas generales de manera que permitan ya entrar en la etapa intermedia en donde se tratan temas más contundentes que se relacionan con los objetivos de lo que se pretende. En la etapa de recapitulación se procura sintetizar y que la entrevista termine en forma adecuada. Hay una etapa Posterior en la que se incluyen la información adicional a la que se añade información técnica, datos de localización o contexto y un resumen. Se procede a partir de la grabación del audio a transcribir las entrevistas ya sea de forma parcial o literal según evalúe el entrevistador. En este último punto se tiene la evidencia y los datos tipo texto. Ibáñez (1986) “resultando un texto para analizar. Sólo que en el análisis de textos el diseño no alcanza al proceso de producción, sólo al producto”. (p. 63)

El segundo punto a revisar es la estrategia operativa para el análisis de las entrevistas. La estrategia operativa de análisis será una adaptación de la propuesta de Frances (2013) (ver Figura 39). La estrategia que propone es la siguiente. Una vez obtenidos los registros y con ello los textos se inicia el análisis de las entrevistas que han sido ya transcritas y depuradas. Francés (2013) expresa que la estrategia operativa para el análisis de entrevistas se desarrolla en cuatro lecturas cuyos niveles se interrelacionan. Las cuatro lecturas corresponden a las siguientes: lectura intuitiva, lectura temática, lectura contextual, lectura relacional. En este conjunto de lecturas es posible ir codificando los conceptos que van apareciendo, en función de los conceptos ya estructurados. Los conceptos que se codifican incluyen los ejes temáticos, parte del contexto y las relaciones que se dan su uso facilitan las diferentes lecturas.



Figura 39. Secuencia de obtención y proceso de los datos del tipo cualitativo
 Nota. Elaboración propia.

La lectura intuitiva comienza identificando las frases que llaman la atención, con el objetivo de facilitar un primer acercamiento espontáneo al discurso. La lectura temática busca abordar el discurso según diversos bloques temáticos, para ello selecciona párrafos de importancia y párrafos subordinados de una misma línea temática con el fin de obtener los temas centrales y los que dan lugar a debate. La lectura contextual intenta discriminar entre el “yo hablante” y el “ellos”, además aborda el discurso internados en lo que se dice, cómo se dice y quién lo dice. Analiza aspectos físicos, sociales, económicos, etc. para relacionar el discurso con el contexto. La lectura relacional analizará el discurso definiendo la posición del entrevistado ante el resto de actores, lo que define las relaciones existentes, busca identificar alianzas y conflictos de forma que se consiga un mapa de redes.

El tercer punto a revisar es la etapa final o de resultados. La etapa final ha de entregar un balance de lo abordado por los entrevistados, corresponde a los resultados, los que deben contener los ejes temáticos en los cuales se desarrolla la coherencia del discurso. Se resume el análisis de lo que se dice, cómo se dice y quién lo dice, además se incluyen el análisis de los aspectos físicos, sociales, económicos, definiendo la posición del entrevistado ante el resto de actores las relaciones existentes, las alianzas y los conflictos. Entrega así una síntesis de lo abordado.

El análisis cualitativo que se utiliza es una adaptación de la propuesta de Frances (2013), implica una síntesis de la información seleccionada en matrices (ver Figura 40), esto previa transcripción de las entrevistas, una vez que se ha organizado la información anterior se procede a realizar la paráfrasis analizándolos sujeto por sujeto.

La adaptación incluye realizar una lectura intuitiva, para luego revisar las entrevistas transcritas por medio de una lectura temática, en la que se seleccionaron las ideas más importantes y pertinentes en relación al objetivo del este estudio. La selección de ideas implica seleccionar párrafos en cada una de las entrevistas transcritas e indicar su ubicación a través del número de la página de la entrevista transcrita en la que se encuentra. Se dispone además una breve indicación correspondiente al profesor entrevistado (P1, P2)

Luego se procede a detectar el sujeto involucrado en cada uno de los párrafos seleccionados (estudiante, docente, padres), para luego categorizar el contexto al cual se refiere (familiar, laboral, social, geográfico, comunitario, educativo, económico). El siguiente paso ha sido categorizar la idea o párrafo según las subdimensiones o indicadores del estudio, código (estudiante, familia, recurso, apoyo, clima de aula, clima organizacional, docente, desempeño docente). El último paso ha sido relacionar la idea de cada párrafo preguntándose si aporta o no a una educación de educación de calidad o a logros PSU, esto significa discriminar entre tres categorías conflicto, alianza o neutralidad

Página de la entrevista en la cual se ubica el párrafo	Entrevistado	Sujeto al que se refiere el párrafo	Párrafos de interés seleccionados	Contexto al que se refiere el párrafo	Código subdimensión al que alude el párrafo	Conflicto o alianza con la calidad educación y/o logros PSU

Figura 40. Prototipo de la matriz de proceso utilizada en el análisis cualitativo

Nota. Elaboración propia.

En suma, el proceso de análisis del segundo fragmento de esta investigación se realiza sobre datos cualitativos de fuente primaria que son obtenidos a través de una entrevista focalizada y su análisis incluye los siguientes aspectos Lectura intuitiva, temática, contextual, relacional y conclusiva.

3.6 Limitaciones

Con el fin de dar cuenta de una serie de limitaciones que se encontraron antes de los resultados, se procede a dar cuenta:

Una primera limitación que se viene guarda relación con la aplicación de la medida por parte del DEMRE en no proporcionar públicamente los resultados de la prueba PSU, esto impidió obtener los datos de una fuente publica y obligo a solicitarlos a la entidad

Una segunda limitación corresponde es que pese a haber conseguido por parte de los directivos los permisos o autorizaciones para encuestar a los docentes un grupo no accedieron a responder los cuestionarios.

Otra limitación es que en uno de los liceos la aplicación de las encuestas fue un proceso que requirió varios intentos y solo después se concretó. El lapso de tiempo que

se utilizó fue bien amplio, cerca de 8 meses. Pese a que esta situación se considerado irrelevante se procede a informar.

La cuarta limitación es el «*missing*» que hubo en cuatro preguntas del cuestionario docentes en dos centros educativos. No se encuentran las razones de tal pérdida de información.

La quinta limitación corresponde a que los datos descriptivos no son extrapolables a realidades distintas, pese a ello existe la posibilidad de “generalización analítica”, es decir, es posible construir una explicación en función de la evidencia teórica empírica utilizada y obtenida, no obstante, la realidad estudiada estadísticamente queda clausurada a las muestras.

4 CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente capítulo presenta los resultados del estudio. Estos se organizan según los objetivos de investigación, bajo este orden se propone indagar primero en los estudiantes, a continuación, con los docentes y finalmente con miembros del equipo directivo. Es por esto que se presentan primero los resultados obtenidos a partir del «Cuestionario estudiantes», luego los obtenidos del «Cuestionario docentes», siguiendo con los resultados de la base de datos del DEMRE, para terminar, con los que se ha obtenido a partir de las entrevistas.

Recapitulando, la presente investigación es una evaluación de ciertos factores que inciden en los resultados PSU y por tanto en los aprendizajes. Para lograr tal valoración, se han definido y luego medido las variables o dimensiones bases de la investigación, estas corresponden a las siguientes: descriptores del estudiante, apoyos y recursos, clima escolar social, descriptores del docente y de su desempeño, resultados PSU y variables de contexto del postulante inscrito. Las dimensiones base provienen de un modelo anterior que contempla grandes áreas de observación, estas son los estudiantes, el contexto familiar, el ámbito educativo, los docentes y los resultados PSU. En estas áreas de observación se recogieron los datos, por medio de cuestionarios o entrevistas. Las mediciones obtenidas han sido procesadas, como producto se han obtenido los resultados. Tales resultados satisfacen los objetivos propuestos para el estudio.

El objetivo general, ha sido determinar el estado de ciertos factores educativos que se asocian a los resultados en la Prueba de Selección Universitaria, en el proceso de admisión 2016, en liceos municipales de las comunas de la Provincia del Cachapoal, Chile. Tal objetivo se cumple por medio de la desagregación en objetivos específicos, estos se cumplen con descripciones, factores asociados y comprensión de significados. Las descripciones consideradas se realizan sobre los estudiantes, las familias, los apoyos y los recursos, al estado del clima social escolar, la descripción del docente y ciertos aspectos del desempeño docente. La determinación de correlaciones se cumple con los factores asociados que se obtienen entre los antecedentes de contexto y los resultados en la PSU. La comprensión de significados se cumple por medio del complemento cualitativo que indaga sobre el estudiante, la familia, el clima y los docentes.

La observación se realiza en los centros educativos cuya dependencia es municipal, acogen entre 234 y 575 estudiantes y poseen una plana docente de 30 a 45 profesores. Los cinco liceos de enseñanza secundaria, en los cuales se desarrolló la investigación fueron los siguientes: Liceo de Machalí, Liceo Municipal de Codegua, Liceo profesor «Misael Lobos Monroy», Liceo «Elvira Sánchez de Garcés», Liceo «Alberto Hurtado». Estos centros educativos presentan las siguientes descripciones (MINEDUC, 2016). Acogiendo a cerca de 575 alumnos y 45 profesores, contiguo a un complejo deportivo municipal se ubica el Liceo de Machalí (vista 2), (Google Maps f, s.f.). A escasas cuadras del centro cívico y eje comercial, contiguo a una serie de dependencias fiscales se encuentra el Liceo de Codegua (vista 2) (Google Maps g, s.f.) posee 346 alumnos y 33 profesores. Junto al parque comunal y a otras dependencias fiscales el Liceo «Profesor Misael Lobos Monroy» (vista 2) (Google Maps h, s.f.) posee 234 alumnos y 30 profesores. En mostazal, en el centro de la ciudad rodeado de comercio y barrios se encuentra el Liceo «Alberto Hurtado» (vista 2) (Google Maps i, s.f.) posee 537 alumnos y 36 docentes. Con tradición centenaria, en la calle principal de la localidad se encuentre el Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» (vista 2) (Google Maps j, s.f.) posee un total 373 alumnos y 31 docentes. Tales centros educativos han sido la fuente de datos, cuyos resultados se proceden a presentar.

4.1 Resultados del fragmento cuantitativo

Como se decía, la forma de organizar la presentación de resultados se inicia con el fragmento cuantitativo para finalizar con los resultados correspondientes al fragmento cualitativo. A su vez, los resultados del fragmento cuantitativo se organizan de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan los resultados correspondientes al «Cuestionario estudiantes», luego los correspondientes al «Cuestionario docentes», para cerrar con el estudio de las correlaciones o de factores asociados.

Los resultados de ambos cuestionarios se presentan ítem por ítem, en general, según el orden de aparición en el cuestionario, los que a su vez se reportan agrupados según las subdimensiones o indicadores. Seguidamente, se presentan, en una mirada general, los ítems extremos, esto es, aquellos con puntuaciones mayores y menores, para luego, de la misma forma, presentar las subdimensiones o indicadores. Complementariamente, se da cuenta de los ítems frecuentes e infrecuentes.

Es necesario proporcionar una breve explicación acerca de cómo son informadas los distintos tipos de estructuras de respuestas que se encuentran en los cuestionarios. Los resultados se entregan a partir de una regla, en la que unos son considerados como porcentaje y a otros como puntuaciones. Los porcentajes considerados utilizan un rango de 0 a 100%, representan normalmente, la participación de un total y se distinguen por que se acompaña al número del signo de porcentaje (%). Por otra parte, en las puntuaciones, que provienen de escalas de tipo Likert, se utiliza una escala que va desde 1 hasta 5, estos valores se han amplificado, por medio de una regla de tres simples a una escala que va desde 20 hasta 100, de manera de hacerla coincidir con el rango de porcentajes, pese a que no coinciden en la cota inferior, situación que se debe tener en cuenta al momento de la lectura. El 20 corresponde al valor de menor evolución. El 100 corresponde al máximo. El nivel neutral o de indiferencia corresponde a 60 puntos.

La escala de respuestas se ha subdividido en rangos los que se han asociado a un concepto. Así, cuando se obtiene de [20 – 36[puntos se asocia a una «muy baja» puntuación, cuando se obtiene una puntuación en el intervalo de [36 – 52[se le ha asociado el concepto «baja» puntuación, cuando se obtiene la puntuación en el intervalo [52 – 68[se ha asociado con el nivel «regular» o de «indiferencia» o «moderado», cuando se obtiene una puntuación de [68 – 84[puntos se ha asociado con el concepto «alta» puntuación y por último, cuando la puntuación se encuentra en el intervalo de [84 – 100] puntos se ha representado por el concepto «muy alta» puntuación.

4.2 Resultados obtenidos a partir del «Cuestionario estudiantes»

Los resultados obtenidos a partir del «Cuestionario estudiantes», son presentados ítem por ítem, agrupados en función de las dimensiones, subdimensiones e indicadores a las que pertenecen. En primer lugar, se presenta la descripción de estudiantes, luego la descripción de los recursos y apoyos familiares, para terminar con la descripción del estado del clima de aula. En segundo lugar, se hace una presentación con los ítems con puntuaciones mayores y menores, para seguir con las subdimensiones que poseen puntuaciones mayores y menores. Tales presentaciones se proporcionan centro educativo por centro educativo.

El orden en los que son presentados los resultados posee el siguiente correlativo. En primer lugar, se presentan los resultados del Liceo de Machalí, luego los del Liceo de Graneros, Liceo Profesor «Misael Lobos Monroy», luego el liceo Municipal de Codegua,

para terminar con los dos liceos de Mostazal, el Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» y Liceo «Alberto Hurtado». La ordenatriz considerada es la geográfica.

4.2.1 Resultados encuesta estudiantes, Liceo de Machalí

El Liceo de Machalí fundado en el año 2005, administrado por el DAEM es uno de los liceos más nuevos del pueblo. En el año 2012, de liceo científica humanista pasa a ser a liceo polivalente, este cambio lo inicia proporcionando distintas especialidades en su oferta académica. Tal oferta le ha significado un importante aumento de matrícula. Su edificación reciente, uno de sus principales activos, lo hace posicionarse como uno de los establecimientos más nuevos y modernos del pueblo de Machalí (I. Municipalidad de Machalí, 2016).

Las líneas generales de trabajo del establecimiento planteadas en el PEI 2012 corresponden a las siguientes: en el ámbito de los resultados buscan el incremento de niveles de logros en las distintas asignaturas, el aumento de alumnos promovidos, y el mejoramiento de resultados tanto SIMCE como PSU. En el ámbito de la convivencia posee reglamento interno consensuado, busca que se generen mecanismos y protocolos de apoyo al desarrollo de los estudiantes. En su gestión pedagógica curricular trabaja en generar una propuesta coherente que considere necesidades educativas de los discentes, conjuntamente con la búsqueda de prácticas docentes coherentes (Liceo Machalí, 2012).

a) Descripción de los estudiantes

Las características más relevantes de los estudiantes pertenecientes a los cuartos medios del Liceo Municipal de la comuna de Machalí, que egresaron durante el año 2015 y participaron del estudio se resumen en lo siguiente: provienen de cursos mixtos compuestos por menos mujeres (47,4%) que hombres (52,6%); poseen edades en un rango que va desde los 17 hasta los 20 años, la media de edad corresponde a $M = 18,57$ años ($SD = 0,82$); en relación a la PSU un buen número de los estudiantes se inscribieron para rendirla (89,5%), no obstante, son escasos los inscritos en preuniversitarios PSU (3,5%).

Respecto de los lugares donde viven y la conformación de sus familias se caracterizan por lo siguiente: un gran porcentaje declara que viven en la misma comuna de Machalí (93,0%), el resto, muy pocos de los estudiantes, viven en la comuna de Rancagua (7,0%); a su vez, en gran número, viven en zonas urbanas (80,7%), en menor número en zonas rurales (19,3%); los grupos familiares de los estudiantes, se encuentran conformadas en promedio por 4,49 integrantes ($SD = 1,58$), las familias con 5 integrantes (33,3%), 4 integrantes (28,1%) y 3 integrantes (12,3%) son las más frecuentes; cerca de la mitad de los estudiantes viven con ambos padres (47,4%), un grupo muy similar viven con solo uno de ellos (42,1%) y el resto de los estudiantes viven con algún familiar o tutor (10,5%).

En la descripción de la historia escolar de los estudiantes, se recoge la información referente a la asistencia al ciclo pre básico, la movilidad entre establecimientos, la repetición y los premios que han recibido. Lo que se ha recogido para los estudiantes del liceo de Machalí es lo siguiente: al nivel más bajo, sala cuna, son escasos los estudiantes que han asistido, no obstante, la cantidad se robustece en la medida que aumenta tanto el nivel del ciclo preescolar como la cercanía a la educación básica. Declaran haber asistido regularmente a sala cuna un escaso número (5,3%), situación que aumenta en el nivel medio menor (15,8%), como en el nivel medio mayor (31,6%), en proporción

cercana a la mitad declaran haber asistido a pre kínder (49,2) y en número cercano al total declaran haber asistido al último nivel pre básico (91,2%).

En la trayectoria escolar de los estudiantes la proporción que se han matriculado en tres o más establecimientos distintos (49,1%) corresponde a cerca de la mitad, otra porción menor, declara haber estado matriculado solo en dos establecimientos distintos (28,1%). Las razones que hay detrás de estos cambios obedecen a que un buen porcentaje de los estudiantes se ha visto en situación obligada de cambiar de establecimiento, debido a que la escuela en la que estaba no impartía los cursos siguientes (26,3%), o se cambió a vivir a otro lugar (15,8%). Una razón de preferencia personal que motiva el cambio, es que una buena parte de los estudiantes no se sentía a gusto en el establecimiento anterior (17,5%). En la historia escolar de los estudiantes, la repitencia es bastante común, más de la mitad de los estudiantes declara haber repetido curso (54,4%), ya sea en la enseñanza básica (22,8%) o en la enseñanza media (36,8%). Tales porcentajes llaman fuertemente la atención, en razón a que evidencian una parte importante del grupo de estudiantes.

Otro aspecto de la historia escolar que llama fuertemente la atención, es que, en los diferentes cursos, tanto en básica como en media, en razón a sus notas, los estudiantes que manifiestan haber sido premiados o reconocidos alguna vez (40,4%) son menos de la mitad, por tanto, un número relevante de los estudiantes (59,6%), después de 12 años de estudios, habiendo terminado su educación primaria y secundaria, nunca han recibido premio o reconocimiento por su desempeño académico. Circunstancia bastante dura, sin embargo, hay una situación que palia lo anterior, es que, en los diferentes cursos, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media, en razón a su comportamiento, si han sido premiados o reconocidos más estudiantes (49,1%).

b) Descripción de la familia, de los recursos y apoyos

La descripción de los padres, madres o tutores, se realiza en función de tres subdimensiones, origen, nivel educativo y el trabajo que desempeñan. En ese orden los datos recogidos evidencian que los apoderados son mayoritariamente chilenos y que en general no provienen de pueblos originarios o extranjeros. Los que provienen de los pueblos originarios, un porcentaje menor de los padres (7,0%) son descendientes de aymará, rapa nui, quechua, mapuche, atacameño, coya, kaweskar, diaguita o yagán. Los padres inmigrantes (1,8%) son un porcentaje mucho menor. En el caso de las madres no hay quienes provengan de los pueblos originarios como tampoco quienes sean inmigrantes.

Al analizar el nivel educacional de los progenitores los varones aventajan a las mujeres. La evidencia recogida de la educación tanto de los padres como de las madres, respectivamente, corresponde a la siguiente: poseen mayores niveles de educación media completa (29,8% y 24,6%), frente a los que no la han terminado (17,5% y 28,1%), poseen menor nivel de educación básica completa (15,8% y 14%) frente a la porción que no ha terminado (22,8% y 24,6%), los otros niveles poseen porcentaje muy menores.

Respecto de los trabajos que desempeñan los padres, en mayor número corresponden a trabajos menores ocasionales e informales (24,6%), le siguen aquellos en los que se desempeñan como profesionales independientes con carrera técnica profesional, pudiendo ser como contador, técnico agrícola o TENS o empleado medio o menor que trabaja en faenas mineras como soldador (14,0%), un menor número de los padres se desempeña en el comercio ambulante, o en un oficio menor sin estudios técnicos (7,0%). En escasa proporción los padres se desempeñan como profesionales independientes con carrera universitaria, ya sea como ejecutivo intermedio, o como

profesional cuya carrera puede ser ingeniero, abogado, enfermera, kinesiólogo, profesor (7,0%). Las madres o tutoras se desempeñan como asesoras del hogar (38,6%) y en trabajos menores ocasionales e informales (12,3%), sin embargo, existe un grupo importante de madres que son solo dueñas de casa y que no poseen trabajos remunerados (29,8%).

La evaluación de algunas dinámicas familiares evidencia que en general el clima de relaciones que se vive en casa de los estudiantes (84,3) es bastante bueno. Asimismo, evalúan tanto la puntualidad familiar (87,5) como la organización familiar (82,8). La puntuación declina cuando se consulta por la eficiencia en el aprovechamiento del tiempo por parte de la familia (76,6).

Los recursos que provee la familia, a los hijos estudiantes, se han medido a través de tres ítems, la posibilidad de adquisición de insumos, la posesión de algunos recursos culturales y la pertenecía o uso de ciertos recursos tecnológicos. La solvencia en la compra de insumos escolares por parte de las familias ha resultado bien evaluada (74,1), la evidencia indica que las en las familias han podido solventar en gran parte los requerimientos que se hacen desde la institución escolar, no obstante, hay situaciones en las que las familias no han podido solventar el requerimiento escolar, por otro lado proveer y solventar un refuerzo pedagógico con clases particulares (5,0%). que apoyen el aprendizaje no puede considerarse como una práctica común.

La evaluación de la presencia o adquisición de ciertos bienes culturales que hacen los estudiantes resulta de moderada a baja. Tal apreciación se sustenta en la puntuación que obtienen la abundancia de libros que hay en cada casa (62,8), los no recurrentes hábitos de lectura de los progenitores: padre, madre o tutor (53,7) y a lo poco frecuente de las visitas familiares a museos, exposiciones, zoológico, teatros o conciertos (41,1). Estos dan cuenta de la ausencia de actividades culturales que complementen los aprendizajes.

Menores evaluaciones obtienen los recursos tecnológicos. Son pocas, las familias que poseen computador e internet (28,1%), un grupo mayor que el anterior poseen solo computador (50,9%), hay un número no menor que no poseen ni computador ni internet (21,1%). Ante la pregunta sí el padre o la madre utilizan frecuentemente el computador o internet (48,1) la puntuación es menor que la mitad. Así, estos resultados dan cuenta de la carencia de recursos computacionales.

Al realizar el análisis descriptivo en las dimensiones del apoyo que provee la familia, en el proceso educativo de los hijos, se han considerado los indicadores, actitudes y prioridades, seguimiento del rendimiento, apoyo educativo en los aprendizajes y participación de los padres. La evaluación de las actitudes y prioridades de la familia expresa que los padres les inculcan que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (89,8), que el estudio es una actividad agradable (76,8), en menor y en preocupante proporción expresan los padres expresan que aquellos que obtienen buenas notas las obtienen por su inteligencia (67,4). Que los padres les proponen que estudiar y obtener buenas notas es para su bien y futuro (87,4) y que deben respetar tanto a los profesores como las reglas del juego (87,7).

El seguimiento por parte de los padres del rendimiento de los estudiantes logra unas puntuaciones elevadas. La evaluación da cuenta que los padres los refuerzan positivamente cuando tienen buenas notas (81,4), que los refuerzan negativamente, los retan cuando poseen malas notas (82,8) y por la exigencia les que hacen para que logren buenas calificaciones (87,4).

Resulta que en general, la evaluación de apoyo en el proceso, toma valores de moderados a bajos. Evalúan los estudiantes que sus padres madres o tutores les ayudan a hacer las tareas o trabajos (52,3), les ayuden a estudiar (50,5), les expliquen la materia (43,5), o les enseñan a estudiar (51,9). En relación al apoyo, más de la mitad de los padres, madres o tutores les exigen un horario de estudio (56,5).

La participación de los padres baja en la medida que el interés deja de ser individual (o directo) para pasar a colectivo (o indirecto). Así, las citaciones y reuniones generales poseen mucha concurrencia, no así la participación en centros de padres. La asistencia a citaciones de profesores, inspector o directivos (80,4) es muy similar a la asistencia a reuniones de apoderados y reuniones generales (80,7). Adicionalmente, la participación en sub-centros de padres (41,8), como la asistencia a reuniones del centro general de padres o consejo escolar (42,1) poseen valores bajos, no obstante, en esta última participación se debe recordar que es selectiva y minoritaria, lo que reduce la cantidad de participantes. Cuando se consulta por la participación en actividades extra-programáticas, como: kermese, peñas folclóricas, fiestas patrias, paseos de curso el número sube (59,6).

Así la componente mejor evaluada del apoyo de los padres corresponde a la dimensión actitudes y prioridades de la familia, le sigue la dimensión seguimiento del rendimiento, caracterizada por la preocupación por los resultados y las acciones parentales de respuesta que las secundan, continua con la dimensión apoyo educativo en los aprendizajes que se refiere al auxilio en estudios trabajos y tareas, la exigencia de tiempos de dedicación y el apoyo con estrategias de estudio, siendo esta última dimensión la que posee más baja evaluación. La evidencia que se recoge lleva a elaborar la idea que si bien los padres presentan una fuerte preocupación por los resultados como también por las actitudes, valores y prioridades presentan, en contraposición, una débil preocupación por el proceso. Esto afecta los aprendizajes.

c) Estado del clima de aula

Respecto de la evaluación del contexto nacional los estudiantes evalúan algunos elementos contingentes y coyunturales del ambiente con moderación y otros con menor puntuación. Expresan que los conflictos entre estudiantes aumentaron (77,2), que el movimiento estudiantil es lejano a los intereses de los estudiantes (62,8). Además, se observan evaluaciones positivas de las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior creyendo una buena porción que los beneficiarán directamente (78,6). Respecto de sí se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (46,7) la valoración es menor que el punto de indiferencia por tanto una buena parte expresa la opinión que no es así, sino que por el contrario no se ha deteriorado.

En relación a la evaluación de la influencia de algunos agentes en la educación, la puntuación mayor la obtienen los docentes, seguida del ambiente de colegio, sin embargo, el microclima de los amigos, la dirección del establecimiento no es evaluadas como la de más alta influencia, en ese sentido queda invisible. A partir de las respuestas de los estudiantes, se lograron las siguientes puntuaciones, evidenciando que los que mayor influencia tienen son los profesores (74,0), seguida por el colegio (66,3), luego por los amigos (63,9). En un nivel equivalentemente y moderado evalúan a los medios de comunicación (61,1), la dirección del liceo (60,7) y la influencia del curso (60,4).

En orden al clima de aula y lo que sucede generalmente en las relaciones (intra aula) que se establecen entre los integrantes de los cursos es posible afirmar que: hay una relación regular de respeto entre los compañeros de curso (61,5), la que se refrenda con una adhesión a la expresión recordaré con cariño a mis compañeros y profesores

(69,8) y con una moderada adhesión a la expresión cuando no voy a clases siento que he perdido la grata oportunidad de estar con mis compañeros (58,6). Pese a que está presente esta relación general regular en nivel de indiferencia es preocupante que se detecte consistentemente en dos ítemes que exista parte de los estudiantes que son molestados y que tal vivencia los lleve a expresar que no se sientan bien en su curso. Reflejan tal situación las siguientes respuestas que cuando voy a clases me siento tenso por las burlas o me molestan algún(os) compañero(s) (48,4), a la que se añade que cerca de la mitad de los estudiantes expresen que se cambiarían a otro colegio si así fuese posible (48,1).

Al considerar lo que se vive en el establecimiento (ámbito extra aula), particularmente, en las relaciones con los profesionales que ejercen sean profesores o con la dirección, los estudiantes valoran mejor la relación con los profesores que con el director, al parecer la distancia en el trato habitual hace la diferencia. En términos generales, hay una relación de respeto mutuo con los profesores del colegio (73,7), situación a la que se añade que existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes. (68,8), pese a los indicadores buenos y moderados que logran los profesores anteriores existe una evaluación baja respecto de la cercanía con el director (45,6), como también de la valoración de lo que sucede en el establecimiento cuando rompen las reglas el sentimiento que como estudiantes son tratados justamente es bajo (50,2).

Al indagar sobre la confianza que poseen con los profesores, resulta que la valoración es moderada, sin embargo, es la mejor evaluada cuando se considera a los integrantes del colegio. Confirman tal situación, la adhesión a las expresiones siguientes: siento confianza para acercarme a algunos de mis profesores cuando tengo un problema (62,1), siento confianza en mis profesores lo que hacen está (66,3), siento confianza en mis profesores lo que dicen es verdad (62,1). Tal expresión de confianza baja cuando se refiere al resto de los integrantes del colegio. Situación que se evidencia en la baja valoración de los ítemes siguientes: se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio (50,5), la gente de este colegio cuida uno al otro. (52,3). Mi colegio es un lugar muy seguro (50,9).

Respecto de la disciplina que presentan los cursos hay una valoración baja que es consistente en lo que expresan los estudiantes, lo que se fundamenta en que los estudiantes no escuchan a los profesores (67,0), hay ruido y desorden (68,1), los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (65,6), los estudiantes no pueden trabajar bien (65,3), los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase (68,4) y se muestran habitualmente conversadores mientras están en clases (64,6).

En relación del comportamiento académico el interés por las notas y la continuidad en la educación superior, la han evaluado bajo el nivel de indiferencia, como regular muy cercana a baja. Ya que se muestran realmente interesados en estudiar (57,9), se preparan para ingresar a la educación superior. (55,8) y participan de un clima de sana competencia por las notas. (56,1). Esto indica un comportamiento académico desmejorado.

Situaciones que atentan contra la convivencia evaluando la subdimensión fue valorada en nivel regular, sin embargo, detrás de esta, se evidencian situaciones que atentan seriamente contra la convivencia y el clima de aula. La evaluación de cada uno de los ítemes arrojó lo siguiente: robos o hurtos. (53,7); peleas entre estudiantes (67,7), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes (69,8); amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (57,2); agresiones con armas blancas.

(39,7); agresiones con armas de fuego (27,7); estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (57,9); peleas entre estudiantes y profesores (41,1); insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (46,7).

Como parte del clima de aula se encuentra la labor que hacen los docentes por hacerse cargo de la convivencia, dicha labor es alta y valorada sobre el nivel de indiferencia. Tal expresión adquiere fundamento en que los profesores hacen verdaderos esfuerzos por la integración (68,4), median para solucionar conflicto entre compañeros. (68,1), velan por el respeto y armonía entre los alumnos. (67,7). Los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados (62,5). Los profesores enseñan a vivir, el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás (69,8).

La evaluación del trabajo de aula y uso del tiempo, que los estudiantes evalúan moderadamente que los profesores organicen muy bien las clases (62,8), similarmente evalúan que las clases se desarrollan a un buen ritmo (59,3), tal evaluación, da atisbos que no sucede así, asimismo, evalúan el aprovechamiento del tiempo de clases (58,6), en el límite entre moderado y bajo evalúa que las clases se toman a tiempo y se empiezan sin demora (52,3), confirman que las clases se interrumpen para entregar informaciones o por otras motivos, aunque en nivel moderado (67,0) no obstante dan cuenta de que así sucede y si no asistiera a clases, expresan que no se pierden mucho (68,4), posee un resultado alto, con lo cual dan cuenta que se pueden salir de la marcha y alcanzar sin problemas al grupo.

Los alumnos evalúan regular las formas de trabajo de los profesores evidenciado en que los profesores apoyan y trabajan con los alumnos con problemas de rendimiento (64,2) y que se den tareas para la casa (61,4), asimismo, que se retroalimente en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones (58,6) adicionalmente evalúan menos que moderadamente, deduciéndose que no es una actividad frecuente la entrega regular de guías de trabajo para hacerlas en casa (50,9), como se visualiza que es menos que regular que se resuelvan facsímiles PSU (44,6).

Las expectativas personal y mayor de estudio, que en forma recurrente eligen los estudiantes entre las distintas alternativas al terminar sus estudios, es terminar una carrera en un Instituto Profesional (45,6%), le sigue la opción por una carrera en una Universidad (24,6%) una carrera en un Centro de Formación Técnica (12,3%), sólo terminar el 4º Año de Educación Media (12,3%) y dentro de sus aspiraciones consideran terminar un posgrado lo expresa menos del (5%), dentro de sus perspectivas es inimaginable.

La valoración de las expectativas por parte de los profesores es regular lo que presenta un desafío. Esta expresión se traduce en que los profesores les exigen limitadamente y los estudiantes lo detectan. Ya que evalúan regular se promueva el interés y auto exigencia cuando se deben realizar trabajos, se busca la calidad en lo que se debe hacer, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados. (65,4), a lo que se añade que les presenten situaciones o la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (63,5), las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de los aventajados (63,9), buscan que investiguemos, que nos formemos una opinión y que encontremos soluciones propias (62,8).

Los estudiantes afirman que poseen claramente definidas las metas personales o proyecto de vida o para el futuro (74,4), como asimismo manifiestan la prioridad por parte de tu familia de apoyar y financiar la continuidad de tus estudios

superiores (79,3). No obstante, evalúan regular la expresión que el nivel y tipo de estudio que ha recibido le da capacidad de postular y ser seleccionado vía PSU (55,1). Por último, las alternativas expresan que moderadamente se encuentran orgullosos de pertenecer a este establecimiento (92,6).

d) Ítemes e indicadores mejor y peor evaluados

Para obtener los ítemes mejor y peor evaluados se han jerarquizado los promedios de los ítemes y se han elegido aquellos que se encuentran en los extremos eligiendo los diez con mayor y menor evaluación. Esto se ha complementado con la determinación de los intervalos frecuentes e infrecuentes.

En el cálculo de los intervalos frecuentes e infrecuentes, se ha utilizado el promedio de los valores ($M = 62,4$), calculados para cada ítem del cuestionario ($SD = 11,1$) además el valor de la abscisa de normalización. Con estos valores se ha procedido a graficar (ver Gráfico 3), en la curva obtenida se observa simetría y en las respuestas un leve sesgo o desplazamiento de la curva hacia la derecha. Tal desplazamiento se observa adicionalmente en que los valores se mueven exclusivamente en el intervalo o recorrido $[41,1 - 92,6]$ pudiendo darse en el rango ampliado $[20,0 - 100,0]$. Adicionalmente, se observa que no hay valores infrecuentes menores, pero si hay valores infrecuentes mayores, el intervalo limitado por a dos desviaciones típicas de la media llamado intervalo de valores frecuentes $[40,2 - 84,5]$ contiene parcialmente al intervalo recorrido $[41,1 - 92,6]$.

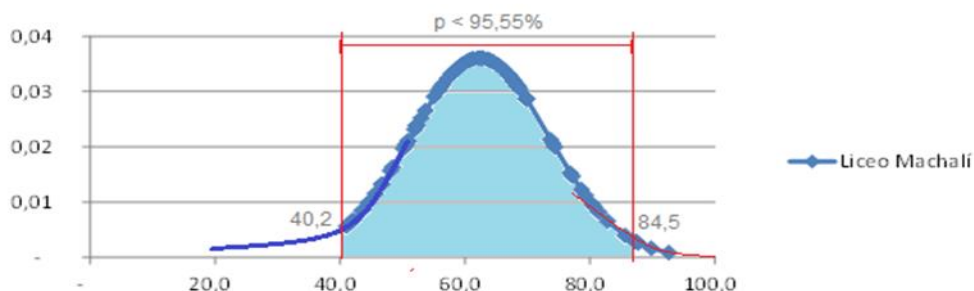


Gráfico 3. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo de Machalí
Nota. Elaboración propia.

Se ha intentado robustecer la utilización de los ítemes frecuentes e infrecuentes utilizando algunos criterios que dan cuenta de la normalidad de la distribución. Así, a partir de la distribución de las puntuaciones promedios de los ítemes del «Cuestionario estudiantes» del Liceo Machalí se ha calculado el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = 0,36$) y el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0,24$). La interpretación de estos valores arroja ciertas características de la distribución y su grafo. Dado que la asimetría de la distribución es positiva, implica que el grafo de la distribución se inclina levemente hacia la derecha. El coeficiente de curtosis al ser positivo implica que la curva

de distribución es leptocúrtica⁹, esto significa que la curva de distribución posee un grafo alargado o picudo. Ambos no se alejan demasiado de los valores normales.

Con el fin de saber si se cumple el supuesto de normalidad fue aplicada la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra, también denominada prueba K-S. Por resultado se obtiene que posee una significancia (*Sig.* = 54) que indica que se debe retener la hipótesis nula y aceptar que posee el tipo normal.

El análisis con el criterio orientador de las seis desviaciones típicas con centro en la media, se basa en que en una curva normal la probabilidad de los datos de encontrarse en este sector es muy muy alta ($p = 99.7\%$), por tanto, si en la distribución del estudio los datos poseen similar comportamiento es posible hacer la analogía y expresar que la curva posee un comportamiento cercano a de una distribución del tipo normal. Que todos los valores de la distribución de ítemes se encuentren en el intervalo $6SD$ [27,27 – 99,39] indica que ($p = 100\%$) un comportamiento muy cercano al normal. La utilización de este criterio orientador coincide con la definición que provee el análisis K-S dando a la curva el carácter normal y aplicándose el criterio que expresa Triola (2006).

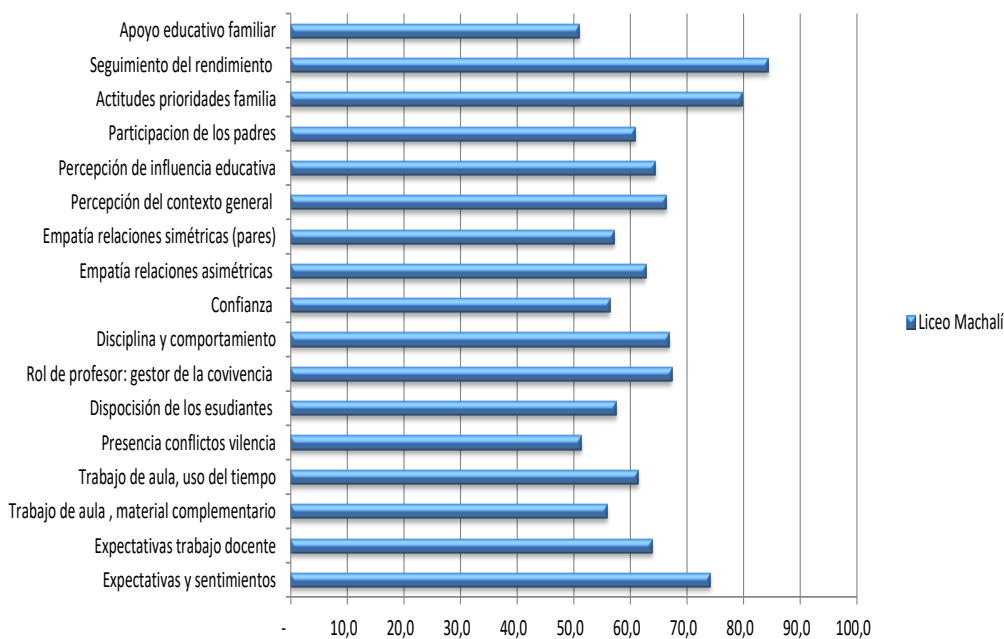


Gráfico 4. Puntuaciones ítemes cuestionario estudiantes, Liceo de Machalí
Nota. Elaboración propia.

En general los ítemes infrecuentes se producen en la subdimensiones seguimiento y apoyo de los padres. Corresponden a ítemes infrecuentes por exceso los

⁹ La palabra leptocúrtica posee dos étimos que la componen. El término «Leptos», posee por significado etimológico delgado, menudo o esbelto. El término «Cúrtica», para el cual la literatura expresa dos posibles orígenes. Un primer significado etimológico es «salto», palabra que proviene del étimo alemán «kurt». Un segundo significado se asocia a la arquitectura griega, la palabra «cúrtica», es el nombre de una columna que sirve de modelo para ser comparada otras columnas.

siguientes: me siento orgullo de pertenecer a este establecimiento (92,6), me expresa que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (89,8), me propone respetar a los profesores y reglas del juego (87,7), me exige buenas notas (87,4), me propone estudiar y obtener buenas notas para mi bien y mi futuro (87,4), sabe las notas que tengo (85,6). Completan la secuencia de los mejor evaluados me reta cuando tengo malas notas (82,8), me felicita cuando tengo buenas notas (81,4), asiste a reuniones de Apoderados y reuniones generales (80,7), asiste a la citación de profesores, inspector o directivos (80,4).

Los ítemes peor evaluados guardan estrecha relación con la convivencia, el clima y la participación organizada de los padres. Los ítemes y su evaluación corresponden a los siguientes: peleas entre estudiantes y profesores (41,1), participa en el sub-centro de padres del curso (41,8), asiste a reuniones del centro general de padres o consejo escolar (42,1), explica la materia que no entiendo (43,5), se resuelven facsímiles PSU (44,6), el director es cercano a los estudiantes (45,6), se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (46,7), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (46,7), me cambiaría a otro colegio si fuera posible (48,1), cuando voy a clases me siento tenso por las burlas o porque me molestan (48,4) y cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente (50,2).

Las dimensiones peor evaluadas son las siguientes: apoyo educativo familiar (50,9), presencia conflictos violencia (51,3), trabajo de aula, material complementario aprendizaje y rendimiento (55,9) y confianza (56,3). Las mejor evaluadas son el rol de profesor como gestor de la convivencia (67,3), expectativas y sentimientos (74,0), actitudes y prioridades de la familia (79,8) y el seguimiento del rendimiento (84,3).

4.2.2 Resultados encuesta estudiantes, Liceo profesor «Misael Lobos Monroy»

El Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» se funda en 1966 con dependencia municipal. Nace como un anexo del Liceo Oscar Castro Zúñiga de Rancagua. En la actualidad, cuenta con una matrícula de 780 alumnos aproximadamente, es gratuito cuenta con educación Científico-Humanista y Técnico Profesional, con las carreras de Administración de empresas y Gastronomía.

En su proyecto educativo (PEI Liceo profesor «Misael Lobos», 2014) propone mejoras en varios ámbitos, en los que se encuentran los resultados, la convivencia y el pedagógico curricular. Se proponen mejorar los resultados, tanto en indicadores externos como en indicadores de eficiencia interna, de manera de ubicarse en el quintil superior del grupo similar. Se propone crear espacios e instancias participativas, en que la comunidad educativa, construya lazos sociales y afectivos que la identifiquen con la misión y visión del liceo. Se proponen promover espacios e instancias socio-afectivos educativas en que el estudiante en forma participativa logre aprendizajes, con el fin de insertarse exitosamente en el devenir educativo y laboral.

a) Descripción de los estudiantes

Se ha caracterizado a los estudiantes pertenecientes a los cuartos medios del liceo municipal de Graneros Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» que participaron del estudio en el año 2015, por resultado se ha obtenido que los estudiantes se distribuyen en cursos mixtos compuestos, en este caso, por más hombres (56,5%) que mujeres (43,5%); los estudiantes poseen edades superiores a los 17 años y no sobrepasan los 20, siendo la media de las edades equivalente a $M = 18,56$ años ($SD. = 0,62$); una

buena proporción (87,0%), se encuentran inscritos para rendir la PSU y ninguno de ellos en preuniversitarios.

Respecto de los antecedentes demográficos de los estudiantes, la evidencia recogida permite complementar la caracterización anterior. A partir de los datos, es posible afirmar que, los estudiantes en gran mayoría provienen de la misma comuna Graneros (95,7%), aunque también de la comuna vecina Mostazal (4,3%); que mayoritariamente provienen de zonas urbanas (73,9%) y en minoría de zonas rurales (26,1%); en promedio las familias poseen 4,22 integrantes ($SD = 1,22$), siendo las familias con cuatro integrantes (34,8%) las más frecuentes, seguidas por familias con tres integrantes (21,7%) y con cinco integrantes (21,7%). Los estudiantes declaran, en buen número, que viven con ambos padres (65,2%), en baja proporción que viven con solo uno de ellos (26,1%) y en menor cantidad que viven con un tutor o familiar (8,7%).

La evidencia recogida a partir de la trayectoria o historia escolar de los estudiantes se resume en tres puntos, nivel de asistencia a pre básica, movilidad de los estudiantes entre establecimientos e indicadores de repetición y premios. La evidencia arroja que, en baja cantidad, cursaron el nivel medio menor (17,4%), que aproximadamente esta cantidad se duplica en los que cursaron el nivel medio mayor (34,8%), e igual circunstancia sucede con los que cursaron el pre kínder (69,6%), se logra casi la totalidad cuando se trata de haber asistido al kínder (95,7%), cabe señalar que ninguno declara haber asistido a sala cuna. En relación a la rotación de estudiantes, tanto en la enseñanza básica como en la media, una buena parte del grupo han estado en dos establecimientos (60,9%), bastantes menos en tres o más (17,4%). Entre los motivos más frecuentes de cambio, que seleccionan los estudiantes, se encuentra que la escuela en la cual estaba no impartía los cursos siguientes (31,8%), que el estudiante no estaba a gusto en el establecimiento (29,1%) y que se cambió a vivir a otro lugar (27,3%). Una proporción relevante de estudiantes han repetido curso (47,9%), tal repetición ha ocurrido en porcentajes levemente diferentes tanto en la enseñanza básica (21,7%) como en la media (26,1%). Ante dos preguntas, sí han sido premiados por el mérito académico o han sido reconocidos por el comportamiento alguna vez, responden que sí, cerca de los dos quintos (39,1%) y cerca de la mitad (47,8%), respectivamente.

b) Descripción de la familia, los recursos y apoyos

La caracterización de los padres y madres se llevó a cabo recogiendo información sobre la pertenencia al pueblo de origen, el nivel educacional y el tipo de trabajo que desempeñan, los resultados se muestran a continuación. En relación a los padres, madres o tutores son mayoritariamente chilenos y en general no provienen de pueblos originarios o extranjeros. Un porcentaje mínimo de los padres y madres (13% y 17%) pertenecen a los pueblos originarios aymará, rapa nui, quechua, mapuche, atacameño, coya, kaweskar, diaguita o yagán, no hay padres o madres provenientes de otros países. La evidencia recogida de la educación de los padres y madres se resume en que los padres poseen mayores niveles de educación media completa que las madres (34,8% y 13%), situación que se invierte cuando se trata de los que no han terminado la educación media (17,4% y 30,4%); que hay un número menor que posee educación básica completa (8,7% y 8,7%) en comparación con los que la han terminado (34,8% y 43,5%). Los trabajos que desempeñan los padres o madres de los estudiantes, en mayor número, corresponden a trabajos menores ocasionales e informales (43,5% 30,4%), en menor número, a comerciantes, microempresarios, obreros calificados (13% y 0%) o asesoras del hogar (13%). Existe un grupo importante de madres que se dedican a las labores de la casa y no han tenido trabajos remunerados (34,8%).

Algunos recursos que provee la familia a los hijos estudiantes, que pertenecen al liceo de Graneros, se presentan a continuación. La lógica de cómo es ordenada la presentación se realiza con los siguientes tópicos: solvencia, bienes culturales y bienes tecnológicos. Respecto a la solvencia en la compra de insumos escolares por parte de la familia, la evaluación arroja un resultado moderado (67,0%), no obstante, contratar clases particulares (25,2%) arroja un resultado muy bajo. Al momento de evaluar la existencia o adquisición de ciertos bienes culturales que acceden por familia, la valoración que hacen los estudiantes es de moderada a baja. Tal apreciación se sustenta en la moderada puntuación que obtiene la abundancia de libros que hay en casa (60,0), a los no recurrentes hábitos de lectura de los progenitores (53,0) y a lo poco frecuente de las visitas familiares a museos, exposiciones, zoológico, teatros y/o conciertos (37,4). Menor valoración que el ítem anterior obtienen los recursos tecnológicos que poseen las familias, pocas poseen computador e internet (39%), tasa que aumenta cuando responden a sí poseen solo poseen computador (49,2%), no obstante, se da que hay un número menor de familias que no poseen ni computador ni internet (11,9%). En relación a si padre o madre utilizan frecuentemente el computador o internet la tasa es al igual que en los otros ítems baja (51,3).

La evaluación de algunos aspectos presentes en las dinámicas familiares arroja la siguiente situación: en general el clima de relaciones que se vive en la casa de los estudiantes alcanza una alta valoración (81,4), similarmente, valoran la puntualidad (78,3), como la organización familiar (76,4), sin embargo, la puntuación declina levemente cuando evalúan el aprovechamiento del tiempo (73,9).

Los ítems que constituyen el indicador apoyo que provee la familia en el proceso educativo de los hijos, presentan respuestas que en su gran mayoría son moderadas salvo en un par de ítems que presentan niveles bajos, aunque todas bajo el nivel de indiferencia. En el nivel moderado queda el ítem referido a que los padres o madres ayudan a hacer las tareas o trabajos (55,7), bajo el anterior se ubica la evaluación de sí los padres o madres ayudan a estudiar (48,7) y/o sí explican la materia que no entienden (42,6). Respecto del apoyo en presencia y tiempos se obtuvo que los padres en proporción regular exigen un horario de estudio (53,9), como también, enseñan a estudiar (52,2).

Las dimensiones del seguimiento del rendimiento por parte de los padres obtienen buenas puntuaciones, que en su gran mayoría son elevadas evidenciando que los padres reaccionan frente a la situación académica de sus hijos estudiantes. La evaluación se manifiesta en que los estudiantes son felicitados por sus padres cuando obtienen buenas calificaciones (81,7), en que los padres saben las calificaciones que obtienen (80,9), por la existencia del refuerzo negativo que evidencia en que lo retan cuando obtienen malas calificaciones (76,5). Asimismo, la evaluación arroja un nivel alto de la exigencia que hacen los padres para que obtengan buenas calificaciones (82,6).

Respecto de las acciones y prioridades de la familia la evaluación de los estudiantes expresa que los padres les inculcan que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (85,2), que estudiar y obtener buenas notas para su bien y su futuro (81,7), que deben respetar tanto a los profesores como las reglas del juego (77,4), que el estudio es una actividad que produce agrado (71,3). Por último, la evaluación arroja que los padres y madres sostienen que los que obtienen buenas notas es en razón de su inteligencia (58,3), esta última evaluación supone una situación que tal vez supone una opción conflicto.

La situación de asistencia de los padres, madres o apoderados por parte de los estudiantes presenta el siguiente panorama: evalúan muy bien la asistencia a reuniones

de Apoderados y generales (84,3), levemente menor es la evaluación de la asistencia a la citación de profesores, inspectores o directivos (77,4), menor evalúan la asistencia a reuniones del centro general de padres o consejo escolar (52,2). La evaluación de la participación de los padres y madres es baja cuando se trata de actividades extra-programáticas, ya sean kermese, peñas, fiestas patrias o paseos de curso (47,8), la participación en el sub-centro de padres de los cursos también posee un bajo puntaje (38,3), no obstante, se debe recordar que son escasos los que constituyen la directiva de curso.

c) Estado del clima de aula

La evaluación del contexto general que realizan los estudiantes resulta positiva, aunque no en el nivel más alto. En particular, evalúan bien las reformas actuales en la educación superior y el beneficio de la gratuidad de la educación superior que pueden recibir (70,4), evalúan como relevante el aumento de los conflictos entre estudiantes (74,8), evalúan moderadamente que el movimiento estudiantil nacional sea lejano a sus intereses (55,7), como también, evalúan levemente más alto que la convivencia al interior de la familia se ha deteriorado (58,3).

En el resultado de la evaluación del contexto más próximo y la influencia que poseen en la educación se obtienen las siguientes puntuaciones, estos indican que los que mayor influencia la realizan los profesores (71,3), seguida por los amigos (69,6), el colegio (66,1), la influencia del curso (63,5), luego por los medios de comunicación (61,7) y, por último, por la dirección del colegio (59,1). Este último resultado indica que los directores se mantienen menos visibles que los estudiantes.

Del clima de las relaciones que poseen los estudiantes en el aula y en el curso, es posible afirmar que hay una baja evaluación del respeto entre los compañeros de curso (47,0). A la que se añade la regular evaluación del ítem cuando no voy a clases siento que he perdido la grata oportunidad de estar con mis compañeros (55,7), con la expresión de la existencia de tensión por las burlas o porque molesta(n) algún(os) compañero(s) (46,1) y con la preferencia de cambiarse a otro colegio si fuera posible (46,1) por las relaciones que posee con sus compañeros, no obstante, expresan que recordaran con cariño a compañeros y profesores (67,0).

Del ambiente que se vive en el establecimiento, particularmente, de las relaciones de los estudiantes con los profesionales, queda mejor valoradas la relación y cercanía con el director (74,8), el respeto mutuo con los docentes (67,0). Evalúan bien la existencia de una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes (76,7), evalúan con menor puntuación cuando se trata de sí se rompen las reglas o son tratados con justicia (63,5).

Respecto de situaciones de discordia y otras situaciones similares los estudiantes dan cuenta que existe un clima de relaciones inadecuado que en nada favorece el clima de aula y que en nada favorece las inter relaciones y los aprendizajes. En este ámbito queda mucho por hacer. Así los estudiantes expresan que sedan insultos, garabatos, burlas y descalificaciones (86,1), peleas entre estudiantes (67,0), robos o hurtos (67,0), amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (65,2), agresiones con armas blancas (39,1), agresiones con armas de fuego (30,4), estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (77,4), peleas entre estudiantes y profesores (37,4), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (61,7).

Ante las situaciones anteriores ¿qué hacen los profesores? En nivel moderado y alto nivel los docentes enseñan a vivir los siguientes valores: el compañerismo, el buen

trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás (72,2), hacen esfuerzos por integrar (71,3), cuando hay conflicto median para que se solucionen (67,8), velan por el respeto y armonía entre los alumnos (69,6) y mantienen un equilibrio en el cual los estudiantes de todas las clases sociales y razas son respetados (60,9).

Respecto del manejo de aula, la disciplina, los mismos estudiantes, califican regular la situación resultando las puntuaciones medias de cada uno de los ítemes por sobre el nivel de indiferencia. Dan cuenta en un nivel alto que hay ruido y desorden (71,3), evalúan en nivel alto que los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (70,4), en nivel regular queda que los estudiantes no escuchan a los profesores (66,1), en nivel regular además queda que los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase (65,2) y que los estudiantes no pueden trabajar bien (64,3). Todos estos aspectos confirmados y evaluados en nivel alto o regular solo dan cuenta de situaciones que afectan fuertemente los aprendizajes.

El ítem anterior viene a relacionarse con la siguiente secuencia de ítemes que los estudiantes evalúan y que en promedio resultan altos y regulares. Los ítemes dan cuenta que en clase los estudiantes se muestran habitualmente conversadores (67,0), en cantidad moderada los estudiantes se muestran realmente interesados en estudiar (55,7), regular es el nivel que da cuenta que se preparan para ingresar a la educación superior (55,7), moderado a leve que participan de un clima de sana competencia por las notas (53,0) y en nivel bajo participan creando una atmósfera positiva de trabajo (45,2).

En el mismo ámbito evaluando el trabajo en el aula, resultan en promedios para los ítemes niveles regulares. El resultado expresa que los estudiantes visualizan que los profesores organizan muy bien las clases (63,5), las clases se interrumpen para entregar informaciones o por otros motivos (63,5), hay un intenso aprovechamiento del tiempo de clases (58,3), que las clases se desarrollan a un buen ritmo (56,5), si no asistiera a clases, no me pierdo mucho (56,5) y que las clases se toman a tiempo y se empiezan sin demora (54,8).

Evalúan en alto nivel que los profesores apoyen y trabajen con los alumnos con problemas de rendimiento (75,7), en nivel regular que los docentes retroalimenten en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones (54,8), en nivel bajo que se dan tareas y guías de trabajo para hacerlas en casa (46,1) y en nivel muy bajo que se resuelven facsímiles PSU (35,7).

Al evaluar las expectativas que poseen los docentes, manifestadas en algunas situaciones con los alumnos se observa que caen en un nivel regular. Tal nivel se manifiesta en que las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de aventajados (61,7), promueven el interés y auto exigencia cuando se deben realizar trabajos, se busca la calidad en lo que se debe hacer (61,7), se busca que investiguen que se formen una opinión y que encuentren soluciones propias (60,0). Presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (59,1).

Al ser consultado los estudiantes si sienten que el nivel y tipo de estudio que ha recibido le da capacidad de postular y ser seleccionado vía PSU, (47,0) se obtiene un promedio de una puntuación bajo. Un promedio regular en cuanto a tener definida las metas personales o proyecto de vida o para el futuro (61,7) y en el mismo nivel se encuentra la prioridad por parte de la familia de apoyar y financiar la continuidad de tus estudios superiores (61,0).

Respecto del orgullo que sienten los jóvenes por pertenecer al establecimiento los estudiantes no dudan en expresarse positivamente, resultando una rotunda y casi única respuesta, en un alto nivel que sí se encuentran orgullosos (97,4).

d) Ítemes e indicadores mejor y peor evaluados

Para obtener los ítemes mejor y peor evaluados se han jerarquizado los ítemes según la puntuación resultantes, luego se han tomado los ítemes en una cantidad no superior a los diez elementos en cada extremo. Cada listado incluye a los ítemes infrecuentes los que son calculados utilizando parámetros de la distribución normal correspondiente. Estos incluyen al promedio de los valores ($M = 60,7$) calculados para cada ítem del cuestionario y la desviación estándar del promedio de ítemes ($SD = 11,4$). Tras el proceso de normalización (ver Gráfico 5) se observa simetría y en las respuestas un leve sesgo o desplazamiento de la curva hacia la derecha. Tal desplazamiento se observa adicionalmente en que los valores se mueven exclusivamente en el intervalo o recorrido $[30,4 - 97,4]$ pudiendo darse en el rango ampliado $[20,0 - 100,0]$. Adicionalmente, se observa que hay valores infrecuentes por exceso ($p < 2,75\%$) y por déficit ($p < 2,75\%$), el intervalo limitado a dos desviaciones típicas de la media llamado intervalo de valores frecuentes $[37,9 - 83,4]$ ($p < 95,5\%$) se encuentra contenido en el intervalo recorrido $[30,4 - 97,4]$ lo que permite visualizar la existencia de valores extremos infrecuentes

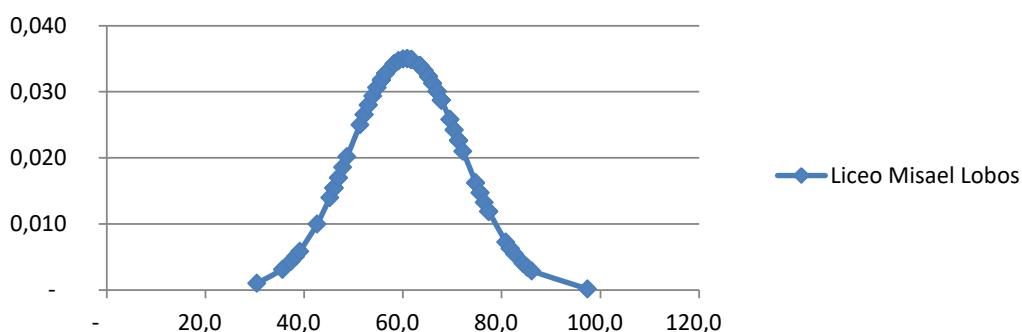


Gráfico 5. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo «Misael Lobos»
Nota. Elaboración propia.

Se ha intentado robustecer la utilización de los ítemes frecuentes e infrecuentes utilizando algunos criterios que dan cuenta de la normalidad de la distribución. Así, a partir de la distribución de los promedios de los ítemes del «Cuestionario estudiantes» del Liceo Misael Lobos Monroy se ha calculado el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = -0,01$) y el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0,02$). El análisis de estos últimos coeficientes refleja algunas características del grafo de la curva. Dado que el coeficiente de la asimetría de la distribución es negativo, implica que el grafo de la distribución se desplaza levemente hacia la izquierda. Dado que el coeficiente de curtosis es positivo implica que la curva de distribución es leptocúrtica, esto significa que la curva de distribución posee un grafo picudo o alargado. Ambos coeficientes son cercanos a cero, por tanto, la diferencia con la curva normal no es mayor.

En el análisis con el criterio orientador de las seis desviaciones típicas con centro en la media, la distribución normal acoge a los datos con una alta probabilidad ($p =$

99.7%). En los ítems se obtiene el intervalo siguiente [24,0 – 100,4] no quedando fuera valores de la distribución de ítems ($p = 100\%$). Esto indica que el comportamiento es bajo esta característica análogo al normal. La utilización de este criterio orientador coincide con la definición que provee el análisis K-S que se realiza a continuación.

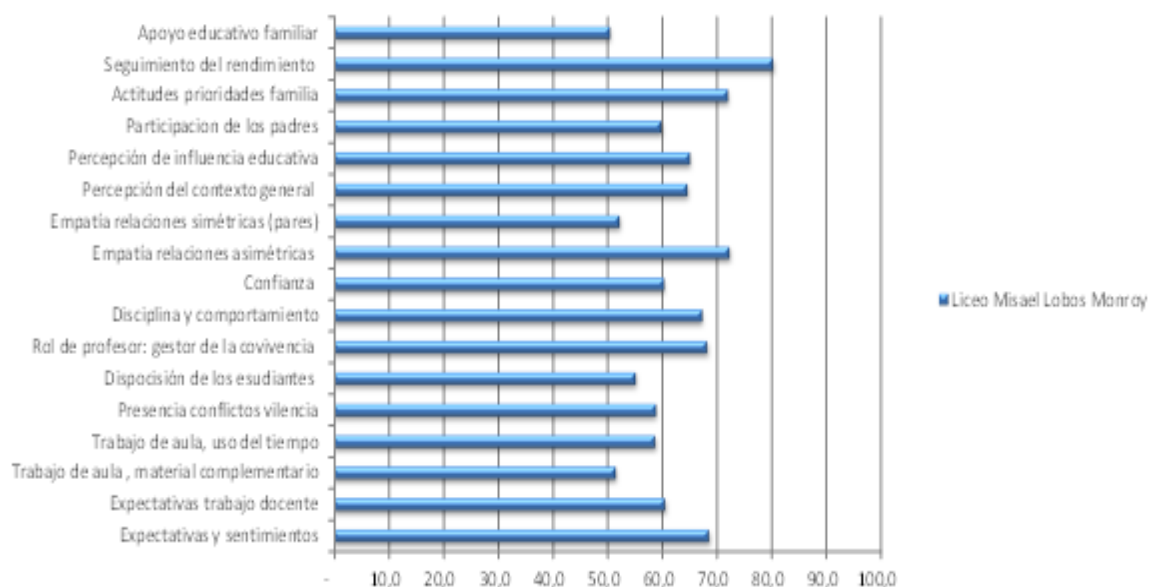


Gráfico 6. Puntuaciones ítems cuestionario estudiantes, Liceo «Misael Lobos»
Nota. Elaboración propia.

Aplicada la prueba de Kolmogórov-Smirnov, también denominada prueba K-S para una muestra, con el fin de saber si se cumple el supuesto de normalidad. Por resultado se obtiene que posee significancia ($Sig. = 0,2$) y por tanto se retiene el planteamiento que posee el tipo normal. Y por cumplir con este tipo es aplicable los conceptos de ítems frecuentes e infrecuentes que expresa Triola (2006).

Corresponden a los ítems con mayor puntuación los siguientes: siento orgullo de pertenecer a este establecimiento (97,4), se tratan con insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes (86,1), me expresa que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (85,2), asiste a reuniones de apoderados y reuniones generales (84,3), me exige buenas notas (82,6), me felicita cuando tengo buenas notas (81,7), me dice que debo estudiar y obtener buenas notas para mi bien y mi futuro (81,7), sabe las notas que tengo (80,9), asiste a la citación de profesores, inspector o directivos (77,4), estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (77,4). De estos solo los cuatro primeros son infrecuentes.

Los ítems que resultan con menores puntuaciones son los siguientes: agresiones con armas de fuego (30,4), se resuelven facsímiles PSU (35,7), peleas entre estudiantes y profesores (37,4), participación en el sub-centro de padres del curso (38,3), agresiones con armas blancas (39,1), me explica la materia que no entiendo (42,6), participan creando una atmósfera positiva de trabajo (45,2), cuando voy a clases me siento tenso por las burlas o porque me molesta algún(os) compañero(s) (46,1), considerando las relaciones con mis compañeros, me cambiaría a otro colegio si fuera

posible (46,1), se dan tareas para la casa (46,1). De estos ítemes los tres primeros corresponden a ítemes infrecuentes.

Las dimensiones con menor puntuación son las siguientes: apoyo educativo familiar (50,6), trabajo de aula, material complementario aprendizaje y rendimiento (51,7), empatía relaciones simétricas (52,3), disposición de los estudiantes (55,3). Las dimensiones con mayor puntuación corresponden a las siguientes: expectativas y sentimientos (68,7), actitudes prioridades familia (72,2), empatía relaciones asimétricas (72,5) y seguimiento del rendimiento (80,4). Las tres primeras son infrecuentes.

4.2.3 Resultados encuesta estudiantes, Liceo Municipal de Codegua

Se crea en marzo de 1996 al amparo de la Escuela México, su creación se realiza con el fin de ampliar la cobertura educacional y cubrir el nivel de Educación Media inexistente en la oferta educativa. En marzo del año 1998 las autoridades de la época toman la decisión de continuar impartiendo la enseñanza media y la escuela básica pasa a ser Liceo Integrado. A partir del año 2001, ingresa al Programa “Liceo para todos”, lo que ha permitido mejorar los índices de retención y atender las demandas sociales de los estudiantes. Al cabo de 9 años de funcionamiento su matrícula inicial se ha septuplicado, indicando con ello que ha respondido con su creación a una sentida necesidad de la comunidad de Codegua. Atiende alumnos provenientes de distintos sectores rurales como La Blanquina, Tunca, Miraflores, El Carmen, El Romeral, Callejones, Tuncahue, Santa Blanca y Aldea Agrícola. Esto gracias al servicio de transporte escolar gratuito que el municipio pone a disposición.

a) Descripción de los estudiantes

Los estudiantes participantes del estudio que pertenecen a los cuartos medios 2015 del Liceo Municipal de Codegua, se caracterizan por provenir de cursos mixtos compuestos por hombres (54,8%) y mujeres (45,2%), por edades que se encuentran entre los 17 y los 22 años, por una media de edad equivalente a $M = 18,69$ años a la que se asocia una desviación estándar menor al año ($SD = 0,82$). Adicionalmente, los cursos se caracterizan por que sobre los tres quintos de los alumnos se encuentran inscritos para rendir la PSU (62,5%) y porque son escasos los que han se han matriculado en preuniversitarios (3,22%).

Respecto de los antecedentes demográficos, la evidencia recogida permite dar cuenta que los estudiantes provienen de varias comunas el grupo más numeroso proviene de la misma comuna de Codegua (61,3%), otros de Mostazal (22,6%) y unos pocos de la comuna de Graneros (6,5%), siendo el liceo con mayor participación de estudiantes de otras comunas, también una parte provienen de zonas urbanas (51,4%) y en parte muy similar de zonas rurales (48,4%). Sus familias se caracterizan por una media de $M = 4,77$ integrantes ($SD = 1,91$), siendo las familias con cuatro integrantes (25,8%) las más frecuentes, seguidas de las familias con tres integrantes (22,6%) y de las que tienen cinco integrantes (12,9%). Muy pocos de los padres y madres provienen de pueblos originarios (1,31% y 0%). Los estudiantes declaran, en buen número, que viven con ambos padres (50%), en menor cantidad que viven con solo uno (40,6%) y que unos pocos viven con un tutor o familiar (6,3%).

Los datos recogidos dan cuenta que los estudiantes cursaron niveles de pre básica, en sala cuna (6,5%), jardín infantil nivel medio menor (16,1%), nivel medio mayor (32,3%), pre kínder (58,16%) y kínder (96,8%). Cerca de una tercera parte han asistido a tanto en la enseñanza básica como media a dos establecimiento (32,3%) y han estado

matriculados en tres o más establecimientos más de la mitad de los estudiantes (54,8%), los motivos más frecuentes que eligen para fundamentar los cambios de establecimientos corresponden a que la escuela en la cual estaban no impartía los cursos siguientes (22,6%), porque el estudiante no estaba a gusto en el establecimiento anterior (25,8%) y otra razón que expresan es porque se cambió a vivir a otro lugar (12,9%).

Hay una proporción relevante de estudiantes que han repetido curso (45,2%), distribuidos en porcentajes similares tanto en la enseñanza básica (25,8%) como en la media (19,4%). Responden a que sí los han premiado o reconocido por el mérito académico alguna vez, menos de la mitad (45,2%) y en razón a su comportamiento el número desciende a un más (35,5%).

b) Descripción de la familia, los recursos y apoyos

En la caracterización de los padres y madres de los estudiantes del liceo se han utilizado tres categorías: el origen, el nivel educacional y su trabajo. El origen de los padres, madres o tutores en general puede decirse que no provienen de pueblos originarios o extranjeros. Un porcentaje mínimo de los padres (7,0%) pertenece a los pueblos originarios ya sean aymarás, rapa nui, quechua, mapuche, atacameño, coya, kaweskar, diaguita o yagan. Un porcentaje mucho menor que el anterior corresponde a los padres inmigrantes (1,8%), en el caso de las madres tales porcentajes se reduce a cero.

La información recogida sobre el nivel educacional de padres, madres o tutores evidencia que en los niveles completos de enseñanza básica o de enseñanza media los varones aventajan a las mujeres, aunque en los niveles incompletos sucede lo contrario. En igual porcentaje poseen educación media completa (22,6% y 22,6%) en porcentajes menores poseen educación media incompleta (12,9% y 19,4%); en educación básica se elevan los porcentajes tanto en la completa (29,0% y 12,9%) como en la incompleta (25,8% y 32%), se da en este grupo de apoderados que poseen educación profesional completa (3,2% y 3,2%), educación de posgrado completa (0% y 3,2%) en número menor y en similar cantidad no poseen educación (3,2% y 3,2%).

Respecto de los trabajos que desempeñan los padres y madres de los estudiantes en mayor número corresponden a trabajos menores ocasionales e informales (37,1% y 17,1%), le siguen en proporción los que se dedican al comercio ambulante, o posee un oficio menor sin estudios técnicos (14,3% y 8,6%), el listado continúa con un grupo menor de jubilados o pensionados (5,7% y 11,4%), con aquellos que cumplen funciones como asesoras del hogar o jardineros (2,9% y 31,4%). Los independientes ya sean comerciante, micro empresario, obrero calificado, gasfiter, electricista, mecánico se dan entre los varones (17,1% y 0%), a los que se añade un grupo de apoderados que se desempeña como profesionales independientes con carrera universitaria, ejecutivo intermedio, ingeniero, abogado, enfermera, kinesiólogo, profesor apareciendo en este grupo las mujeres (2,9% y 2,9%), gerente, agente o empresario (2,9% y 0%) y los que por diferentes razones no trabajan (2,9% y 17,1%).

Los recursos que dispone la familia a los estudiantes que se han medido, se han dispuesto según el orden siguiente: la solvencia para comprar insumos escolares, la posibilidad de acceso a los bienes culturales, los recursos tecnológicos. Respecto a la solvencia en la compra de insumos escolares la evaluación asigna un buen puntaje (70,3), no obstante, en bajo puntaje asignan proveer y solventar un refuerzo pedagógico con clases particulares (25,2%). Al considerar la existencia o adquisición de ciertos bienes culturales por parte de la familia la valoración que hacen los estudiantes es de moderada a baja. Tal apreciación se sustenta en la moderada puntuación que obtiene la abundancia

de libros que hay en casa (60,0), a los no recurrentes hábitos de lectura de los progenitores: padre, madre o tutor frecuentemente leen (48,4) y lo poco frecuente de las visitas familiares a museos, exposiciones, zoológico, teatros conciertos (36,8). Al valorar los recursos tecnológicos que posee la familia las respuestas de los estudiantes evidencian que son pocas las familias que poseen computador e internet (22,6%), el número se mantiene cuando se pregunta si poseen solo computador (22,6%), sin embargo, se visualiza una carencia familiar cuando se evidencia que hay un número no menor de familias que no poseen ni computador ni internet (54,8%) en relación a si padre o madre utilizan frecuentemente el computador o internet (44,5%) la puntuación es menor que la mitad.

La evaluación de algunos aspectos referidos al clima y la organización familiar evidencian que en general el clima de relaciones que se vive en casa alcanza una buena valoración (83,9), asimismo, sucede con la puntualidad familiar que queda bien evaluada (80,6), levemente menor evalúan la eficiencia en el aprovechamiento del tiempo (79,3), la puntuación declina cuando responden por la organización familiar (77,4).

Al evaluar el apoyo familiar se evidencia que si bien los padres presentan una fuerte preocupación por los resultados y como también un buen control en contraposición hay una débil preocupación en los procesos y en aquello que incide directamente en la generación de los aprendizajes.

Se han obtenido los siguientes indicadores, respecto del apoyo que provee la familia en el proceso educativo de sus hijos, resultado que en general las evaluaciones son bajas. La más alta de las evaluadas en el caso de esta muestra corresponde a me ayuda a hacer las tareas o trabajos (49,0), me ayuda a estudiar (44,5), me enseñan a estudiar (43,2), existe una baja evaluación en la exigencia de un horario de estudio (42,6), y en el proceso mismo son pocos los apoderados que explican la materia que no entienden los estudiantes (41,3).

El seguimiento del rendimiento por parte de los padres logra unas puntuaciones elevadas. Las evaluaciones se manifiestan en que los padres saben las notas que poseen los estudiantes (84,5), la exigencia que hacen sus padres para que logren buenas notas (84,5), en la existencia del seguimiento refuerzo positivo, los estudiantes son felicitados por sus padres cuando tienen buenas notas (82,6), por la existencia moderada del refuerzo negativo evidenciado en que los retan cuando poseen malas notas o llevan informes con malas calificaciones (67,1).

Respecto de las actitudes y prioridades de la familia los estudiantes expresan que los padres les proponen que estudiar y obtener buenas notas es para su bien y su futuro (88,4), que los padres les inculcan que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (87,1), que deben respetar tanto a los profesores como las reglas del juego (82,6). Ya no tan alto como las anteriores les expresan que el estudio es una actividad que produce agrado o satisfacción (69,7), que los que obtienen buenas notas, las obtienen por su inteligencia (59,4).

c) Estado del clima de aula

En relación a las evaluaciones del ambiente o clima más general, la estructura de indicadores contiene aspectos contingentes pertenecientes a la coyuntura educativa nacional. Los estudiantes evalúan con moderación los diferentes aspectos medidos. Así en ese tono evalúan las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior y el beneficio que obtendrán de ella (65,8), evalúan con menos puntuación que los conflictos entre estudiantes han aumentado (60,6), por otro lado, descendiendo a un

más, evalúan con moderación que el movimiento estudiantil nacional sea lejano a sus intereses (54,8). Al solicitarles referirse a la convivencia que se da al interior de la familia expresan con moderación que se haya deteriorado (53,5).

Respecto de la evaluación de la influencia que poseen en la educación, diferentes actores y medios la puntuación más relevante la obtienen los profesores (80,6), le siguen los amigos (71,0), el ambiente de colegio (67,1), el curso (62,6), los medios de comunicación (60,0) y en lugar final evalúan a la dirección del colegio (58,7) denotándose en ese sentido la invisibilidad del director en este ámbito, circunstancia que no es nueva, sino que está presente en esta y en otras evaluaciones.

En orden a lo que sucede en el entorno de aula más próximo y lo que sucede generalmente en el curso es posible afirmar respecto del clima de aula que hay una relación moderada de respeto entre los compañeros (71,0) y que en similar nivel los estudiantes expresan que recordaran con cariño a compañeros y profesores (77,4), moderadamente muestran preferencia por la expresión que cuando no van a clases sienten que han perdido la grata oportunidad de estar con los compañeros (63,9), son menores las preferencias al elegir que se sienten tenso por las burlas o porque molesta algún(os) compañero(s) (37,4). En igual tenor con baja preferencia consideran cambiarse a otro colegio si fuese posible (51,0) en razón al trato que le brindan sus compañeros.

En relación a los tipos de participación de los padres se observan dos tipos de participación básicas la individual y colectiva, que además se despliega en los ámbitos del tipo pedagógico familiar y escolar. Coinciden con la preferencia y recurrencia en los tipos de participación que presentan los padres en general y que se da en razón al directo interés, en lo referido a los aprendizajes. Asiste a reuniones de apoderados y reuniones generales (80,0), asiste a la citación de profesores, inspector o directivos (74,8), asiste a reuniones del centro general de padres o consejo escolar (47,7). Un grupo de padres no distinto a los que forman parte de los centros y sub centros opta además por la participación organizada por la participación en la convivencia, siendo en este caso que la puntuación de los organizadores es la misma que quienes son los que participan en las actividades de integración y convivencia. La evidencia expresa que participan en actividades extra-programáticas, como: kermese, peña folclórica, fiestas patrias paseos de curso (47,7), participan en el sub-centro de padres del curso (39,4)

La interrelación que se da con los profesionales que ejercen en el establecimiento marcan una parte del clima de aula, la evidencia recogida expresa que poseen una relación de respeto mutuo con los profesores del colegio (74,8), que le lleva a expresar a través de las preferencias que lo que hacen está bien (74,8), lo que dicen es verdad (74,8). Además expresan que consideran que el director o directora es cercano/a los estudiantes (72,3) y que existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes (69,7), lo que complementan con la preferencia que expresa que cuando poseen un problema sienten confianza para acercarse a algunos de los profesores (68,4), existe una regular o moderada percepción que cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente (63,9), puntuación que baja cuando consideran la preferencia que la gente de este colegio cuida uno al otro (56,1) y que se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio (52,3). Termina en baja puntuación que el colegio sea un lugar muy seguro (51,6).

Considerando el clima de aula y las situaciones de agresión se observan que Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes (71,6), peleas entre estudiantes (54,8), amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (49,7), son

evaluados como regulares o altas, sin embargo, agresiones con armas blancas (29,0), con armas de fuego (21,3) son evaluadas en el mínimo. El par de ítemes que resultan con mayor evaluación corresponde a robos o hurtos (71,6) y estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (65,2). Respecto de las situaciones de agresión o discordia entre estudiantes y docentes dan cuenta de la existencia, pero es muy baja, peleas entre estudiantes y profesores (31,6), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (32,9).

¿Qué hacen los profesores con la situación anterior? El rol de los docentes como gestores de la convivencia, se refleja claramente en los siguientes ítemes que han resultado muy bien evaluados y que seguramente ponen frenos a las situaciones indeseadas anteriores. Los profesores hacen verdaderamente esfuerzos por integrarlos (76,1), los profesores enseñan a vivir los siguientes valores: el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía (76,1), los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos (71,0), cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen (70,3), los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados (68,4)

El interés las expectativas, el deseo de superación, la creación de una sana competencia y la disposición a escuchar y aprender son aspectos que, normalmente, se encuentran presentes cuando se trata de aprendizajes, el resultado obtenido para la dimensión que mide esta serie de aspectos indica que la gran mayoría de los ítemes resultan regulares salvo el contra indicador que resulta evaluado alto dando cuenta que en aquí hay algo. Así se muestran realmente interesados en estudiar (60,0), se preparan para ingresar a la educación superior (53,5), participan de un clima de sana competencia por las notas (51,6), participan creando una atmósfera positiva de trabajo (54,8) y se muestran habitualmente conversadores mientras están en clases (69,0). Todas las evaluaciones se encuentran bajo el nivel de indiferencia.

Las escuelas efectivas lo son en los mismos tiempos que aquellas que poseen malos resultados El buen aprovechamiento del tiempo es un factor crucial para lograr los resultados. Uno de los elementos que inciden positivamente en los logros es el tiempo del desarrollo de las clases y el que se dedica a los aprendizajes. En tal orden de aspectos se visualiza que los profesores organizan muy bien las clases (71,6) las que se desarrollan a un buen ritmo (65,2), sin embargo, en esta subdimensión hay aspectos preocupantes en los ítemes, por ejemplo: se logra regularmente un intenso aprovechamiento del tiempo de clases (51,3), los estudiantes declaran que las clases se toman a tiempo y se empiezan sin demora (54,8).si no asistiera a clases, no me pierdo mucho (56,1) y se interrumpen para entregar informaciones o por otras motivos (67,7).

Uno de los elementos que inciden positivamente en los logros de aprendizaje es el tiempo dedicado a los temas en estudio. Por lo tanto, hay que maximizar las oportunidades que se les ofrece a los niños para involucrarse en las tareas de aprendizaje, sobre todo en aquellas en las que él se encuentra activo. Los ítemes evaluados dan cuenta de un nivel preocupante que impacta negativamente a los aprendizajes, el que se refrenda con las siguientes bajas puntuaciones: se dan tareas para la casa (44,5), se dan guías de trabajo para hacerlas en casa (44,5), se resuelven facsímiles PSU (43,2), se retroalimenta en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones (53,5). Sin embargo, en el ítem referido a apoyan y trabajan con aquellos que poseen mal rendimiento se obtuvo un nivel alto (71,6).

La convicción íntima de que los jóvenes pueden y deben alcanzar un alto rendimiento académico se denomina expectativas. Las expectativas se traducen en acciones concretas estas se han medido resultando la gran mayoría en el nivel regular o

de indiferencia. Los ítems que se han evaluado recogieron las siguientes respuestas Los estudiantes evalúan que nos presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (64,5), las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de aventajados o con mejores rendimientos (66,5), se busca que investiguen (67,7), se promueve el interés y auto exigencia cuando se deben realizar trabajos, se busca la calidad en lo que se debe hacer, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados (64,7).

Al ser consultados los estudiantes referentes al proyecto personal de vida y si la familia priorizará el apoyo y financiamiento sus respuestas quedan en un buen nivel, que se refleja en los siguientes ítems y resultados: si poseen definida las metas personales o proyecto de vida o para el futuro (71,0), al igual que la prioridad por parte de tu familia de apoyar y financiar la continuidad de tus estudios superiores (72,9). Respecto preparación y ser seleccionado vía PSU, el nivel y tipo de estudio que han recibido lo evalúan regular (58,1). Por último, los estudiantes se sienten un alto sentimiento de orgullo en pertenecer al establecimiento (77,4).

d) Ítems e indicadores mejor y peor evaluados

Los valores de la distribución normal del conjunto de respuestas fueron calculados utilizando la media ($M = 63,0$) y la desviación estándar ($SD. = 14,0$). Tras el proceso de normalización se generó la curva de distribución en la que se observa simetría en su forma (ver Gráfico 7), los valores se mueven en el recorrido $[26,8 - 88,1]$ incluido en el intervalo más amplio posible de respuestas $[20,0 - 100,0]$. Adicionalmente, se observa que hay valores de ítems del tipo infrecuentes, el intervalo limitado por dos desviaciones típicas de la media, llamado intervalo de valores frecuentes o comunes corresponde al intervalo $[35,0 - 91,0]$ el que se encuentra contenido en el intervalo recorrido.

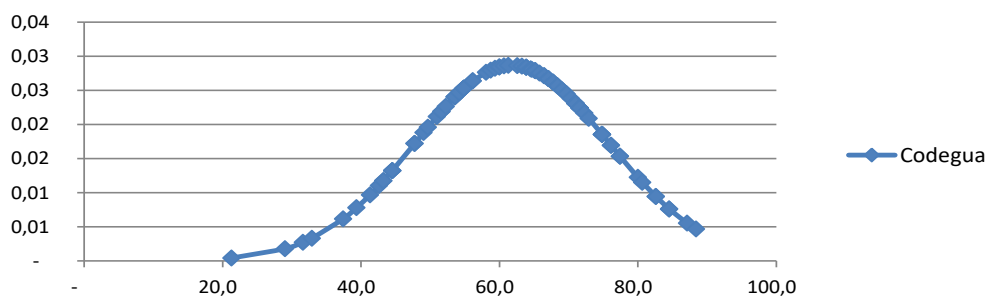


Gráfico 7. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo de Codegua
Nota. Elaboración propia.

Se ha intentado robustecer la utilización de los ítems frecuentes e infrecuentes utilizando algunos criterios que dan cuenta de la normalidad de la distribución o de la aplicabilidad de los criterios de clasificación de ítems frecuentes e infrecuentes. Así, a partir de la distribución de los ítems del «Cuestionario estudiantes» del Liceo Codegua se ha calculado, el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = 0,52$) y el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0,045$). Que el coeficiente de asimetría sea positivo indica que la curva se encuentra desplazada a la derecha. Que el coeficiente de curtosis sea sobre cero indica que la curva es levemente leptocúrtica.

El análisis con el criterio orientador de las seis desviaciones típicas con centro en la media, se observa que todos los valores de la distribución de ítemes se encuentren en el intervalo 6 SD [20,05 – 103,59] indica que ($p = 100\%$) un comportamiento muy cercano al normal. La utilización de los criterios orientadores no coincide con la definición que provee el análisis K-S, la significancia que se encuentra es ($Sig. = .33$) e indica que la decisión a tomar es rechazar que posea comportamiento normal. Pese a esta prueba es que se han continuado aplicando los criterios para el cálculo de valores frecuentes e infrecuentes, considerando muy similar la probabilidad del intervalo frecuente, asimilándola, con una distribución normal, no obstante, teniendo presente tal situación.

Los ítemes con puntuaciones menores de los cuales los cuatro primeros son los siguientes: agresiones con armas de fuego (21,3), con armas blancas (29,0), peleas entre estudiantes y profesores (31,6), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (32,9), cuando voy a clases me siento tenso por las burlas o porque me molesta algún(os) compañero(s) (37,4), participa en el sub-centro de padres del curso (39,4), me explica la materia que no entiendo (41,3), me exigen un horario de estudio (42,6), me enseñan a estudiar (43,2) y se resuelven facsímiles PSU (43,2).

Los ítemes con puntuaciones más altas n , no poseen valores infrecuentes y corresponden a los siguientes me proponen estudiar y obtener buenas notas para mi bien y mi futuro (88,4), me expresa que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (87,1), saben las notas que tengo (84,5), me exige buenas notas (84,5), me felicitan cuando tengo buenas notas (82,6), me propone respetar a los profesores y reglas del juego (82,6), los agentes más influyentes resultan ser los profesores (80,6), asiste a reuniones de apoderados y reuniones generales (80,0), recordaré con cariño a mis compañeros y profesores (77,4), me siento orgullo de pertenecer a este establecimiento (77,4).

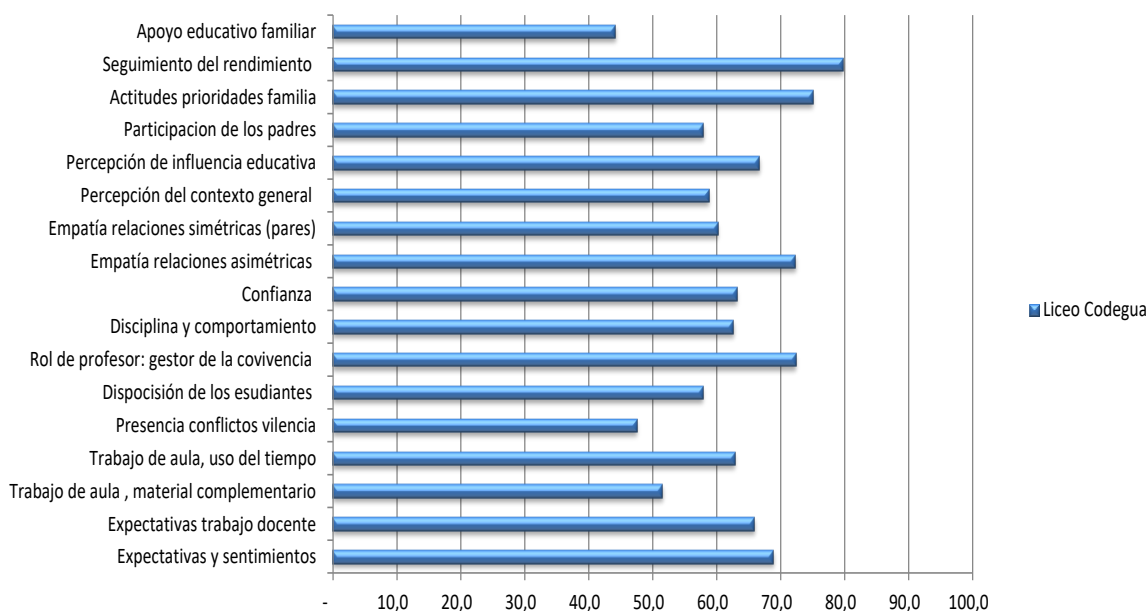


Gráfico 8. Puntuaciones ítemes cuestionario estudiantes. Liceo de Codegua
Nota. Elaboración propia.

Las dimensiones con mayor puntuación corresponden a la empatía relaciones asimétricas (72,3), rol de profesor gestor de la convivencia (72,4), actitudes prioridades

familia (75,0), seguimiento del rendimiento por parte de los padres (79,7), por el contrario las con menor puntuación son las siguientes: apoyo educativo familiar (44,1), presencia de conflictos o violencia en el aula (47,5), trabajo de aula, material complementario aprendizaje y rendimiento (51,5), disposición de los estudiantes (57,8).

4.2.4 Resultados encuesta estudiantes, Liceo «Elvira Sánchez de Garcés»

El Liceo «Elvira Sánchez de Garcés», cuenta con 116 años de existencia, fue fundado en 1900, está ubicado en la localidad de La Punta de Codegua, situada al Este de la comuna de Mostazal en el sector Precordillerano. El Liceo cuenta con una matrícula total de 461 alumnos, distribuida en tres niveles de enseñanza (pre básica, básica, media completa), funciona en jornada escolar completa a partir de marzo de 2001.

El PEI de este liceo (PEI Liceo «Elvira Sánchez de Garcés», 2008) describe varias acciones que proyectan en diferentes dimensiones. En el ámbito pedagógico curricular se encuentra diseñar y ejecutar un sistema que permita la planificación, adecuación y evaluación de los planes y programas oficiales y la elaboración de proyectos complementarios a la misión de la unidad educativa. Lograr una mejor calidad de los aprendizajes, distribuyendo las asignaturas, subsectores o talleres a los docentes de acuerdo a sus dominios y especialidades. En el ámbito de la convivencia postulan construir una convivencia escolar democrática, donde predomine el respeto a la diversidad, a los derechos y deberes, a la dignidad de las personas, al entorno natural y humano, coherencia a los planes y programas considerando la realidad del Liceo, evaluando permanentemente el proceso. En el ámbito de los resultados se proponen fomentar y fortalecer el trabajo en equipo, colaborativo y participativo, donde los educandos desarrollen sus potencialidades en plenitud, lo que les permitirá lograr un rendimiento adecuado.

a) Descripción de los estudiantes

En el liceo Municipal «Elvira Sánchez de Garcés» de la localidad la Punta de Codegua los estudiantes que participaron del estudio poseen edades distribuidas en un rango entre los 17 y los 20 años, el promedio de edad corresponde a $M = 18,3$ años ($SD = 0,83$), se distribuyen en cursos mixtos compuestos en este caso por más hombres (66,6%) que mujeres (33,3%), una buena proporción se encuentran inscritos para rendir la PSU (93,3 %) y escasos son los que han asistido durante el año a preuniversitarios (13,3%).

Respecto de los antecedentes demográficos la evidencia recogida permite afirmar que los estudiantes provienen de la misma comuna Mostazal (93,3%), aunque también de la comuna vecina Graneros (6,7%), sus domicilios se encuentran mayoritariamente en zonas urbanas (86,7%) y en minoritariamente en zonas rurales (13,3%), sus familias se caracterizan por poseer una media de integrantes igual a $M = 4,13$ y con una desviación típica $DS = 1,19$ siendo las familias con 4 integrantes (40%) las más frecuentes, seguida de familias con 3 integrantes (33,3%) y 5 integrantes (13,3%). Tanto los padres como las madres de los estudiantes participantes no pertenecen a pueblos originarios ni son inmigrantes. No hay alumnos que vivan con un tutor o familiar, sino que viven mayoritariamente con ambos padres (73,3%) o viven con solo uno de ellos (26,7%).

Son cuatro los ejes, asistencia al preescolar, los cambios de establecimientos escolares, la repitencia y los premios o reconocimientos, que permiten conocer la historia escolar de los alumnos. La evidencia recogida da cuenta del volumen de los estudiantes que asistieron a los distintos niveles en pre básica y que corresponden a los siguientes:

asistieron a sala cuna (6,7%), al nivel medio menor (20%), al nivel medio mayor (46,7%), al pre kínder (53,3%) y los participantes en su totalidad a asistieron a kínder. Refiriéndose a la movilidad inter establecimientos educacionales los estudiantes han estado en dos establecimiento (26,7%) y en tres o más establecimientos (40%) Tanto en la enseñanza básica como en la media los motivos más frecuentes del cambio corresponden a que la escuela en la cual estaban no impartía los cursos siguientes (20%), porque el estudiante no estaba a gusto en el establecimiento anterior (20%), en razón a que se cambió a vivir a otro lugar (13,3%), Un tercio de los estudiantes no se han cambiado de establecimiento. Un tercio de los estudiantes han repetido curso las distribuciones en porcentajes similares en el ciclo Básico (13,3%) como en la (26,7%). Dos tercios dan cuenta que los han premiado por el mérito académico (66,6%) y fracción muy similar tres quintos han sido premiados por su comportamiento (60%).

b) Descripción de la familia, los recursos y apoyos

La conformación de la descripción de los padres y madres de los estudiantes se realizó por medio de los siguientes ejes: origen o, nivel educacional, y actividad laboral que desempeñan. En relación a los padres y madres o tutores son mayoritariamente chilenos y en general no provienen de pueblos originarios o extranjeros. Un porcentaje mínimo de los padres (13% y 17,4%) pertenece a los pueblos originarios ya sean aymará, rapa nui, quechua, mapuche, atacameño, coya, kaweskar, diaguíta o yagán, no hay padres o madres que sean inmigrantes. Al analizar el nivel educacional de padres, madres o tutores se evidencia que en los niveles completos los varones aventajan a las mujeres, aunque en los niveles incompletos ya sean tanto de la básica como de la media las mujeres aventajan a los hombres. La evidencia recogida de padres y madres, respectivamente, complementa lo anterior y corresponde a la siguiente: poseen mayores niveles de educación media completa (33,3% y 26,7%) frente a los que no la han terminado (20% y 20%), poseen menor nivel de educación básica completa (20% y 20%), frente a la porción que no la ha han terminado (26,7% y 20%), los otros niveles educativos poseen porcentaje muy menores, sin embargo, se destaca que un grupo menor de hombres poseen educación universitaria completa (6,7%) y otro similar poseen educación técnica completa (6,7%).

Respecto de los trabajos que desempeñan los padres y/o madres de los estudiantes en mayor número corresponden a trabajos menores ocasionales e informales (33,3% y 0%), asesoras del hogar o en servicios domésticos (0% y 33,3%), comercio ambulante, un grupo menor poseen un oficio sin estudios técnicos (13,3% y 6,7%), pocos son jubilados o pensionados (6,7% y 0%), un grupo importante de varones, no así las mujeres, son comerciantes, micro empresarios, obreros calificados, gasfiter, electricistas, mecánicos (33,3% y 0%), un grupo menor corresponde a profesional independiente con carrera técnica; empleado medio o menor, trabaja en faenas mineras, soldador, contador, técnico agrícola o TENS (6,7% y 6,7%), otro grupo menor formado exclusivamente por mujeres corresponden a profesionales independientes con carrera universitaria, ejecutivo intermedio, ingeniero, abogado, enfermera, kinesiólogo o profesor (0% y 6,7%) y de la sub muestra pocos hombres no trabajan, no así las mujeres (6,7% y 46,7%).

La caracterización de los recursos que provee la familia se ha levantado sobre tres ejes: la solvencia en la compra de insumos escolares, de ciertos bienes culturales y el acceso a la tecnología. Respecto a la solvencia en la compra de insumos escolares la evaluación resultante es alta (70,7%), no obstante, la contratación de clases particulares que apoyen el aprendizaje ha sido una práctica solo de unos pocos (30,7%). La evaluación de ciertos bienes culturales que la familia puede acceder es moderada en dos ítems y baja en un tercero. Se registra una moderada puntuación en la abundancia de

libros que hay en casa (62,7), como también en los recurrentes hábitos de lectura de los progenitores: padre, madre o tutor (60,0) y una baja frecuencia de las visitas familiares a museos, exposiciones, zoológico, teatros o conciertos (36,0). Menor valoración que el ítem anterior obtienen los recursos tecnológicos que accede la familia. Son pocas las familias que poseen computador e internet (20%), tasa que aumenta cuando se pregunta si poseen solo computador (60%), sin embargo, se muestra un déficit cuando se evidencia que hay un número no menor de familias que no poseen ni computador ni internet (20%) en relación a si padre o madre utilizan frecuentemente el computador o internet (30,7%) el porcentaje que resulta es bajo.

La evaluación de algunas dinámicas familiares entre ellas el clima de relaciones que se vive en casa de los estudiantes, resulta en promedio con una buena puntuación (85,7). Asimismo, la evaluación que realizan de la puntualidad familiar alcanza en promedio una muy buena puntuación (91,4), la puntuación declina cuando se consulta por la eficiencia en el aprovechamiento del tiempo (79,0) y por la organización familiar (78,1).

La evaluación de los ítemes siguientes evidencia que, si bien los padres presentan una fuerte preocupación los resultados que se traduce en control, premios y exigencia en los estudios, sin embargo, presentan en contraposición un débil auxilio en el proceso. En el apoyo que provee la familia en el proceso educativo de sus hijos, se han obtenido los siguientes indicadores, resultado en tres moderadas y en dos bajas. Se debe considerar que todas las puntuaciones se encuentran bajo el nivel de indiferencia. Las con mejor puntuación corresponden al apoyo en exigencia del tiempo de horario de estudio (57,3), al apoyo para hacer las tareas o trabajos (56,0), y para ayudar a estudiar (52,0), Al evaluar si les enseñan estrategias para estudiar se obtuvo una puntuación baja (50,7), aún más baja es la evaluación cuando se trata de explicar las materias que no entienden (42,7).

El seguimiento del rendimiento por parte de los padres logra unas puntuaciones elevadas. La mayor puntuación se logra cuando se trata de exigir que logren buenas notas (92,0), situación que se corresponde con felicitaciones de los padres cuando tienen buenas notas (88,0). Se deduce así que los padres no saben también las notas que poseen los estudiantes (84,0) como la exigencia que hacen sobre ellas. Reaccionan mostrando su malestar cuando obtienen malas calificaciones y los retan cuando poseen malas notas (74,7).

Los padres se convierten en aliados de la escuela, de sus actitudes y prioridades. A partir de los resultados obtenidos se deduce que inculcan que deben respetar tanto a los profesores como las reglas del juego (94,7), que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (93,3), que les expresan que estudiar y obtener buenas notas es para su bien y su futuro (92,0), que el estudio es una actividad que produce agrado (88,0), que los que obtienen buenas notas las obtienen por su inteligencia (80,0).

c) Estado del clima de aula

El contexto más general fue evaluado por los estudiantes resultando ítemes con puntajes altos, moderados y otros bajos que dan cuenta que se alinean tanto con el movimiento estudiantil como con la familia. Se observa una evaluación con alto puntaje en la percepción que las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior los beneficiarán directamente (78,7), levemente inferior evalúan que los conflictos entre estudiantes han aumentado (69,3), moderadamente evalúan que el movimiento estudiantil nacional es lejano a sus intereses (57,3) y evalúan negativamente la percepción que se haya deteriorado la convivencia al interior de la familia (48,0).

Al evaluar el contexto más próximo en términos de las influencias que poseen en la educación, la puntuación más relevante la obtienen los docentes el ambiente de colegio y el microclima de los amigos, la dirección del establecimiento no ejerce influencia relevante por sobre los otros indicadores. Por otro lado, el microclima los amigos es privilegiado por sobre el clima del curso. A partir de las respuestas de los estudiantes se lograron las siguientes puntuaciones indicando que los que mayor influencia la tienen los profesores (89,3), seguidos por el colegio (68,0) y luego por el grupo de amigos (74,7), casi equivalentemente y moderadamente ubican la influencia de los medios de comunicación (69,3), aunque sobre la influencia del curso (66,7) y el que resulta menos influyente es la dirección del colegio (60,0).

Al evaluar el clima de aula es posible afirmar que hay una relación moderada de respeto entre los compañeros del curso (56,0), la que no es del todo buena y que permite observar cierta tensión a través de la constatación, aunque bajas, de burlas o porque molestan algún(os) compañero(s) (44,0), o por la evaluación que alcanza la expresión que se cambiarían a otro colegio si fuera posible (52,0) esto por la relación que poseen con sus compañeros. La adhesión recordará con cariño a mis compañeros y profesores. (76,0) y con la adhesión cuando no voy a clases siento que he perdido la grata oportunidad de estar con mis compañeros (68,0) da cuenta de la existencia de grupos o microclimas al interior del curso que son nutritivos frente al actuar tóxico de algunos compañeros.

El clima de interrelaciones que viven los estudiantes con los profesionales que ejercen en el establecimiento, en términos generales, revela mucha confianza, en particular con la relación que sostienen con los profesores, afirman los estudiantes que lo que ellos hacen está bien (89,3), lo que dicen es verdad (85,3), que poseen la confianza para acercarse a ellos (80,0), se produce una atmósfera de tipo familiar, en la que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes (81,3), que hay una relación de respeto mutuo con los profesores del colegio (77,3) y que el director o directora es cercano/a los estudiantes (73,3).

Al evaluar la confianza que sienten con el resto del alumnado expresan con moderación que las personas del liceo cuiden uno a otro (66,7), que el colegio sea un lugar muy seguro (64,0) y que se puede confiar en la mayoría de la gente del liceo (64,0). Al momento de analizar la confianza con la institución poseen una percepción moderada que cuando los estudiantes rompen las reglas sean tratados justamente (52,0).

Al ser consultado los estudiantes respecto a diversas situaciones que rompen la convivencia, se presenta que dan cuenta de un clima no disruptivo, apto para el aprendizaje. Así los estudiantes de lo que expresan resulta lo siguiente: en nivel alto la presencia de insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes (76,0); en nivel regular la existencia de peleas entre estudiantes (54,7); en un nivel bajo que los estudiantes rompan o dañen el establecimiento, que haya amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (38,7); en nivel muy bajo que existan insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (36,0); que se den robos o hurtos (30,7) y declaran que no existen agresiones con armas blancas, agresiones con armas de fuego y peleas entre estudiantes y profesores.

No resulta extraño que los docentes realicen un fuerte trabajo en mantener y mejorar la convivencia, así los estudiantes van confirmando el fuerte acento que posee esta institución por cuidar el clima de convivencia. Los estudiantes evalúan en un muy buen nivel que los profesores enseñen a vivir los siguientes valores, el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás (85,3) y evalúan en buen nivel que los profesores realicen esfuerzos por integrar y velar por el

respeto y armonía entre alumnos (82,7). Así mismo los estudiantes declaran que los estudiantes de todas las clases sociales y razas son respetados (78,7) y que cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median (77,3)

Al evaluar el clima disciplinario resulta que en tal evaluación los ítemes resultan de altos y regulares, todos sobre el nivel de indiferencia. Los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (73,3), hay ruido y desorden (72,0), los estudiantes no escuchan a los profesores (66,7), los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase (65,3), los estudiantes no pueden trabajar bien (60,0).

Respecto si los estudiantes se focalizan en el estudio se recoge la siguiente evidencia, que da cuenta de un campo donde es posible trabajar, se muestran realmente interesados en estudiar (65,3), se preparan para ingresar a la educación superior o educación universitaria (57,3), participan de un clima de sana competencia por las notas (54,7), participan creando una atmósfera positiva de trabajo (53,3) y se muestran en sus clases habitualmente conversadores mientras están en clases (73,3).

En relación al aprovechamiento de los tiempos y el sentido de urgencia los ítemes muestran que en buen nivel los profesores organizan muy bien las clases y las clases se desarrollan a un buen ritmo (70,7), el aprovechamiento del tiempo de clases (62,7), las clases se interrumpen para entregar informaciones o por otros motivos (62,7), las clases se toman a tiempo y si no asistiera a clases, no me pierdo mucho (60,0).

En orden a las guías materiales de trabajo y la preocupación por aquellos que están en un nivel más bajo los estudiantes evalúan en un nivel alto que los profesores apoye y trabajen con alumnos con problemas de rendimiento (78,7), en un nivel regular que se retroalimente en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones (65,3), que se dan tareas para la casa (62,7) y se den guías de trabajo para hacerlas en casa y se resuelven facsímiles PSU (54,7).

Respecto del como los profesores plantean sus expectativas sobre los estudiantes y la proyección a futuro, los estudiantes expresan sus respuestas disponiendo lo siguiente en un nivel alto resulta la evaluación del ítem que expresa que buscan que investiguen, que se formen opinión y que encuentre soluciones propias (70,0), algo mayor resulta que se promueve el interés y auto exigencia cuando se deben realizar trabajos, se busca la calidad en lo que se debe hacer, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados (77,3), en un nivel regular los docentes presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (66,7), las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de aventajados (65,3).

Los estudiantes evalúan regular que el nivel y tipo de estudio que ha recibido le da capacidad de postular y ser seleccionado vía PSU (56,0), además expresan que tienen definida las metas personales o proyecto de vida (77,3) en nivel alto y se refieren a que la prioridad por parte de tu familia de apoyar y financiar la continuidad de tus estudios superiores (81,3) es alta.

d) Ítemes e indicadores mejor y peor evaluados

Para obtener los ítemes mejor y peor evaluados se han utilizado los valores una cantidad no superior a los veinte elementos, divididos en dos listados que incluyen a los ítemes infrecuentes de la distribución normal correspondiente. Los valores normales del conjunto de respuestas fueron calculados utilizando el promedio de los valores ($M = 64,9$), la desviación estándar ($SD = 15,9$). Tras el proceso de graficar los valores (ver

Gráfico 9) se observa simetría y en las respuestas los valores se mueven en el intervalo o recorrido [20 – 100,0] coincidente con el rango ampliado [20,0 – 100,0]. Adicionalmente, se observa que hay valores infrecuentes por exceso y por déficit, esto dado que el intervalo limitado por a dos desviaciones típicas de la media llamado intervalo de valores frecuentes [33,1 – 96,8] se encuentra contenido en el intervalo recorrido [20,0 – 100,0].

Se buscó robustecer la utilización de los ítems frecuentes e infrecuentes utilizando algunos criterios que dan cuenta de la normalidad de la ítems. Así, a partir de la distribución de los promedios de los ítems del «Cuestionario estudiantes» del Liceo Elvira Sánchez se ha calculado el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = -0,61$) y el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0,54$).

El análisis de estos coeficientes refleja algunas características del grafo de la curva. Dado que el coeficiente de la asimetría de la distribución es negativo, implica que el grafo de la distribución se desplaza levemente hacia la izquierda. Dado que el coeficiente de curtosis al ser positivo implica que la curva de distribución es leptocúrtica, esto significa que la curva de distribución posee un grafo picudo o alargado.

Con el fin de saber si se cumple el supuesto de normalidad fue aplicada la prueba de Kolmogórov-Smirnov, también denominada prueba K-S para una muestra, por resultado se obtiene que posee significancia (*Sig.* = 0,2) y por tanto se retiene el planteamiento que posee el tipo normal. Que todos los valores de la distribución de ítems se encuentren en el intervalo 6 SD [20,3 – 107,9] indica un comportamiento muy cercano al normal. La utilización de este criterio orientador coincide con la definición que provee el análisis K-S.

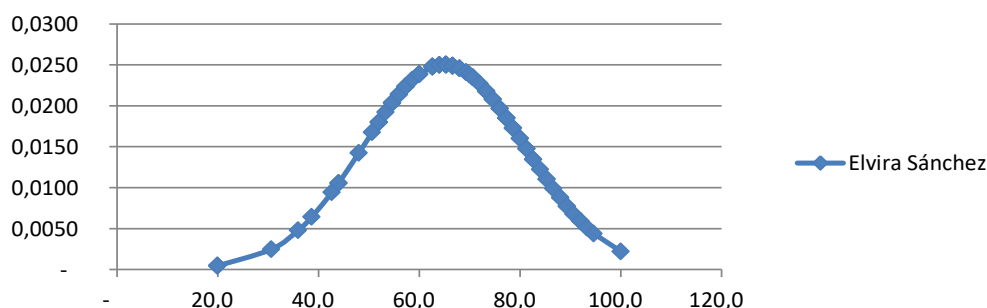


Gráfico 9. Distribución de datos cuestionario estudiantes, Liceo «Elvira Sánchez»
Nota. Elaboración propia.

Corresponden a los ítems con mayor puntuación los siguientes: siento orgullo de pertenecer a este establecimiento (100,0) este es el único ítem infrecuente, me propone respetar a los profesores y reglas del juego (94,7), me expresa que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (93,3), me exige buenas notas (92,0), me propone estudiar y obtener buenas notas para mi bien y mi futuro (92,0), asiste a la citación de profesores, inspector o directivos (90,7), los profesores (89,3), siento confianza en mis profesores lo que hacen está bien (89,3), me felicita cuando tengo buenas notas (88,0), me dice que el estudio es una actividad que produce satisfacción (88,0).

Los diez ítems con menor puntuación corresponden a los siguientes: agresiones con armas blancas (20,0). agresiones con armas de fuego (20,0), peleas entre

estudiantes y profesores (20,0), robos o hurtos (30,7), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (36,0), amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (38,7), el profesor me explica la materia que no entiendo (42,7), cuando voy a clases me siento tenso por las burlas o porque me molesta algún(os) compañero(s) (44,0), estudiantes rompen o dañan el establecimiento (44,0), se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (48,0).

Las subdimensiones e indicadores con valores mayores y menor, son las siguientes actitudes prioridades familia (88,7), seguimiento del rendimiento (84,7), rol de profesor como gestor de la convivencia (81,3), expectativas y sentimientos (77,8) y las menores son presencia de conflictos violencia (37,8), apoyo educativo familiar (51,7), empatía dada por las relaciones simétricas (pares) (59,2) y disposición de los estudiantes (60,8).

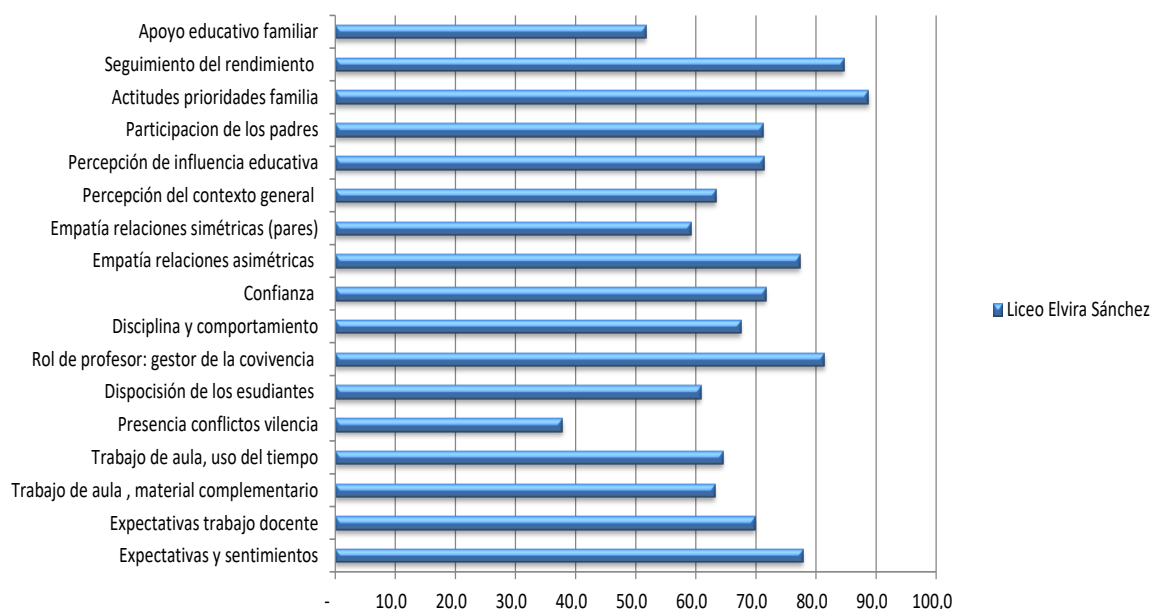


Gráfico 10. Puntuaciones ítems cuestionario estudiante, Liceo «Elvira Sánchez»
 Nota. Elaboración propia.

4.2.5 Resultados encuesta estudiantes, Liceo «Alberto Hurtado»

El Liceo Municipal «Alberto Hurtado» fue fundado en el año 1974, se presenta como una oferta educativa en el concierto comunal, ganándose, con el tiempo, un espacio en atención a sus resultados. Durante el año 1980 pasa a ser liceo Integrado. En 1987 obtiene su infraestructura propia, comienza el período de expansión de matrícula, adquiere un sello y personalidad propia, se crean carreras técnico-profesionales (mecánica agrícola y luego mecánica industrial), además se consigue un convenio de intercambio internacional con tres comunas brasileñas, En su ideario adhiere al ideario valórico de San Alberto Hurtado. Con el tiempo mejora sus resultados SIMCE y PSU, se adjudica la calificación de desempeño destacando a su equipo directivo, se consigue la excelencia académica (2012-2013) y se logra conseguir una gran cantidad de inversión externa al plantel.

a) Descripción de los estudiantes

La caracterización de los estudiantes pertenecientes a los cuartos medio del liceo municipal de la comuna de Mostazal que participaron del estudio se inicia con que provienen de cursos mixtos compuestos en este caso por más hombres (57,6%) que mujeres (42,4%), poseen edades en el rango que va desde los 17 hasta los 21 años, la edad promedio corresponde a $M = 18,37$ años ($DS. = 0,58$). En relación a la participación en el proceso de admisión 2016 a las universidades, una buena proporción de los estudiantes se encuentran inscritos para rendir la PSU (98,3%) y pocos se han preparado en un preuniversitario para rendirla (5,1%).

Respecto de los antecedentes demográficos que caracterizan a las familias de los estudiantes, se tiene lo siguiente: los estudiantes proceden de la comuna Mostazal (94,9%) y de la comuna contigua Codegua (5,1%), sus domicilios se concentran en zonas urbanas (74,6%), como también se encuentran en zonas rurales (25,4%). Sus familias están compuestas en promedio por $M = 4,41$ integrantes ($SD = 1,65$) siendo las familias con 4 integrantes (37,3%) las más frecuentes, seguidas de aquellas con tres integrantes (18,6%) y continuadamente por las que poseen seis integrantes (15,3%). Una buena parte de los estudiantes viven en una familia biparental (47,5%), una muy similar cantidad viven en una familia monoparental (44,1%) y una menor porción vive con un familiar o tutor (8,5%).

La descripción de la historia escolar o trayectoria escolar de los estudiantes se presenta desde la descripción de la educación en el ciclo pre básico, la movilidad entre establecimientos, la repetición y los premios que han recibido. Los datos recogidos permiten dar cuenta que los estudiantes cursaron los siguientes niveles en el ciclo de pre básica: sala cuna (5,3%), jardín infantil nivel medio menor (23,7%), nivel medio mayor (37,2%), pre kínder (67,8%) y kínder (93,2%). Respecto de la movilidad entre establecimientos que han presentado los estudiantes, una porción expresan que en la enseñanza básica como en la media han estado en dos establecimientos (37,7%), otra similar en tres o más establecimientos (35,6%) y una algo menor en solo un establecimiento (27,1%). Los motivos más frecuentes del cambio corresponden a que la escuela en la cual estaba no impartía el nivel siguiente (34,5%), porque su familia se cambió a vivir a otro lugar (19%) y en razón a que el estudiante no estaba a gusto en el establecimiento anterior (10,3%). Al inquirir sobre la repitencia en su trayectoria escolar se obtuvo que en los participantes hay una proporción menor de estudiantes que han repetido curso (25,4%), tal repetición se distribuye en porciones idénticas tanto en la enseñanza básica (13,6%) como en la enseñanza media (13,6%). Al indagar sobre los premios que han recibido los estudiantes en su historia escolar declara, un grupo pequeño, haber recibido premio por su desempeño académico alguna vez (39,1%) y declaran un grupo más numeroso haber recibido distinción en razón a su comportamiento (69,5%).

Así, hay una participación creciente en el ciclo de pre básica que comienza con muy pocos y termina con la asistencia prácticamente de todo el curso al último nivel de la pre básica. Que los estudiantes que no han estado desde sus inicios en un sólo establecimiento, sino que han pasado por dos o tres o más establecimientos. El motivo más recurrente de esa rotación es que no había cursos que dieran continuidad y por qué se cambiaron de lugar donde vivían. Los alumnos repitentes forman una cuarta parte de los alumnos, sin embargo, al compararlos con las otras realidades de establecimientos municipales esta es menor.

b) Descripción de familia, los recursos y apoyos

La caracterización de los padres, madres o tutores de los estudiantes se efectuó en los ejes siguientes: el origen, nivel educacional y desempeño laboral. De los datos recogidos se desprende que son mayoritariamente chilenos y en general no provienen de pueblos originarios o extranjeros. Un porcentaje mínimo de los padres (8,5% y 8,5%) pertenece a los pueblos originarios ya sean aymará, rapa nui, quechua, mapuche, atacameño, coya, kaweskar, diaguita o yagán. Un porcentaje mucho menor que el anterior corresponde a los padres y madres que son inmigrantes (0% y 1,7%). Al analizar el nivel educacional de los apoderados reporta que en el nivel secundario poseen educación media completa un grupo relevante (18,6% y 40,7%) y educación media incompleta (23,7% y 18,6%). Además, el establecimiento se caracteriza por que una buena parte de las madres posee educación media completa, esto revierte la tendencia que se ha presentado en el estudio que ha sido que los padres poseían mejor educación que las madres. En el nivel básico se observa que los padres poseen mayor cantidad de estudios completos que las madres así en el grupo varios poseen educación básica completa (28,8% y 6,8%) y otro mayor que la anterior educación básica incompleta (22% y 30,5%). Respecto de los trabajos que desempeñan los padres y las madres de los estudiantes corresponden en general a trabajos menores ocasionales e informales (32,2% y 32,2%), le siguen en cantidad los comerciantes, Micro empresarios, obreros calificados, costureras o peluqueras (23,7% y 23,7%), una porción relevante se dedica al comercio ambulante, poseyendo un oficio menor sin estudios técnicos (11,9% y 11,9%), son menos los que se desempeñan como profesionales independientes con carrera técnica; empleado medio o menor o que trabajan en faenas mineras, siendo soldadores, contadores, técnicos agrícolas, técnicos paramédicos (6,8% y 6,8%), muchos menos son los que se desempeñan como asesoras del Hogar o jardineros (3,4% y 3,4%), Los que no son activos son los jubilados o pensionados (5,1% y 5,1%) y los que no poseen trabajo (6,8% y 6,8%).

Al caracterizar algunas dinámicas de organización y clima de la familia, la evidencia recogida apunta a que en general el clima de relaciones que se vive en casa de los estudiantes es bueno (79,2). Asimismo, al evaluar tanto la puntualidad (85,5), la organización familiar (77,7) como la eficiencia en el aprovechamiento del tiempo (74,3) los estudiantes otorgan una buena puntuación a estos ítems.

Respecto de los recursos que provee la familia a sus hijos estudiantes el panorama se visualiza en la solvencia en la adquisición de insumos escolares, algunos bienes culturales y tecnológicos por resultado se obtiene la ajustada situación socio económica cultural que poseen las familias. En relación a las compras de insumos escolares es posible decir que la evaluación evidencia con un buen puntaje (78,3) que todas las familias han podido proveer los insumos escolares. Asimismo, acceder a un refuerzo pedagógico con clases particulares que apoyen el aprendizaje ha sido una práctica poco común (26,1%). Al momento de evaluar la existencia o adquisición de ciertos bienes culturales por parte de la familia, la valoración que hacen los estudiantes es de moderada a baja. Tal apreciación se sustenta en la moderada puntuación que obtiene la abundancia de libros que hay en casa (62,7), los no recurrentes hábitos de lectura de los progenitores (49,8) y lo poco frecuente de las visitas familiares a museos, exposiciones, zoológico, teatros conciertos (37,6). Menor valoración que el ítem anterior obtienen los recursos tecnológicos que posee la familia, son pocas las familias que poseen computador e internet (39%), puntuación que aumenta cuando se pregunta si poseen solo computador (49,9%), positivamente, se observa que hay un número menor de familias que no poseen ni computador ni internet (11,9%). Cuando se indaga sobre si el padre o la madre utilizan frecuentemente el computador o internet (41,7%) este valor da cuenta que es menos de la mitad del grupo de apoderados.

Respecto de los recursos que proveen los padres a sus hijos hay una parte que no logra solventar los insumos que requieren los hijos en su situación escolar. Los recursos culturales asistencia a museos y otros por parte de la familia son escasos lo que deja un espacio para que el establecimiento intervenga. Los hábitos de lectura y de uso del computador son muy similares en porcentaje. Como recurso de aprendizaje son pocas las familias que pueden dar uso a recursos en línea (computador e internet) lo que limita el uso y la proyección tecnológica.

Al caracterizar el apoyo familiar, la componente mejor evaluada posee una puntuación moderada o regular corresponde a la exigencia de un horario de estudio (56,6). Sin embargo, esta y las restantes se encuentran bajo el nivel de indiferencia Las restantes componentes poseen un valor menor, así me enseñan a estudiar (49,5), me ayuda a hacer las tareas o trabajos (46,1), me ayuda a estudiar (45,8), me explica la materia (40,7), resultan con puntuaciones que se ubican en un nivel bajo.

En el caso de esta comuna Mostazal el seguimiento del rendimiento por parte de los padres logra unas puntuaciones elevadas mostrando, en general, que los padres conocen la situación académica de sus hijos y que hay un vectorial en el comportamiento que se traduce en que sus hijos obtengan buen rendimiento. La evaluación se manifiesta en que los padres saben las calificaciones que poseen los estudiantes (88,1) en la exigencia que hacen para que logren buenas calificaciones (85,4), en las felicitaciones que otorgan cuando logran buenas calificaciones (81,4), por la existencia del refuerzo negativo, evidenciado en que los retan o corrigen cuando poseen malas calificaciones (77,3).

Respecto de las actitudes y prioridades de la familia, las evidencias recogidas refuerzan el punto anterior, con la cual emerge la idea que los padres y madres son verdaderos aliados en la educación de sus hijos. Lo recogido da cuenta que les inculcan que las buenas calificaciones se obtienen por el esfuerzo (86,8), que deben respetar tanto a los profesores como las reglas del juego (86,8). Que les proponen que estudiar y obtener buenas notas es para su bien y su futuro (84,7). Llama la atención que las tres anteriores logren puntuaciones elevadas. Además, se recoge que inculcan que el estudio es una actividad que produce agrado (77,3) y que los que obtienen buenas calificaciones las obtienen por su inteligencia (64,7).

La mayor participación se despliega en los ámbitos donde el foco es el estudiante y en mejorar los aprendizajes, esto es coincidente con la preferencia y recurrencia en los tipos de participación que presentan los padres. La caracterización de la participación de los padres da cuenta que asisten a la citación de profesores, inspector o directivos (79,3) un grupo que es alto, sin embargo, da cuenta de una porción que evidente no cumple. Por otro lado, la asistencia a reuniones es muy alta (87,5). La participación en centro general de padres y sub centros posee una puntuación la que es posible de califica como baja (40,0), la que atendiendo a la actividad que es más bien selectiva posee un buen valor, sin embargo, al revisar la participación en actividades extra programáticas (49,8) la puntuación no es consistentemente diferente. La participación en la convivencia y organizada presenta una pequeña diferencia, en exceso lo que lleva plantear que solo existe un pequeño grupo que se añade a la participación sobre los que organizan.

c) Estado del clima de aula

Al evaluar el ambiente esto es el contexto más general, a los estudiantes se les ha solicitado la opinión sobre algunos elementos contingentes y coyunturales del momento político educacional obteniéndose por resultado que perciben que las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior los beneficiarán directamente

(81,7), este nivel baja cuando evalúan que los conflictos entre estudiantes han aumentado (61,7). En forma moderada perciben que el movimiento estudiantil nacional es lejano a sus intereses (56,9), y consideran en grado moderado que se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (54,6).

En el ámbito más cercano los actores o medios más influyentes en la educación, son para los estudiantes, los docentes (81,4), le siguen el colegio (65,8), el microclima de los amigos (64,4), la dirección del establecimiento (61,0) y el curso (57,3).

Del clima de aula a partir de los datos recogidos, es posible afirmar que hay una buena relación, aunque moderada de respeto entre los compañeros de curso (65,8), expresan en nivel moderado que cuando no van a clases sienten que han perdido la grata oportunidad de estar con los compañeros (61,7). Sin embargo, expresan con alta evaluación que recordaran con cariño a sus compañeros y profesores (81,4), Respecto de la sensación de tensión por las burlas o porque los molesta algún(os) compañero(s) manifiestan una baja puntuación (42,7). Por último, la puntuación siguiente baja aún más dando señales de un buen clima de aula y que al consideran las relaciones con los compañeros, la intención de cambio a otro colegio si fuera posible (39,3).

Al evaluar la relación que poseen con los profesores, en términos generales, hay una relación de respeto mutuo con los profesores del colegio (79,3) existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes (75,9), sienten confianza en los profesores lo que dicen es verdad (75,3), lo que hacen está bien (74,9), puedo acercarme a algunos cuando tengo un problema (68,1), por ultimo expresan en menor grado que el director o directora es cercano a los estudiantes (63,4).

Respecto de la seguridad que sienten en el establecimiento expresan que el colegio es un lugar muy seguro (63,1) la gente de este colegio cuida uno al otro (64,1) que se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio (63,1) y que cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente (69,8)

En relación a la disciplina ¿qué sucede en el aula? se visualiza que existen situaciones que afectan la organización y la labor pedagógica, tales situaciones son fruto del comportamiento de los alumnos el que fue evaluado en el nivel de incertidumbre. Una de las consecuencias que se deducen es que afecta la relación profesor alumno. Los datos recogidos indican que hay ruido y desorden (66,5), los estudiantes no escuchan a los profesores (65,2), los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (63,9). Por otro lado, el comportamiento grupal afecta los aprendizajes, y la eficacia en el aula, los mismos estudiantes expresan que no pueden trabajar bien (54,2) y que no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase (63,2).

¿Qué sucede con las situaciones que afectan la convivencia? Son menores las situaciones de robos o hurtos (36,3), sin embargo, son más comunes las situaciones en las que los estudiantes rompen o dañan el establecimiento (51,2). Las situaciones de agresión verbal son las más frecuentes Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes (66,8), peleas entre estudiantes (50,5), amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (40,3), agresiones con armas blancas (32,2) y con armas de fuego (26,8). Las situaciones de agresión y discordia entre estudiantes y profesores son muy menores evalúan como más frecuentes las que solo incluyen agresión verbal, Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (36,9) y peleas entre estudiantes y profesores (28,1).

¿Qué hacen los profesores?, en su rol de gestores de la convivencia los profesores resuelven se anticipan y corrigen ciertas situaciones, así la evidencia que se

recoge entrega los resultados siguientes: enseñan a vivir los siguientes valores: el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás (79,7), hacen verdaderamente esfuerzos por integrarnos (75,6), cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen (76,3), los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos (76,3), los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados (75,3).

En la experiencia educativa se da que el interés las expectativas, el deseo de superación, la creación de una sana competencia y la disposición a escuchar son aspectos que normalmente se encuentran presentes al momento del aprendizaje. La serie de ítemes que evalúan el conjunto de situaciones descritas resultan evaluados en su gran mayoría en el nivel regular o cercanos al alto, llama la atención que pese a lo favorable el contra indicador resulta a su vez evaluado alto. Los indicadores que se recogieron obtuvieron las siguientes puntuaciones muestran realmente interesados en estudiar (68,5), se preparan para ingresar a la educación superior (64,1), participan de un clima de sana competencia por las notas (60,7), participan creando una atmósfera positiva de trabajo (67,1) y se muestran habitualmente conversadores mientras están en clases (68,5).

El buen aprovechamiento del tiempo es un factor crucial para revertir las brechas y para remediar los déficits. Las escuelas efectivas lo son en los mismos tiempos que aquellas que poseen malos resultados. Uno de los elementos que inciden positivamente en los logros de aprendizaje es el tiempo dedicado al tema de estudio. ¿qué sucede con el uso del tiempo? En este establecimiento se visualiza que los profesores organizan muy bien las clases (79,0) las que se desarrollan a un buen ritmo (68,8), se logra regularmente un intenso aprovechamiento del tiempo de clases (66,8), las clases se toman a tiempo y se empiezan sin demora (63,4). En esta subdimensión hay aspectos preocupantes de los que los estudiantes declaran si no asistiera a clases, no me pierdo mucho (55,9) y se interrumpen para entregar informaciones o por otros motivos (66,8). Hay que maximizar las oportunidades que se les ofrece a los niños para involucrase en las tareas de aprendizaje, sobre todo en aquellas en las que él se encuentra activo y dejar los tiempos presupuestados para cada actividad

Uno de los elementos que inciden positivamente en los logros de aprendizaje es el tiempo dedicado al tema de estudio. Por lo tanto, hay que maximizar las oportunidades que se les ofrece a los niños para involucrase en las tareas de aprendizaje, sobre todo en aquellas en las que él se encuentra activo. Los ítemes evaluados dan cuenta de un nivel regular el que se refrenda con las siguientes puntuaciones: se dan tareas para la casa (61,4), se dan guías de trabajo para hacerlas en casa (60,7), se resuelven facsímiles PSU (55,3). Se retroalimenta en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones (58,6), Sin embargo, en el ítem referido a apoyan y trabajan con aquellos que poseen mal rendimiento se obtuvo un nivel alto (73,6).

Las expectativas se desagregan en acciones concretas, la convicción íntima de que los jóvenes pueden y deben alcanzar un alto rendimiento académico se denomina expectativas. Al medir las expectativas han resultado en el nivel regular o de indiferencia. Los estudiantes evalúan las expectativas de los docentes resultando que se les presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (66,9), que las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de aventajados o con mejores rendimientos (67,6) , se busca que investiguemos, que nos formemos una opinión y que encontremos soluciones propias (75,3) y por último que se promueve el interés y auto exigencia cuando se deben realizar trabajos, se busca la calidad en lo que se debe hacer, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados (75,6).

Consultados los alumnos sobre su proyecto de vida y si la familia priorizará el apoyo y financiamiento sus respuestas quedan en un buen nivel, poseen definida las metas personales o proyecto de vida o para el futuro (74,1), al igual la familia le otorgará prioridad en financiar la continuidad de tus estudios superiores (77,3). Respecto preparación y ser seleccionado vía PSU, el nivel y tipo de estudio que he recibido lo evalúan regular (57,6). Por último, los estudiantes se sienten un alto sentimiento de orgulloso en pertenecer al establecimiento (80,4).

d) Ítemes e indicadores mejor y peor evaluados

Los valores correspondientes a la distribución normal de las puntuaciones resultantes para cada ítem fueron calculados utilizando la media ($M = 63,0$) y la desviación estándar ($SD = 14,0$). Tras el proceso de obtención de los valores de la ordenada de la curva de Gauss, se procedió a graficarlos, la curva de distribución obtenida se observa simétrica (ver Gráfico 11). Los valores extremos en la abscisa corresponden al recorrido limitado por las cotas $[26,8 - 88,1]$, este intervalo se encuentra incluido en el intervalo más amplio de respuestas $[20,0 - 100,0]$. Adicionalmente, se observa que hay valores promedios de los ítemes que son del tipo infrecuentes, el intervalo limitado a dos desviaciones típicas de la media llamado intervalo de valores frecuentes o comunes corresponde al intervalo $[35,0 - 91,0]$ el que se encuentra contenido en el intervalo recorrido, lo que permite valores infrecuentes.

Utilizando algunos criterios que dan cuenta de la normalidad de la distribución, se ha intentado robustecer la utilización de los criterios de clasificación de ítemes frecuentes e infrecuente que resultan del «Cuestionario estudiantes» del Liceo Alberto Hurtado se ha calculado el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = -0,58$) y el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = -0,19$).

Estos coeficientes indican características de la curva. El coeficiente de curtosis al ser negativo implica que la curva de distribución es platicúrtica, esto significa que la curva de distribución posee un grafo achatado. Dado que la asimetría de la distribución es negativa, implica que el grafo de la distribución se inclina levemente desde la izquierda.

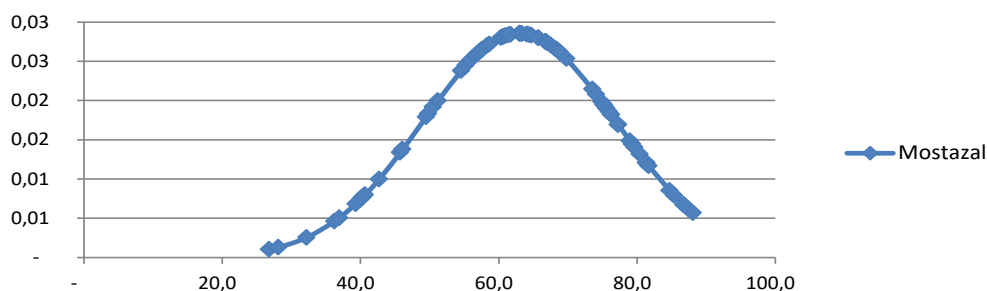


Gráfico 11. Distribución datos cuestionario estudiantes, Liceo «Alberto Hurtado»
Nota. Elaboración propia.

Fue aplicada la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra, también denominada prueba K-S con el fin de saber si se cumple el supuesto de normalidad. Por resultado se obtiene una significancia ($Sig. = 199$) que indica que la distribución es del tipo normal. El análisis con el criterio orientador de las seis desviaciones típicas con centro

en la media, ($p = 99.7\%$) logra el intervalo siguiente al $[20,3 - 107,9]$ no quedando fuera de este intervalo valores de la distribución de ítemes. Indicando un comportamiento muy cercano al normal y constatando lo que expresa la prueba K-S.

Los ítemes infrecuentes o estadísticamente poco comunes, en este caso, son los tres primeros del listado de ítemes con menor puntuación, corresponden a los siguientes: agresiones con armas de fuego (26,8), peleas entre estudiantes y profesores (28,1), agresiones con armas blancas (32,2). Que sean infrecuentes implica que la evaluación que hacen los estudiantes, analizadas estadísticamente, da cuenta que sí se producen lo hacen con escasa frecuencia. Los datos reportan la existencia, aunque escasa, de formas disruptivas como la agresión y violencia.

El listado siguiente reporta los ítemes restantes del listado con menores puntuaciones, entre ellos se encuentran: robos o hurtos (36,3), agresiones menores sea insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (36,9), considerando las relaciones con mis compañeros, me cambiaría a otro colegio si fuera posible (39,3), asiste a reuniones del centro general de padres o consejo escolar (40,0), amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (40,3), participa en el sub-centro de padres del curso (40,3) y me explica la materia que no entiendo (40,7).

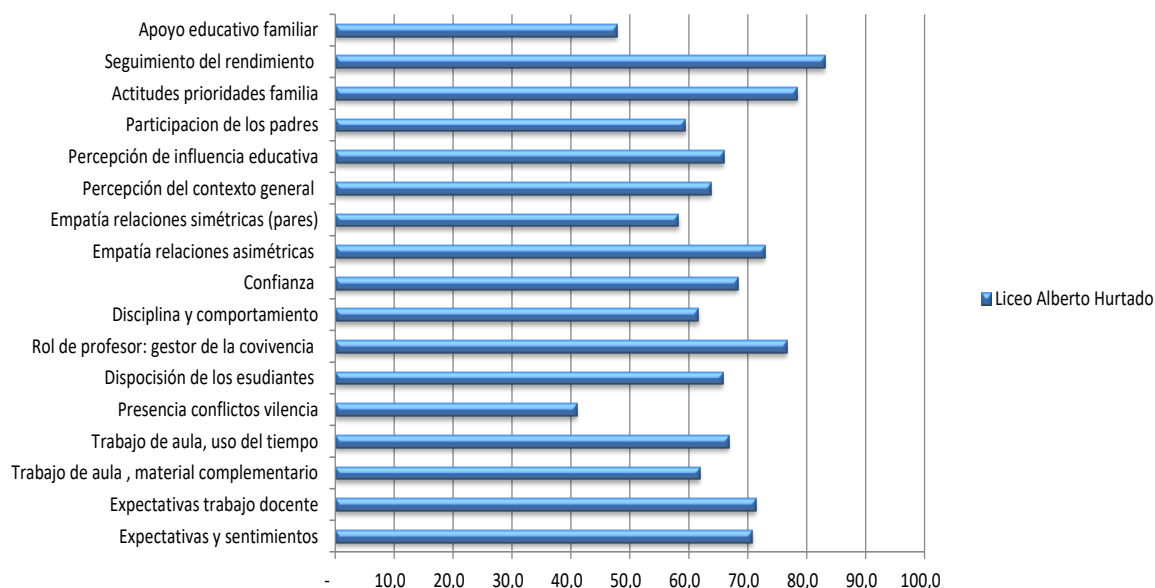


Gráfico 12. Puntuación ítemes cuestionario estudiantes, Liceo «Alberto Hurtado»
Nota. Elaboración propia.

En los ítemes con mejor evaluación no hay ítemes infrecuentes o poco comunes. Que posean buena puntuación significa que los estudiantes en promedio se encuentran en acuerdo con las sentencias que se disponen como reactivos. Los datos, en este caso, reportan con mayor frecuencia sobre el involucramiento parental. Lo que se puede observar en el siguiente listado de ítemes: sabe las notas que tengo (88,1), asiste a reuniones de apoderados y reuniones generales (87,5), me expresa que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo (86,8), me propone respetar a los profesores y reglas del (86,8), me exige buenas notas (85,4), me propone estudiar y obtener buenas notas para mi bien y mi futuro (84,7), las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación

superior me beneficiarán directamente (81,7), los profesores son agentes que influyen en la educación (81,4), me felicitan cuando tengo buenas notas (81,4) y recordaré con cariño a mis compañeros y profesores (81,4).

El análisis de jerarquización de los valores promedios asignados a las dimensiones arroja que las dimensiones menores son las siguientes: presencia conflictos violencia (41,0), apoyo educativo familiar (47,7), empatía relaciones simétricas (58,2), participación de los padres (59,4); por otro lado las dimensiones mayores son las siguientes: empatía relaciones asimétricas (72,9), rol de profesor: gestor de la convivencia (76,6), actitudes prioridades familia (78,4), seguimiento del rendimiento (83,1). Este análisis pone de manifiesto el contrastante que se produce entre el alto seguimiento del rendimiento y el escaso apoyo educativo que hacen los padres en el proceso. La baja presencia de conflictos y violencia y la alta evaluación que se hace del profesor como gestor de la convivencia.

4.2.6 Análisis conjunto

El análisis que se ha realizado en este título, es un análisis sobre los datos que provienen del conjunto de ítems recogidos en los cinco establecimientos. El modo de proceder en esta paráfrasis parte de calcular el promedio de las puntuaciones para cada uno de los ítems utilizando las puntuaciones medias obtenidas en dichos ítems para cada uno de los distintos liceos. Así, podría decirse que es un análisis de promedios (ver Tabla 12)

Tabla 12. Registro de factores y sus promedios análisis conjunto

<i>ítems</i>	<i>Promedios Ítems</i>	<i>Desviación típica</i>
Presencia conflictos violencia	47,32	7,53
Apoyo educativo familiar	49,03	2,80
Trabajo de aula, material	56,83	4,95
Empatía relaciones simétricas (pares)	57,41	2,71
Disposición de los estudiantes	59,43	3,62
Participación de los padres	61,89	4,76
Trabajo de aula, uso del tiempo	62,85	2,69
Percepción del contexto general	63,37	2,55
Confianza	63,98	5,45
Disciplina y comportamiento	65,21	2,56
Expectativas trabajo docente	66,31	3,89
Percepción de influencia educativa	66,71	2,43
Empatía relaciones asimétricas	71,53	4,80
Expectativas y sentimientos	72,01	3,47
Rol de profesor: gestor de la convivencia	73,20	5,23
Actitudes prioridades familia	78,81	5,60
Seguimiento del rendimiento	82,43	2,02

Nota. Elaboración propia

Dada la naturaleza de los ítems, la interpretación que se realiza se encuentra en relación con el enunciado de dicho ítem. Entonces que resulten con baja puntuación puede implicar situaciones que afectan en forma positiva o negativa, dando cuenta de fortalezas y debilidades. Lo que significa que un ítem bajo o alto no posee una interpretación unívoca.

Las jerarquizaciones de los ítems según el orden ascendente de los promedios calculados reportan que los ítems peor evaluados, en los cuales los estudiantes muestran su desacuerdo, y que se encuentran en el primer cuartil, corresponden a los

siguientes, conflictos y violencia, apoyo de los padres seguido por empatía relaciones simétricas, disposición del estudiante, trabajo de aula material complementario docente, empatía relaciones simétricas pares y disposición de los estudiantes.

Por una parte, los ítemes con menor evaluación corresponden a presencia de conflictos violencia y apoyo educativo familiar. En el primer caso que las puntuaciones muestren desacuerdo por parte de los estudiantes implica una baja presencia de conflictos y violencia lo que se traduce en una fortaleza para las instituciones, en cambio, que posea baja puntuación el apoyo educativo familiar indica presencia de una debilidad.

Además, estos ítemes se encuentran ubicados en el sector de infrecuentes dando cuenta que son aspectos que estadísticamente no son comunes y que la convivencia posee una fortaleza la que debe mantenerse. Adicionalmente aparece el ítem referido a trabajo de aula material complementario docente indicando que las tareas para la casa, guías de ejercicio no son recurrentes. Lo que viene a traducirse en una debilidad en el trabajo de aula.

Aparece además el ítem apoyo educativo, resaltando como un hallazgo relevante, común a los liceos que indica la escasa presencia del apoyo educativo por parte de los padres. Pese a esta escasa presencia la participación parental no queda en un lugar desmejorado, por el contrario, el reporte que sigue da cuenta de otros matices en los cuales la participación parental se ubica en los mejores lugares de esta evaluación, contrapesando esta debilidad.

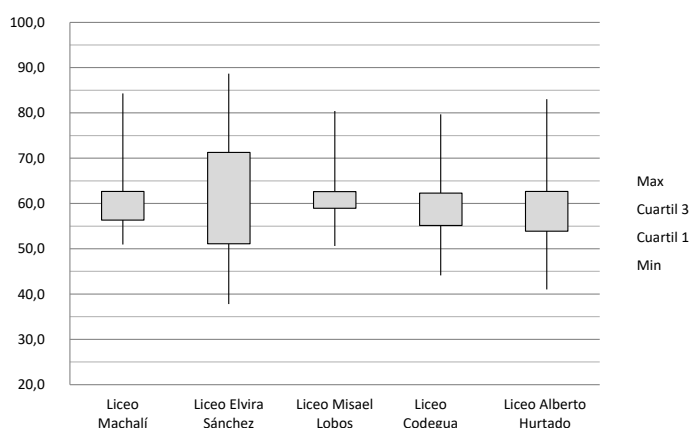


Gráfico 13. Variabilidad en las respuestas por unidad educativa
 Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, los ítemes que resultan con promedios con mayor puntuación corresponden a las Expectativas y sentimientos, el Rol de profesor como gestor de la convivencia, las Actitudes prioridades familia y el Seguimiento del rendimiento. La ubicación destacada de los promedios de estos últimos dos ítemes, van a contrapesar el menor Apoyo de los padres, que entre otras cosas puede deberse en a que otorgan mayor autonomía a sus hijos estudiantes. También la alta evaluación del rol del profesor como gestor de la convivencia, considerada conjuntamente con la baja evaluación del ítem conflicto violencia, manifestar el buen desempeño de los docentes en pro de la convivencia y lo sitúa como otro hallazgo relevante.

4.3 Resultados obtenidos a partir del «Cuestionario docentes»

En este apartado se proporcionarán los resultados del análisis de los datos provenientes de la aplicación del «Cuestionario docentes». Se presentarán por unidad educativa. Vienen a dar cumplimiento a los objetivos describir el estado del clima organizacional, la descripción del docente y del desempeño docente.

Al igual que en la entrega de resultados del «Cuestionario estudiantes», en la presentación de los resultados del «Cuestionario docente» una parte de ellos se entregará en porcentaje, indicando la participación que posee la variable presentado valores de 0 a 100%. En otros casos se proporcionarán puntuaciones o puntajes. Estas vienen en una escala de 20 a 100 que considera los siguientes tramos y la siguiente interpretación. El primer tramo de [20-36[es considerado muy bajo, de [36-52[el que es considerado como bajo o leve, [52-68[que es considerado como neutral, de indiferencia o moderado [68-84[considerado como alto o severo y [84-100], considerado como muy alto o muy severo.

4.3.1 Resultados encuesta docente, Liceo de Machalí

El reporte de resultados del cuestionario aplicado en el Liceo de la comuna de Machalí se organiza en siete títulos. Los primeros cinco corresponden a las diferentes dimensiones que componen el cuestionario y se organizan empezando por la dimensión Descripción del docente para terminar con la dimensión Trabajo en el aula. Continúa el reporte con el informe de los ítems extremos, para terminar con el reporte de las dimensiones con mayores y menores puntuaciones.

a) Descripción del docente

La edad, el desarrollo profesional y la evaluación docente han sido los primeros datos recogidos en la encuesta que, en este caso, han respondido los docentes del Liceo de Machalí, (18), estos datos permiten una aproximación al perfil. Se ha obtenido que, en mayor cantidad, son varones (55.6%) que mujeres (44.4%), si bien, hay un exceso de varones es leve. Sus edades recorren la gran mayoría de los tramos de la distribución asignada, un tramo modal es el que contiene a docentes que poseen edades menores a 35 años (50%), le sigue el tramo cuyas edades fluctúan entre 36 y 45 años (27.8%), distinguiéndose entre los anteriores dos tramos amodales el primero entre 36 y 45 años (11.1%) y el segundo entre 46 y 55 años (11.1%).

La profesión inicial mayoritaria de los docentes es la pedagogía, la formación posterior más usual es el postítulo y la evaluación más frecuente, obtenida en el sistema nacional de evaluación del desempeño docente, es competente. Respecto de su formación inicial poseen título de pedagogía mayoritariamente otorgado por una universidad tradicional regional (72.2%), por universidades privadas (16.7%) y por universidades tradicionales de la región metropolitana (11.1%). No poseen formación posterior la mitad del grupo, sin embargo, hay quienes han cursado diplomado (22.2%) y postítulos (27.8%). Respecto de su categorización en el Sistema Nacional de Evaluación Docente, nos encontramos con la siguiente conformación de categorías obtenidas: competente (42.1%), básico (21.1%), no se han categorizado un grupo relevante (36.8%).

La relación contractual que sostiene los docentes con su empleador el DAEM de la Ilustre Municipalidad de Machalí se caracteriza en términos generales porque posee duración indefinida (titular 33.3%), contrato plazo fijo (o a contrata 55.6%) y otro tipo de contrato (11.1%). En promedio se encuentran contratados hace 7.6 años y en una cantidad aproximada a las 30 horas, esto significa que diariamente trabajan cerca de 6

horas, lo que algunos casos les permite tener otra actividad remunerada (68.4%). se relacionan directamente con la docencia, ejerciendo en un colegio particular (10.5%), en un colegio subvencionado (26.3%), en un establecimiento municipal (21.1%) y en otra actividad distinta a la docencia (21.1%). Se desempeñan en cuarto medio (66.7%) y en otros cursos (33.3%).

Respecto del tiempo de desempeño docente un grupo relevante de profesores posee menos de 5 años (44.4%), encontrándose en su etapa inicial de la profesión, en un periodo con mayor experiencia y de estabilización se encuentran un grupo de docentes en el tramo entre 6 y 15 años (16.7%) y en el tramo entre 16 y 25 años (16.7%) le siguen el tramo de mayor antigüedad y por tanto próximo a retiro los docentes que poseen entre 26 y 35 años de servicio (22.2%).

Los periodos de frecuencia de realización de ciertas actividades de rutina como planificación de asignatura, preparación de clases, instrumentos de evaluación y preparación de guías de contenidos o de ejercitación se caracterizan transversalmente porque existe una predominancia de canon semanal, que, en razón a las diversas respuestas, es más bien de carácter autoimpuesto que de carácter institucional. La evidencia recogida se sintetiza en lo siguiente: la frecuencia con la que realizan la planificación de asignatura es, semanal (57.9%), mensual (15.8%) y trimestral, semestral o anual (15.8%), sin periodo fijo (10.5%). La preparación de clases, la organizan en periodo, semanal (57.9%), antes de cada clase (15.8%), mensual (15.8%), o es organizada sin periodo fijo (10.5%). La preparación de instrumentos de evaluación la organizan semanalmente (36.8%), quincenal (15.8%), mensual (10.5%), antes de cada clase (5.3%), cada tres semanas (5.3%) y sin periodo fijo (26.3%), La preparación de guías de contenidos o de ejercitación es semanal (63.2%), mensual (15.8%), antes de cada clase (5.3%) o es realizada sin periodo fijo (15.8%).

Corregir evaluaciones y preparar guías de contenido o de ejercicios son las actividades docentes de rutina más demandantes. El tiempo destina semanalmente para, planificar clases (3.1 horas por semana), preparar clases (3.2 horas por semana), confeccionar evaluaciones (3.1 horas por semana), corregir evaluaciones (4.2 horas por semana) y preparar guías de contenido o de ejercicios (3.7 horas por semana).

Sin duda que el consejo de profesores se realiza con periodicidad semanal, que las reuniones de UTP se realizan, aunque sin periodo fijo, y que la reunión por departamentos y de profesores por nivel, son escasas y se realizan sin periodicidad. Tales afirmaciones se sustentan en lo siguiente. El consejo de profesores se realiza: cada semana (94.7%), cada mes (5.3%). La reunión con UTP se realiza, aunque sin periodo fijo (31.6%), cada semana (21.1%), cada mes (15.8%), cada tres meses (5.3%), no se realiza esta actividad (21.1%). La reunión de departamento: no se realiza esta actividad (52.6%), se realiza, aunque sin periodo fijo (31.6%), cada mes (5.3%). La reunión de profesores por nivel: no se realiza (47.4%), se realiza, aunque sin periodo fijo (31.6%), se realiza anual o semestral (5.3%) o quincenal (5.3%).

En relación a ciertos esfuerzos y la percepción sobre los estudiantes que poseen bajo rendimiento, un ritmo de aprendizaje distinto o trastornos de déficit atencional concuerdan los docentes del Liceo de Machalí en lo siguiente: que este tipo de alumno puede aprender, que la evaluación diferenciada no se aplica y que se muestran en desacuerdo en que poseen tiempo para dedicarse. Los alumnos que poseen bajo rendimiento, un ritmo de aprendizaje distinto o algún trastorno de déficit atencional quedan a cargo de un profesional docente técnico específico e idóneo que les ayuda (74.4), La evaluación en forma diferenciada, "técnicamente" no se aplica. Lo que se hace, por regla general, es bajar la escala de dificultad (67.8), Los profesores poseen tiempo

para dedicar esfuerzo pedagógico, destinado a los estudiantes que poseen bajo rendimiento, un ritmo de aprendizaje distinto o trastornos de déficit atencional (52.2).

En relación a lo que en el futuro próximo realicen los estudiantes la percepción de los docentes es que mayoritariamente ingresarán a estudiar una carrera técnica en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional (61.1), se interesarán concretamente por ingresar a un establecimiento que les otorgue gratuidad en su educación superior (61.1), intentarán entrar a trabajar (56.7), tendrán un año sabático para luego definir su situación (43.3), realizarán un preuniversitario o similar (28.9).

b) Logro y desempeño en estudiantes, docentes y establecimiento

En relación a los énfasis que se disponen en el establecimiento del Liceo de Machalí respecto de las pruebas estandarizadas y ciertos elementos relacionados, destaca la alta preocupación en la prueba SIMCE (71.6), sin embargo, a partir de lo que evalúan los docentes se manifiestan en nivel de indiferencia, el énfasis en la prueba PSU (65.3), el Ranking de notas (64.2) y el NEM (66.3).

Las fortalezas que se detectan en parte de los alumnos, al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, son el trabajo en equipo, el trabajo práctico y concreto y el interés, la motivación y la perseverancia. Las debilidades que visualizan los profesores son la desmotivación y falta de interés, dispersión, distracción y escasos hábitos de estudio, ausentismo, drogadicción y el entorno o contexto en el que viven.

Al consultar sobre las fortalezas y debilidades en sus pares, al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, los docentes expresan características que las disponen tanto como fortalezas y como debilidades, lo que se entiende es que los docentes visualizan de manera distinta la realidad sobre la cual se les pide opinar. En segundo lugar, entre las percepciones, resulta interesante, la crítica relacionada con la falta de precisión. Las fortalezas mencionadas más recurrentes que perciben en sus pares, los docentes, son las siguientes: cercanía y la buena comunicación con los estudiantes, creatividad y flexibilidad, el trabajo en equipo, preocupación, responsabilidad y dedicación. Las debilidades que detectan más recurrentes son la baja creatividad y la falta de autonomía, a la que se añade el desánimo, además mencionan falta de trabajo en equipo, egocentrismo e individualismo y la falta de dedicación por falta de tiempo y materiales, la precisión.

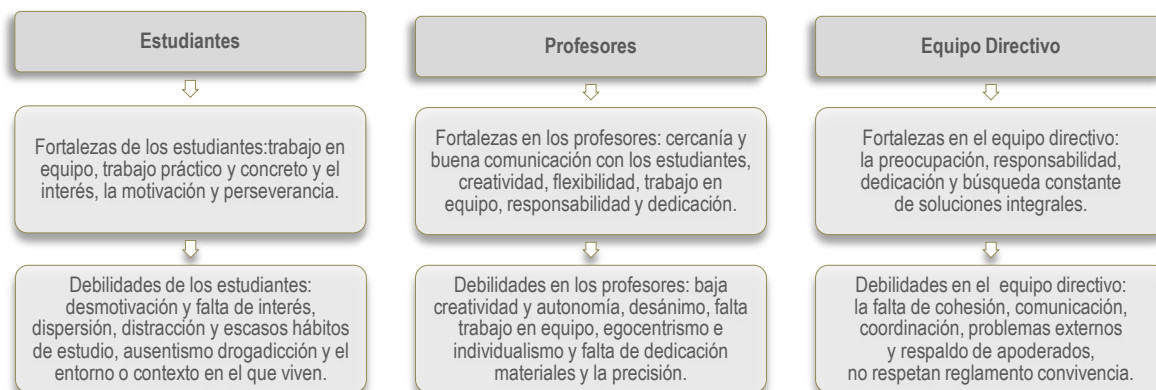


Figura 41. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo de Machalí
Nota. Elaboración propia.

Las fortalezas y debilidades percibidas en el equipo directivo (ver Figura 41), al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, manifestadas por los docentes corresponden a la preocupación, responsabilidad, dedicación más la búsqueda constante de soluciones integrales. Las debilidades que perciben son la falta de cohesión, comunicación, coordinación, problemas externos y el respaldo de los apoderados, a las que se añade la siguiente debilidad el no respeto del manual de convivencia. Esta última situación que se produce por que las medidas que aparecen dispuestas en el reglamento de convivencia, a veces son más extremas de lo que debiesen ser y deben conciliarse con la contención y retención de grupos vulnerables.

Consultado los docentes, respecto de cuáles son los factores que perciben que contribuyen al éxito de los alumnos con buen rendimiento, manifiestan. En sus preferencias los docentes anteponen el factor familiar a los factores personales o intrínsecos de los alumnos, que además mencionan aquellas que nacen de un trabajo y desarrollo personal de los valores que habilidades o capacidades, también expresan factores grupales o sociales como es el clima de aula. Entre los que mencionan se encuentran: el apoyo familiar (38.9%), el esfuerzo y la dedicación (33.3%), el sentido de responsabilidad y la conciencia (16.7%), añaden el clima escolar (5.6%) y las habilidades propias de los alumnos (5.6%).

Consultado los docentes respecto de los efectos más evidentes relacionado con la preocupación por los resultados en las pruebas estandarizadas, en particular por el SIMCE. Aparecen en sus respuestas indicadores que dan cuenta que tal evaluación pese al aumento de la tensión que produce, aumento del estrés y la ansiedad (27.8%), posibilita ciertas reacciones que son muy positivas, en razón a que son características presentes en las escuelas efectivas. Entre ellas, permite las siguientes: la focalización institucional en las asignaturas medidas (22.2%), diversificación de estrategias didácticas y evaluativas decididas por el profesor (22.2%), aumento de la responsabilidad profesional frente a los resultados (11.1%), focalización en lo académico versus lo afectivo (11.1%), estandarización de estrategias didácticas y evaluativas decididas por los directivos (5.6%).

Cuando los docentes mencionan los aspectos que afectan su desempeño manifiestan algunas situaciones que se relacionan con los estudiantes, con los propios docentes y con la institución. Entre los factores mencionan el perfil del estudiante, el clima de aula y algunas características de su desempeño, en la que incluyen varias tareas que van a sobrecargar su trabajo generando menor capacidad para enfocarse y concentrarse en la tarea. Así las preferencias que manifiesta son las siguientes el comportamiento de los alumnos en clases. (27.8%), la escasez de tiempo disponible para prepararse (22.2%), el aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales (16.7%), el nivel de estrés (11.1%), la necesidad de trabajar en otra institución para aumentar los ingresos (11.1%), las planificaciones que debe entregar (5.6%), la expectativa de los alumnos frente a la continuidad de estudios en la educación superior (5.6%).

Manifiestan los docentes que la preparación profesional para poder lograr desarrollar la autonomía (70.7).no obstante, la evaluación del grado de autonomía de los estudiantes es baja (49.3), son además moderadas (de 52 a 68 puntos) ciertas actitudes claves que inciden en los aprendizajes entre ellas la actitud hacia el trabajo en el aula (57.3) y la satisfacción o agrado interior que sienten sus alumnos al momento del logro del aprendizaje (54.7).

Al consultar respecto de la evaluación de valores y actitudes, de los alumnos en el centro educativo que se utiliza, resulta en primer lugar la apreciación colectiva y en última preferencia la psicóloga, psicopedagoga u orientadora. El detalle es el siguiente se

utiliza la apreciación cualitativa de los docentes del curso (44.4%), los puntos pertinentes del informe de personalidad (16.7%), un instrumento específico (16.7%), la apreciación del profesor jefe (16.7%), de la psicóloga, psicopedagoga u orientadora (5.6%).

Respecto del objetivo educacional entregado por el establecimiento, los docentes observan un mayor énfasis en la formación ciudadana y el respeto a la diversidad (50%), la preparación para el mundo del trabajo (27.8%), el desarrollo emocional y afectivo (11.1%), el logro académico (aprendizaje cognitivo) (11.1%). Tal situación es una constante en este tipo de establecimiento estudiado. Si se considera que las expectativas propias de los estudiantes como la de los docentes, el entorno y las posibilidades concretas en cuanto a financiamiento y sobrepasar las barreras de ingreso a las universidades más las características propias de los entornos vulnerables resulta que otorgar privilegio al mundo del trabajo, lo valórico y afectivo y a la formación ciudadana se traducen en objetivos que no quedan fuera de la lógica y del contexto, es más pudiesen ser evaluados como más relevantes que el logro académico.

c) Clima escolar social

Evaluando a nivel del ambiente o contexto más general, los docentes del Liceo de Machalí expresan que el movimiento estudiantil nacional es lejano al liceo (76.7) y que se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (75.6). Manifiestan que son indiferentes frente a que las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior permitirán o facilitarán los estudios superiores a los estudiantes del liceo (65.6) y frente a que los conflictos entre estudiantes han aumentado (55.6).

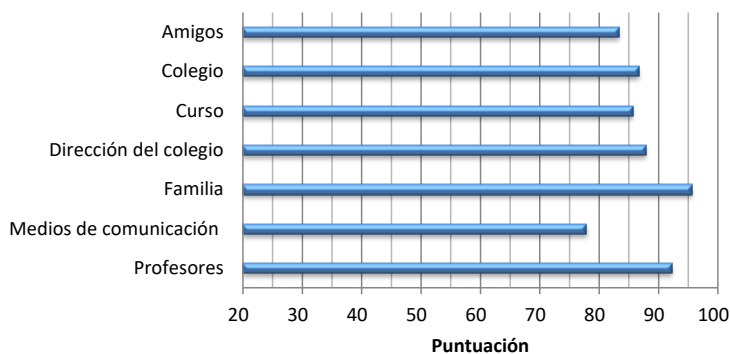


Gráfico 14. Evaluación influyentes educación s/ docentes Liceo Machalí

El agente más influyente, según los docentes, corresponde a la familia, seguido por el colegio y los amigos quedan al fin de la escala, no obstante, con buena evaluación. En los jóvenes la aceptación social es relevante e influye sobre los comportamientos, incluso en el escolar.

Nota. Elaboración propia.

Al ser consultados por el grado de incidencia de diferentes agentes sobre la educación (ver Gráfico 14), se ha obtenido de las respuestas la siguiente escala jerarquizada: en muy alto nivel (de 84 a 100 puntos) se ubican la familia (95.6), los profesores (92.2), la dirección del colegio (87.8), el colegio (86.7) y el curso (85.6) influyen sobre la educación. En alto nivel (de 68 a 84 puntos) se posicionan los amigos (83.3) y los medios de comunicación (TV, debates, reportajes, noticias) (77.8).

En los resultados que se exponen a continuación nacen de abordar las interrelaciones, algunos aspectos de la convivencia y ciertas características de la integración. En general priman resultados en niveles altos e indiferentes. En las características de las relaciones, en la convivencia existen ítemes con puntuaciones bajas, no así, en los referidos a la integración.

Consultados los docentes por ciertas características de las relaciones que se dan entre los diferentes actores, se ha obtenido la siguiente síntesis de las respuestas: el director o directora es cercano/a los estudiantes (83.3), existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes (60.0), en términos generales, hay una relación de respeto mutuo entre alumnos y profesores del colegio (58.9). Llama la atención que quede en nivel de indiferencia la relación de respeto mutuo.

Consultados los docentes respecto de la confianza que poseen los alumnos con quienes entabla relaciones, se ha obtenido la siguiente síntesis jerárquica de las respuestas: sienten confianza para acercarse a algunos de los profesores cuando tienen algún problema (75.6), sienten confianza en los profesores lo que dicen es verdad (71.1), sienten confianza en los profesores, los docentes lo que hacen está bien (68.9), cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente. (64.4), sienten confianza en la mayoría de la gente de este colegio (61.1), la gente de este colegio cuida uno al otro (50.0), el colegio es un lugar muy seguro (44.4). Llama la atención los dos últimos ítemes por el bajo nivel que presentan.

Consultados los docentes respecto, de la integración que se vive entre los estudiantes y por el rol que poseen en la convivencia, se ha obtenido la siguiente síntesis descendente de preferencias : los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados (85.6), los profesores enseñan a vivir los siguientes valores, el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás (81.1), los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos (80.0), en los cursos los profesores hacen verdaderamente esfuerzos por integrar a los alumnos (78.9), cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen (78.9).

¿Cuál es el nivel académico? Las puntuaciones de los docentes respecto del nivel académico, en general, se ubican o en el nivel de indiferencia o bajo. Dan cuenta que el nivel académico, así definido, posee un nivel bajo. La preferencia mejor evaluada corresponde a la expectativa académica que poseen los docentes sobre los estudiantes (61.1), la respuesta peor evaluada corresponde la reacción de los alumnos frente a la exigencia académicas (46.7). En la zona intermedia se ubican los ítemes correspondientes al nivel académico (57.8), la responsabilidad (50.0) y dedicación a los estudios (46.7).

¿Cómo se comportan en clases? La respuesta mejor evaluada da cuenta del panorama los estudiantes se muestran habitualmente conversadores mientras están en clases (70.0), la siguiente serie de ítemes se ubican bajo el nivel de indiferencia en el nivel moderado y bajo. Los ítemes ordenados descendentemente según la puntuación son los siguientes: participan creando una atmósfera positiva de trabajo (57.8), se muestran interesados en estudiar (53.3), participan de un clima de sana competencia por las notas (48.9), se preparan para ingresar a la educación superior (43.3). Al igual que los estudiantes de los otros liceos de estudio, la expectativa y proyección en establecimientos terciarios sin selección, puede ayudar a desincentivar la preparación. Más aún si a partir del establecimiento las creencias institucionales no son concebidas.

¿Cuál es el clima disciplinario? Los ítemes recogidos a partir de las respuestas de los docentes son evaluados con puntuaciones sobre el nivel de indiferencia ubicándose tanto en el nivel moderado como en el alto. Dado el carácter inverso de los ítemes, vienen a manifestar que el clima disciplinario, definido de esta forma, posee un nivel bajo. Los ítemes recogidos ordenados descendientemente dan cuenta de lo siguientes: los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (77.8), hay ruido y desorden (73.3), los estudiantes no escuchan a los profesores (71.1), los estudiantes no empiezan a trabajar pronto (68.9), los estudiantes no pueden trabajar bien (61.1), los resultados de la evaluación se utilizan para establecer los objetivos y metas del siguiente año (60.0). La espera de los docentes, el ruido y el desorden implican que el trabajo se desplace y se generen pérdidas de tiempos que impactan los aprendizajes. La cultura o impronta del establecimiento más bien disciplinada que laxa, puede contribuir fuertemente a los procesos educacionales.

Consultados los docentes respecto del clima de trabajo que existe en el centro educativo, se han recogido las respuestas referentes a la autonomía, obteniéndose lo siguiente: en la cota superior se encuentra el reactivo que dice relación con establecer formas propias de evaluación (80.0), le siguen los ítemes intermedios: UTP y Dirección supervisan el nivel de profundidad de la asignatura (76.7) y delimitan con claridad la planificación el avance de los contenidos de la asignatura (75.6), los ítemes se cierran con la cota inferior que da cuenta de la libertad para elegir los textos de clases con los cuales trabajar (66.7).

Consultados los docentes respecto del clima de trabajo que existe en el centro educativo, considerando las preferencias que se han recogido, se observa una cierta homogeneidad, las puntuaciones que se ubican en el nivel de alto (de 68 a 84 puntos). Se ha dispuesto desde el ítem mejor evaluado al menor evaluado, recogiendo que el establecimiento puede renovarse, es capaz de crecer (80.0), los docentes tienen la posibilidad de aportar ideas (64.4), el establecimiento ejerce un alto nivel de atracción sobre quienes lo integran (63.3), en general existe reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y la sanción (62.2), se desarrollan relaciones positivas con padres y alumnos (58.9). Entre los ítemes peor evaluados se encuentra: prevalece tanto un sentido de pertenencia (50.0) como un espíritu de cuerpo (44.4), el clima de trabajo es entusiasmo y es agradable (43.3).

Tabla 13. Situaciones que afectan la convivencia en el Liceo Machalí

<i>Situaciones convivencia, Liceo Machalí</i>	<i>Puntuación</i>
Insultos, garabatos, burlas y des calificaciones entre estudiantes	84.4
Robos o hurtos	73.3
Peleas entre estudiantes (empujones, pateaduras, combos, etc.)	66.7
Amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes	66.7
Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento	57.8
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores	55.6
Agresiones con armas de fuego	33.3
Peleas entre estudiantes y profesores (empujones. pateaduras. puñetes. etc.)	33.3
Agresiones con armas blancas (cuchillos. cortaplumas. manoplas. linchacos. etc.)	26.7

Nota. Elaboración propia.

Consultados los docentes respecto de otra arista del clima de trabajo que existe en el centro educativo, se ha obtenido a partir de las respuestas recogidas que hay un aspecto del clima organizacional que es evaluado en nivel moderado, es más el ítem

mejor evaluado, no hace más que comprobar tal situación, como también, el conjunto de puntuaciones que se ubican en el nivel de indiferencia. Desde el ítem con mayor puntuación al de menor evaluación se encuentran los siguientes: se considera la alternativa de cambiarse a otro colegio considerando el clima laboral existente (65.6), se da apoyo emocional cuando alguien enfrenta conflictos personales (64.4), la relación entre profesores es cordial (54.4), más allá de una relación cordial, entre los profesores prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente (54.4).

Consultados los docentes respecto, de otra arista del clima de trabajo, en las preferencias que se han recogido se observa una cierta homogeneidad en las puntuaciones. La gran mayoría, se ubican en el nivel de indiferencia (de 52 a 68 puntos), tal circunstancia reporta, según estos indicadores, que el clima de la organización posee un nivel moderado. Desde el ítem mejor evaluado al menor evaluado, en forma descendente según las puntuaciones, se listan a continuación: existe un sentimiento de pertenencia (58.9), entre profesores se forma un bloque que se adhiere bien a las decisiones o lineamientos de UTP y Dirección (58.9), existe cautela con respecto a la expresión verbal (56.7), existe una atmósfera de tipo familiar y de trabajo cooperativo (53.3). Queda fuera del nivel de listado anterior, el ítem sobre la confianza (50.0) que se ubica a diferencia de los otros en nivel bajo.

El resultado de la evaluación, que realizan los docentes, sobre situaciones que se dan en la convivencia entre los estudiantes (ver Tabla 13), con los docentes y con el establecimiento, permite manifestar que los ítems con evaluaciones de alta frecuencia corresponden a situaciones menores que se producen entre estudiantes. Una segunda situación son los robos o hurtos que en una buena parte corresponden a celulares. A medida que aumenta la gravedad de las situaciones la evaluación de la frecuencia es menor la puntuación: se debe tener presente que son las evaluaciones recogidas a partir de los docentes y que lo estudiantes, a veces declaran aspectos y énfasis distintos

d) Planificación y evaluación, diagnóstico y remediales

Ante la pregunta ¿cómo es el Proyecto Educativo Institucional (PEI)? Las respuestas obtenidas a partir de los profesores del Liceo de Machalí se encuentran, en su gran mayoría, en los grados de indiferencia y alto. Las respuestas apuntan a que el PEI fue construido en conjunto con la comunidad educativa (76.7), se encuentra actualizado (68.9), es difundido y sociabilizado (65.6), hay una identificación con él (67.8), es claro y concreto (64.4), es conocido por los profesores (77.8), los apoderados (54.4), los alumnos (52.2). El proyecto educativo es más conocido por los docentes que por los apoderados y estudiantes, aunque en su construcción participó toda la comunidad educativa. Resulta que a través de las puntuaciones es posible establecer que es más conocido que claro y concreto.

Se ha procedido al análisis de los ítems sobre la planificación general del establecimiento, obteniéndose para los ítems puntuaciones que se ubican en grado alto o de indiferencia. Resultan en nivel alto aquellas que guardan relación con la evaluación. Una explicación de lo anterior es que, en los establecimientos, por normativa, deben realizar evaluaciones institucionales. Con nivel moderado resultan los ítems referidos a la participación en la planificación. Los ítems ordenados, descendientemente, son los siguientes: los objetivos y metas se evalúan al finalizar el año escolar (82.2), se evalúa el cumplimiento de la planificación escolar (76.7), se cuenta con una completa planificación del año escolar (75.6), los resultados de la evaluación se utilizan para establecer los objetivos y metas del siguiente año (68.9), el establecimiento cuenta con objetivos y metas claras para cada año escolar (65.6), la planificación es conjunta (64.4).

¿Se han efectuado diagnósticos en Matemática o Lenguaje?, los datos reportan las siguientes respuestas: sin duda que hay evaluaciones de diagnóstico (100%) y ensayos PSU (100%), como también ensayos pruebas SIMCE (83.3%) y mediciones realizadas por una consultora externa (83.3%).

Se realizaron las siguientes preguntas: ¿se identifican a tiempo?, ¿existen instrumentos?, ¿se cuenta con procedimientos?, sobre las dificultades sociales, afectivas y/o conductuales, el déficit de rendimiento o el riesgo de desertar (ver Tabla 14). Las respuestas de los docentes evalúan sobre el nivel de indiferencia, ubicándolas en niveles altos o muy altos, salvo las puntuaciones de los instrumentos que abordan el riesgo de deserción, en algunos de estos liceos se encarga la asistente social que forma parte del equipo multidisciplinario de profesionales.

Cuando se trata del déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué acciones realizan los docentes? El análisis de los ítems extremos reporta que una de las primeras acciones que se realizan es el informe al apoderado de la situación de su pupilo (82.2), esto es seguido del desarrollo y retroalimentación de guías de trabajo (78.9), de sesiones individuales de trabajo con el psicopedagogo (78.9) y del desarrollo de tareas o actividades en el libro o cuadernillo de la asignatura (76.7). Le siguen repasos en clase sobre la marcha de la asignatura (74.4), el reforzamiento realizado por otro profesor (70.0), la asistencia a sesiones de apoyo pedagógico (67.8), reforzamiento fuera del horario regular de clases de la asignatura con el profesor (62.2), desarrollo de tareas o actividades en determinada página web (56.7). Los ítems mejor evaluados reportan el trabajo de nivelación con distintos materiales de apoyo complementarios (guías, tareas cuadernillos) a lo que se suman repasos con el profesor de asignatura preferiblemente en clases, dentro del horario y no fuera. El último punto reporta un bajo uso de herramientas presentes en la web, las que pueden marcar diferencia.

Tabla 14. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo Machalí

<i>Situaciones</i>	<i>Identificación %</i>	<i>Instrumentos %</i>	<i>Procedimientos %</i>
Dificultades sociales, afectivas y/o conductuales	83.3	94.4	83.3
Déficit de rendimiento	77.8	83.3	77.8
Riesgo de desertar	83.3	61.1	83.3

Nota. *Elaboración propia.*

Cuando se trata del déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué acciones reportan los datos? Las acciones que reportan los ítems mejor evaluados implican la identificación de los estudiantes, la panorámica de los cursos, a lo que se suman el acuerdo de ciertas acciones y su seguimiento. Los ítems y sus puntuaciones son los siguientes: se solicita información y se analiza la situación en el consejo de profesores (74.4), se cuenta con mecanismos institucionales de medición que permiten la panorámica de los cursos (73.3), se sigue la situación de cada curso para identificar los principales logros y rezagos (72.2), se identifica a los estudiantes con menor rendimiento. Se concuerdan acciones y se les realiza seguimiento (71.1) y se dispone de un segundo docente que realice apoyo pedagógico individual o realice reforzamiento grupal (68.9).

Respecto de las acciones, los ítems peor evaluados reportan que no se realizan planes remediales impuestos desde una unidad administrativa mayor, aunque, se

coordinan acciones entre profesor e instancias superiores. Por otro lado, el docente no realiza las acciones a través de iniciativa individual, sino que son conversadas y acordadas. Los ítems y las puntuaciones obtenidas son los siguientes: se informa a los docentes el plan remedial y los recursos para elaborar el plan remedial (67.8), se evalúa el plan remedial y se entregan sugerencias a los docentes (61.1), la UTP implementa acciones que ejecuta el profesor iniciadas a partir de metas conjuntas (61.1), se apoya al profesor a través del trabajo en equipo y las sugerencias de sus pares (60.0), se realizan evaluaciones con el fin de verificar los resultados del trabajo remedial realizado, no se coordinan acciones, es el profesor quién decide y toma medidas (51.1).

e) Trabajo en el aula

Los datos recogidos acerca de las expectativas de los profesores del Liceo de Machalí sobre sus alumnos, reportan un grado alto de expectativa. Los ítems expresan que preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados (83.3), presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (77.8), se busca que los alumnos investiguen, que se formen una opinión y que encuentren soluciones propias (76.7), se promueve el interés y auto exigencia cuando se dan trabajos (72.2).

El análisis del uso del tiempo reporta que los ítems se enmarcan de un grado de moderación a un grado alto. Hay dos realidades que aparecen, una la que guardan relación directa con los profesores y otra la más general. En la primera, los ítems siguientes: los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula (77.8), las clases posean un buen ritmo (71.1), se toman a tiempo y se comienzan sin demora (62.2), no se pierde tiempo (60.0), los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases (44.4), dan cuenta, en general, de un buen uso del tiempo por parte de los docentes. No así sucede en la segunda que reporta una indiferente puntuación ante la aseveración que las clases no se interrumpen, ni para entregar informaciones, ni por otra razón (57.8), como también que la puntualidad y la asistencia son una característica positiva de la institución (51.1). Este último ítem reporta una evaluación en bajo grado del uso del tiempo, lo que en particular incluye a los estudiantes.

Consultados los docentes por las actividades de clase que realizan con mayor frecuencia. Los ítems mejor evaluados corresponden a la resolución de guías de ejercitación (72.2), organización de la clase sobre la base de preguntas y respuestas (71.1). En el nivel intermedio quedan los ítems referentes a la preparación y realización de un proyecto grupal (68.9), exposición de contenidos de aprendizaje (67.8), trabajo individual de los estudiantes en clase (66.7). Exposición, debates y salidas a terreno quedan con menor puntuación por tanto son las menos preferidas por los docentes. El detalle es el siguiente: exposiciones orales por parte de los estudiantes sobre temas del subsector (63.3), debates o foros en torno a temas del subsector (61.1), salidas a terreno como apoyo a algún contenido del subsector (52.2).

Consultados los docentes, por ciertas actividades, se ha obtenido la siguiente síntesis de respuestas: se retroalimenta al curso sobre tareas, guías y evaluaciones (80.0), se trabaja en el laboratorio de computación (60.0), se resuelven facsímiles PSU (57.8). El trabajo en casa es el que posee una puntuación menor por tanto son los que menor frecuencia tienen. Los ítems y sus puntuaciones son los siguientes se dan tareas (35.6) y se dan guías de trabajo para la casa (35.6). Al respecto “La práctica y el trabajo duro ayudan a recorrer el largo camino hacia el desarrollo del potencial de cada estudiante” (OCDE, 2014, pág. 4). ¿Es posible recorrer el largo camino si no se les proporciona el material para que realicen esa práctica o no se les exige de manera que

tengan que realizar verdaderamente un duro trabajo? Por otro lado ¿los estudiantes y apoderados pueden sobrellevar esa carga?

f) Análisis de ítems y sub ítems con mayor y menor puntuación

En este inciso se describe, verifica y selecciona la distribución de puntuaciones de los ítems y subítems del cuestionario docente, aplicado en el Liceo Machalí. Se comienza describiendo la distribución de promedios de las puntuaciones en seguida, se busca fundamentar la utilización de los ítems infrecuentes verificando la normalidad de la distribución, para luego terminar con el reporte de los diez ítems con puntuaciones mayores y menores, haciendo distinción de los ítems infrecuentes.

Con los estadísticos descriptivos es posible formarse una idea del tipo de distribución que poseen las puntuaciones de los ítems del cuestionario docentes del Liceo Machalí. Los descriptivos utilizados son la media ($M = 65.8$), la desviación estándar ($SD = 14.15$), el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = -0.28$), el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0.03$), la mediana ($Mdn = 66.7$) y la moda ($Mo = 83.3$). Tales características dan cuenta de algunos aspectos básicos del grafo de la distribución (ver Gráfico 15). En razón del valor negativo del coeficiente de asimetría el grafo de la distribución levemente se deforma con un hundimiento en la parte izquierda esto se produce porque la media ($M = 65.8$) es menor que la mediana ($Mdn = 66.7$) y está menor que la moda ($Mo = 83.3$) abscisa en la cual la ordenada alcanza el valor máximo. En razón al valor positivo de la curtosis la curva de distribución es leptocúrtica, esto indica que la curva de distribución posee una tendencia a ser alargada y delgada, sin embargo, el valor tan cercano a cero indica que posee una cercanía a la normal. Así, en breve suma, la distribución resulta que posee sesgo negativo y es mesuradamente leptocúrtica. El análisis visual junto a la descripción de la distribución de la curva reporta que posee complejión cercana a la normal.

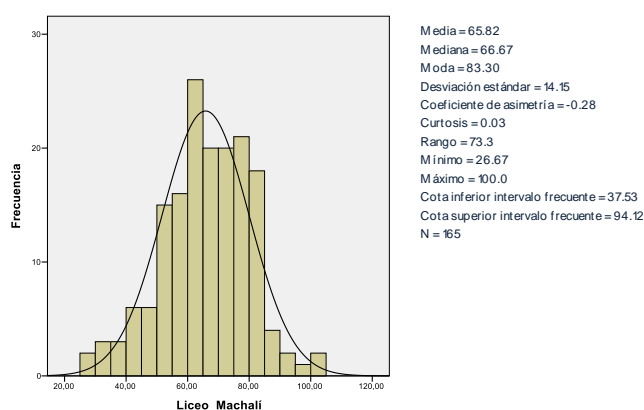


Gráfico 15. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo Machalí
Nota. Elaboración propia.

En el intento de certificar la normalidad se utilizó: la prueba de Kolmogórov-Smirnov, prueba $K-S$, el criterio orientador de las seis desviaciones típicas al que se añade el criterio orientador descriptivo y visual del grafo de la curva de distribución, recién realizado. En la prueba $K-S$ para una muestra, se obtiene por resultado que posee una significancia de 0.2 lo que lleva a retener que la distribución de ítems y subítems del

cuestionario docente del Liceo Machalí sea normal. El estadístico de prueba fue calculado con una media ajustada ($M = 66.38$) como también con una desviación estándar ajustada ($SD = 14.67$) Pese a que la prueba K-S resulte positiva y sea suficiente se complementó con el análisis del criterio orientador de las seis desviaciones típicas. El diámetro con centro en la media de medida seis desviaciones estándar ($p = 99.7\%$) permite obtener el intervalo siguiente $[23.4 - 108.3]$, no existen valores de la distribución que queden fuera de los límites, con lo cual orienta que la distribución es muy similar a la normal, situación ya certificada por la prueba K-S. En suma, con el criterio *objetivo* queda certificada la distribución, los criterios orientadores complementariamente dan cuenta de la similitud. Quedando claro que habiéndose certificado que es una distribución normal, es correcto utilizar el criterio para el cálculo de valores frecuentes e infrecuentes.

El intervalo limitado por a dos desviaciones típicas de la media es llamado intervalo de valores frecuentes en este caso sus límites son los siguientes $[37.5 - 94.1]$, contiene al 99.5% de los valores de la muestra. Los sectores que complementan el rango muestral son los que contienen los valores infrecuentes, es decir, aquellos no incluidos en dicho intervalo, son los que extienden hacia las colas, ya sea porque son mayores o menores.

Los ítemes con mayor puntaje se presentan a continuación: en primer lugar, se mencionan los que además son infrecuentes se realizan evaluaciones de diagnóstico (100.0) y ensayos PSU (100.0), la familia es la que más influye sobre la educación (95.6), e cuenta con instrumentos que permiten la detección y posible derivación de los alumnos que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales (94.4). En segundo lugar, se continua con el listado de los que poseen mayores puntajes, en este caso sin ser infrecuentes, los profesores influyen sobre la educación (92.2), la dirección del colegio influye sobre la educación (87.8), el colegio influye sobre la educación (86.7), el curso influye sobre la educación (85.6), los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados (85.6).

Llama la atención que los puntajes más altos aparezca la influencia de distintos agentes sobre la educación, situación que pudiese aprovecharse. En segundo lugar, que la institución se encuentre atenta a diferentes dificultades de los estudiantes, es porque efectivamente un equipo multidisciplinario de profesionales se preocupa de la situación de los estudiantes y eso aparece reflejado. Dentro del conjunto de liceos similares este establecimiento realiza ensayos PSU situación que no en todos los liceos se produce.

Los ítemes con menor puntaje se proceden a reportar, teniendo en cuenta que en primer lugar se disponen aquellos que no son del tipo infrecuentes: se preparan para ingresar a la educación superior (43.3), el clima de trabajo es entusiasmo y es agradable (43.3), se interesarán por ingresarán a universidades o instituciones de educación superior privadas (38.9). En segundo lugar, se completa el listado con los ítemes con menor puntaje, pero infrecuentes, así se mencionan los siguientes: se dan tareas para la casa (35.6), se dan guías de trabajo para la casa (35.6), ingresarán vía PSU a una universidad tradicional (34.4), agresiones con armas de fuego (33.3), peleas entre estudiantes y profesores (33.3), realizarán un preuniversitario o similar (28.9).

Que algunos de los ítemes que se relacionan con la convivencia se encuentren dentro de los que poseen puntuaciones más bajas, no deja de ser positivo. Los ítemes inversos dan cuenta de una fortaleza en el sentido que posee escasa ocurrencia. No obstante, llama fuertemente la atención que no se encuentren en el nivel mínimo, (20 puntos) más aún si los que responden son los docentes, por tanto, existen docentes que evalúan dando cuenta de situaciones que atentan verdaderamente contra la convivencia al interior del establecimiento. Lo que además se complementa con un clima

organizacional declarado como poco agradable. Otro punto relevante es que los docentes evidencian que son escasos los estudiantes que se preparan para ingresar a la universidad y más escasos aquellos que pudiesen prepararse para rendir la PSU nuevamente, en este caso bajo esta proyección, queda manifestada el bajo interés por parte de los estudiantes de ingresar a la universidad, quedando a la luz, una vez más, la realidad de estudiantes vulnerables y la dificultad en romper el círculo sociocultural en el que se encuentran. Situación que, además, no es posible de cambiar si los estudiantes no cuentan con trabajo complementario en casa que pudiese ayudar a derribar el cúmulo de desventajas académicas acumuladas que poseen y que a futuro será muy difícil de mejorar, quedando un vacío perpetuo en habilidades y conocimientos que el sistema escolar no podrá solucionar.

g) Dimensiones que resultan mejor y peor evaluadas

Las dimensiones con mayor puntuación, obtenidas por el Liceo Machalí, perteneciente a la comuna de Machalí, corresponden a las siguientes: diagnóstico académico y de situaciones críticas (91.7), dificultades sociales afectivas conductuales (87.0), agentes influencia educación (87.0), rol del docente integración (80.9), las dimensiones con menor puntuación obtenidas en el liceo Machalí, corresponden a las siguientes: foco en logros (49.9), proyección educación superior (46.8).

Al final del reporte de resultados del cuestionario aplicado en el Liceo de la comuna de Machalí se ha procedido a presentar los siguientes aspectos de interés.

Se ha obtenido que, en mayor cantidad, son varones que mujeres, si bien, hay un exceso de varones es leve. La mitad de los docentes posee edades menores a 35 años algo más que un cuarto de los docentes posee edades superiores a 56 años. La profesión inicial mayoritaria de los docentes es la pedagogía, la formación posterior más usual es el postítulo y la evaluación más frecuente, obtenida en el sistema nacional de evaluación del desempeño docente, es competente.

El clima de trabajo y en particular a la autonomía que existe en el centro educativo, se han recogido que pueden establecer formas propias de evaluación, UTP y Dirección supervisan el nivel de profundidad de la asignatura y delimitan con claridad la planificación el avance de los contenidos de la asignatura, se cierran con el ítem que da cuenta de una moderada libertad para elegir los textos de clases con los cuales trabajar.

Respecto de los factores que perciben que contribuyen al éxito de los alumnos con buen rendimiento. En sus preferencias los docentes anteponen el factor familiar a los factores personales o intrínsecos de los alumnos, que además mencionan aquellas que nacen de un trabajo y desarrollo personal de los valores que habilidades o capacidades, también expresan factores grupales o sociales como es el clima de aula.

En relación a los énfasis que se disponen en el establecimiento del Liceo de Machalí respecto de las pruebas estandarizadas y ciertos elementos relacionados, destaca la alta preocupación en la prueba SIMCE, sin embargo, a partir de lo que evalúan los docentes se manifiestan en nivel de indiferencia, el énfasis en la prueba PSU.

En relación a lo que en el futuro próximo realicen los estudiantes la percepción de los docentes es que mayoritariamente ingresarán a estudiar una carrera técnica en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional, la siguiente opción dice que se interesarán concretamente por ingresar a un establecimiento que les otorgue gratuidad en su educación superior o intentarán entrar a trabajar

4.3.2 Resultados encuesta docente, Liceo «Misael Lobos Monroy»

Son tres los grandes puntos sobre los cuales se entrega el reporte de resultados del cuestionario aplicado en el Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» de la comuna de Graneros, estos son: los diferentes ítemes que componen el cuestionario, los ítemes extremos y las dimensiones mayores y menores. Los ítemes se organizan bajo una estructura de cinco dimensiones que comienza con la Descripción del docente y termina con el Trabajo en aula.

a) Descripción de docente

La edad, el desarrollo profesional y la evaluación docente han sido los primeros ítemes que se han sido recogidos en la encuesta, permiten una buena aproximación al perfil de los docentes del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» de la comuna de Mostazal. Los docentes que respondieron al instrumento son en total cuatro, en cantidad son más mujeres (75.0%) que varones (25.0%). Los docentes informados se desempeñan en su totalidad haciendo clases en el cuarto año medio del establecimiento El tramo más frecuente contiene a los que poseen edades entre 56 y 65 años (50.0%), le sigue el intervalo que contiene edades entre 46 y 55 años (25.0%), por último, queda un grupo, el de los más jóvenes con edades que se ubican en el tramo desde 26 hasta 35 años (25.0%). En general las edades de los docentes son más bien avanzadas y cercanas a la jubilación.

Los docentes encuestados, todos poseen por formación inicial la carrera en pedagogía, la mitad poseen estudios posteriores y tres cuartos poseen la clasificación destacado o competente en el sistema de categorización del desempeño docente. Sus estudios, los realizaron en universidades tradicionales de la región metropolitana (75.0%), el grupo complementario proviene de unas universidades tradicionales regionales (25.0%). Respecto de los estudios posteriores de este grupo de docentes, un grupo importante no ha realizado estudios posteriores (50.0%), en el complemento, el resto de los docentes han terminado estudios de diplomado (25.0%, como también, ha realizado estudios de postítulos (25.0%). Respecto de la categorización en el sistema nacional de evaluación del desempeño docente han quedado en la categoría destacado (25.0%) y en la categoría competente (50.0%).

La jornada con la cual se encuentran contratados por el DAEM de la Ilustre Municipalidad de Graneros, en promedio es de pocas horas, esto les permite tener trabajos complementarios que en gran parte son del área de la educación. Se encuentran contratadas en promedio 19.5 horas semanales, esto es levemente menos de 4 horas diarias. Aquellos docentes que realizan actividades complementarias remuneradas (75.0%), trabajan en un colegio particular subvencionado (25.0%), en un establecimiento municipal (25.0%) o se desempeñan en otro tipo de rubro (25.0%). Respecto de la antigüedad laboral de los docentes referidos alcanza en promedio a 23.5 años.

Los docentes manifiestan hacer la planificación de asignatura en periodo semanal (25.0%), mensual (25.0%), aunque la gran mayoría declara hacerlo en periodos sean trimestral, semestral o anual (50.0%), A partir de la evidencia recogida se presenta una pluralidad de periodos, lo que da cuenta de una falta de uniformidad en los periodos de planificación, no sucede lo mismo en la preparación de clase, que de forma unánime manifiestan realizarla semana a semana o antes de cada clase. Las frecuencias de la distribución de preparación de clases son en periodo semanal (50.0%) o clase a clase (25%) o sin periodo fijo (25.0%). La confección o preparación de instrumento de evaluación manifiestan realizarla en forma semanal (50.0%) o sin periodo fijo (25.0%). Respecto de la preparación de guías de contenido, mayoritariamente, los profesores

manifiestan realizarla en forma semanal (75.0%) y un grupo menor la realiza antes de cada clase (25.0%).

A partir de las respuestas recogidas de los docentes se evidencia que dos son las actividades en sus labores de rutina que les requieren más tiempos, estas son la corrección de evaluaciones de 2.75 horas a la semana y la preparación de guías de ejercicio o contenido en la que ocupan aproximadamente de 2 horas a la semana. El tiempo promedio destinado a otras actividades de rutina no alcanzan las dos horas y específicamente corresponden a los siguientes: planificar clases demora en promedio 1.5 horas a la semana, el tiempo promedio destinado a preparar clase es 1.75 horas a la semana, el tiempo promedio destinado para confeccionar evaluaciones es 1.5 horas a la semana.

La reunión dentro de la rutina de los centros educativos, que sin duda es la más usual y frecuente, es el consejo de profesores que en general posee un periodo de recurrencia semanal. No tan usual, como la anterior, son las reuniones con dirección de estudios o dirección pedagógica (UTP), sin embargo, la secundan. En relación a las reuniones por departamento, afirman que les tienen, no obstante, muy distanciadas, a su vez, manifiestan que el periodo de encuentro es mensual. En relación a la reunión de profesores por nivel, un 75% afirma que no se realizan o que se realiza una vez al año. Por tanto, consejo de profesores, reuniones con UTP, al igual que en los otros establecimientos, son las reuniones más comunes.

En referencia a los alumnos que poseen bajo rendimiento, ritmo de aprendizaje distinto o algún trastorno de déficit atencional ¿cuáles son sus creencias?, ¿cómo las evalúan? Los docentes del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» evalúan en un nivel de desacuerdo que sea muy difícil que puedan avanzar en sus aprendizajes (35.0), es decir, los docentes poseen un grado alto de convencimiento que todos los estudiantes y en particular a aquellos a los que se refiere la consulta pueden aprender. Manifiestan que los alumnos que poseen estas características quedan a cargo de un profesional docente técnico específico e idóneo que les ayuda (75.0). Evalúan en desacuerdo que “la evaluación en forma diferenciada, técnicamente no se aplique. Lo que se hace, por regla general, es bajar la escala de dificultad (50.0). Evalúan los profesores en nivel bajo de acuerdo que poseen tiempo para dedicar esfuerzo pedagógico, destinado a este tipo de estudiante (50.0).

En referencia, a la proyección que hacen los docentes acerca de lo que harán los estudiantes una vez terminado el colegio, se buscó la respuesta a ¿cuáles son sus creencias?, ¿cómo las evalúan? La opción que los docentes manifiestan mayor acuerdo es en que los estudiantes ingresaran a estudiar una carrera técnica en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional (75) visualizan además con menor grado de acuerdo el ingreso vía PSU. Entre estas dos opciones se encuentran aquella en que los estudiantes se interesan por ingresar a un establecimiento que les otorgue gratuidad en su Educación Superior (50), se interesarán por Ingresarán a universidades o instituciones de educación superior privadas (35), Ingresarán vía PSU a una universidad tradicional (30).

La opción por el trabajo posee un grado de acuerdo menor, manifiestan que si optan por trabajar es para pagar sus estudios, así la prosecución de estudios es un objetivo que en la visual de los docentes no queda fuera. Prevalece en sus opiniones que seguirán estudiando. Trabajarán y luego continuarán su educación superior (45), intentarán entrar a trabajar (40), tendrán un año sabático para luego definir su situación (20), realizarán un preuniversitario o similar (20).

A partir de las acciones institucionales concretas que se programan y realizan en el establecimiento, los docentes del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» evalúan el grado de importancia que se otorga al Ranking de notas (65) y al NEM (65) es mayor que al grado de acuerdo con el que visualizan que se valora institucionalmente la PSU (50) y el SIMCE (40). Cabe señalar que estas dos últimas se corresponden con una apreciación de baja importancia por parte de la institución.

En el establecimiento los efectos más evidentes relacionados con la preocupación por los resultados en las pruebas estandarizadas, en particular por el SIMCE, corresponden a la diversificación de estrategias didácticas y evaluativas decididas por el profesor (50%), el giro en los docentes que se traduce en una mayor focalización en lo académico versus lo afectivo (25%) y al aumento del estrés y la ansiedad (25%)

Consultados los docentes respecto de las fortalezas y debilidades (ver Figura 42) de los estudiantes, docentes y equipo directivo resulta muy llamativo que expresen las mismas fortalezas que debilidades, que en el primer caso denotan presencia y en el segundo ausencia, que transversalmente en estudiantes, docentes y equipo directivo manifiestan perseverancia y motivación. Así cuando de fortalezas en los estudiantes se trata, expresan la presencia del espíritu de superación, esfuerzo y autoestima y cuando se trata de debilidades presentan desmotivación, pasividad, baja autoestima y bajas expectativas. Respecto de los docentes se observan las siguientes fortalezas: vocación, adaptación, perseverancia y dedicación, como debilidades visualizan la escasa actualización, escasa innovación por falta de tiempo, que no se alinean con los objetivos y desmotivación. Respecto del equipo directivo visualizan como fortalezas la perseverancia, que poseen la capacidad de brindar nuevas oportunidades y como debilidad presentan la falta de tiempo para realizar un seguimiento.

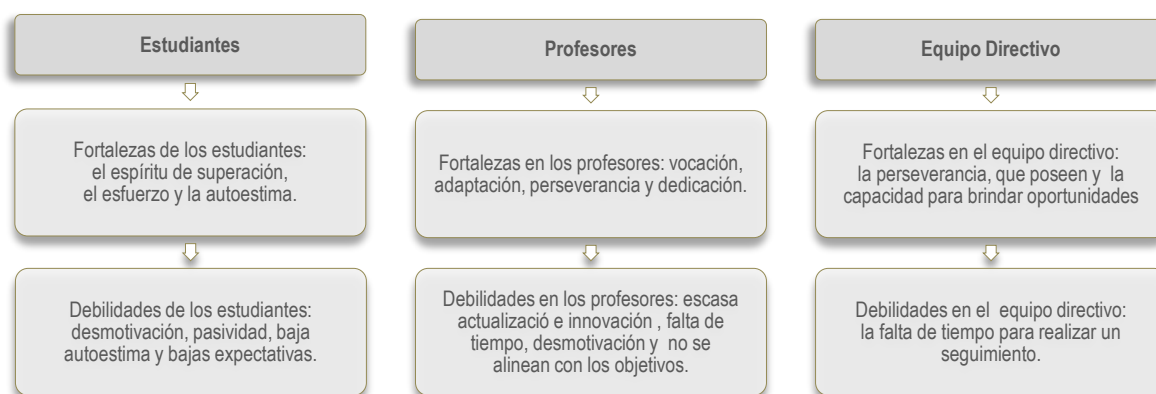


Figura 42. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo Prof. «Misael Lobos»
Nota. Elaboración propia.

Ha sido muy recurrente en los docentes de los diferentes establecimientos del estudio que expresen en las debilidades la falta de tiempo. Una situación que permite entender esta expresión, es que muchas de las labores como docentes las realizan fuera del horario laboral, corregir evaluar y planificar a menudo no se encuentran dentro de los tiempos que considera el contrato. Hoy la legislación respectiva asigna una porción de horas para tal fin.

Respecto de la evaluación de valores y actitudes, de los estudiantes en el centro educativo, se consultó ¿qué elemento utilizan? Los resultados evidencian marcadamente que utilizan como pauta básica los puntos pertinentes del informe de personalidad (75.0%), junto a la apreciación del profesor jefe (25.0%). Es en ambos casos que el sujeto que origina ambas apreciaciones es el docente, en un caso lo hace en forma estructurada y en el otro sin estructura.

Manifiestan los docentes respecto de los alumnos con buen rendimiento, que los factores de mayor contribución a su éxito son el sentido de responsabilidad y la conciencia de los estudiantes (75%) junto a las habilidades propias de los alumnos (25%). Ambas características son propias del estudiante, intrínsecas de su perfil y no nacen de factores extrínsecos, el ámbito del desarrollo personal de los valores, en este caso, es evaluado lejos como el factor con mayor contribución.

Hay una brecha en la manifestación de seguridad en las herramientas profesionales para lograr desarrollar la autonomía en los alumnos (73.3), y el grado de autonomía que evalúan sobre los alumnos (50), tal brecha puede deberse a que los estudiantes no toman en plenitud ni se alinean con el trabajo que hacen los docentes, que los docentes pese al bagaje en las herramientas profesionales que declaran no las aplican o que tales herramientas se encuentran desactualizadas o se debe a una combinación de las anteriores, más la contribución de algún factor no considerado. La idea que los estudiantes no toman en plenitud ni se alinean con el trabajo de los docentes puede fortalecerse con el nivel de indiferencia que alcanzan la satisfacción o agrado interior que sienten sus alumnos al momento del logro del aprendizaje o del estudio (63.3) o la actitud hacia el trabajo en el aula (56.7).

Los aspectos que afectan el desempeño de los docentes, según manifiestan los respondientes se originan a partir de factores ajenos, extrínsecos al docente, corresponden a características de los estudiantes, son los siguientes: la expectativa de los alumnos frente a la continuidad de estudios en la educación superior (50%) y las características de los estudiantes para enfrentar un nivel de exigencia mayor (50%).

Los respondientes afirman que el objetivo educacional entregado por el establecimiento, en el que se observa un mayor énfasis es el desarrollo emocional y afectivo (50.0%), le sigue la preparación para el mundo del trabajo (25%) y cierran con la formación ciudadana y el respeto a la diversidad (25%). Queda sin ser preferido el logro académico, situación ya recurrentemente mencionada en el análisis de los otros establecimientos. Al cual habría que añadir la siguiente reflexión. Si el factor que mejor contribuye al éxito de los estudiantes es un valor: el sentido de responsabilidad y la conciencia de los estudiantes. Sí tal situación se proyectase a nivel colectivo o institucional, pudiese este valor tener una presencia activa en la obtención de objetivos educacionales. Que además esta idea la presentan los estudios de factores de escuelas efectivas. Pese a todo esto hay que definir los objetivos educacionales de manera que sean concéntricos y no divergentes.

b) Clima escolar social

Evaluando a nivel del ambiente o contexto más general, los docentes del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» expresan que las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior permitirán o facilitarán los estudios superiores a los estudiantes del liceo (75.0) y el movimiento estudiantil nacional es lejano al liceo (70.0) y que se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (60.0). Manifiestan que son indiferentes frente a que los conflictos entre estudiantes han aumentado (40.0)

Al ser consultados por el grado de incidencia de diferentes agentes sobre la educación (ver Gráfico 16), se ha obtenido de las respuestas la siguiente escala jerarquizada: en muy alto nivel (de 84 a 100 puntos) se ubican los profesores (90), el colegio (90), en nivel alto (de 68 a 84 puntos) se posicionan la familia (75), los amigos (75), el curso (70), la dirección del colegio (70), en nivel de indiferencia se ubican los medios de comunicación (tv, debates, reportajes, noticias) (60).

Los resultados siguientes exponen lo recogido respecto a las interrelaciones, algunos aspectos de la convivencia y ciertas características de la integración. En general priman resultados en niveles altos y muy altos. No habiéndose registrando ítemes con niveles moderados, bajas, muy bajas.

Consultados los docentes por ciertas características de las relaciones que se dan entre los diferentes actores, se ha obtenido la siguiente síntesis jerárquica de preferencias: el director o directora es cercano/a los estudiantes (85.0), en términos generales, hay una relación de respeto mutuo entre alumnos y profesores del colegio (80.0), existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes (80.0).

Consultados los docentes respecto de la confianza que poseen los alumnos con quienes entabla relaciones cotidianas, se ha obtenido el siguiente resumen jerarquizado de respuestas: cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente. (90), la gente de este colegio cuida uno al otro (85.0), sienten confianza para acercarse a algunos de los profesores cuando tienen algún problema (80.0), sienten confianza en los profesores lo que dicen es verdad (80.0), el colegio es un lugar muy seguro (80.0), sienten confianza en los profesores, los docentes lo que hacen está bien (75.0), sienten confianza en la mayoría de la gente de este colegio (75.0).

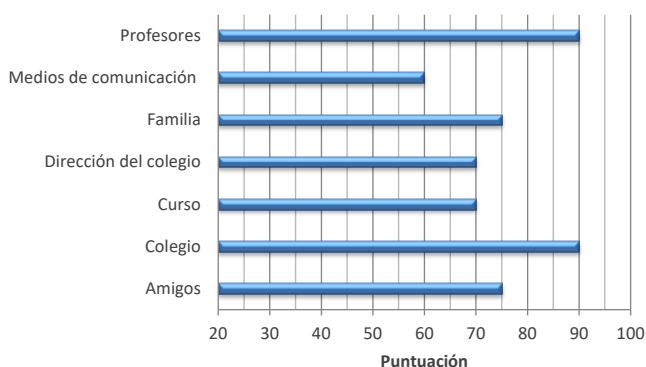


Gráfico 16. Evaluación influyentes educación s/ docentes Liceo «Misael Lobos»

Los docentes de este liceo valoran con puntuaciones levemente mayor la influencia en la educación de los agentes colegio y profesores por sobre la influencia de la familia. Idealmente, los centros educativos debiesen entregar educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente del contexto del que provienen, como también, idealmente debiesen influir sobre sus estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

Consultados los docentes respecto de la integración que se vive entre los estudiantes y por el propio rol en la convivencia, las respuestas de los docentes, se han sintetizado en la siguiente escala: los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos (95.0), los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son

respetados (95.0), los profesores enseñan a vivir los siguientes valores, el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás (85.0), en los cursos los profesores hacen verdaderamente esfuerzos por integrar a los alumnos (75.0), cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen (75.0).

Conforme a la experiencia de los docentes, se indago acerca de ¿cómo califican el nivel de exigencia académica? Ordenadas las respuestas en la cota superior, se ubica el ítem con mayor puntuación que dice relación con el nivel de la expectativa académica (75.0). En nivel intermedio, evalúan los docentes, la responsabilidad de los alumnos (65), la respuesta frente a la exigencia académicas (65.0) y el nivel académico (60.0). En la cota inferior, aparece la dedicación a los estudios de los alumnos (55.0). La expectativa académica aparece mejor evaluada que la responsabilidad, la respuesta ante la exigencia, el nivel y la dedicación de los estudiantes.

Conforme a la experiencia como docente, pensando en los alumnos, los profesores responden a la pregunta ¿cuál es el comportamiento de sus estudiantes? Ordenadas las respuestas se obtiene por cota superior el ítem referido al interés en estudiar (65.0), seguido de los ítemes que dicen que se muestran habitualmente conversadores (65.0), participan creando una atmósfera positiva de trabajo (60.0) y participan de un clima de sana competencia (50.0). En la cota inferior se ubica el ítem que dice relación con que se preparan para ingresar a la educación superior (35.0). Los ítemes de disciplina no superan el nivel de indiferencia quedando el referido al ingreso a la educación superior en nivel muy bajo. Dando cuenta además que los estudiantes no aspiran a instituciones con alto nivel de selección.

¿Qué sucede en la sala de clases? Los ítemes recogidos a partir de las respuestas de los docentes son evaluados con puntuaciones menores al nivel de indiferencia ubicándose tanto en el nivel moderado como en el bajo, aunque la mayoría lo hace en este último. Manifiestan así que el clima disciplinario, definido de esta forma, posee un nivel bajo. El ruido y desorden y los tiempos involucrados para comenzar poseen un efecto sobre la clase, los estudiantes, no pueden trabajar bien y con ello se afectan los aprendizajes. El dominio de grupo, la forma de trabajo en el establecimiento, son parte de esta situación que no solo involucra a estudiantes. El conjunto de ítemes recogidos se ha sintetizado jerárquicamente en el siguiente listado. Los estudiantes no empiezan a trabajar pronto. Iniciada la clase (60.0), hay ruido y desorden (50.0), los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (50.0), los estudiantes no escuchan a los profesores (45.0), los estudiantes no pueden trabajar bien (40.0).

Las respuestas obtenidas, a partir de los docentes del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy», en referencia a la autonomía, muestran alto nivel, los ítemes ordenadas jerárquicamente corresponden a los siguientes: con mayor puntuación queda ubicado el ítem referido a establecer formas propias de evaluación (90.0), en zona intermedia, le sigue el ítem que dice que pueden elegir con plena libertad los textos de clases (80.0) y continua con el cual expresa que UTP o Dirección delinean con claridad la planificación el avance de los contenidos de la asignatura (75.0). Con menor puntuación se ubica el ítem referido a que la dirección o UTP supervisan el nivel de profundidad de la asignatura (69.5). Evaluaciones propias y elección de textos son las acciones con mayor autonomía.

Consultados los docentes respecto del clima de trabajo que existe en el centro educativo, en las preferencias se observa una cierta homogeneidad, el nivel de las puntuaciones es alto (de 68 a 84 puntos). Desde el ítem mejor evaluado al menor evaluado se encuentran, el desarrollo de relaciones positivas con padres y alumnos (80.0), el reconocimiento y valoración (75.0), el clima de trabajo es entusiasmo y es

agradable (75.0), prevalece un sentido de pertenencia (75.0), el establecimiento ejerce un alto nivel de atracción sobre quienes lo integran (70.0), puede renovarse, es capaz de crecer (70.0), prevalece un espíritu de cuerpo (70.0), las ideas que son tomadas en cuenta (70.0). Se exime del conjunto anterior el ítem que da cuenta de la posibilidad de involucrarse en las decisiones (56.0). El clima de trabajo que se esboza calza muy bien con un estilo de liderazgo autoritario paternalista.

Consultados los docentes respecto del clima de trabajo que existe en el centro educativo, se ha recogido según las respuestas obtenidas a partir de los docentes que hay un clima de buen nivel en la organización, es más el ítem peor evaluado, no hace más que comprobar tal situación. Las puntuaciones de las preferencias de los docentes corroboran el clima de buen nivel en tanto se ubican en el nivel alto. Sintetizadas las preferencias, corresponden a las siguientes: hay apoyo emocional cuando alguien enfrenta conflictos personales (85.0), la relación entre profesores es cordial (80.0), prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente (75.0), se considera la alternativa de cambiarse a otro colegio considerando el clima laboral existente (45.0).

Expresan los docentes respecto de las situaciones que afectan la convivencia (ver Tabla 15) en el establecimiento la frecuencia con la cual ocurren las siguientes situaciones, las respuestas obtenidas de los docentes dan cuenta que solo las situaciones menores se producen, el resto queda en nivel bajo e incluso en nivel muy bajo.

Consultados los docentes respecto del clima de trabajo que existe en el centro educativo, se ha recogido que: las respuestas obtenidas se encuentran en nivel alto como también en el nivel de indiferencia. Los docentes a través de sus preferencias manifiestan que: en el establecimiento existe confianza (70.0), existe un sentimiento de pertenencia (70.0), entre profesores se forma un bloque que se adhiere bien a las decisiones o lineamientos de UTP y dirección (70.0), existe una atmósfera de tipo familiar y de trabajo cooperativo (65.0), entre profesores existe cautela con respecto a la expresión verbal de opiniones (60.0). A partir de lo que manifiestan los docentes confianza, pertenencia y una atmósfera de tipo familiar y de trabajo colaborativo caracterizan al centro.

Tabla 15. Situaciones que afectan la convivencia en el Liceo Graneros

<i>Situaciones convivencia Liceo profesor «Misael Lobos Monroy»,</i>	<i>Puntuaciones</i>
Insultos, garabatos, burlas y des calificaciones entre estudiantes	80.0
Robos o hurtos	50.0
Peleas entre estudiantes	40.0
Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento	40.0
Amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes	30.0
Agresiones con armas blancas	20.0
Agresiones con armas de fuego	20.0
Peleas entre estudiantes y profesores	20.0
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores	20.0

Nota. Elaboración propia.

c) Planificación y evaluación, diagnóstico de situaciones críticas y remediales

Respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy», los docentes expresan su acuerdo en los siguientes ítemes, resultando puntuaciones sobre el nivel de indiferencia y en alto nivel, es claro y concreto (80.0), se encuentra actualizado (75.0), es valorado y de uso recurrente (70.0), hay identificación con él (70.0), fue construido en conjunto con la comunidad educativa (80,0), es difundido y sociabilizado (70.0), es conocido por los profesores (80.0), es conocido por los alumnos

(65.0), es conocido por los apoderados (65.0). Pese a que fue construido con la comunidad educativa y que es socializado es conocido más por los docentes que estudiantes y padres, situación que es común a los otros establecimientos.

Se ha procedido al análisis de los ítems sobre la planificación general del establecimiento, se ha consultado por la formulación y evaluación de los objetivos y metas. Se ha obtenido para los ítems puntuaciones que se ubican en alto nivel o en el nivel moderado o de indiferencia. con las puntuaciones más altas y muy a la par se encuentran los ítems que dan cuenta de objetivos y metas claras para cada año escolar (85.0) y que se evalúan al finalizar el año escolar (80.0). Con puntuaciones iguales se encuentran los ítems que dan cuenta de una completa planificación del año escolar (75.0) y que se evalúa su cumplimiento (75.0), las respuestas con menores puntuaciones se refieren a que la planificación es conjunta (65.0) y que las evaluaciones retroalimentan los objetivos y metas del siguiente año (60.0). Los niveles de puntuación dan cuenta que efectivamente se cumplen estas etapas.

Acercas de las dificultades sociales, afectivas y/o conductuales, déficit de rendimiento o riesgo de desertar (ver Tabla 16), se realizaron las siguientes preguntas: ¿se identifican a tiempo?, ¿existen instrumentos?, ¿se cuenta con procedimientos? Las respuestas de los docentes evalúan en niveles altos o muy altos, salvo los instrumentos que abordan la identificación del riesgo de deserción. Lo que seguramente condiciona a respuestas reactivas por parte del establecimiento.

Acercas de las evaluaciones en matemática o lenguaje, se ha obtenido que existan evaluaciones de diagnóstico (100%) y ensayos PSU (100%), no siendo así con los ensayos pruebas SIMCE o mediciones realizadas por una consultora externa.

Cuando se trata del déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué acciones realizan los docentes? El análisis de los ítems extremos da cuenta que una de las primeras acciones que se realizan son informar al apoderado de la situación de su pupilo (80.0), adicionalmente se desarrollan y retroalimentan de guías de trabajo (80.0). Le siguen acciones como repases en clase sobre la marcha de la asignatura (70.0), asistencia a sesiones de apoyo pedagógico con un profesor (70.0), desarrollo de tareas o actividades en el libro o cuadernillo de la asignatura (65.0), sesiones individuales de trabajo con el psicopedagogo (65.0), desarrollo de tareas o actividades en determinada página web (60.0), reforzamiento realizado por otro profesor (60.0), No es para nada usual que se realicen reforzamiento fuera del horario regular de clases de la asignatura con el profesor (40.0).

Tabla 16. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo «Misael Lobos»

Situaciones críticas, Liceo profesor «Misael Lobos Monroy»	Identificación %	Instrumentos %	Procedimientos %
Dificultades sociales, afectivas y/o conductuales	100.0	50.0	75.0
Déficit de rendimiento	75.0	100.0	100.0
Riesgo de desertar	50.0	75.0	75.0

Nota. Elaboración propia.

Cuando se trata del déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué acciones se realizan? Los resultados obtenidos se caracterizan por que las puntuaciones son muy homogéneas, no saliendo del nivel alto y moderado. En el caso de este liceo las respuestas apuntan a que las acciones no son

individuales sino que son concordadas con UTP y el consejo de profesores , queda relegada a la menor evaluación que no se no se coordinan acciones, que sea el profesor quién decida y toma medidas (50.0) y por el contrario con las mejores puntuaciones y en la gran mayoría de las preferencias resultan los ítemes que indican acuerdo en las acciones y seguimiento (70.0), contar con mecanismos institucionales de medición que permiten la panorámica de los cursos (70.0), solicitud de información y análisis en el consejo de profesores (60.0), apoyo del profesor a través del trabajo en equipo y las sugerencias de sus pares (60.0), disponer de un segundo docente que realice apoyo pedagógico individual o realice reforzamiento grupal (60.0). Los datos reportan que si bien las acciones son concordadas no son formulados planes remediales, en esa línea cobran sentido y coherencia los ítems con menores puntuaciones que indican las siguientes acciones: seguir la situación de cada curso para identificar logros y rezagos (55.0), la UTP implementa acciones que ejecuta el profesor iniciadas a partir de metas conjuntas (55.0), informar a los docentes el plan remedial y los recursos para elaborarlo (55.0), evaluar el plan remedial y entregar sugerencias a los docentes (55.0).

Pensando ahora en lo que generalmente realizan los profesores en sus cursos, ¿cómo se observan las expectativas?, al analizar las respuestas obtenidas al ítem del cuestionario se logra por síntesis lo siguiente: las respuestas son homogéneas, sus puntuaciones se observan en un rango muy estrecho y son de grado alto y moderado. Coincide la evaluación con las proyecciones de expectativas y las respuestas anteriores. El listado de ítemes y sus puntuaciones es el siguiente: preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados (75.0), se busca que los alumnos investiguen, que se formen una opinión y que encuentren soluciones propias (70.0), se promueve el interés y auto exigencia (70.0), presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (65.0)

Pensando ahora en lo que sucede generalmente en clases, ¿cómo se utiliza el tiempo? En general las puntuaciones obtenidas quedan ubicadas en un nivel alto reportando que las clases se toman a tiempo y se comienzan sin demora (100.0), poseen un buen ritmo (90.0), son bien organizadas (100.0), no se pierde tiempo (80.0). El ítem, aunque con puntuación baja da cuenta de buenas prácticas los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases (20.0). Aparecen dos ítemes que, si bien reportan, en buen nivel, que las clases no se interrumpen (70.0) que hay puntualidad y asistencia (70.0), llevan implícito algún reparo o diferencia de opinión por parte de los docentes.

Consultados los docentes por la frecuencia ¿con qué realizan las siguientes actividades de trabajo durante las clases?”, se ha obtenido que en general son más utilizadas por los docentes las siguientes actividades: la resolución de guías de ejercitación (80.0), el trabajo individual de los estudiantes en clase (70.0) y la organización de la clase sobre la base de preguntas y respuestas (70.0). Son menos usuales las actividades que resultan de ítemes con menores puntuaciones, entre estas consideran las exposiciones orales (60.0), los debates o foros (55.0), la preparación y realización de un proyecto (55.0) y las salidas a terreno (45.0).

Pensando ahora en lo que sucede en una semana de clases, ¿cuál es el grado de frecuencia de las siguientes situaciones? , se retroalimenta al curso sobre tareas, guías y evaluaciones (100.0), se trabaja en el laboratorio de computación (70.0), Respecto de estos últimos ítemes: se resuelven facsímiles PSU (40.0) se dan tareas para la casa (20.0) y se dan guías de trabajo para la casa (20.0) se evidencia una situación que puede incidir en los resultados y que debe situarse en el sistema educativo chileno. Una parte del desarrollo de las habilidades, competencias y el recorrer el conjunto de materias que preparan para la PSU se hace en casa.

d) Análisis de ítems y sub ítems con mayor y menor puntuación

Describir, verificar y seleccionar son los objetivos de este inciso. Se comienza describiendo la distribución de promedios de las puntuaciones de los ítems y subítems del cuestionario docente, aplicado en el Liceo profesor «Misael Lobos Monroy», en seguida, se busca fundamentar la utilización de los ítems infrecuentes verificando la normalidad de la distribución, para luego reportar los diez ítems con puntuaciones mayores y menores, distinguiendo, en estos listados los ítems infrecuentes.

Con los estadísticos descriptivos es posible formarse una idea del tipo de distribución de las puntuaciones de los ítems del cuestionario docentes del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy». Los descriptivos calculados son la media ($M = 65.02$), la desviación estándar ($SD = 18.94$), el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = -0.54$), el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0.16$), la mediana ($Mdn = 70.0$) y la moda ($Mo = 70.0$). Tales características dan cuenta de algunos aspectos básicos del tipo de distribución. Dado que la asimetría de la distribución es negativa el grafo de la distribución (ver Gráfico 17) levemente se deforma en la parte izquierda sufriendo una acumulación a partir de un hundimiento en la derecha, efectivamente, además se produce porque la media ($M = 65.02$) es menor que la mediana ($Mdn = 70.0$) y está igual que la moda ($Mo = 70.0$). Dado que el coeficiente de curtosis es positivo la curva de distribución es leptocúrtica, esto indica que la curva de distribución es alargada, delgada. Así, en breve suma, la distribución resulta que posee sesgo negativo y es leptocúrtica.

En el intento de certificar la normalidad se aplicaron: la prueba de Kolmogórov-Smirnov, también denominada prueba K-S, el criterio orientador de las 6 SD y el criterio orientador de análisis visual del grafo de la curva de distribución. En la prueba K-S para una muestra, se obtiene por resultado que posee una significancia muy pequeña 0.000 lo que lleva a rechazar que la distribución de ítems y subítems del cuestionario docente del Liceo profesor «Misael Lobos Monroy» sea normal. El estadístico de prueba fue calculado con una media $M = 65.02$ y $SD = 18.94$. Pese a que la prueba K-S resulta negativa, se continuó con el análisis de los criterios orientadores. El diámetro con centro en la media de medida 6 SD, ($p = 99.7\%$) permite obtener el intervalo siguiente [8.21 – 121.8], no existen valores de la distribución que queden fuera de los límites, con lo cual orienta que la distribución es muy similar a la normal. El análisis visual junto a la descripción de la distribución de la curva reporta que posee complexión cercana a la normal. En suma, pese a que con el criterio objetivo no queda certificada la distribución, los criterios orientadores dan cuenta de una cierta similitud o cercanía. Quedando claro que, no siendo normal, se utilizará el criterio para el cálculo de valores frecuentes e infrecuentes como si fuese normal.

El intervalo limitado por dos desviaciones típicas de la media es llamado intervalo de valores frecuentes en este caso sus límites son los siguientes [27.2 – 102.9], contiene al 99.5% de los valores de la muestra. Los sectores que complementan el rango muestral son los que contienen los valores infrecuentes, es decir, aquellos no incluidos en dicho intervalo, ya sea porque son mayores o menores

Los ítems con mayores puntuaciones son los siguientes: se identifican a tiempo los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y/o conductuales (100.0), se cuenta con procedimientos institucionales claros y precisos respecto de los pasos a seguir con los alumnos que presentan déficit en su rendimiento (100.0), existen instrumentos institucionales para identificar alumnos con déficit en el rendimiento (100.0), se realiza evaluaciones de diagnóstico (100.0) y ensayos PSU (100.0), las clases se toman a tiempo (100.0), los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula (100.0), se retroalimenta al curso sobre tareas, guías y evaluaciones (100.0),

los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos (95.0). Pese a que la gran mayoría de los ítemes poseen puntuación 100, estadísticamente, para esta distribución no son infrecuentes. Los ítemes frente a déficit en el rendimiento, dan cuenta de la existencia de instrumentos, identificación y procedimientos, además del buen uso del tiempo y que se toman ensayos PSU, siendo fortalezas que colaboran en los aprendizajes y en los resultados en la PSU.

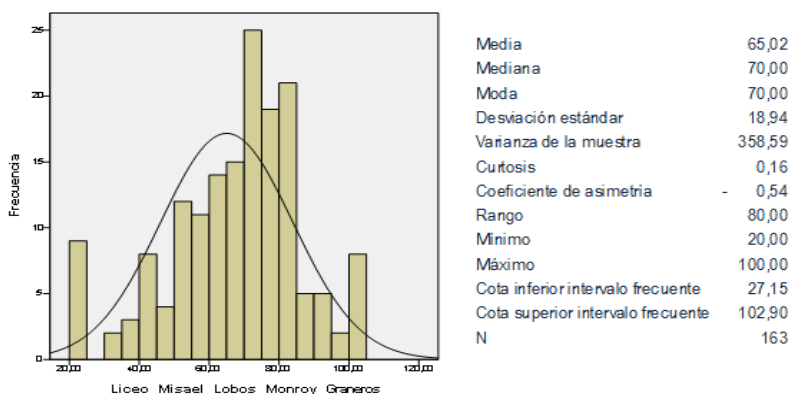


Gráfico 17. Distribución de ítemes cuestionario docentes, Liceo «Misael Lobos»
 Nota. Elaboración propia.

Los ítemes con menor puntuaciones que se reportan son todos del tipo infrecuentes, siendo los siguientes: realizarán un preuniversitario o similar (20), agresiones con armas blancas (20), agresiones con armas de fuego (20), peleas entre estudiantes y profesores (empujones, pateaduras, puñetes, etc.) (20), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (20), los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases (20), se dan tareas para la casa (20), se dan guías de trabajo para la casa (20), ensayos pruebas SIMCE (20),

Varias de los ítemes que integran este listado se relacionan con la convivencia, al ser evaluadas con bajo puntaje, dan cuenta que son situaciones que no se producen y, por lo tanto, en definitiva, corresponden a fortalezas del establecimiento. Las expectativas de los muchachos en una gran mayoría se encuentran lejos del sistema universitario tradicional como también de las pruebas de selección, que en segunda oportunidad y con un año disponible para su preparación pueden ser una mejor oportunidad que por primera vez, no obstante, la expectativa de los estudiantes va por otra vía. Los trabajos guías y tareas que se dan para la casa son evaluados con la puntuación mínima siendo una debilidad que no aporta ni a los resultados PSU ni a los aprendizajes.

e) Dimensiones que resultan mejor y peor evaluadas

Las dimensiones con mayor puntuación, obtenidas en el Liceo profesor «Misael Lobos Monroy», perteneciente a la comuna de Graneros, corresponden a las siguientes: rendimiento (93.3), rol del docente integración (85.0), empatía relaciones (81.7), confianza (80.7), las dimensiones con menor puntuación en el liceo, perteneciente a la comuna de Graneros, corresponden a las siguientes: proyección educación superior (42.1), conflictos que atentan contra la convivencia (35.6).

Para concluir este reporte referente al Liceo profesor «Misael Lobos Monroy», perteneciente a la comuna de Graneros, se sintetizan y recogen algunos aspectos considerados de interés. Las edades de los docentes son más bien avanzadas y cercanas a la jubilación. Poseen por formación inicial la carrera en pedagogía, la mitad poseen estudios posteriores y tres cuartos de los respondientes poseen la clasificación destacado o competente en el sistema de categorización del desempeño docente.

Se ha recogido que hay un clima de buen nivel en la organización, hay apoyo emocional cuando alguien enfrenta conflictos personales, la relación entre profesores es cordial, prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente.

Los docentes evalúan el grado de importancia de la PSU y el SIMCE con una apreciación de baja importancia. Por otra parte, los efectos más evidentes relacionados con la preocupación por las pruebas estandarizadas nacionales corresponden a la diversificación de estrategias didácticas y evaluativas decididas por el profesor, el giro en los docentes que se traduce en una mayor focalización en lo académico versus lo afectivo y al aumento del estrés y la ansiedad.

En referencia, a la proyección que hacen los docentes acerca de lo que harán los estudiantes una vez terminado el colegio, la opción que los docentes manifiestan mayor acuerdo es en que tres de cada cuatro estudiantes ingresaran a estudiar una carrera técnica en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional y visualizan además con menor grado de acuerdo el ingreso vía PSU a una universidad. La opción por el trabajo posee un grado de acuerdo menor, manifiestan que si optan por trabajar es para pagar sus estudios, así la prosecución de estudios es un objetivo de los estudiantes que en la visual de los docentes no queda fuera.

Las expectativas sobre los estudiantes en una gran mayoría se encuentran lejos del sistema universitario tradicional como también de las pruebas de selección, que en segunda oportunidad y con un año disponible para su preparación pueden ser una mejor oportunidad que por primera vez, no obstante, la expectativa de los estudiantes, en versión de los docentes, va por otra vía.

4.3.3 Resultados encuesta docente, Liceo Municipal de Codegua

La primera parte del reporte de resultados corresponde a las dimensiones del cuestionario docente aplicada en el Liceo Municipal de Codegua. Ha sido organizada por medio de las diferentes dimensiones: Descripción del docente; Logro y desempeño en estudiantes, docentes y establecimiento; Clima escolar social; Planificación y evaluación, diagnóstico de situaciones críticas y remediales por bajo rendimiento y Trabajo en aula. Una segunda parte se refiere a los ítemes con puntuaciones mayores y menores y a la clasificación en componentes frecuentes e infrecuentes. Un tercer punto, completa el reporte, en él se lista las dimensiones y subdimensiones con las puntuaciones extremas.

a) Descripción del docente

Los docentes encuestados del Liceo Municipal de Codegua en mayor cantidad son varones (57.1%) que mujeres (42,9%), sus edades poseen una distribución del tipo unimodal. Este grupo, con mayor frecuencia, se encuentra compuesto por profesores cuyas edades fluctúan entre los 26 y 35 años (50%), un segundo grupo lo sigue en frecuencia (28.6%), incluye a docentes cuyas edades fluctúan entre 46 y 55 años. A estos se añaden dos grupos con menor frecuencia, uno de ellos el intervalo amodal que

contiene a docentes cuyas edades se encuentran entre 36 y 45 años (7.1%) y otro, que completa la muestra, con edades entre 56 y 65 años (14.3%).

En relación a la profesión inicial, mayoritariamente, los docentes de este liceo han obtenido su título de pedagogía en una universidad de región, la formación posterior más usual es el postítulo y la evaluación modal obtenida por los profesores del liceo, en la categorización del sistema nacional de evaluación del desempeño docente, resulta competente.

Una explicación detallada se presenta a continuación. Los docentes poseen título otorgado por una universidad tradicional ubicada en la Región Metropolitana (15.4%), en alguna región de Chile (61.5%) a esta categoría se añaden los docentes que poseen título otorgado por una universidad privada (15.4%) o por un instituto profesional (7.7%). Parte de los docentes encuestados poseen estudios posteriores a su carrera de pedagogía, algunos cuentan con grado de magíster (14.3%), otros poseen postítulos (35.7%) y otros diplomado (14.3%), varios de los docentes no poseen estudios posteriores o de especialización (28.6%). Respecto a la evaluación docente hay escasos profesores del liceo que logran nivel destacado (14.3%), un mayor número logra el nivel competente (42.9%) también el básico (21.4%), existen los que no se han categorizado (21.4%).

La media de la antigüedad laboral de los docentes del establecimiento es cercana, y algo mayor al lustro (5.4 años). La información recogida sobre los años de servicio profesional que poseen los docentes da cuenta que hay dos grupos que destacan por su mayor cardinalidad, éstos reúnen a los docentes que poseen entre 6 y 15 años (35.7%) y a los que poseen entre 26 y 35 años de servicio (35.7%), le siguen dos grupos, conformados por los que poseen menos de 5 años de servicio (21.4%) y los que poseen entre 26 y 35 años de ejercicio profesional (7.1%).

Mayoritariamente, los docentes poseen contrato indefinido, pactan en promedio, algo menos que 6 horas diarias, con su empleador el DAEM de la Ilustre Municipalidad de Codegua. Parte relevante de los docentes manifiestan realizar otro tipo de labor remunerada en la que destaca la actividad docente en establecimientos similares.

Los tipos de contrato que poseen los docentes son de tipo indefinido (78.6%) y del tipo contrato a plazo fijo (14.3%). Las horas pedagógicas con las que han sido contratados, en promedio, corresponden a 28 horas. La información recogida respecto si realizan labores profesionales en otros establecimientos o instituciones privadas da cuenta que cerca de un quinto de los docentes no realizan otras actividades remuneradas (21.4%), sin embargo, los que si trabajan para otro empleador lo hacen en, otro establecimiento municipal (42.9%), colegio particular subvencionado (35.7%), organismo de capacitación (7.1%), hacen clases particulares (7.1%) y otro tipo de actividad (14.3%).

Existe un periodo recurrente semanal en el que se realizan una serie de actividades docentes de rutina, entre ellas se encuentra: la planificación de asignatura, la preparación de las clases, de instrumentos y de guías de contenido. No obstante, esta regularidad, manifestada por una buena parte de los docentes, otra parte del grupo no la presenta.

La situación se evidencia en el siguiente detalle: los profesores señalan que los periodos que utilizan para la planificar la asignatura son semanal (50.0%), cada dos semanas (7.1%), otros manifiestan que lo realizan antes de cada clase (28.6%) y otros sin periodo fijo (7.1%); la preparación de clases que manifiestan los docentes posee la siguiente periodicidad o momento semanal (50%), antes de cada clase (28.6%), quincenal (7.1%) y sin periodo fijo(7.1%); al considerar el periodo de preparación o momento de elaborar instrumentos de medición manifiestan que la realizan semanalmente (14.3%),

cada dos semanas (42.9%), mensualmente (35.7%) o sin periodo fijo (7.1%); por último, la elaboración de guías de contenido es realizada en los siguientes periodos: semanal (50.0%), quincenal (21.4%), trisemanal (7.1%), mensual (7.1%), antes de cada clase o sin periodo fijo (14.3%).

Los tiempos en horas cronológicas que manifiestan los docentes dedicar a las distintas actividades mencionadas son en promedio los siguientes: para la planificación utilizan 2 horas, para preparar clases emplean 2.8 horas, para elaborar evaluaciones requieren 2.5 horas, para preparar guías de contenido y de ejercicios necesitan 2.2 horas y para corregir evaluaciones demandan 2.9 horas.

Las reuniones forman parte del proceder organizativo habitual en un establecimiento, se caracterizan por la frecuencia y por los criterios de participación. La reunión de trabajo más habitual, según los docentes, es sin duda, el consejo de profesores. Le siguen las reuniones con UTP, programadas semanalmente o sin lapso determinado. Manifiestan a su vez que no son realizadas reuniones tanto por departamento como por nivel. Esto último, es una situación que en varios de los liceos se repite y que además ha sido criticada, por los docentes, considerándola una debilidad.

Los resultados obtenidos frente a la consulta por la periodicidad con que se realizan ciertas reuniones arrojan lo siguiente: el consejo de profesores se realiza cada semana (92.9%); la periodicidad de las reuniones con UTP son cada semana (42.9%), se realiza aunque sin periodo fijo (35.7%), no se realiza esta actividad (14.3%) o se realiza solo una vez al año o al semestre (7.1%); en relación a la reunión de departamento manifiestan que no se realizan (64.3%), cada semana o se realiza aunque sin periodo fijo (28.5%), se realiza solo una vez al año o al semestre (7.1%); la reunión de profesores por nivel no se realiza (50%), se realiza aunque sin periodo fijo (28.6%) o se realiza cada semana (14.3%).

Al considerar los alumnos que poseen bajo rendimiento, ritmo de aprendizaje distinto o algún trastorno de déficit atencional, los profesores encuestados del Liceo Codegua, en promedio, no presentan grado de acuerdo categórico frente a la posibilidad de aprendizaje de estos muchachos, por el contrario, se muestran indiferentes a que los puedan alcanzar. Tampoco muestran acuerdo que otros profesionales se hagan cargo de estos estudiantes. Eso sí, son categóricos cuando expresan que no poseen tiempo adicional para dedicarlo y que la evaluación diferenciada que realizan no es sólo bajar la escala de dificultad.

Las respuestas que han emitido, han sido promediadas y se presentan a continuación. No se encuentran ni de acuerdo ni en desacuerdo (52 a 68 puntos) en que es muy difícil que los estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes (66.2). Asimismo, en nivel neutral manifiestan que estos alumnos queden a cargo de un profesional docente técnico específico e idóneo que les ayude (66.2). Se muestran muy en desacuerdo que, no se evalué en forma diferenciada (36.0), como también, que posean tiempo para dedicar un mayor esfuerzo pedagógico a estos estudiantes (35.6)

Al solicitar proyectar la situación de los estudiantes a la salida de Cuarto Medio, Los docentes además de proyectar las carreras dan cuenta de las expectativas que sostienen sobre los estudiantes. Los docentes manifiestan sus respuestas en orden jerárquico de tal manera que son posibles de observar tres hilos conductores, que son: la satisfacción de necesidades económicas y el gasto, el nivel de dificultad en la selección y la duración de los programas.

Así los docentes expresan de sus alumnos que intentarán entrar a trabajar (80), ingresarán a estudiar una carrera técnica en un centro de formación técnica o instituto

profesional (58.6), se interesarán concretamente por ingresar a un establecimiento que les otorgue gratuidad en su educación (53.8), tendrán un año sabático para luego definir su situación (47.7), trabajarán y luego continuarán su educación superior (41.4), realizarán un preuniversitario o similar (32.3), se interesarán por ingresar a universidades o instituciones de educación superior privadas (25.7), ingresarán vía PSU a una universidad tradicional (25.7).

b) Logro y desempeño en estudiantes, docentes y establecimiento

El grado de importancia que se otorga en el Liceo Municipal de Codegua a las puntuaciones que se presentan en las pruebas nacionales estandarizadas queda en nivel neutro o bajo. La valoración de los docentes es el siguiente: NEM (60) y *Ranking* de notas (60), y tanto en la valoración del SIMCE (52,9) como en la valoración de importancia de la PSU (51,4) quedan prácticamente en el nivel bajo, expresando que no se les otorga importancia.

Al ser consultados los docentes respecto de las fortalezas que visualizan en sus alumnos destacan la perseverancia, esfuerzo y espíritu de superación. Entre las debilidades que mencionan se encuentra la baja autoestima y expectativas, la desmotivación y el escaso apoyo que reciben en el hogar. Consultados los docentes respecto de las fortalezas que visualizan en sus pares manifiestan lo siguiente: la creatividad e innovación, más las distintas metodologías empleadas que logran aprendizajes en los alumnos. A su vez manifiestan las siguientes debilidades de sus pares: el tiempo dedicado para preparar material, el individualismo, la poca flexibilidad y el bajo dominio de grupo. Manifiestan como fortalezas del equipo directivo que consideren los criterios comunes, la comunicación y la autonomía que dejan a los profesores. Por otro lado, visualizan debilidad en el equipo que dirige, en los siguientes aspectos: compromiso y participación de los objetivos, orden, rigor y falta de sistematicidad, la burocracia y que la crítica no sea constructiva (ver Figura 43).

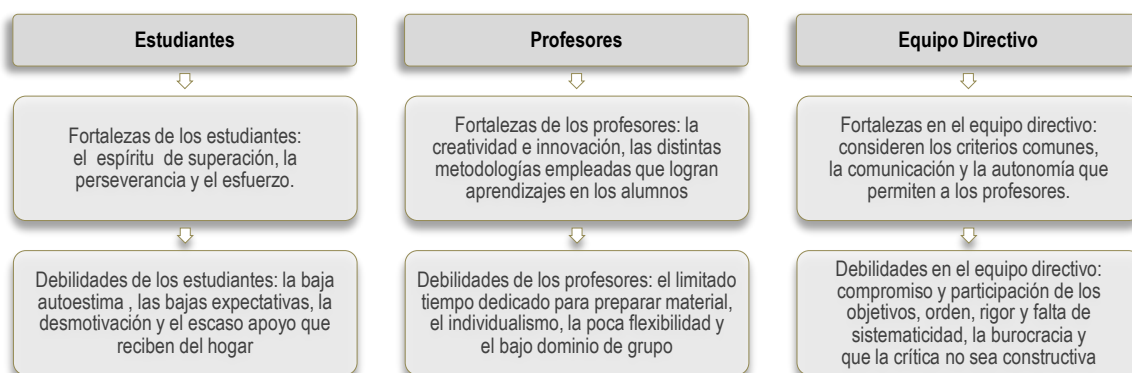


Figura 43. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo Municipal de Codegua
Nota. Elaboración propia.

Los docentes se logran percatar de los momentos en que los estudiantes aprenden y se dan cuenta de las reacciones positivas que manifiestan. Evalúan moderadamente la actitud hacia el trabajo en el aula que guarda estrecha relación con la autonomía. También se encuentran empoderados profesionalmente para enfrentar el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes, no obstante, evalúan que sus estudiantes

no la han desarrollado, se visualiza una brecha que puede entenderse por la escasa alineación de los alumnos al trabajo docente o porque tal vez no se han intentado desarrollar tal característica.

Al ser consultados los docentes por el grado de autonomía manifiestan buena preparación profesional, para lograr desarrollar la autonomía en sus estudiantes (78.1), como también la autonomía de los alumnos (53.3), evalúan alta la satisfacción o agrado interior que sienten sus alumnos al momento del logro del aprendizaje (70.5) y en el nivel de indiferencia la actitud de los estudiantes hacia el trabajo en el aula (57.2).

Respecto de los factores, que poseen una mayor contribución al éxito de los alumnos que logran buen rendimiento, los docentes valoran las habilidades propias de los alumnos (42.9%), el esfuerzo y dedicación de los estudiantes (28.6%), el sentido de responsabilidad y conciencia de los estudiantes (14.3%) y el apoyo familiar (14.3%).

Consideran, en este punto, como relevantes características muy propias del alumno, además, añaden el factor familia como otra característica incidente, sin embargo, en esta elección no prefieren otras variables como el docente, la práctica pedagógica, los materiales o los recursos, los pares o el clima de aula. Los docentes externalizan los factores de éxito, excluyéndose y excluyendo al establecimiento. Sin embargo, los describen manifestándolos como propios de los estudiantes

Los efectos más evidentes en el liceo, relacionados con la preocupación por los resultados SIMCE, son visualizados afectando a los docentes, la dirección y lo institucional, no visualizan efectos que se produzcan en los estudiantes, tampoco en la familia. Los efectos referidos corresponden al aumento de la responsabilidad, colaboración y focalización. Los aspectos mencionados corresponden a los siguientes: aumento de la responsabilidad profesional frente a los resultados (42.9%), focalización institucional en las asignaturas medidas por el SIMCE (14.3%), mayor colaboración entre profesores (14.3%), estandarización de estrategias didácticas y evaluativas decididas por directivos (7.1%).

Considerando los aspectos que afectan el desempeño del docente, dentro de las situaciones presentadas eligen varias que son posibles de clasificar en las que se relacionan con el docente y con el estudiante. Respecto de aquellas que se relacionan con el estudiante evidencian un bajo nivel de expectativas que se funda en una mala base académica y en un clima de aula desfavorecedor. Tampoco consideran aspectos relativos a la organización o a procesos organizacionales dejan fuera la falta de recursos del establecimiento como tampoco consideran a la familia.

Se auto culpan por la una escasez de tiempo disponible para prepararse (28.6%), por la necesidad de trabajar en otra institución para aumentar los ingresos (21.4%), y porqué la carga horaria de trabajo los limita (7.1%). Respecto de las características que nacen en los estudiantes y que afectan su desempeño son la imposibilidad para enfrentar un nivel de exigencia mayor (21.4%), el comportamiento de los alumnos en clases. (14.3%), la expectativa de los alumnos frente a la continuidad de estudios en la Educación Superior (7.1%).

Al tomar en cuenta la evaluación de valores y actitudes son los profesionales del área los que mayor participación poseen en esta apreciación, así lo manifiestan los docentes encuestados. Las respuestas que otorgan los docentes calzan con el hilo conductor que jerarquiza según la especialización o la menor posibilidad de error Declaran que utilizan la apreciación de la psicóloga o psico pedagoga u orientadora (28.6%) que son los que poseen mayor especialización y por ello menor posibilidad de

error, de los docentes del curso (35.7%), del profesor jefe (14.3%) y el informe de personalidad como pauta (14.3%).

Al considerar el objetivo educacional entregado por el establecimiento, ¿en cuál de ellos observa un mayor énfasis? Las respuestas de los docentes apuntan a la formación ciudadana y el respeto a la diversidad (35.7%), el logro académico (21.4%), el desarrollo de hábito de vida saludable (14.3%), la preparación para el mundo del trabajo (14.3%), el desarrollo emocional y afectivo (14.3%). Nuevamente se visualiza que se dispone en el cenit de los objetivos educacionales a los valores. No siendo nueva esta situación, sino que reiterada en los otros liceos del estudio. Se observa si una diferencia, esta se encuentra en los valores que se manifiestan. ¿Es posible que ante el vacío familiar que se da en este orden los docentes intenten llenar un nicho, un espacio transmitiendo valores? Respecto del extenso campo de valores ¿cuál de ellos enseñan?, ¿cómo los elijen? Sería relevante que pudiesen definir un listado básico de valores que pudiesen servir de base para ser utilizados en situación similares. Sólo por emitir un ejemplo los valores de la abnegación, la constancia, la perseverancia, el esfuerzo, pudiesen ayudar a la autonomía y alinear a los estudiantes, generando una ayuda en los aprendizajes como también mejores ciudadanos.

Respecto de los logros obtenidos por los alumnos en el establecimiento los docentes manifiestan dos logros del tipo cognitivos, y el resto son valores. En otra clasificación manifiestan dos en los cuales los estudiantes se preparan para el futuro, los otros son valores más bien presentes, aunque utilizables en el futuro. El logro con mayor grado de acuerdo es el desarrollo de la inteligencia y la capacidad de aprender (77.1). En el resto de sus preferencias manifiestan las siguientes: la formación de la ética y la responsabilidad (68,6), la preparación para desenvolverse bien en el trabajo (68.6), el desarrollo de la disciplina, la autonomía y el rigor (62.9), la preparación para ingresar a la educación superior (52,9), la formación religiosa y valórica (45.7)

c) Clima escolar social

En una mirada más general o del contexto (ver Gráfico 18) los docentes del Liceo Municipal de Codegua adhieren en acuerdo a que se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (71.4), que el movimiento estudiantil nacional es lejano al liceo (71.4). Se muestran indiferentes al evaluar que las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior permitirán o facilitarán los estudios superiores a los alumnos (60.0) y se muestran en desacuerdo con que los conflictos entre estudiantes han aumentado (50)



Gráfico 18. Evaluación aspectos contextuales s/ docentes Liceo de Codegua
Nota. Elaboración propia.

Consultados los docentes respecto de las expectativas de un alumno promedio que egresa del establecimiento y solicitándoles proyectar el nivel de educación más alto que este va a poder completar, se obtuvieron las siguientes respuestas, terminará una carrera técnica (57.1%) o profesional (21.4%). Llama la atención que la preferencia solo completará el 4º Año de Educación Media (14.3%), encontrándose los estudiantes al término de su enseñanza media, sea el doble que la que expresa que terminarán una carrera en la Universidad (7.10%). Nuevamente se visualizan como ejes que jerarquizan las opciones el costo y duración de las carreras, los requisitos de selección y la dificultad académica de los establecimientos de educación superior.

Conforme a la experiencia del docente, pensando en sus alumnos se les ha pedido calificar el acuerdo con una serie de expresiones. Los resultados se dan en el nivel ni en acuerdo ni en desacuerdo (de 52 a 68 puntos) o con bajo nivel de acuerdo (de 52 a 36 puntos) El nivel de la exceptiva “académica” de los docentes sobre los cursos (65,7), el nivel académico (61.4). La responsabilidad de los alumnos (55.7), la respuesta frente a la exigencia académicas (52.9), el nivel de dedicación a los estudios (48.6).

El clima de disciplina es evaluado entre bajo y muy bajo, los docentes evalúan en nivel alto (de 68 a 84 puntos) que se muestran habitualmente conversadores mientras están en clases (74.3), adicionalmente evalúan en nivel bajo (de 36 a 52 puntos) y muy bajo (de 20 a 36) que participan de un clima de sana competencia por las notas (45.7), creando una atmósfera positiva de trabajo (47.1), mostrándose realmente interesados en estudiar (42.9), se preparen para ingresar a la educación superior (32.9).

En relación a la autonomía del docente, evalúan en nivel moderado o de indiferencia (52 a 68 puntos) evalúan que pueden establecer formas propias de evaluación de estudiantes (67.1), Que pueden elegir con plena libertad los textos de clases con los cuales trabajan (66.7), UTP o Dirección delimitan con claridad la planificación, el avance de los contenidos (63.3) y el nivel de profundidad de la asignatura (50).

Ahora en el clima de trabajo del establecimiento los docentes evalúan en nivel alto (de 68 a 84 puntos) que se nota el deseo por desarrollar relaciones positivas con padres y alumnos (76.9), los docentes tienen la posibilidad de aportar ideas, las que son tomadas en cuenta (75.4), el establecimiento puede renovarse, es capaz de crecer (74.3), en el establecimiento prevalece un sentido de pertenencia (72.9), en general existe reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y la sanción (72.9). En nivel moderado o de indiferencia (de 52 a 68 puntos) evalúan que en el establecimiento prevalece un espíritu de cuerpo (67.1), que el clima de trabajo es entusiasmo y es agradable (64.3), que el establecimiento ejerce un alto nivel de atracción sobre quienes lo integran (64.3), y que los docentes tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones (58.6).

En el clima de trabajo, las relaciones que se dan entre los docentes del establecimiento, los docentes evalúan en nivel alto (de 68 a 80 puntos) que la relación entre profesores es cordial (80), evalúan que más allá de una relación cordial, entre los profesores prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente (72.9). En nivel moderado o de indiferencia (de 52 a 68) los docentes evalúan que existe una preocupación y una buena disposición por las necesidades de los demás. Hay apoyo emocional cuando alguien enfrenta conflictos personales (65.7). Pese a los buenos indicadores anteriores los docentes evalúan en nivel moderado, aunque muy cercano al bajo que al tomar en cuenta el clima laboral existente, considera la alternativa de cambiarse a otro colegio (52.9),

Evalúan los docentes en nivel alto el sentimiento de pertenencia que poseen sus pares hacia el establecimiento (81.5), similares evaluaciones hacen respecto que se forma un bloque de profesores que se adhiere bien a las decisiones o lineamientos tanto de UTP como de dirección (73.8). En nivel de indiferencia evalúan que existe una atmósfera de tipo familiar, en donde se trabaje de manera cooperativa (64.6), asimismo evalúan que en el establecimiento existe confianza, esto es: se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad (64.6)

Al ser consultados los docentes, ¿con qué frecuencia ocurren, en el establecimiento, situaciones que atentan contra la convivencia? Los docentes expresan que las peleas menores son las que se presentan con mayor frecuencia esto es los insultos, garabatos, burlas y des calificaciones entre estudiantes (69.2). El resto de las situaciones son evaluadas en nivel moderado y también en nivel bajo y muy bajo. Así, en moderado nivel evalúan que los estudiantes rompan o dañen el establecimiento (66.2), roben o hurten (50.8), que se den pelean entre ellos (47.7), que existan amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (47.7), peleas entre estudiantes y profesores (35.4), expresan insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (32.3), agresiones con armas de fuego (23.1), agresiones con armas blancas (23.1).

d) Planificación y evaluación, diagnóstico y remediales

Consultados los docentes del Liceo Municipal de Codegua acerca de la cultura organizacional en particular respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del centro educativo, se deduce que ha sido construido colaborativamente, se encuentra actualizado, es entendido por la comunidad. Expresan que: se encuentra actualizado (74.3), que fue construido en conjunto con la comunidad educativa (71.4), es claro y concreto (70.0), hay identificación con él (61.7), es valorado y de uso recurrente (55.7). Pese a que ha sido difundido y sociabilizado (52.7), es conocido más por los profesores (64.3), que por los alumnos (45.7) y que por los apoderados (45.7).

De la planificación general del establecimiento se obtiene lo siguiente: se cuenta con una completa planificación del año escolar (75.7), la que al final del año se evalúa (77.1), el establecimiento cuenta con objetivos y metas claras para cada año escolar (62.9), los que al finalizar el año se evalúan (67.1), los que a su vez sirven para establecer los objetivos y metas del siguiente año (63.3). Un aspecto que los docentes evalúan mal es que la planificación sea conjunta (48.6).

El clima disciplinario fue evaluado en nivel de indiferencia, se obtiene que los estudiantes no escuchan a los profesores (65.7), que hay ruido y desorden (65.7) y que los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase (65.7). Asimismo, evalúan que los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (64.3), y que los estudiantes no pueden trabajar bien (58.6). Este clima evaluado en el nivel de indiferencia por los mismos docentes, es una panorámica, que muestra que el clima de aula posee falencias, que con poco la balanza de la situación puede desnivelarse, arrastrar a otros muchachos y generar un clima disciplinario muy inadecuado.

Durante el año escolar, se han efectuado las siguientes evaluaciones en Matemática o Lenguaje: evaluaciones de diagnóstico (92.9%), ensayos PSU (78.6%), ensayos pruebas SIMCE (92.9%), mediciones por una consultora externa (42.9%).

Consultados los docentes sobre la identificación a tiempo, la existencia de instrumentos que permiten la detección y posible derivación y por la existencia de

procedimientos institucionales respecto de los pasos a seguir en los siguientes casos: dificultades sociales, afectivas y/o conductuales, déficit en el rendimiento y riesgo de desertar, se obtuvo que en general (ver Tabla 17), se procede a la identificación de la existencia de este tipo de dificultades, lo que se acompaña de algún tipo de instrumento, sin embargo, lo que menos se da es la existencia de procedimientos que se apliquen después de la identificación, salvo en el caso del procedimiento por déficit de rendimientos, que en este liceo si queda claro que se encuentra muy definido.

Tabla 17. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo Codegua

<i>Situaciones críticas, Liceo profesor «Misael Lobos Monroy»</i>	<i>Identificación %</i>	<i>Instrumentos %</i>	<i>Procedimientos %</i>
Dificultades sociales, afectivas y/o conductuales	100.0	50.0	75.0
Déficit de rendimiento	75.0	100.0	100.0
Riesgo de desertar	50.0	75.0	75.0

Nota. Elaboración propia.

Una misión de estos colegios es la contención y retención de este tipo de estudiantes, sin embargo, los docentes manifiestan que hay una debilidad en la identificación, en la evaluación con los instrumentos y los procedimientos Por cuanto es posible que muchas situaciones sean tratadas después de producidas, en forma reactiva y no proactiva, que sería la forma ideal de llevarlas.

Para mejorar el déficit que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos ¿qué se hace en este liceo? Concretamente se realizan acciones, las siguientes son las más frecuentes en este liceo: se informan al apoderado de la situación del pupilo (77.1), a la que se añaden repasos en clase sobre la marcha de la asignatura (72.9), desarrollo y retroalimentación de guías de trabajo (72.9), sesiones individuales de trabajo con el psicopedagogo (70.0), desarrollo de actividades en el libro o cuadernillo de la asignatura (65.7). Son menos frecuentes, las siguientes: desarrollo de tareas o actividades en determinada página web (60.0), reforzamiento realizado por otro profesor (45.7), reforzamiento fuera del horario regular de clases de la asignatura con el profesor (35.7), asistencia a sesiones de apoyo pedagógico con un profesor (60.0).

Durante el transcurso del año escolar para mejorar el déficit de los alumnos con menor logro en el dominio de algunos contenidos se generan acciones remediales. En primer lugar, se identifica a los estudiantes, se estudia la panorámica del curso y se realiza un seguimiento. La valoración de los ítemes se presenta a continuación. Se concuerdan acciones y se les realiza seguimiento (85.0), se cuenta con mecanismos institucionales de medición que permiten la panorámica de los cursos (78.3), se sigue la situación de cada curso para identificar los principales logros y rezagos (78.3), se identifica a los estudiantes con menor rendimiento.

En segundo lugar, se observa un acento en el trabajo colaborativo ya que se solicita información y se analiza la situación en el consejo de profesores (73.3), la UTP implementa acciones que ejecuta el profesor iniciadas a partir de metas conjuntas (76.7), se apoya al profesor a través del trabajo en equipo y las sugerencias de sus pares (76.7), se informa a los docentes el plan remedial y los recursos para elaborar el plan remedial (75.0), se evalúa el plan remedial y se entregan sugerencias a los docentes (76.7), se realizan evaluaciones con el fin de verificar los resultados del trabajo remedial realizado (78.3).

En tercer lugar, en estas acciones remediales el docente no es quien lo realiza, esta idea se deduce que no se coordinan acciones, es el profesor quién decide y toma medidas (43.6), la afirmación fue evaluada en nivel bajo. La alternativa de un segundo docente que realice apoyo pedagógico individual o realice reforzamiento grupal (55.0) también es poco frecuente ya que aparece mal evaluada.

e) Trabajo en aula

Al analizar las expectativas que en el Liceo Municipal de Codegua poseen los docentes se visualiza que el nivel moderado que alcanzan es coherente con el nivel de la evaluación de la proyección de estudios y de interés de los estudiantes. La síntesis de los ítemes es la siguiente: se promueve el interés y auto exigencia cuando dan trabajos (67.1), preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados y no sólo las de aventajados o con mejores rendimientos (64.3), se busca que los alumnos investiguen (64.3), presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (58.6)

Obtenidas las respuestas de los docentes al ítem del cuestionario que consulta por la utilización del tiempo se ha procedido a su análisis obteniéndose las siguientes evaluaciones: en alto nivel (de 68 a 84 puntos) las clases se toman a tiempo y se comienzan sin demora (80.0), las clases no se interrumpen (73.3) mostrándose que a nivel de establecimiento hay un buen funcionamiento sin embargo, la puntualidad y la asistencia son una característica positiva de la institución (62.9) no fue también evaluada A nivel de docentes resulta que en nivel moderado o de indiferencia, los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula (68.6), las clases posean un buen ritmo (66.2), no se pierde tiempo (62.9), En bajo nivel (de 36 a 52 puntos) evalúan que los profesores corrigen pruebas o realizan otras labores durante las clases (45.7).

Las estrategias de trabajo que manifiestan realizar los docentes con mayor frecuencia durante las clases corresponden a las siguientes: En nivel alto (de 68 a 84 puntos) evalúan la frecuencia de trabajo individual de los estudiantes en clase (78.6), la exposición de contenidos de aprendizaje (77.1), la resolución de guías de ejercitación (75.7), la organización de la clase sobre la base de preguntas y respuestas (71.4). En nivel moderado evalúan la frecuencia del uso de exposiciones orales por parte de los estudiantes (61.4), debates o foros (52.9), salidas a terreno como apoyo a algún contenido del subsector (52.9), preparación y realización de un proyecto grupal con informe escrito por parte de los estudiantes (52.9).

En referencia al grado de frecuencia de lo que sucede en una semana de clases, se ha obtenido la siguiente síntesis de las respuestas: en nivel alto (68 a 84 puntos) los docentes evalúan que se retroalimenta al curso sobre tareas, guías y evaluaciones (78.2), en nivel de indiferencia (de 52 a 68 puntos) evalúan que se trabaje en el laboratorio (66.2), En nivel muy bajo de frecuencia (de 20 a 36 puntos) los docentes dan tareas para la casa (34.3), resuelven facsímiles PSU (32.3), dan guías de trabajo para la casa (28.6). Así, sin duda que las acciones más recurrentes en la semana es retroalimentar al curso sobre tareas, guías y evaluaciones, sin duda, además que los estudiantes realizan escaso trabajo en casa sean tareas, facsímiles o guías.

f) Análisis de ítemes y sub ítemes con mayor y menor puntuación

En el análisis de ítemes y sub ítemes con mayor y menor puntuación, obtenidos en la aplicación del cuestionario docente en el Liceo Codegua, se ha realizado jerarquizándolos valores y reportado los diez ítemes con puntuaciones mayores y

menores junto a los ítemes infrecuentes. Se comienza describiendo la distribución, luego se robustece la utilización de los ítemes infrecuentes utilizando algunos criterios que avalan la normalidad de la distribución y finalmente se reportan los ítemes mayores y menores haciendo la distinción de los ítemes infrecuentes.

Con el fin de verificar si se cumple el supuesto de normalidad se aplicó: el criterio orientador del análisis visual de la curva de distribución (ver Gráfico 19), el criterio orientador de las 6 desviaciones típicas alrededor de la media y la prueba de Kolmogórov-Smirnov, también denominada prueba K-S.

A partir de la distribución de los ítemes del cuestionario docentes del Liceo Municipal de Codegua se ha calculado la media ($M = 62.37$) y la desviación estándar ($SD = 15.09$), el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = -0.36$) y el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = -0.03$) junto a estadísticos descriptivos es posible formarse una idea del tipo de distribución (ver Gráfico 19). Tales características básicas son las siguientes: dado que la asimetría de la distribución es negativa el grafo de la distribución se deforma en la izquierda, produciéndose que la moda ($Mo = 92.90$) es mayor que la mediana ($Mdn = 64.30$) y esta mayor que la media ($M = 62.37$), dado que el coeficiente de curtosis es negativo implica que la curva de distribución es platicúrtica, esto indica que la curva de distribución es aplanada. Así, la distribución resulta que posee sesgo negativo y es platicúrtica, muestra una complejión cercana a la curva normal.

En la prueba K-S para una muestra, por resultado se obtiene que posee significancia 0.200 por lo cual se retiene que la distribución de ítemes y subítemes del cuestionario docente del Liceo Municipal de Codegua es normal con una media ajusta ($M = 64.88$) e igual cosa con la desviación estándar ($SD = 13.408$). Pese a que la prueba K-S es suficiente se siguió con el análisis de los dos métodos orientadores. Así del diámetro con centro en la media de 6 desviaciones típicas ($p = 99.7\%$), se obtiene el intervalo siguiente $[14.9 - 109.9]$, no existen valores de la distribución que queden fuera de los límites, con lo cual orienta que la distribución es normal. Igual sucede con el análisis visual de la curva su complejión da cuenta de una orientación muy cercana a la normal. Así con el criterio objetivo y los orientadores queda certificada la distribución como normal y con ello el criterio para el cálculo de valores frecuentes e infrecuentes.

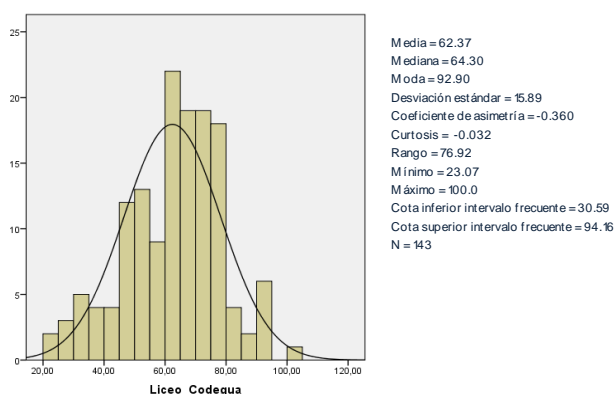


Gráfico 19. Distribución de ítemes cuestionario docentes, Liceo de Codegua
Nota. Elaboración propia.

Existen valores infrecuentes menores como también hay valores infrecuentes mayores, el intervalo limitado por a dos desviaciones típicas de la media llamado intervalo

de valores frecuentes [30.6 – 94.2] contiene al 99.5% de los valores de la muestra y complementa el rango muestral. Solo uno de los ítemes mejor evaluado es infrecuente, por exceso este dice que se cuenta con procedimientos institucionales claros y precisos respecto de los pasos a seguir con los alumnos que presentan déficit en su rendimiento (100.0). Los ítemes infrecuentes menores son cuatro y corresponden a los siguientes: se dan guías de trabajo para la casa (28.6), se interesarán por Ingresarán a universidades o instituciones de educación superior privadas (25.7), ingresarán vía PSU a una universidad tradicional (25.7), Agresiones con armas blancas (23.1).

Los ítemes mejores evaluados son los siguientes: se cuenta con procedimientos institucionales claros y precisos respecto de los pasos a seguir con los alumnos que presentan déficit en su rendimiento (100.0), se cuenta con instrumentos que permiten la detección y posible derivación de los alumnos que presentan dificultades sociales. afectivas y conductuales (92.9), se identifican a tiempo los estudiantes con déficit de rendimiento (92.9), existen instrumentos institucionales para identificar alumnos con déficit en el rendimiento (92.9), se implementan mecanismos institucionales efectivos para asegurar la continuidad de los alumnos en riesgo de desertar (92.9), se realizan evaluaciones de diagnóstico (92.9), se realiza ensayos pruebas SIMCE (92.9), se identifican a tiempo los estudiantes que presentan dificultades sociales. afectivas y/o conductuales (85.7), se identifica a los estudiantes con menor rendimiento, se concuerdan acciones y se les realiza seguimiento (85.0), de estos ítemes solo el primero es infrecuente.

Los ítemes con menor puntaje son los siguientes: se ha obtenido la siguiente síntesis de las respuestas: se dan tareas para la casa (34.3), se preparan para ingresar a la educación superior (32.9), realizarán un preuniversitario o similar (32.3), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (32.3), se resuelven facsímiles PSU (32.3). De este mismo listado los siguientes son infrecuentes: se dan guías de trabajo para la casa (28.6), se interesarán por Ingresarán a universidades o instituciones de educación superior privadas (25.7), ingresarán vía PSU a una universidad tradicional (25.7), Agresiones con armas blancas (23.1).

g) Dimensiones que resultan mejor y peor evaluadas

Las dimensiones con mayor puntuación, obtenidas en el Liceo Codegua, perteneciente a la comuna de Codegua, corresponden a las siguientes: rendimiento (95.3) dificultades sociales afectivas conductuales (81.0) preparación profesional para lograr desarrollar la autonomía (78.1), diagnóstico académico y de situaciones críticas (76.8). Las dimensiones con menor puntuación son las siguientes: proyección educación superior (45.4), conflictos que atentan contra la convivencia (43.9).

Para finalizar este informe de resultados del cuestionario Docentes aplicado en el Liceo Municipal de la comuna de Codegua, se presentan algunas ideas relevantes, ya expuestas.

Los docentes de la muestra en mayor cantidad, son varones que mujeres. La mitad de los profesores poseen edades que fluctúan entre los 26 y 35 años, la gran mayoría de los docentes restantes poseen edades superiores. La profesión inicial mayoritaria de los docentes es la pedagogía, obtenida en universidades regionales. La formación posterior más usual es el postítulo: La evaluación más frecuente, obtenida por los profesores de este liceo, en el sistema nacional de evaluación del desempeño docente, es competente.

El estado del clima organizacional caracterizado por una cierta autonomía, buenas y cordiales relaciones a lo que se añade un buen sentido de pertenencia al

establecimiento. Los docentes evalúan su autonomía en nivel moderado, pueden, establecer formas propias de evaluación de estudiantes y elegir con plena libertad los textos de clases. La dirección de estudios o del establecimiento, delinear con claridad la planificación, el avance de los contenidos no así, el nivel de profundidad de la asignatura.

Respecto de los factores, que poseen una mayor contribución al éxito de los alumnos que logran buen rendimiento, los docentes valoran las habilidades propias de los alumnos, el esfuerzo y dedicación de los estudiantes. Consideran, en este punto, como relevantes características muy propias del alumno, además, añaden el factor familia como otra característica incidente.

El grado de importancia que se otorga en el Liceo Municipal de Codegua a las puntuaciones que se presentan en las pruebas nacionales estandarizadas queda en nivel neutro o bajo. La valoración de los docentes de la PSU y SIMCE quedan prácticamente en el nivel bajo, expresando que no se les otorga importancia.

Consultados los docentes respecto de las expectativas de un alumno promedio que egresa del establecimiento y solicitándoles proyectar el nivel de educación más alto que este va a poder completar, se obtiene por primera prioridad que terminarán una carrera técnica o profesional. Se visualizan como ejes que jerarquizan las opciones el costo y duración de las carreras, los requisitos de selección y la dificultad académica de los establecimientos de educación superior.

4.3.4 Resultados encuesta docente, Liceo «Elvira Sánchez de Garcés»

El reporte de resultados siguiente corresponde a los datos recogidos a partir del cuestionario docente aplicado en el Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» de la localidad de La Punta de Codegua perteneciente a la comuna de Mostazal. Ha sido organizado según las dimensiones del cuestionario siguiente: Descripción del docente; Logro y desempeño en estudiantes, docentes y establecimiento; Clima escolar social; Planificación y evaluación, diagnóstico de situaciones críticas y remediales por bajo rendimiento y Trabajo en aula. Seguidamente, añadiendo a tal estructura de organización, se reportan los ítemes con puntuaciones mayores y menores. Para finalizar, de forma muy similar, se informan las listas de dimensiones con puntuaciones extremas.

a) Descripción socio- biográfica y laboral del docente

Los profesionales del Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» que han respondido el instrumento Cuestionario Docente utilizado en este estudio, suman un total de nueve, los datos que han aportado permiten su descripción. Los aspectos más básicos de esta descripción son demográficos. Permiten informar que en esta muestra hay, levemente, una mayor cantidad de varones (55.6%) que mujeres (44.4%). Sus edades se distribuyen en dos intervalos modales, el primero contiene a los docentes entre 46 y 55 años y el segundo, entre 26 y 35; ambos grupos poseen igual frecuencia modal (44.4%). A los dos anteriores se agrega un tercero, este incluye a docentes menores de 25 años (11.1%).

En relación a la formación inicial, posterior y la categoría que poseen los docentes en el sistema nacional de evaluación de desempeño docente, la información recogida reporta que una buena parte del grupo, cuenta con la formación inicial en pedagogía, sin embargo, en lo que se refiere a la formación posterior y categorización, parte importante del grupo de docentes no la tiene o no se ha categorizado.

Considerando la formación inicial, los docentes manifiestan que poseen título otorgado por una universidad tradicional ubicada en alguna de las regiones de Chile (55.0%), se añaden los que poseen título otorgado por universidad tradicional de la Región Metropolitana (11.0%) y completan la muestra, los docentes que poseen título otorgado por un Instituto Profesional (11.0%). No obstante, pese a que la gran mayoría de los docentes posee el título de profesor, hay quienes no lo poseen (11.0%).

Parte de los docentes encuestados poseen estudios posteriores, algunos cuentan con grado de magíster (11.1%), otros con postítulos (22.2%) y otros han realizado diplomados (22.2%), sin embargo, una parte significativa de los docentes no posee estudios posteriores (44.4%). Las categorías que han obtenido en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de Chile son destacadas (11.1%) y competente (33.3%) y una buena parte de los docentes no han participado de esta evaluación (55.6%).

Respecto de la situación contractual que mantienen los docentes con el empleador, la Ilustre Municipalidad de Mostazal, los tipos de contrato que poseen son solo de dos tipos: contrato indefinido (55.6%) y contrato a plazo fijo (44.4%). El tiempo promedio, según contrato, para dictar clases en el establecimiento corresponde a 26.1 horas pedagógicas semanales. Lo que significa que se ha pactado con el empleador entre 5 y 6 horas pedagógicas diarias de trabajo. No deja de ser relevante la participación de docentes con trabajo temporal, los que mantienen un número de horas, en promedio, más bien bajo, situación que impactará su situación laboral; por tal razón es posible que la complementen con otras actividades remuneradas.

En relación a la permanencia en el establecimiento y los años de servicio de los docentes encuestados, poseen una media de antigüedad laboral cercana, aunque inferior, a la década (8.7 años). Un grupo importante tiene menos de 5 años de servicio (55.6%), le sigue en proporción el grupo que posee entre 26 y 35 años de servicio (22.2%), y completan la muestra dos grupos, uno de los que poseen entre 6 y 15 años (11.1%) y otro de los que poseen entre 16 y 25 años de servicio (11.1%).

La información recogida respecto si poseen un trabajo adicional se sintetiza en que la mayor cantidad de docentes no posee otra actividad remunerada (55.6%), Complementariamente, algunos se desempeñan en la docencia en otro tipo de instituciones educacionales como las siguientes: colegio particular subvencionado, establecimiento municipal, universidad o se dedican a hacer clases particulares y otros incursionan en otras actividades económicas (11.1%).

La información recogida evidencia que hay un periodo recurrente, la semana, en la que los docentes realizan parte de sus actividades más características. En estas labores se han considerado la planificación de asignatura, la preparación de las clases, instrumentos de evaluación, guías de contenido o de ejercitación. Coincide tal canon con la base temporal de la organización de la carga horaria, que al parecer marca un ritmo para una buena parte de las actividades y para los docentes. Destacan a su vez los tiempos que dedican en las actividades destinadas a preparar clases y a corregir evaluaciones por ser las más extensos y demandantes.

El conjunto de datos que se presentan a continuación avala la información contenida anteriormente. Los profesores generan su trabajo para planificar la asignatura en periodos: semanal (44.4%), mensual (33.3%), trimestral, semestral o anual (11.1%) y otros manifiestan que la planificación la realizan antes de cada clase (11.1%). La preparación de clases, según manifiesta más de la mitad de los docentes, se realiza con

una periodicidad o momento semanal (55.6%), mensual (22.2%) o antes de cada clase (22.2%).

Al considerar el periodo de preparación o momento de elaborar instrumentos de medición manifiestan que esta actividad la realizan semanalmente (55.6%), antes de cada clase (11.1%), cada dos semanas (11.1%), mensualmente (11.1%) o sin periodo fijo (11.1%). Por último, la elaboración de guías de contenido es realizada semana a semana por una mayoría (66.7%), otros manifiestan que la realizan mensualmente (11.1%), antes de cada clase (11.1%) o sin periodo fijo (11.1%).

Los tiempos en horas cronológicas que emplean los docentes, dedicados a las distintas actividades antes mencionadas son en promedio las siguientes: planificación 4.9 horas, preparar clases 5.4 horas, elaborar evaluaciones 5.2 horas, preparar guías de contenido y de ejercicios 5.3 horas y corregir evaluaciones 5.7 horas.

b) Logro y desempeño en estudiantes, docentes y establecimiento

Por medio del instrumento se indagó acerca del establecimiento y sobre algunas situaciones relevantes referentes a sus orientaciones. Resalta la importancia que asignan, en el Liceo «Elvira Sánchez de Garcés», a los puntajes de origen local por sobre las evaluaciones nacionales. Los docentes manifiestan el grado de importancia que se otorga en el establecimiento evaluando al ranking de notas (73.3) y el NEM (71.1) en un nivel elevado, adicionalmente, evalúan en el nivel de indiferencia la importancia que es otorgada a la prueba PSU (66.7).

Al considerar los efectos que se producen en el establecimiento, nacidos de la preocupación por los resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, se expresan situaciones relacionadas tanto con los docentes y con los estudiantes como con lo institucional. No aparecen preferencias que involucren a la familia, ni al clima de aula, aunque sí consideran efectos del clima organizacional. Las consecuencias más evidentes que mencionan son las siguientes: mayor colaboración entre profesores (22.2%), aumento de la responsabilidad profesional frente a los resultados (22.2%), aumento del estrés y la ansiedad en profesores frente a la presión por los resultados (22.2%), focalización institucional en las asignaturas medidas por el SIMCE (11.1%), estandarización de estrategias didácticas y evaluativas decididas por directivos (11.1%), menos tiempo para experiencias lúdicas y reflexivas para los estudiantes (11.1%). Pese a la serie de críticas que se formulan respecto de estas pruebas, como la alta tensión que producen en los docentes y el aumento de exigencias en la labor educativa de los profesores o establecimientos, se deben rescatar efectos positivos como la colaboración y el aumento de la responsabilidad profesional de los profesionales.

Respecto del objetivo educacional entregado por el establecimiento, las preferencias de los docentes apuntan a darle mayor énfasis al desarrollo emocional y afectivo (55.6%), por sobre el logro académico (33.3%) y por sobre la preparación para el mundo del trabajo (11.1%) de los estudiantes. Al momento de jerarquizar las preferencias que manifiestan los docentes, se observa una coincidencia con lo que expresa Eyzaguirre (2004), en el sentido que no es de Perogrullo saber las prioridades de los establecimientos y los docentes, ya que, a menudo, la instrucción o el logro académico se encuentra por debajo de otras intenciones que se privilegian.

Respecto de los logros obtenidos por los alumnos, las preferencias de los docentes se ordenaron en el siguiente listado a partir de la puntuación obtenida: la formación de la ética y la responsabilidad (73.3), la preparación para desenvolverse bien en el trabajo (73.3), el desarrollo de la inteligencia y la capacidad de aprender (71.1), la

preparación para ingresar a la educación superior (71.1), la formación religiosa y valórica (62.2) y el desarrollo de la disciplina, la autonomía y el rigor (51.1). Llama la atención que, de este listado de logros, la gran mayoría de ellos forma parte del ámbito valórico y ético, seguidos por los cognitivos.

Al ser consultados los docentes respecto de las fortalezas (ver Figura 44) que visualizan en sus alumnos, manifiestan las siguientes: el espíritu de superación, la perseverancia y el esfuerzo. Manifiestan que las debilidades en los estudiantes son la falta de responsabilidad y autoestima. Respecto de sus pares, las fortalezas que visualizan son las siguientes: la vocación, el profesionalismo, el deseo de mejorar, la disposición ante los cambios y las nuevas metodologías. A su vez, las debilidades que observan son la falta de tiempo y de constancia. La falta de tiempo es entendida como la imposibilidad de una mayor dedicación. En relación al equipo directivo, expresan las siguientes fortalezas: la consideración de los criterios comunes, la comunicación y la autonomía que proporcionan a los profesores. Las debilidades que detectan en el equipo: este no siempre mantiene las medidas que toman en el tiempo; en ocasiones, falta de coordinación, y ausencia de reuniones por ciclos y sectores

Considerando los aspectos que afectan el desempeño de los docentes, relacionados con los estudiantes, se destaca: su bajo nivel académico, el mejorable comportamiento y las bajas expectativas que poseen, mencionando, además, el clima de aula. Los ítemes con mayor frecuencia se muestran en el siguiente listado: las características de los estudiantes para enfrentar un nivel de exigencia mayor (33.3%), la expectativa de los alumnos frente a la continuidad de estudios en la educación superior (11.1%), el comportamiento de los alumnos en clases (11.1%). Respecto de aquellas apreciaciones que afectan el desempeño y que se relacionan directamente con los docentes emerge como primera causal la remuneración; en su opinión debe mejorar. Y a esta necesidad de acrecentar los ingresos, se añade la de aumentar los tiempos libres, que son casi inexistentes. Así, se manifestaron los siguientes resultados: la falta de tiempo disponible para prepararse (22.2%), la carga horaria de trabajo (11.1%), la necesidad de trabajar en otra institución para aumentar los ingresos (11.1%). Estas últimas preferencias poseen un denominador común: la pluralidad de trabajos motivada por la insatisfacción económica.

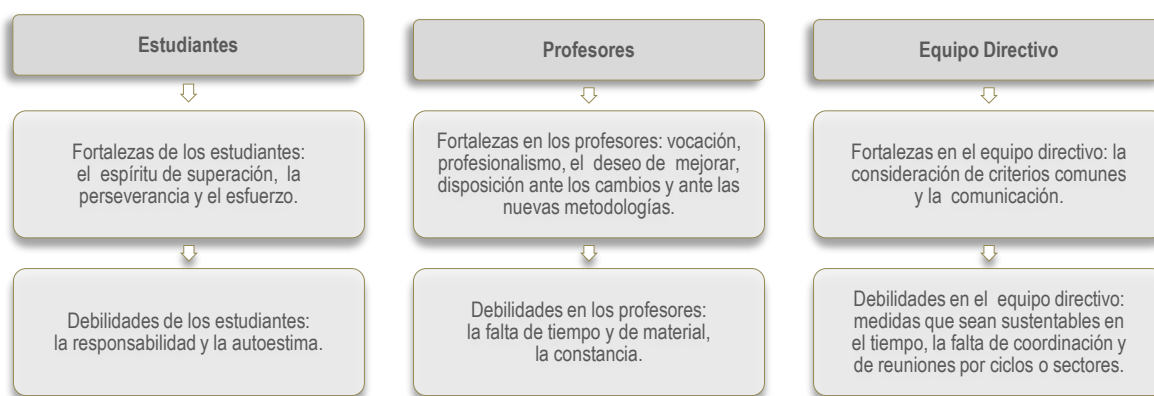


Figura 44. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo «Elvira Sánchez»
 Nota. Elaboración propia.

En relación al éxito y al buen rendimiento de los estudiantes, las preferencias se asocian con ciertas características que guardan relación exclusivamente con los estudiantes, no con la familia, ni el clima escolar social ni con los docentes. Tales características son: el esfuerzo y la dedicación de los educandos (44.4%), el sentido de responsabilidad y conciencia de los estudiantes (22.2%), las habilidades propias de los alumnos (22.2%).

Al consultar a los docentes sobre los alumnos que poseen bajo rendimiento, un ritmo de aprendizaje distinto o algún trastorno de déficit atencional, los profesores concuerdan con el enunciado que afirma que el nivel alto (68 a 84 puntos) es muy difícil que pueda avanzar en sus aprendizajes (77.8); sobre el nivel de indiferencia (52 a 68 puntos) expresan que no se encuentran muy de acuerdo con que la evaluación en forma diferenciada, “técnicamente” no se aplica (57.8). Los docentes se manifiestan en desacuerdo en nivel bajo (de 36 a 52 puntos), con que los estudiantes queden a cargo de un profesional docente técnico específico e idóneo que les ayude (48.9). Se visualiza aquí que un factor de las escuelas efectivas puede ser muy útil (Bellei y otros, 2004), la necesidad de redoblar los esfuerzos y trabajar la premisa que todos los estudiantes pueden aprender.

A partir de lo que manifiestan los docentes se evidencia una distancia entre el grado de autonomía que expresan los estudiantes (49.6) y la preparación profesional de los docentes para lograr desarrollar la autonomía (92.1). Tal brecha puede deberse a que, pese al bagaje de herramientas profesionales que declaran los docentes, no las aplican o no las trabajan con los estudiantes, como también a la débil alineación de los estudiantes con el trabajo docente o a la combinación de ambas. No se descarta la contribución de algún factor no considerado, en el que puede considerarse la dinámica familiar y parental.

c) Estado del clima organizacional

Pensando ahora en lo que sucede a nivel de contexto nacional (ver Gráfico 20), los docentes del Liceo «Elvira Sánchez de Garcés», están de acuerdo en que los estudiantes serán beneficiados por las nuevas leyes de gratuidad en la educación superior, en que el movimiento estudiantil es distante y que hay un deterioro en la comunicación familiar. No se muestran de acuerdo ni en desacuerdo ante la afirmación que los conflictos entre estudiantes han aumentado. Tal panorama se muestra en que evalúan a través de sus preferencias lo siguiente: las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior permitirán o facilitarán los estudios terciarios a los alumnos que egresen este año (82.2), el movimiento estudiantil nacional es lejano al liceo (77.8), se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (75.6), los conflictos entre estudiantes han aumentado (53.3).

Al referirse al establecimiento, los docentes, a través de sus preferencias, manifiestan que la institución posee un nivel muy alto de capacidad para renovarse y crecer (82.2), evalúan que en esta dinámica los docentes tienen una alta posibilidad de aportar ideas, las que son tomadas en cuenta (75.6), que tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones (71.1) y que frente al éxito o al fracaso, en general existe reconocimiento y valoración por sobre las críticas y la sanción (71.1). Respecto del clima de trabajo: es entusiasta y agradable (73.3), prevalece un espíritu de cuerpo (68.9), un sentido de pertenencia (71.1), el establecimiento ejerce un alto nivel de atracción sobre quienes lo integran (73.3).

Evalúan los docentes que en el establecimiento se les permite, en nivel muy alto, (de 84 a 100 puntos) libertad para establecer formas propias de evaluación (84.4), en

nivel alto (de 68 a 84 puntos) evalúan el grado de libertad que poseen para elegir los textos de clases (75.6). En nivel ni alto ni bajo (52 a 68 puntos), evalúan que la UTP o Dirección delimitan con claridad la planificación, el avance de los contenidos y que supervisan el nivel de profundidad de la asignatura (57.8) dejándoles libertad en el propio ámbito disciplinar al que no llegan.

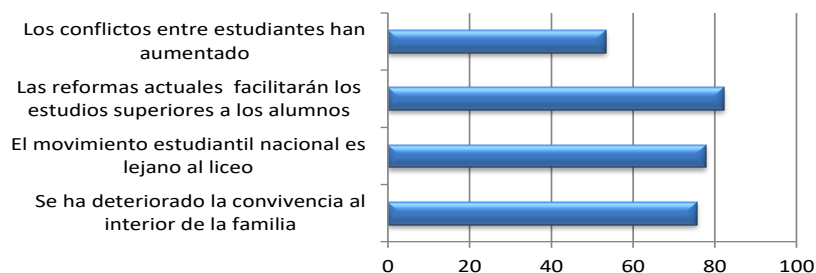


Gráfico 20. Evaluación aspectos contextuales s/ docentes Liceo «Elvira Sánchez»
 Nota. Elaboración propia

En referencia al clima de trabajo en la organización dentro del establecimiento, en general la relación entre profesores es cordial (86.7), aunque más allá de una relación amable, entre los profesores prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente (80.0) y se nota el deseo por desarrollar relaciones positivas con padres y alumnos (75.6). Existe una preocupación y una buena disposición por las necesidades de los demás, hay apoyo emocional cuando alguien enfrenta conflictos personales (86.7). Las situaciones anteriores se refrendan al momento que los docentes evalúan en nivel bajo la alternativa de cambiarse a otro colegio, considerando el clima laboral existente (48.9).

En el establecimiento, en general, el clima de trabajo se caracteriza porque existe un sentimiento de pertenencia respecto del establecimiento (80.0), como también una atmósfera de tipo familiar, en donde se trabaja de manera cooperativa (77.8). Entre los profesores, existe cautela con respecto a la expresión verbal de opiniones (75.6) y se forma un bloque que se adhiere bien a las decisiones o lineamientos de la UTP o la dirección (73.3), aunque existe un ambiente de confianza, esto es: se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad (71.1).

Los docentes, a partir de su experiencia, evalúan a sus estudiantes, manifestando que el nivel académico de los cursos y la respuesta que tienen frente a la exigencia académica, no son ni altas ni bajas (64.4), más críticos se muestran al evaluar en nivel bajo la dedicación que poseen hacia sus estudios (55.6), crítica que mantienen al evaluar la responsabilidad (55.6). Sin embargo, el desacuerdo se desvanece cuando evalúan en nivel alto la expectativa “académica” que poseen sobre ellos (71.1).

Las situaciones que afectan, según los docentes, con mayor fuerza la convivencia entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre estudiantes y el establecimiento, en mayor frecuencia, corresponden a los insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes (82.2), en nivel bajo evalúan que los estudiantes rompan o dañen el establecimiento (51.1). Aún más bajo evalúan que se produzcan insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (46.7), que se produzcan robos o hurtos (46.7), peleas entre estudiantes (46.7), amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes (42.2). Prácticamente en el nivel nulo evalúan la existencia de

agresiones con armas blancas (24.4), peleas entre estudiantes y profesores (24.4) y agresiones con armas de fuego (20.0).

d) Planificación y evaluación, diagnóstico y remediales

Consultados los docentes, del Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» de la comuna de Codegua, por la cultura organizacional en particular a través del ítem Proyecto Educativo Institucional, se ha obtenido lo siguiente: concuerdan en nivel alto que fue construido en conjunto con la comunidad educativa (71.1), y en nivel de indiferencia que es conocido por los profesores (68.9), por los alumnos (57.8), por los apoderados (64.4) y que hay una cierta identificación con él (66.7). Entre sus características evalúan en el nivel de indiferencia que se encuentra actualizado (68.9), que sea claro y concreto (66.7), que sea valorado y de uso recurrente (64.4).

Al analizar las respuestas obtenidas en el ítem referido a Planificación se logra que en el establecimiento se cuenta con una completa planificación del año escolar (75.6), en esa planificación se cuenta con objetivos y metas claras para cada año escolar (68.9) y en nivel ni alto ni bajo que tal planificación es conjunta (57.8). A partir de la evaluación que realizan los docentes, no cabe la menor duda que al final del año, en este establecimiento, se evalúa el cumplimiento de la planificación escolar (82.2), los objetivos y metas (88.9) y, junto con ello, los resultados se utilizan para establecer los objetivos y metas del año siguiente (75.6).

En los establecimientos se realizan diversas evaluaciones diagnósticas, algunas de ellas se relacionan con los aprendizajes y otras con valores y actitudes, ¿qué se hace en este establecimiento? Entre las primeras se recogió información sobre las evaluaciones en Matemática o lenguaje, los docentes expresan que se realizan ensayos pruebas SIMCE (88.9%), ensayos PSU (77.8%), evaluaciones diagnósticas (66.7%) y mediciones por una consultora externa (66.7%). En la segunda, la evaluación de valores y actitudes de los alumnos en este liceo, se utiliza, como pauta básica los puntos pertinentes del informe de personalidad (55.6%), la apreciación cualitativa de los docentes del curso (33.3%) y la apreciación del profesor jefe (11.1%).

Tabla 18. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo «Elvira Sánchez»

<i>Situaciones Liceo «Elvira Sánchez de Garcés»</i>	<i>Identificación %</i>	<i>Instrumentos %</i>	<i>Procedimientos %</i>
Dificultades sociales, afectivas y/o conductuales	88.9	88.9	55.6
Déficit de rendimiento	88.9	88.9	66.7
Riesgo de desertar	77.8	77.8	66.7

Nota. Elaboración propia

Consultados los docentes en relación al diagnóstico de situaciones críticas (ver Tabla 18) referidas a la identificación a tiempo, la existencia de instrumentos que permiten la detección y posible derivación con la presencia de procedimientos institucionales claros y precisos respecto de los pasos a seguir en los siguientes casos: dificultades sociales, afectivas y/o conductuales, déficit en el rendimiento y riesgo de desertar, se reporta la siguiente panorámica: en general, se procede a la identificación acompañados de algún tipo de instrumento, sin embargo, al evaluar ni bien ni mal la existencia de procedimientos, dan cuenta que no se encuentran presentes, implicando que es posible que las diversas situaciones sean tratadas solo con la experiencia y el proceder habitual de los directivos

o docentes involucrados, sin contar, con procedimientos previamente establecidos y sistematizados.

En este sentido, hoy se exige un reglamento de convivencia en el que se aborda alguna parte de las dificultades sociales, afectivas y conductuales, y para las cuales se generan procedimientos y se norman las relaciones, sin embargo, el déficit de rendimiento y riesgo de deserción quedan fuera de esta reglamentación y de los protocolos a seguir. Por otro lado, un aspecto que expresa una debilidad, es que tal normativa no se aplica. Esto es que muchos puntos de los reglamentos de convivencia expresan sanciones o procedimientos muy severos que, a la luz de la función de contención y retención de este tipo de establecimiento, inhiben su aplicación.

Sobre el trabajo de nivelación con los estudiantes que poseen déficit en el dominio de ciertas asignaturas y contenidos, se deduce que las estrategias metodológicas que utilizan para enfrentar la situación corresponden al repaso, el desarrollo y la retroalimentación con guías de ejercicios, tal situación además se apoya con el informe al apoderado. Declaran complementariamente un trabajo cooperativo, el que seguramente incluye al profesor de asignatura más el profesor jefe y al grupo docente, con el que normalmente se revisa este tipo de situaciones. De acuerdo a las preferencias, no incluyen sesiones adicionales de clases. La información recogida es la siguiente: desarrollo y retroalimentación de guías de trabajo (73.3), informe al apoderado de la situación de su pupilo (73.3), repasos en clase sobre la marcha de la asignatura (73.3), desarrollo de tareas o actividades en el libro o cuadernillo de la asignatura (68.9), desarrollo de tareas o actividades en determinada página web (60.0), inexistencia de actividades entre colegas, las acciones son asumidas individualmente (57.8), sesiones individuales de trabajo con el psicopedagogo (51.1), asistencia a sesiones de apoyo pedagógico con un profesor (46.7), reforzamiento realizado por otro profesor (42.2), reforzamiento fuera del horario regular de clases de la asignatura con el profesor (42.2).

Sobre las acciones destinadas a mejorar el déficit de los alumnos con un menor logro en el dominio de algunos contenidos ha dado como resultado lo siguiente: en primer lugar, las puntuaciones obtenidas se ubican o están muy cercanas al nivel de indiferencia (52 a 68 puntos) por cuanto dan cuenta de una moderada presencia de este tipo de acciones. Se sigue la situación de cada curso para identificar los principales logros y rezagos (68.9). En segundo lugar, las acciones manifiestan una frecuencia y énfasis en la identificación y seguimiento y el acuerdo de acciones que implican colaboración entre docentes. En tercer lugar, los docentes se manifiestan en desacuerdo y en nivel de indiferencia cuando se trata de dar cuenta de la existencia de acciones no programadas por los docentes involucrados, sino por el nivel directivo o técnico pedagógico, dando cuenta de su búsqueda de autonomía y de su pretensión que los niveles superiores no se inmiscuyan en situaciones de esta naturaleza.

Un listado de los ítemes recogidos se presenta en el siguiente listado: se identifica a los estudiantes con menor rendimiento, se cuenta con mecanismos institucionales de medición que permiten la panorámica de los cursos (64.4), se concuerdan acciones y se les realiza seguimiento (64.4), no se coordinan acciones, es el profesor quién decide y toma medidas (62.2), se solicita información y se analiza la situación en el consejo de profesores (60.0), se apoya al profesor a través del trabajo en equipo y las sugerencias de sus pares (57.8), se informa a los docentes el plan remedial y los recursos para elaborar el plan remedial (55.6), se evalúa el plan remedial y se entregan sugerencias a los docentes (55.6), la UTP implementa acciones que ejecuta el profesor, iniciadas a partir de metas conjuntas (51.1), se dispone de un segundo docente que realice apoyo pedagógico individual o realice reforzamiento grupal (44.4), se realiza evaluaciones con el fin de verificar los resultados del trabajo remedial realizado.

e) Trabajo en aula y uso del tiempo

En relación a las expectativas que poseen los docentes del Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» sobre los estudiantes, resultan en nivel moderado (52 a 68 puntos), lo que significa que el nivel de acuerdo con ellas no es ni alto ni bajo, por tanto, moderadas son las expectativas que poseen sobre los estudiantes. Esto se refleja en las evaluaciones obtenidas en los siguientes ítemes: se promueve el interés y auto exigencia cuando se dan trabajos (67.1), preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados y no sólo las de los aventajados (64.3), se busca que los alumnos investiguen, se formen una opinión y que encuentren soluciones propias (64.3), se presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (58.6). La evaluación de expectativas que realizan se condice con el nivel máximo de educación que proyectan para los estudiantes, en el sentido que el promedio se ubica en puntos similares entre los máximos y mínimos.

Respecto del uso del tiempo, considerando lo que sucede generalmente en clases, los docentes manifiestan, evaluando en alto nivel que no se pierde tiempo, por el contrario, se obtiene buen provecho del horario laboral (100.0), que las clases se toman a tiempo y se comienzan sin demora (80.0), con menor intensidad y cercano al nivel moderado, mostrando que en opinión de los docentes hay quienes expresan reparo, manifiestan que la puntualidad y la asistencia son una característica positiva de la institución (68.9), que los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula (68.6), ya en el moderado manifiestan que las clases poseen un buen ritmo (66.2), que no se interrumpen (63.1) y se muestran en alto grado de desacuerdo con la afirmación que los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases (37.8).

Las estrategias de trabajo que los docentes utilizan con mayor frecuencia durante las clases corresponden a la organización de las clases sobre la base de preguntas y respuestas (84.4), trabajo individual de los estudiantes en clase (82.2), resolución de guías de ejercitación (80.0), presentaciones con los contenidos y temas del subsector (75.6). Son evaluadas en nivel moderado y bajo las siguientes formas de trabajo con los estudiantes: debates o foros en torno en temas del subsector (57.8), salidas a terreno como apoyo a algún contenido del subsector (55.6), preparación y realización de proyectos grupales con informe escrito por parte de los estudiantes (53.3).

¿Qué sucede en una semana de clases?, al respecto, se han obtenido las siguientes respuestas: en nivel alto manifiestan que se retroalimenta al curso sobre las distintas tareas, guías y evaluaciones (91.1), en nivel alto evalúan que se trabaje en el laboratorio de computación (68.9). Las horas de trabajo escolar no alcanzan para cubrir completamente el currículo, el que debe ir acompañado por trabajo complementario que, en este caso, lo evalúan en nivel moderado y bajo los docentes responden que se dan guías de trabajo para la casa (55.6), tareas para la casa (51.1) y se resuelvan facsímiles PSU (51.1).

f) Ítemes con puntuaciones mayores y menores

Para obtener los ítemes mejor y peor evaluados se han jerarquizado los promedios de las puntuaciones obtenidas a partir del cuestionario docente aplicado en el Liceo «Elvira Sánchez de Garcés». Se han elegido aquellos diez que se encuentran en los extremos, tanto superior como inferior de las puntuaciones promedio. Esto se ha complementado con la identificación de los ítemes infrecuentes que pertenecen y encabezan ambos listados. Estos ítemes resultan pertenecer a las colas de la distribución, intervalos delimitados por el diámetro de cuatro desviaciones típicas cuyo centro es la media ($p = 99.5\%$), bajo el supuesto de la normalidad de la distribución) y los valores

extremos, máximo y mínimo de la distribución. Con este diámetro se delimitan tres intervalos: el de ítems infrecuente por defecto, ítems frecuentes, e ítems infrecuentes por exceso (Triola, 2006). Unidos los rangos de los intervalos, que no se solapan, resulta el rango de la distribución.

La explicación del por qué son relevantes es que en razón a que corresponden a ítems que se encuentran en los listados de puntuaciones mayores (o menores), que además encabezan estos listados, y que estas puntuaciones poseen escasa probabilidad de ocurrencia ($p = 2.25\%$), no son solo una fortaleza (o debilidad), sino que corresponden a afirmaciones con las cuales los docentes mayoritariamente manifiestan su acuerdo (o desacuerdo), su existencia (o inexistencia).

En primer lugar, se ha intentado describir la distribución, en segundo lugar, se ha intentado robustecer la utilización de los ítems frecuentes e infrecuentes utilizando algunos criterios que dan cuenta de la normalidad de la distribución o de la aplicabilidad de los criterios de clasificación de ítems frecuentes e infrecuentes. Así, a partir de la distribución de los ítems del cuestionario docentes del Liceo Elvira Sánchez se ha calculado la media ($M = 65.14$) y la desviación estándar ($SD = 14.91$), el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = 0,43$) y el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0,16$) junto a una serie de estadísticos descriptivos. La interpretación de estos valores arroja ciertas características de la distribución y su grafo (ver *Gráfico 21*). Dado que la asimetría de la distribución es positiva, implica que el grafo de la distribución se inclina levemente hacia la derecha. El coeficiente de curtosis al ser positivo implica que la curva de distribución es leptocúrtica esto significa que la curva de distribución posee un grafo alargado o picudo.

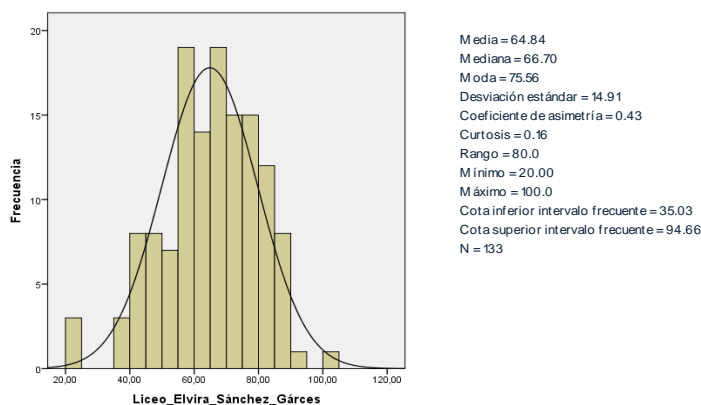


Gráfico 21. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo «Elvira Sánchez»

La asimetría, positiva, de la distribución da cuenta que el grafo de la distribución se encuentre trasladado horizontalmente sobre el eje de simetría. El coeficiente de curtosis, positivo indica que la curva de distribución es leptocúrtica, esto se traduce en que la campana es más esbelta. Esta distribución presenta la particularidad de poseer dos barras modales.

Nota. Elaboración propia.

Con el fin de saber si se cumple el supuesto de normalidad fue aplicada la prueba de Kolmogórov-Smirnov, también denominada prueba *K-S* para una muestra, por resultado se obtiene que posee significancia 37 por lo cual se rechaza que sea una distribución normal. No obstante, dado que en la distribución con diámetro con centro en la media y con seis desviaciones típicas con centro en la media, ($p = 99.7\%$) se obtiene el intervalo siguiente $[20.3 - 100.0]$ quedando fuera de estos intervalos escasos valores

y dada la robustez de la prueba es que se han continuado aplicando los criterios para el cálculo de valores frecuentes e infrecuentes, considerando muy similar la probabilidad del intervalo frecuente, asimilándola con un distribución normal, no obstante, teniendo presente tal situación. Adicionalmente, se observa que hay valores infrecuentes menores como también hay valores infrecuentes mayores, el intervalo limitado por a dos desviaciones típicas de la media llamado intervalo de valores frecuentes [35.1 – 94.5] contiene al 99.5% de los valores de la muestra y complementa el rango muestral.

Los ítemes mejores evaluados tomados a partir del cuestionario docente aplicado en el Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» contienen solo un ítem infrecuente. El ítem infrecuente por exceso afirma que no se pierde tiempo, por el contrario, se obtiene buen provecho del horario laboral (100,0). Los nueve ítemes restantes con mayores puntuaciones son los siguientes: se realizan ensayos pruebas SIMCE (88,9), existen instrumentos institucionales para identificar alumnos con déficit en el rendimiento (88,9), se identifican a tiempo los estudiantes con déficit de rendimiento (88,9), se cuenta con instrumentos que permiten la detección y posible derivación de los alumnos que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales (88,9), los objetivos y metas se evalúan al finalizar el año escolar (88,9), existe una preocupación y una buena disposición por las necesidades de los demás (86,7) y la relación entre profesores es cordial (86,7). Estos ítemes por ser los diez con mejores puntuaciones son fortalezas.

Los diez ítemes con puntajes menores contienen tres ítemes infrecuentes. El listado de los diez ítemes es el siguiente: reforzamiento fuera del horario regular de clases de la asignatura con el profesor (42,2), reforzamiento realizado por otro profesor (42,2), ingresarán vía PSU a una universidad tradicional (40,0), trabajarán y luego continuarán su educación superior (40,0), los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases (37,8), interesarán por ingresarán a universidades o instituciones de educación superior privadas (37,8), tendrán un año sabático para luego definir su situación (35,6), peleas entre estudiantes y profesores (24,4), agresiones con armas blancas (24,4) o con armas de fuego (20,0). Los ítemes infrecuentes son los últimos tres ellos dan cuenta de situaciones que se relacionan con la convivencia.

Los ítemes menores reportan bajo nivel de acuerdo con el ingreso de los estudiantes a la universidad, y con ello escasa necesidad de lograr un cierto puntaje en la prueba PSU, adicionalmente, visualizan otra alternativa a la posibilidad de ingresar a la universidad, generando un desincentivo para rendir y obtener resultados en la PSU. Las situaciones de convivencia dan cuenta de un clima escolar positivo que es adecuado para los aprendizajes.

g) Dimensiones con puntuaciones mayores y menores

Las dimensiones con mayor puntuación, obtenidas por las respuestas de los docentes del Liceo «Elvira Sánchez de Garcés», perteneciente a la comuna de Mostazal, corresponden a las siguientes: preparación profesional, lograr desarrollar la autonomía (82.2), rendimiento (81.5), dificultades sociales afectivas conductuales (77.8) y relaciones y empatía (75.6). Las dimensiones con menor puntuación, obtenidas en el liceo corresponden a las siguientes: proyección educación superior (46.3) y conflictos que atentan contra la convivencia (42.7).

Para terminar el reporte del cuestionario docente correspondiente al Liceo «Elvira Sánchez de Garcés» se proporciona una síntesis de algunos antecedentes relevantes ya expuestos. Los docentes de la muestra son un grupo mixto, de similar composición entre hombres y mujeres, con una buena parte de docentes jóvenes, no obstante, un grupo no menor de los docentes se encuentra cercano a la jubilación.

El clima organizacional se caracteriza por un sentimiento de pertenencia, una atmósfera de tipo familiar, en donde se trabaja de manera cooperativa. Al referirse al establecimiento, los docentes manifiestan que la institución les permite renovarse y crecer, que las aportaciones que realizan son tomadas en cuenta, lo que les permite involucrarse en las decisiones. Las relaciones y la empatía, corresponde a uno de las dimensiones mejor evaluadas.

El énfasis educacional entregado por el establecimiento, es en el desarrollo emocional y afectivo por sobre el logro académico y por sobre la preparación para el mundo del trabajo en los estudiantes. En relación a los logros obtenidos por los alumnos, la gran mayoría de ellos forma parte del ámbito valórico y ético, seguidos por los cognitivos. Así, consideran jerárquicamente en función de las preferencias los siguientes logros: la formación de la ética y la responsabilidad, la preparación para desenvolverse bien en el trabajo, el desarrollo de la inteligencia y la capacidad de aprender, la preparación para ingresar a la educación superior

Resalta la importancia que asignan, en el Liceo «Elvira Sánchez de Garcés», a los puntajes de origen local por sobre las evaluaciones estandarizadas nacionales. Los docentes manifiestan el grado de importancia que se otorga en el establecimiento evaluando al ranking de notas y el NEM en un nivel elevado, adicionalmente, evalúan en nivel de indiferencia la importancia que es otorgada a la prueba PSU.

En relación a las expectativas de prosecución de estudios superiores que poseen los docentes sobre los estudiantes, resultan moderadas. La evaluación de expectativas que realizan, se condice con el nivel máximo de educación que proyectan para los estudiantes. La proyección de continuidad de estudios en la educación superior es el nivel técnico profesional.

4.3.5 Resultados encuesta docente, Liceo «Alberto Hurtado»

Los resultados obtenidos del cuestionario docente aplicado en el Liceo «Alberto Hurtado» de la comuna de Mostazal se organizan en siete títulos. En primer lugar, se ubican, coincidiendo con las cinco dimensiones que componen el cuestionario. Continúa el reporte con el informe de las decenas de ítemes extremos, incluyendo la determinación de los ítemes frecuentes e infrecuentes. Se termina con el título que reporta las dimensiones con mayores y menores puntuaciones.

a) Descripción de los docentes

Los docentes del Liceo «Alberto Hurtado» que respondieron el instrumento (19), mayoritariamente, son varones (68.4%) y el resto son mujeres (31.6%). Una gran parte se desempeñan haciendo clases en cuarto medio (78.9%). El tramo de edad con mayor cantidad de docentes es más bien joven, se ubica entre los 26 y 35 años (36.8%), le sigue el tramo de edad avanzada que agrupa a los docentes con edades entre 56 y 65 años (26.3%), en tercer lugar, aparece el tramo entre 46 y 55 años (21.1%) y se completa el grupo muestral con los docentes que poseen edades entre 36 y 45 años (15.8%). En el sistema de evaluación de desempeño docente resultan evaluados un buen número en la categoría competente (42.1%), menos en la categoría básica (21.1%) y los que aún no se han categorizados (36.8%), también son un buen número no hay profesores que logran categoría destacada.

Los estudios iniciales de los docentes son en su mayoría en pedagogía, han sido obtenidos en universidades de regiones, más de la mitad no posee estudios posteriores

a su carrera inicial, más de la mitad se encuentra en etapa inicial o de estabilización profesional. En forma mayoritaria los docentes encuestados poseen título otorgado por una universidad tradicional de regiones (57.9%), dos grupos siguen con igual frecuencia los que han estudiado en una universidad tradicional de la región metropolitana (15.8%) y los que han estudiado en una universidad privada (15.8%), completan el grupo muestral los que han estudiado en un instituto profesional (5.3%) y los que se encuentran estudiando pedagogía o que aún no egresan (5.3%). Respecto de su formación posterior más de la mitad de los docentes (52,6%) no la posee, sin embargo, los que han realizado estudios posteriores poseen postítulos (31.6%), diplomados (5.3%) o el grado de magíster (10.5%). Un grupo relevante posee menos de 15 años de desempeño docente (63,2%), de ellos la mitad se encuentra en etapa inicial profesional y la otra en etapa de estabilización, el resto se subdivide en dos grupos, el primero cuyo servicio profesional se encuentra entre 16 y 25 años (10.5%) y los que se encuentran en etapa de retiro que poseen tiempo de servicio profesional que fluctúan entre 26 y 35 años (26.3%). La media de la permanencia en el establecimiento es de 6.95 años.

Los docentes mantienen relación laboral con el DAEM de la Ilustre Municipalidad de Mostazal. El modo contractual con el que se relacionan con el empleador es el contrato de tipo indefinido (indefinido 66.7%) o el contrato a plazo fijo (a contrata 33.3%). La media de contratación corresponde a 29.9 horas pedagógicas semanales, lo que significa aproximadamente y en promedio que en el establecimiento poseen 6 horas de trabajo por día. Cerca del tercio de los docentes no realizan otra actividad remunerada fuera del establecimiento (31.6%), sin embargo, un grupo continúan su jornada docente en otro colegio particular (10.5%), en otro colegio particular subvencionado (26.3%) y en otro establecimiento municipal (21.1%). Por último, cerca de un quinto del grupo muestral realizan otro tipo de actividad remunerada (21.1%).

Las actividades que realiza de forma rutinaria un docente: planificar asignatura, preparar clases o instrumentos de evaluación, guías de contenidos y corregir se observa que las realizan en periodo preeminentemente semanal, El que resulta ser un periodo básico de estructuración del trabajo. Consultados sobre la frecuencia con la que realizan la planificación de asignatura las respuestas apuntan a los siguientes periodos semanal (57.9%), mensual (15.8%), trimestral, semestral o anual (15.8%) y sin periodo fijo 10.5%. En referencia a la preparación de clases los periodos más recurrentes son semanal (57.9%), antes de cada clase (15.8%), mensual (15.8%) y sin periodo fijo (10.5%). Respecto de la confección o preparación de instrumentos de evaluación, la frecuencia con la que realizan es semanal (36.8%), antes de cada clase (5.3%), cada dos semanas (15.8%), cada tres semana (5.3%), mensual (10.5%) y sin periodo fijo (26.3%). La frecuencia o momento con la que realiza la preparación de guías de contenidos es semanal (63.2%), mensual (15.8%), sin periodo fijo (15.8%), antes de cada clase (5.3%).

En relación a las actividades anteriores se recogieron los siguientes tiempos destinados semanalmente para: planificar clases (3.6 horas por semana), preparar clases (3.6 horas por semana), confeccionar evaluaciones (3.2 horas por semana), corregir evaluaciones (3.9 horas por semana), preparar guías de contenido y de ejercicios (3.4 horas por semana). Se debe entender que los tiempos destinados se encuentran relacionados con el horario de contratación y si en promedio es cercano a treinta horas significan una buena cantidad de cursos por profesor, es por eso que los tiempos destinados a cada una de las actividades poseen estos valores. Por otro lado, la actividad de rutina más demandante corresponde a la corrección de evaluaciones. Es posible que posean por asignación cursos en el mismo nivel se produzcan economía de escala que lleven a disminuir el tiempo de trabajo destinado.

b) Desempeño docente logro

En relación a las fortalezas y debilidades (ver Figura 45) que perciben los docentes del Liceo «Alberto Hurtado» en los estudiantes, al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, se distinguen diferentes aspectos que involucran a los estudiantes, la familia e incluso, la comunidad o el entorno. Las fortalezas que perciben los docentes son, interés, motivación y perseverancia, buena autoestima y resiliencia, como también creatividad e imaginación y apoyo mutuo. Las debilidades que perciben los docentes sobre sus estudiantes son, desmotivación, falta de compromiso, baja base académica, insuficientes expectativas, escaso apoyo familiar, el entorno y el ausentismo.

En cuanto a las fortalezas que perciben los docentes sobre sus pares, al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, se recogieron las siguientes: dedicación y compromiso, perseverancia, preocupación por los alumnos y sus logros y la capacidad para innovar. Las debilidades que manifiestan los docentes sobre sus pares son las siguientes: bajan la exigencia y hacen evaluaciones muy simples, hacen clases rutinarias, se les observa cansancio y desmotivación, no tienen tiempo y no retroalimentan los contenidos.

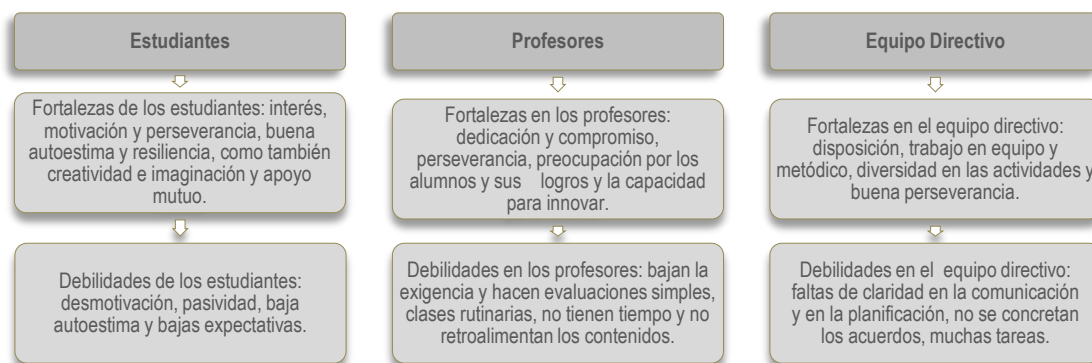


Figura 45. Fortalezas y debilidades integrantes Liceo «Alberto Hurtado»
Nota. Elaboración propia.

Tanto fortalezas y debilidades en el equipo directivo, al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, apuntan, una parte, al proceso administrativo, otras al logro de algunas metas, y otras hacia características personales comunes de quienes integran el equipo. Los aspectos que perciben como fortalezas en el equipo que dirige, son los siguientes: disposición, trabajo en equipo y metódico, paciencia, diversidad en las actividades y perseverancia. Las debilidades que observan son las siguientes faltas de claridad en la comunicación, falta de planificación, no se concretan acuerdos, se realizan muchas tareas en poco tiempo.

Respecto de los alumnos con buen rendimiento, se ha consultado a los docentes, por los factores que presentan una mayor contribución a su éxito. Entre las distintas preferencias que manifiestan aparecen involucradas características tanto del estudiante como de la familia. Los ítemes que han sido preferidos fueron los siguientes: el esfuerzo y dedicación de los estudiantes (47.4%), las habilidades propias de los alumnos (21.1%), el apoyo familiar (21.1%) y el sentido de responsabilidad y conciencia de los estudiantes (10.5%).

Al ser consultados por los aspectos que afectan el desempeño docente, los aspectos predominantes que manifiestan guardan relación con los estudiantes, la base académica que poseen y el comportamiento que presentan. Los ítems obtenidos son los siguientes: las características de los estudiantes para enfrentar un nivel de exigencia mayor (31.6%), la escasez de tiempo disponible para prepararse (15.8%), la necesidad de trabajar en otra institución para aumentar los ingresos (15.8%), las planificaciones que debe entregar (10.5%), el comportamiento de los alumnos en clases (10.5%). Entre los aspectos menos mencionados se encuentran: el nivel de estrés (5.3%), el aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales (5.3%), la expectativa de los alumnos frente a la continuidad de estudios en la educación superior (5.3%).

Consultado los docentes respecto de los efectos más evidentes relacionados con la preocupación por los resultados en pruebas estandarizadas, en particular por el SIMCE, aparecen indicadores que dan cuenta que tal evaluación permite aspectos positivos y no solo negativos. Entre los positivos se encuentra que estas pruebas movilizan y focalizan tanto a los docentes como a la institución, adicionalmente, afecta la responsabilidad de los docentes, que mejora, como también, la diversificación de sus estrategias.

Las preferencias que manifiestan los docentes fueron las siguientes: aumento de la responsabilidad profesional frente a los resultados (31.6%), focalización institucional en las asignaturas medidas (15.8%), diversificación de estrategias didácticas y evaluativas decididas por el profesor (15.8%), aumento del estrés y la ansiedad en profesores (15.8%), pérdida de espacio para el diálogo con los alumnos (5.3%), focalización en lo académico versus lo afectivo (5.3%), mayor colaboración entre profesores (5.3%), estandarización de estrategias didácticas y evaluativas decididas por los directivos (5.3%).

Las características de los estudiantes son evaluadas por los docentes, obteniéndose que la satisfacción o agrado interior que sienten sus alumnos al momento del logro del aprendizaje (56) junto a la actitud hacia el trabajo en el aula (52) se encuentren en niveles moderados. Adicionalmente, el docente se autoevalúa respecto de su preparación profesional, para lograr desarrollar la autonomía en los estudiantes (78,7), existiendo en este puntaje una brecha amplia entre la preparación profesional con que se autoevalúa el docente y el desarrollo del grado de autonomía de los estudiantes que evalúan los docentes (46,7).

Respecto de la evaluación de valores y actitudes, en los estudiantes del liceo, ¿qué se utiliza? Las respuestas reportan en grado muy bajo de adhesión que se utiliza preferentemente como pauta básica los puntos pertinentes del informe de personalidad (31.6%), la apreciación cualitativa de los docentes del curso (15.8%), del profesor jefe (15.8%) o de la psicóloga o psico pedagoga u orientadora (15.8%). En este caso el informe de personalidad y sus puntos pertinentes conforman el instrumento base en la evaluación de valores y actitudes más allá de la opinión de los profesionales.

Respecto del objetivo educacional entregado por el establecimiento, consultados por aquellos en los que se observa un mayor énfasis, se obtienen las mayores preferencias en la preparación y desarrollo para el trabajo (68.4%), la ciudadanía y el respeto a la diversidad (15.8%), lo emocional y afectivo (5.3%) por sobre el logro académico o aprendizaje cognitivo (5.3%). Situación que no aparece como nueva en los establecimientos del estudio.

c) Clima escolar social

Consultados por la visión que poseen los docentes del Liceo «Alberto Hurtado» respecto del ambiente o contexto más general, los docentes se muestran de acuerdo en que las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior facilitarán los estudios superiores de los alumnos del establecimiento (86.0), como también manifiestan que el movimiento estudiantil nacional es lejano a los estudiantes del liceo (80.0). Por otro lado, expresan en alto nivel (de 68 a 84 puntos) que se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia (80.0) y se muestran en nivel moderado (de 52 a 68 puntos) cuando se refieren a que los conflictos entre estudiantes hayan aumentado (67.4).

Al ser consultados por el grado de incidencia de ciertos agentes sobre la educación (ver Gráfico 22), se ha obtenido de las respuestas de los docentes la siguiente escala jerarquizada: en muy alto nivel (de 84 a 100 puntos) se ubican los agentes familia (91.6), el colegio (85.3) y los profesores (84.2), en alto nivel (de 68 a 84 puntos) la dirección del colegio (81.1), los amigos (76.8) y el curso (72.6). El único agente evaluado en nivel de indiferencia (de 52 a 68 puntos) han sido los medios de comunicación (tv, debates, reportajes, noticias) (67.4).

Los resultados que se presentan a continuación exponen las preferencias recogidas respecto de las interrelaciones, ciertos aspectos de la convivencia y algunas características de la integración. En general en las puntuaciones obtenidas resultan en niveles, alto y muy alto, no se han registrado ítemes con niveles moderados, bajos, muy bajos.

Consultados los docentes por ciertas características de las relaciones que se dan entre los diferentes actores, se ha obtenido la siguiente síntesis de preferencias: en términos generales, hay una relación de respeto mutuo entre alumnos y profesores del colegio (77.9), existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes (73.7), el director o directora es cercano/a los estudiantes (72.6).

Consultados los docentes respecto de la confianza que poseen los alumnos con quienes entabla relaciones, se ha obtenido la siguiente síntesis jerárquica de respuestas: sienten confianza para acercarse a algunos de los profesores cuando tienen algún problema (7.8), sienten confianza en los profesores lo que dicen es verdad (72.6), sienten confianza en la mayoría de la gente de este colegio (72.6), sienten confianza en los profesores, los docentes lo que hacen está bien (71.6), la gente de este colegio cuida uno al otro (70.5), cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente (70.5), el colegio es un lugar muy seguro (68.4).

Consultados los docentes respecto, de la integración que se vive entre los estudiantes y por el rol que poseen como docentes en la convivencia, se ha obtenido la siguiente síntesis escalonada de respuesta: los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos (84.2), los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados (84.2), los profesores enseñan a vivir los siguientes valores, el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás (84.2), en los cursos los profesores hacen verdaderamente esfuerzos por integrar a los alumnos (82.1), cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen (80).

Los ítemes referidos a la percepción sobre el nivel académico de los estudiantes no sobrepasa el nivel neutro o de indiferencia (de 52 a 68 puntos). Se encuentran acotados en el nivel superior, en nivel moderado, por el reactivo que dice relación con la expectativa académica que poseen los docentes sobre los estudiantes (63.2). Se

encuentra acotado en el nivel inferior, en nivel bajo, por el reactivo que dice relación con la dedicación de los estudiantes (48.4). Los ítemes que registran puntuaciones en el nivel intermedio son: el nivel académico de los cursos (60.0), respuesta de los alumnos frente a la exigencia académicas (55.8) y la responsabilidad (52.6). Levemente la expectativa académica aparece mejor evaluada que el nivel académico, la respuesta ante las exigencias, la responsabilidad y la dedicación. Parte de los valores que inculcan los docentes abordan estos dos puntos.

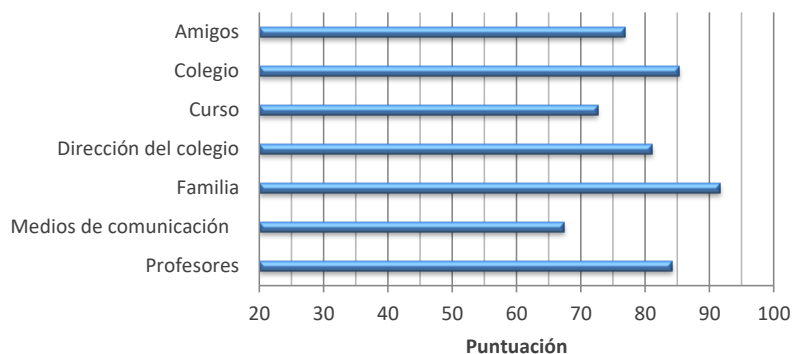


Gráfico 22. Evaluación influyentes educación s/ docentes Liceo «Alberto Hurtado»

El agente de mayor incidencia es la familia, el de menor corresponde a los medios de comunicación. No es fuera de lo usual que los docentes atribuyan a la familia una alta implicación sobre la educación, otros estudios (FUHEM, 2007) ratifican la situación. En una sociedad mediática los medios de comunicación podrían mejorar su contribución como agentes que promueven la educación.

Nota. Elaboración propia.

Los ítemes del comportamiento son evaluados por los docentes en nivel igual o inferior al de indiferencia (de 52 a 68 puntos). En la cota superior se encuentra el reactivo mejor evaluado, que expresa que habitualmente se muestran conversadores mientras están en clases (65.3). En la cota inferior, se encuentra el reactivo peor evaluado, en nivel muy bajo, es el relacionado con la preparación para ingresar a la educación superior (34.7). En la zona intermedia, los reactivos caracterizan el nivel de disciplina moderado expresando que los estudiantes crean una atmósfera positiva de trabajo (54.7) y en bajo nivel, evalúan los reactivos que indican que los estudiantes se muestran realmente interesados en estudiar (48.4) y que participan de un clima de sana competencia por las notas (46.3). El nivel de selectividad que pueden afrontar al ingresar a la educación superior estrechamente se liga al nivel de preparación que en este caso es muy bajo.

¿Qué sucede en el ámbito de la disciplina? La homogeneidad, el alto nivel de las puntuaciones y el carácter inverso de los ítemes lleva a formularse la idea que la disciplina presenta un nivel bajo. Situaciones como las siguientes: los estudiantes no empiezan a trabajar pronto (76.8), los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen (73.7), hay ruido y desorden (72.6), no escuchan a los profesores (70.5), no pueden trabajar bien (69.5), forman parte del argumento que muestran una disciplina disminuida.

Consultados los docentes respecto del clima de trabajo que existe en el centro educativo, en particular de la componente autonomía del docente, se reporta lo siguiente: en la cota superior se encuentra el reactivo que dice relación con que la UTP y la Dirección supervisan el nivel de profundidad de la asignatura (76.7). En el nivel intermedio aparecen los ítemes que dicen relación con que los docentes pueden elegir con plena libertad los

textos de clases (73.7) y establecen formas propias de evaluación (71.6). En la cota inferior nos encontramos con el ítem la UTP o dirección delinean con claridad la planificación el avance de los contenidos de la asignatura (56.8). Los ítemes muestran que si bien se revisa el nivel de profundidad de la signatura en el extremo contrapuesto se encuentra indiferencia ante el avance de los contenidos.

Consultados los docentes respecto del clima de trabajo que existe en el centro educativo, en particular de la componente confianza se ha recogido que: las respuestas en alto nivel (de 68 a 84 puntos) son: que el centro puede renovarse y crecer (72.6), las ideas son tomadas en cuenta (71.6) y el ambiente es entusiasmo y agradable (68.4). En nivel moderado o indiferente (de 52 a 68 puntos) los docentes manifiestan que se buscan relaciones positivas con padres y alumnos (68,4), que es posible involucrarse en las decisiones (66.4), se ejerce un alto nivel de atracción sobre quienes lo integran (65.3), prevalece un espíritu de cuerpo (65.3) y un sentido de pertenencia (65.3), en general existe reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y la sanción (64.2). Los ítemes preferidos dan cuenta de la posibilidad de cambio la participación y las relaciones que se dan en el centro. Las preferencias más bajas se relacionan con el espíritu de cuerpo, pertenencia y valoración.

Consultados los docentes respecto de otra componente del clima de trabajo, las relaciones que existe, en el centro educativo, la síntesis jerarquizada corresponde a la siguiente: La relación entre profesores es cordial (80.0), prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente (74.7), existe una preocupación y una buena disposición por las necesidades de los demás. Hay apoyo emocional cuando alguien enfrenta conflictos personales (74.7), se considera la alternativa de cambiarse a otro colegio considerando el clima laboral existente (53.7). La gran mayoría de los ítemes dan cuenta de un buen clima de relaciones, incluso el ítem con evaluación más baja, el que viene a confirmar el buen clima de relaciones que se da en el centro educativo.

Consultados los docentes respecto de otra componente del clima de trabajo, la confianza, que existe en el centro educativo se ha procedido a su análisis obteniéndose una homogeneidad en la evaluación de los ítemes, dando cuenta de un alto nivel del clima que se vive. La diferencia entre el ítem mejor evaluado referente a una atmósfera de tipo familiar y cooperativa (75.8) y el ítem peor evaluado, la confianza (70.5) es escasa y ambos se ubican en el mismo nivel. En nivel intermedio se ubican los ítemes que dan cuenta que existe un sentimiento de pertenencia al establecimiento (74.7), entre profesores se forma un bloque que se adhiere bien a las decisiones o lineamientos de UTP y dirección (74.7) y la cautela en la expresión verbal de opiniones (71.6).

¿Con cuánta frecuencia ocurren las siguientes situaciones que afectan la convivencia? Organizadas las preferencias se reporta que las agresiones mayores no se presentan, que las situaciones más frecuentes son las agresiones verbales entre estudiantes. Se observa que en el resto de las acciones consideradas disminuye la puntuación a medida que aumenta el nivel de gravedad (ver Tabla 19).

Tabla 19. Situaciones que afectan la convivencia en el Liceo «Alberto Hurtado»

Situaciones que afectan la convivencia. Liceo «Alberto Hurtado»	Puntuación
Insultos, garabatos, burlas y des calificaciones entre estudiantes	72.6
Peleas entre estudiantes	57.9
Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento	57.9
Robos o hurtos	47.4
Amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes	41.1
Peleas entre estudiantes y profesores	30.5
Insultos, Garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores	28.4
Agresiones con armas blancas	20.0
Agresiones con armas de fuego	20.0

Nota. Elaboración propia.

d) Desempeño docente

Los docentes del Liceo «Alberto Hurtado» reportan acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI), manifestando a través de las preferencias las siguientes características y situaciones: se encuentra actualizado (76.8), es claro y concreto (73.7), se identifican con él (73.7), es valorado y de uso recurrente (69.5). Acerca de quienes lo conocen y de la difusión, los docentes manifiestan que fue construido en conjunto con la comunidad educativa (75.8), es conocido por, los profesores (76.8), los apoderados (70.5) y los alumnos (69.5), adicionalmente es difundido y sociabilizado (65.3). La gran mayoría de las puntuaciones queda en nivel alto y pocas en nivel de indiferencia. Se puede deducir que pese a que se encuentre bien construido su uso no es frecuente.

Al analizar las respuestas obtenidas al ítem del cuestionario que indaga sobre la planificación general del establecimiento. Se ha de tener en cuenta que la planificación implica dos partes básicas que se han estudiado: la formulación y la evaluación tanto de los objetivos como de las metas. Los ítems recogidos se encuentran en su gran mayoría en alto nivel, y en muy alto nivel dando cuenta de que estos procesos ciertamente se llevan cabo. La única salvedad que es posible hacer, es que la planificación no se realiza de forma participativa o no existe un punto de participación. La síntesis jerarquizada según las puntuaciones se presenta a continuación. Los objetivos y metas se evalúan al finalizar el año escolar (88.4), al final del año se evalúa el cumplimiento de la planificación escolar (87.4), se cuenta con una completa planificación del año escolar (84.2), los resultados de la evaluación se utilizan para establecer los objetivos y metas del siguiente año (82.1), el establecimiento cuenta con objetivos y metas claras para cada año escolar (78.9), la planificación es conjunta (55.8).

¿Se han efectuado diagnósticos en Matemática o Lenguaje?”, se ha obtenido las siguientes respuestas: evaluaciones de diagnóstico (100.0), ensayos PSU (100.0), ensayos pruebas SIMCE (89.5%), Mediciones por una consultora externa (31.6%),

Acerca de las dificultades sociales, afectivas y/o conductuales el déficit de rendimiento o el riesgo de desertar (ver Tabla 20), se realizaron las siguientes preguntas: ¿se identifican a tiempo?, ¿existen instrumentos?, ¿se cuenta con procedimientos? Las respuestas de los docentes evalúan en niveles altos o muy alto la gran mayoría de los ítems, salvo aquellos referidos a instrumentos que abordan el déficit de rendimiento y el riesgo de desertar. Ambas situaciones condicionan respuestas reactivas por parte del establecimiento ya que se mantienen parcialmente invisibles al no existir instrumentos

que las detecten. La información recogida acerca de los procedimientos que se siguen cuando hay déficit de rendimiento indica la existencia de acciones independientes llevadas a cabo por los docentes jefes de los cursos o por los asignaturistas. Aquí se observa una debilidad, no solo de este liceo sino del conjunto de liceos, en cuanto para mejorar los aprendizajes debiese contarse con una secuencia institucional definida que permitiera hacer frente. No es que no se realicen acciones, sino que no están ni organizadas, ni sistematizadas. Por otro lado, el riesgo de desertar, el déficit de rendimiento y las dificultades sociales, afectivas y conductuales, conjugadas afectan negativamente al estudiante y se potencian, mejorando una de ellas hay una respuesta concatenada positiva.

Tabla 20. Evaluación procesos frente a situaciones críticas Liceo «Alberto Hurtado»

<i>Situaciones, Liceo «Alberto Hurtado»</i>	<i>Identificación</i> %	<i>Instrumentos</i> %	<i>Procedimientos</i> %
Dificultades sociales, afectivas y/o conductuales	84.2	84.2	84.2
Déficit de rendimiento	84.2	63.2	68.4
Riesgo de desertar	63.2	78.9	73.7

Nota. Elaboración propia.

Al enfrentan el déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué acciones realizan los docentes? El análisis de los ítems extremos da cuenta que una de las primeras acciones que se realizan es informar al apoderado (80.0), alternativamente se procede al desarrollo y retroalimentación de guías de trabajo (80.0). En el intermedio de los ítems polares quedan las siguientes acciones: repasos en clase sobre la marcha de la asignatura (70.0), asistencia a sesiones de apoyo pedagógico con un profesor (70.0) desarrollo de tareas o actividades en el libro o cuadernillo de la asignatura (65.0), sesiones individuales de trabajo con el psicopedagogo (65.0), desarrollo de tareas o actividades en determinada página web (60.0), y reforzamiento realizado por otro profesor (60.0). Las acciones que los docentes suelen recurrir son informar al apoderado y el trabajo con guías. En último lugar, siendo la peor evaluada, queda claro que el reforzamiento fuera del horario regular de clases de la asignatura con el profesor (40.0) no es una opción preferencial.

Al enfrentan el déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué acciones son las que se realizan? Las preferencias dispuestas corresponden a una serie de acciones que son posibles de aplicar en esta situación, la evaluación que se hace de ellas queda en el nivel de indiferencia lo que da cuenta del moderado nivel de respuesta frente a los estudiantes que se encuentran en esta situación, las respuestas no solo son moderadas, sino que además de origen individual. No se coordinan acciones. es el profesor quién decide y toma medidas (66.3) o se originan en la UTP implementa acciones que ejecuta el profesor iniciadas a partir de metas conjuntas (65.3), Identifican a los estudiantes y se les realiza seguimiento (64.2), se apoya al profesor a través del trabajo en equipo y las sugerencias de sus pares (63.2), se sigue la situación de cada curso para identificar los principales logros y rezagos (61.1), se solicita información y se analiza la situación en el consejo de profesores (60.0), se cuenta con mecanismos institucionales de medición que permiten la panorámica de los cursos (56.8), se dispone de un segundo docente que realice apoyo pedagógico individual o realice reforzamiento grupal (55.8), se informa a los docentes el plan remedial y los recursos para elaborar el plan remedial (54.7), se evalúa el plan remedial y se entregan sugerencias a los docentes (52.6).

e) Trabajo en aula

Los ítems que reportan la expectativa de los docentes del Liceo «Alberto Hurtado» logran un grado alto de puntuación, situación que no es nueva y que viene a reforzar lo recogido en ítems anteriores. Una síntesis jerarquizada descendientemente según las puntuaciones se reporta a continuación: presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos (73.7), preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados (72.6), se busca que los alumnos investiguen, que se formen una opinión y que encuentren soluciones propias (71.6), se promueve el interés y auto exigencia cuando se dan trabajos (70.5),

Acerca del uso del tiempo la evidencia reporta que los docentes utilizan. En grado alto y muy alto, bien el tiempo. Los ítems que avalan esta argumentación dicen que las clases se toman a tiempo y se comienzan sin demora (87.4), los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula (87.4), la puntualidad y la asistencia son una característica positiva de la institución (85.3), las clases posean un buen ritmo (81.1), no se pierde tiempo (74.7), los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases (34.7). Queda fuera de los anteriores que las clases no se interrumpan. (60.0), evidenciando que en las clases se entregan informaciones o son visitadas por otra razón

Consultados los docentes ¿con qué frecuencia realizan las siguientes actividades de trabajo durante las clases?”, se ha obtenido el siguiente reporte: exposición de contenidos de aprendizaje (75.8), trabajo individual de los estudiantes en clase (74.7), organización de la clase sobre la base de preguntas y respuestas (73.7), resolución de guías de ejercitación (71.6), preparación y realización de un proyecto grupal con informe escrito por parte de los estudiantes (63.2), exposiciones orales por parte de los estudiantes sobre temas del subsector (61.1), debates o foros en torno a temas del subsector (55.8), salidas a terreno como apoyo a algún contenido del subsector (44.2) Proyectos, presentaciones y debates son las estrategias de trabajo menos utilizadas. En cambio, clases expositivas, organizadas con preguntas y respuestas, trabajo individual, resolución de guías son las mejor evaluadas.

Consultados los docentes a través de las siguientes preguntas: P 67 Pensando ahora en lo que sucede en una semana de clases. ¿Cuál es el grado de frecuencia de las siguientes situaciones? , se ha obtenido la siguiente síntesis de las respuestas: Se retroalimenta al curso sobre tareas, guías y evaluaciones (70.5), Se resuelven facsímiles PSU (45.3), Al igual que varios de los establecimientos los ítems se dan tareas para la casa (38.9), se trabaja en el laboratorio de computación (38.9) y se dan guías de trabajo para la casa (36.8), obtienen baja puntuación, dando cuenta de una debilidad no solo en este establecimiento sino que transversal a los establecimientos en estudio. La formación de las habilidades requiere un fuerte trabajo, preparación y dedicación, si no se dan tareas ni trabajo para la casa, ¿es posible afirmar que se produce un fuerte trabajo, preparación y dedicación? Ahora bien, se debe considerar y preguntarse si ¿los estudiantes están dispuestos a enfrentarlo? y por último sí los establecimientos ¿se encuentran dispuestos a vivir estos procesos de cambio?

f) Análisis por ítems Liceo «Alberto Hurtado»

Reportar los diez ítems con puntuaciones mayores y menores, distinguiendo, en estos listados los ítems infrecuentes son los objetivos de este inciso. Para ello se comienza describiendo la distribución de promedios de las puntuaciones de los ítems y subítems del cuestionario docente, aplicado en el Liceo «Alberto Hurtado», en seguida, se busca fundamentar la utilización de los ítems infrecuentes, verificando la normalidad

de la distribución, para luego reportar ambas decenas de ítems, con los respectivos ítems infrecuentes que la integran.

La forma del grafo de la distribución (ver Gráfico 23) es similar a la campana de Laplace- Gauss. Posee solo una columna que sobresale en altura, una parte hemisférica se observa continua, creciente y escalonada, en el otro lado hay barras que rompen el escalonamiento. Considerados los descriptivos de forma, se obtiene que la distribución posee sesgo negativo y resulta leptocúrtica. Los descriptivos utilizados fueron, la media ($M = 65.92$), la desviación estándar ($SD = 15.82$), el coeficiente de asimetría de Fischer ($\gamma_1 = -0.766$), el coeficiente de curtosis de Fischer ($\gamma_2 = 0.387$), la mediana ($Mdn = 69.47$) y la moda ($Mo = 73.68$). El sesgo negativo, indica cómo se aglomeran los datos alrededor de la media, el grafo de la distribución levemente se presenta asimétrico a la izquierda, esto conlleva que la media ($M = 65.92$) es menor que la mediana ($Mdn = 69.47$) y está menor que la moda ($Mo = 73.68$). A lo anterior se añade el coeficiente de curtosis que resulta positivo, por tanto, la curva de distribución es leptocúrtica, indica que la curva de distribución es alargada y los datos se agrupan en torno de la moda. Así, en breve suma, la distribución resulta similar a la normal.

El diámetro con centro en la media, cuya medida son seis desviaciones, ($p = 99.7\%$) permite obtener el intervalo siguiente $[18.4 - 113.4]$. No existen valores de la distribución que queden fuera de los límites. Es por esta razón que en términos de probabilidades ($P = 100\%$). la diferencia es escasa con la distribución normal. El análisis visual y el criterio de las seis desviaciones junto a la descripción de la distribución de la curva reportan que posee una complejión Gaussiana.

Conocido ya la complejión de la distribución en el intento de certificar la normalidad se aplicó: la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Tal prueba reporta una significancia pequeña 0.000 lo que lleva a rechazar que la distribución sea normal. El estadístico de prueba fue calculado con una media ($M = 66.52$) y una desviación estándar ($SD = 16.63$).

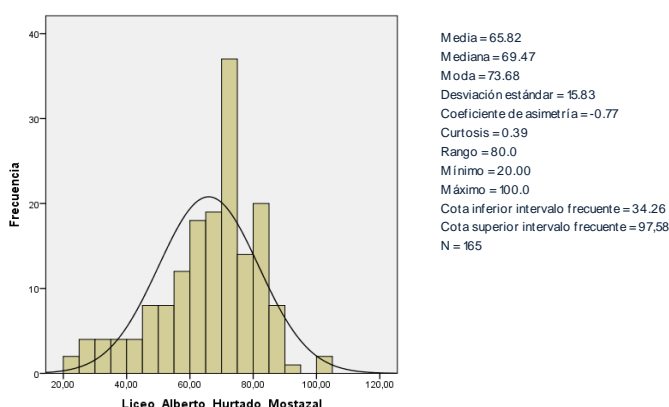


Gráfico 23. Distribución de ítems cuestionario docentes, Liceo «Alberto Hurtado»
 Nota. Elaboración propia.

En suma, con el criterio objetivo la prueba K-S resulta negativa, no queda certificada la distribución, pese a esto los criterios orientadores dan cuenta de una cierta similitud o cercanía. Quedando claro que, no siendo normal, se utilizará el criterio para el cálculo de valores frecuentes e infrecuentes como si fuese normal.

El intervalo limitado por un diámetro de cuatro desviaciones típicas con centro en la media, es el intervalo de valores frecuentes, presenta los siguientes límites [34.3 – 97.6] , contiene teóricamente al 99.5% de los valores de la muestra. Los sectores que se alargan hacia las colas y que complementan el intervalo dado son los que contienen los valores infrecuentes, es decir, aquellos no incluidos en dicho intervalo, ya sea porque son mayores o menores. Los ítems infrecuentes por exceso resultantes son se realizan evaluaciones de diagnóstico (100.0) y se realizan ensayos PSU (100.0). Los ítems infrecuentes menores resultantes corresponden a las mediciones que realiza una consultora externa (31.6), peleas entre estudiantes y profesores (30.5), se interesarán por ingresarán a universidades o instituciones de educación superior privadas (28.4), insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores (28.4), realizarán un preuniversitario o similar (27.4), ingresarán vía PSU a una universidad tradicional (27.4) y agresiones con armas blancas (20.0).

Los ítems con mayor puntaje que completan la decena son los siguientes: evaluaciones de diagnóstico (100.0), ensayos PSU (100.0), la familia (91.6), ensayos pruebas SIMCE (89.5), los objetivos y metas se evalúan al finalizar el año escolar (88.4), al final del año se evalúa el cumplimiento de la planificación escolar (87.4), las clases se toman a tiempo y se comienzan sin demora (87.4), los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula (87.4), las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior permitirán o facilitarán los estudios superiores a los alumnos que egresen este año (86.0).

Los ítems con menor puntaje que completan la decena son los siguientes: Se preparan para ingresar a la educación superior (34.7), los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases (34.7).

¿Qué evidencian estos ítems? Las expectativas y proyecciones de los docentes, sobre los estudiantes, que en definitiva son la pre imagen de un futuro no distante y no tan diferente. Un desinterés por parte de los estudiantes por ingresar y dar la PSU al cual como paliativos ensayos PSU y diagnósticos hacen bien. Con evaluaciones bajas sobre situaciones que atentan la convivencia de manera que son una especie de fortaleza a mantener. Con un uso del tiempo cuya evaluación resulta alta y por lo tanto la estrategia genérica es que se debe mantener.

g) Dimensiones que resultan mejor y peor evaluadas

Las dimensiones con mayor puntuación, obtenidas en el Liceo «Alberto Hurtado», perteneciente a la comuna de Mostazal, corresponden a las siguientes: dificultades sociales afectivas conductuales (84.2), rol del docente integración (83.0), diagnóstico académico y de situaciones críticas (80.3), agentes influencia educación (79.8), las dimensiones con menor puntuación corresponden a las siguientes: conflictos que atentan contra la convivencia (41.8), proyección educación superior (37.6).

Al finalizar, el reporte del cuestionario docente aplicado en el Liceo «Alberto Hurtado», perteneciente a la comuna de Mostazal se expresan algunos aspectos de interés Entre ellos que los docentes mayoritariamente, son varones que mujeres.

El tramo de edad con mayor cantidad de docentes es más bien joven, se ubica entre los 26 y 35 años, le sigue el tramo de edad avanzada que agrupa a cerca de la mitad de los docentes con edades por sobre los 46 años. En el sistema de evaluación de desempeño docente resultan evaluados un buen número en la categoría competente menos en la categoría básica. Una gran parte se desempeñan haciendo clases en cuarto medio. Los estudios iniciales de los docentes son en su mayoría en pedagogía, han sido

obtenidos en universidades de regiones, más de la mitad no posee estudios posteriores a su carrera inicial, más de la mitad se encuentra en etapa inicial o de estabilización profesional.

Respecto del objetivo educacional entregado por el establecimiento, se obtienen las mayores preferencias en la preparación y desarrollo para el trabajo, la ciudadanía y el respeto a la diversidad, lo emocional y afectivo por sobre el logro académico o aprendizaje cognitivo que se menciona con porcentaje con menos de un dígito (5.3%). Situación que no aparece como nueva en los establecimientos del estudio y que se debe matizar sabiendo que es una institución polimodal.

Al ser consultados por los aspectos que afectan el desempeño docente, los aspectos predominantes que manifiestan guardan relación con los estudiantes, la base académica que poseen y el comportamiento que presentan. Consultado los docentes respecto de los efectos más evidentes relacionados con la preocupación por los resultados en pruebas estandarizadas, que afectan su desempeño, aparecen indicadores que dan cuenta que tal evaluación permite aspectos positivos y no solo negativos. Entre los positivos se encuentra que estas pruebas movilizan y focalizan tanto a los docentes como a la institución, adicionalmente, afecta la responsabilidad de los docentes, que mejora, como también, la diversificación de sus estrategias.

En relación a las fortalezas y debilidades que perciben los docentes en los estudiantes, al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, se distinguen diferentes aspectos que involucran a los estudiantes, la familia e incluso, la comunidad o el entorno. Las fortalezas que perciben los docentes son, interés, motivación y perseverancia, buena autoestima y resiliencia, como también creatividad e imaginación y apoyo mutuo.

4.3.6 Análisis conjunto

El análisis que se ha realizado en este título, es sobre las puntuaciones que provienen del conjunto total de dimensiones e ítems, recogidas a partir de la aplicación del «cuestionario docente» en los cinco establecimientos. En este análisis, se utilizan los promedios de las puntuaciones, para cada una de las dimensiones o ítems obtenidos en los distintos liceos, es por eso, que podría decirse que es un análisis sobre promedios de indicadores e ítems. En la breve crónica de resultados, en primer lugar, se reportan las dimensiones o indicadores y en el segundo lugar los ítems. En ambas se procedió al cálculo de estadígrafos.

En las dimensiones o indicadores se calcularon los siguientes estadígrafos: media ($M = 61,60$), desviación típica ($SD = 12,14$), valores extremos ($x_{mín} = 41,63$) y ($x_{máx} = 84,33$), rango de los valores $[41,63 - 84,33]$, cotas que determinan el sector que se encuentra a dos desviaciones típicas $[37,31 - 85,89]$. Los valores calculados reportan la ausencia de valores infrecuentes.

Seguidamente, se tomaron aquellos factores que resultan con mejor y peor evaluación. Las dimensiones o indicadores mejor evaluadas corresponden a la evaluación del rendimiento de las dificultades sociales, afectivas o conductuales, la preparación profesional para lograr desarrollar la autonomía, el diagnóstico académico de situaciones críticas, la evaluación del riesgo de deserción. Entre las dimensiones o indicadores peor evaluadas, se encuentran: el interés por parte de los estudiantes, la confianza de los estudiantes en los docentes, la proyección de estudio en la educación superior, los conflictos que atentan contra la convivencia, la empatía en las relaciones, el

rol del docente en la integración, el foco en el logro, disciplina y comportamiento de los estudiantes. Estas dimensiones dan cuenta de ciertos aspectos que incluyen el bajo interés, la escasa expectativa, como también, del nivel bajo de agresiones o conflictos que se da entre ellos y con los docentes.

Tabla 21. Registro de factores, análisis conjunto

<i>Dimensiones e indicadores</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típica</i>
Interés	41,63	20,97
Confianza	42,93	35,54
Proyección educación superior	43,66	3,44
Conflictos que atentan contra la convivencia	43,85	6,42
Empatía relaciones	44,76	36,83
Agentes influencia educación	48,51	39,77
Rol del docente Integración	49,77	40,66
Foco en logros	49,78	2,11
Disciplina y comportamiento	51,22	26,91
Frecuencia Actividades	52,27	6,19
Planteamientos internos	53,26	4,40
Nivel y exigencia	56,08	4,03
Acciones mejoramiento institucional	62,82	5,58
Importancia PSU / SIMCE	63,92	7,01
Remediales	64,47	4,40
Actividades	65,77	2,63
Proyecto educativo	67,14	4,81
Oportunidad input	68,14	5,09
Confianza pertenecía equipo	68,41	7,04
Percepción del contexto general	68,67	6,18
Uso del tiempo	68,83	5,32
Relaciones y empatía	69,03	5,27
Expectativa	69,35	5,31
Autonomía gestión	70,74	5,70
Planificación y evaluación institucional	73,13	4,42
Riesgo de deserción	73,15	2,01
Diagnóstico académico y de situaciones críticas	74,76	13,66
Preparación profesional, en lograr desarrollar la autonomía	76,60	4,09
Dificultades Sociales afectivas conductuales	80,99	4,30
Diagnóstico de situaciones bajo rendimiento	84,33	8,77

Nota. Elaboración propia.

Para el análisis de ítems, se calcularon los siguientes estadígrafos: media ($M=65,30$), desviación típica ($SD = 13,81$), valores extremos ($x_{\min} = 22,84$) y ($x_{\max} = 91,92$), rango de los valores $[22,84-91,92]$, cotas del sector contenido a dos desviaciones típicas $[37,68 - 92,91]$ de la media. De estos últimos se desprende que se presentan ítems infrecuentes por defecto, no así, ítems infrecuentes por exceso.

Entre los ítems infrecuentes por defecto aparecen dos grandes debilidades, la relacionada con la selección y proyección al mundo universitario y la ausencia de tareas. También, aparecen dos grandes fortalezas, las referidas a la convivencia y la buena costumbre de no corregir las pruebas en sala de clases.

Los siguientes ítems resultan con menor puntuación, adicionalmente, resultan infrecuentes. Corresponden a los siguientes: agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas, manoplas, linchacos, etc.), agresiones con armas de fuego, peleas entre

estudiantes y profesores (empujones, pateaduras, puñetes, etc.), realizan un preuniversitario o similar, ingresarán vía PSU a una universidad tradicional, se interesarán por ingresar a universidades o instituciones de educación superior privadas, se dan guías de trabajo para la casa, se dan tareas para la casa, tendrán un año sabático para luego definir su situación, se preparan para ingresar a la educación superior, los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores, durante las clases, insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores. Varios de estos ítemes confirman dimensiones resaltadas en los puntos anteriores, el nivel de conflicto es bajo, como también, son bajas las expectativas y la cantidad de tareas que se envían para la casa.

Entre los que resultan con mayor puntuación resaltan el diagnóstico y los instrumentos de detección de situaciones tanto de déficit de rendimiento como de situaciones sociales. Corresponden a los que se enuncian a continuación: evaluaciones de diagnóstico, se realizan ensayos PSU, los profesores, identifican a tiempo los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y/o conductuales, los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados, resultan como agente influyentes la familia y el colegio, los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos, Resalta que se realicen ensayos PSU y el constante monitoreo que hacen con los estudiantes, en particular. con aquellos que presentan déficit en diversos ámbitos.

4.4 Resultados obtenidos a partir de la base de datos DEMRE

El presente subcapítulo intenta dar cumplimiento al cuarto objetivo específico de esta investigación. Busca determinar los factores asociados que se obtienen entre los antecedentes de contexto y los resultados en las Pruebas de Selección Universitaria. Determina las asociaciones entre el Promedio PSU y parte de las restantes variables demográficas informadas por el DEMRE. Entre las variables demográficas del postulante inscrito consideradas, se distinguen dos tipos, propias del ámbito educativo, las variables académicas y las de origen socioeconómico. Esta última, se ha subdividido para el caso de este estudio, en dos sub variables: las de origen social y las de origen económico.

4.4.1 Antecedentes descriptivos de la muestra

De acuerdo con los antecedentes que proporciona la oficina DEMRE, acerca del proceso de admisión a las universidades chilenas realizado durante el año 2016, una descripción básica es la siguiente: a nivel nacional se inscribieron un total de 289.480 estudiantes, de ellos rindieron la evaluación estandarizada una cantidad de 252.333; la participación según género, del total de estudiantes que rindieron la evaluación estandarizada, se encuentra conformada a nivel nacional por más mujeres (53.13%) que hombres (46.87%); en la Sexta Región, región donde se realizó el estudio, similar descripción señala que una cantidad de 12.347 estudiantes (85.8%) rindieron la evaluación de un total de 14.390 inscritos (DEMRE, 2016).

La muestra se caracteriza por una menor participación de los estudiantes que rindieron las evaluaciones que los inscritos, porque la comuna con mayor cantidad de participantes es Mostazal y porque hubo mayor cantidad de varones que mujeres. En las comunas del estudio se inscribieron 383 estudiantes, de ellos los que rindieron ambas sub pruebas, de lenguaje y matemática, son 269 estudiantes (70.2%). Por comunas la distribución de la participación de los estudiantes que rindieron la evaluación es la siguiente: Codegua (12.3%), Graneros (16.0%), Machalí (30.9%) y Mostazal (40.9%). La

distribución de los estudiantes que rindieron las evaluaciones, subdivididas según sexo, presenta una particularidad adicional, se invierte la situación que se produce a nivel nacional; las 129 estudiantes mujeres (48.0%), son menos cantidad que los 140 estudiantes inscritos varones (52.0%) (DEMRE, 2016). Es con esta muestra con la que se realizó el estudio de asociaciones.

4.4.2 Factores asociados, variables del tipo académica

Diversos factores de selección utilizados en el proceso de admisión son variables en este estudio. Las variables que han sido definidas del tipo académica corresponden al Promedio PSU, el puntaje NEM y el puntaje Ranking. El Promedio PSU corresponde a la media aritmética de los resultados obtenidos en las sub pruebas de lenguaje y matemática.

La descripción de los resultados de la muestra general, se lleva a cabo con los siguientes estadísticos y valores: la media ($M = 419.6$), la desviación típica ($SD = 69.5$) y el rango de valores promedio [262.5 – 648.0]. La descripción particular considerada para cada una de las variables académicas de la muestra se realiza con los siguientes estadísticos: el promedio, la mediana, la moda, la desviación estándar, el rango y los valores extremos. El total de reductores utilizados en la descripción general de variables académicas se presentan tabulados (ver Tabla 22).

Tabla 22. Descripciones variables académicas

Puntajes	Media	Mediana	Moda	SD ^a	Rango	Mínimo	Máximo
NEM	519.2	507.0	451.0	97.2	462.0	329.0	791.0
Ranking	557.2	525.0	850.0	137.1	521.0	329.0	850.0
PSU Lenguaje	412.5	409.0	416.0	87.1	479.0	201.0	680.0
PSU Matemática	426.7	442.0	406.0	78.1	413.0	220.0	633.0
Promedio PSU	419.6	415.5	395.5	69.5	385.5	262.5	648.0

*Tamaño muestral N=269

^a SD = desviación estándar

Nota. Elaboración propia.

Los datos generales de la muestra reportan que una cantidad importante de estudiantes no podrán completar el proceso de postulación. A partir de los resultados alcanzados se evidencia que solo una parte de estudiantes logra puntaje sobre los 450 puntos. En la sub prueba de lenguaje un 31.6% y en la sub prueba de matemática un 59.1% de los estudiantes de la muestra, obtienen puntajes por sobre este límite. El puntaje mínimo ponderado para postular que exige el proceso es 450 puntos, no obstante, algunas universidades, hacen un requerimiento mayor para la postulación (ver Gráfico 24).

Esta situación manifiesta una parte de la precariedad y carencia académica que poseen los estudiantes, como también, el magro resultado que logran los centros educativos de los cuales egresan. Es también, una limitante que se les presenta al término de su enseñanza secundaria que va a condicionar la proyección en la educación superior. Es esta última, con alto grado de probabilidad, no siendo la única vía, afortunadamente, la que les posibilitaría eximirse de continuar en el círculo de vulnerabilidad en el que se encuentran.

La literatura que aborda el tema de los resultados en la prueba PSU da cuenta que, normalmente, se producen asociaciones positivas y significativas entre los resultados de las sub pruebas PSU (Canales, 2016; Pérez, Ortiz y Parra, 2011), como también, que se producen similares asociaciones entre los valores de las distintas variables académicas consideradas en el proceso, esto es, entre el Promedio PSU, NEM y Ranking (Grob y otros, 2008; Rodríguez y Jarpa, 2015).

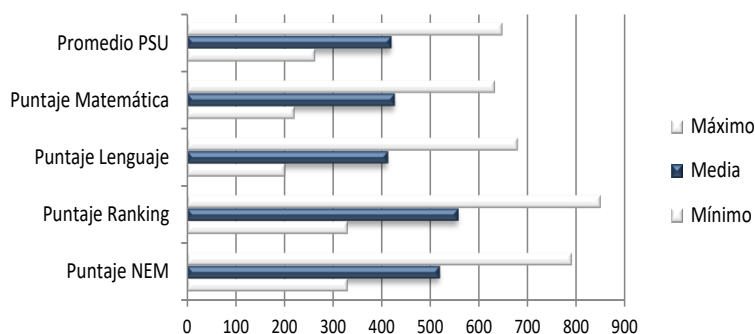


Gráfico 24. Valores promedio y extremos de las variables académicas

Diversos factores de selección utilizados en el proceso de admisión son utilizados como variables en el cálculo de las asociaciones. La literatura que ha tratado el tema de los resultados en la prueba PSU, da cuenta que normalmente, en las variables de este tipo, se producen asociaciones positivas.

Nota. Elaboración propia.

Concordantemente, con la literatura referida, los resultados obtenidos al calcular las asociaciones por medio del coeficiente de Pearson entre los puntajes de las sub pruebas de Matemática y de Lenguaje (ambas variables cuantitativas continuas) muestran asociaciones positivas y significativas en el nivel 0.01, con una magnitud moderada ($r = 0.4160$).

Esto significa que en la medida que se produce un aumento (o disminución) de la variable independiente, puntaje en la sub prueba PSU de matemática, implicará un aumento (o disminución) de la variable dependiente, puntaje en la sub prueba de Lenguaje. Así, en la primera hipótesis del estudio, se rechaza la hipótesis de trabajo H_0 y se toma la hipótesis investigativa H_1 que considera que se encuentra correlacionada la variable puntaje en la sub prueba PSU de Matemática con la variable puntaje en la sub prueba PSU Lenguaje (ver Gráfico 25). La asociación entre ambas sub pruebas se entiende en coherencia con la idea que “La competencia lectora es el fundamento del aprendizaje; si no se comprende bien lo que se lee, esto afecta negativamente al rendimiento en las demás materias”. (OCDE, 2015, p. 1)

De igual modo, al determinar la asociación entre las variables puntaje Promedio PSU con el puntaje de las notas de enseñanza media por medio del coeficiente de Pearson ($r = 0.405$) y paralelamente con el puntaje Ranking ($r = 0.392$), todas variables cuantitativas continuas, resultan asociaciones positivas moderadas, significativas al nivel 0,01.

Tales correlaciones y significancias se traducen, en el primer caso que el aumento (o disminución) en la variable independiente, puntaje NEM, implicará un aumento (o disminución) de la variable dependiente, puntaje Promedio PSU. En el segundo caso, que el aumento (o disminución) en la variable independiente, puntaje Ranking implicará un aumento (o disminución) de la variable dependiente, puntaje Promedio PSU. Adicionalmente, esto se traduce en el rechazo de las hipótesis de trabajo H_0 en las

hipótesis del estudio N° 2 y N° 3, lo que permite asumir, en primer lugar, que se encuentran correlacionadas la variable puntaje NEM con la variable Promedio PSU y, en segundo lugar, que se encuentra correlacionada la variable puntaje en la sub prueba de Matemática con la variable Promedio PSU.

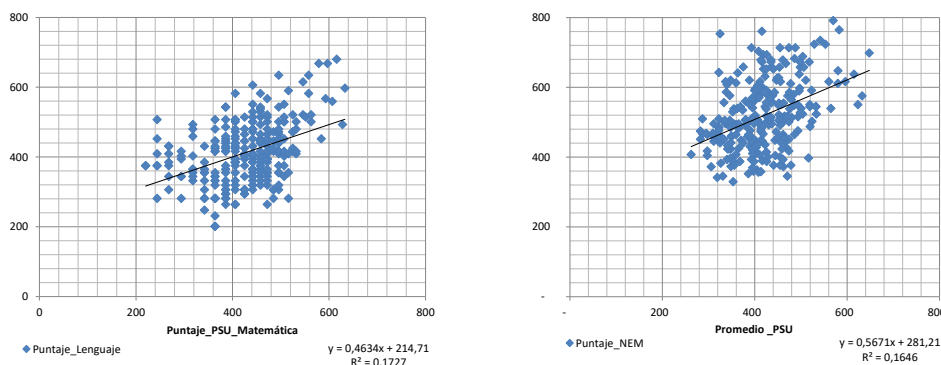


Gráfico 25. Diagramas de dispersión de los puntajes de las sub pruebas

Normalmente, se produce una asociación positiva y significativa entre los resultados de las pruebas PSU, como también, entre los valores de las distintas variables académicas consideradas. En los gráficos se observa que un 16,2% del Promedio PSU queda determinado por las notas de enseñanza media y un 17,3% del puntaje de la sub prueba de matemática queda determinado por la sub prueba de lenguaje.

Nota. Elaboración propia.

En forma muy similar, cuando se consideran las correlaciones, obtenidas por medio del coeficiente de Pearson, entre las variables Promedio PSU con las variables: puntaje en la sub prueba de Lenguaje ($r = 0.860$) y puntaje en la sub prueba de matemática ($r = 0.822$) resultan asociaciones positivas, con magnitudes muy altas, en el nivel 0.01 de significancia.

Estas correlaciones significan que en la medida que se produce un aumento (o disminución) de la variable independiente, puntaje sub prueba de Lenguaje, implicará un aumento (o disminución) de la variable dependiente, puntaje Promedio PSU. No se debe olvidar que la variable Promedio PSU es la media de ambas sub pruebas. Lo que implica que en la hipótesis N° 4 del estudio se rechaza la hipótesis de trabajo H_0 y se asume la hipótesis investigativa H_1 , la que señala que se encuentra correlacionada la variable puntaje en la prueba de Lenguaje con la variable PSU Promedio.

A partir de la consideración del resto de las variables académicas, se producen asociaciones esperables, que nacen de la relación directa que existe entre ciertas variables con las que se han calculado las asociaciones. Así la correlación que se obtiene por medio del coeficiente de Pearson entre las variables NEM y Ranking existe, es positiva, de magnitud muy alta ($r = 0.979$) y significativa en el nivel 0.01. Esto último permite rechazar H_0 en la hipótesis del estudio N° 1 y asumir la hipótesis alterna H_1 , la que señala que se encuentra correlacionada la variable NEM con la variable Ranking

4.4.3 Factores asociados, variables de origen social

Algunas de los factores que son objeto de análisis, considerados al momento del cálculo de asociaciones, corresponden a variables de origen. Aquellas consideradas

como de origen, se encuentran asociadas a las familias y a las comunidades. En este caso, no han sido sustituidas por variables del tipo *proxy*¹⁰. Las variables sociales consideradas corresponden a las siguientes: nivel educacional del padre, nivel educacional de la madre, número de integrantes del grupo familiar. Aquellas que son consideradas del tipo origen económico son las siguientes: empleador o estatus ocupacional, rama de actividad de la ocupación específica del padre e ingreso bruto. En este inciso se dará cuenta de las primeras, en el inciso siguiente de las segundas.

No se consideraron variables *proxy* que en otros estudios han sido utilizadas. La razón por la cual no fueron tomadas en cuenta es que son constantes, es decir, no presentan variaciones para la muestra y, por lo tanto, no aportan información. Unas variables socioeconómicas *proxy* que pudiesen haber sido empleadas son: la dependencia del establecimiento y la modalidad de estudios.

La metodología a la que se ha recurrido para generar la clasificación por grupo socioeconómico (GSE) posee diversos descriptores y fuentes. La caracterización del grupo socioeconómico se realiza por medio de los siguientes descriptores: nivel educacional, escolaridad del padre y de la madre, así como también el ingreso del hogar (ver Tabla 22). La caracterización se ha construido a partir de las metodologías utilizadas por diferentes fuentes. La metodología utilizada para el nivel educacional fue la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 2013). La metodología utilizada para los ingresos fue la escala utilizada en la prueba SIMCE, en conjunto con la que maneja el DEMRE, la que a su vez ha sido adaptada según la población y el año considerado. Para la construcción de los grupos de establecimientos similares, el SIMCE utiliza la técnica estadística de análisis de conglomerados o *clúster*.

Tabla 23. Caracterización del grupo socioeconómico (GSE)

<i>Tramo</i>	<i>Metodología CINE^b</i>	<i>Escolaridad Padre</i>	<i>Escolaridad Madre</i>	<i>Ingreso del hogar^a</i>	
				<i>Desde</i>	<i>Hasta</i>
Bajo	Educación primaria	8 años	8 años	0	300.000
Medio bajo	Ed. Secundaria incompleta	10 años	10 años	300.001	400.000
Medio	Ed. Superior completa	12 años	12 años	400.001	700.000
Medio alto	Ed. Terciaria ciclo corto	14 años	14 años	700.001	1.300.000
Alto	Ed terciaria ciclo largo	16 años	17 años	1.300.001	0 más

^a Los valores fueron adaptados según la clasificación que se disponía del SIMCE

^b La Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), es una metodología de clasificación que propone el Instituto de Estadística de la UNESCO

Nota. Elaboración propia.

Al calcular las correlaciones bivariadas entre el puntaje Promedio PSU y el nivel educacional, tanto del padre como de la madre, variables cuantitativas continua y variables cualitativas ordinales respectivamente, resulta que: existen, son positivas, significativas, aunque, ambas con baja correlación. En el caso de la educación de la madre, el valor de la asociación es mayor que cuando se considera la educación del padre. Lo anterior se desprende a partir de la correlación entre el puntaje Promedio PSU

¹⁰ Las variables *proxy* dan cuenta a nivel agregado de la variable, son variables sustitutivas o aproximadas a las variables objeto de análisis, a menudo puede decirse que son variables de medición indirectas.

y el nivel educacional del padre, calculada con el coeficiente rho de Spearman el que resulta con magnitud baja ($\rho = 0.215$), significativa en el nivel 0.01.

Esta asociación, es posible de interpretar de la siguiente manera, ante un mejor nivel (o menor) de la variable independiente, educación del padre, implicará un mejor nivel (o menor) de la variable dependiente, puntaje Promedio PSU del estudiante. Lo que significa que se rechaza H_0 de la hipótesis del estudio N° 6 y es posible asumir que se encuentran correlacionadas la variable Educación del Padre con la variable Promedio PSU.

La asociación entre la variable puntaje Promedio PSU y la educación de la madre, calculada con el coeficiente rho de Spearman es positiva, con magnitud baja ($\rho = 0.241$), como también, significativa en el nivel 0.01. Esta asociación se puede entender de la siguiente manera, ante un mayor (o menor) grado de la variable independiente, nivel educacional de la madre, implicará un mejor (o peor) resultado de la variable dependiente, puntaje Promedio PSU del estudiante. Lo que permite rechazar la hipótesis de trabajo H_0 , en el estudio la N° 6 y asumir la hipótesis investigativa H_1 . Esto se traduce en que se encuentra correlacionada la variable Educación de la Madre con la variable Promedio PSU.

Cabe señalar que una de las asociaciones, no consideradas inicialmente, que se procedió a calcular, es la correlación entre educación del padre y de la madre. La educación de la madre y del padre se encuentran asociadas ($r = 0.330$, $Sig. = 2,911E - 08$). Esta asociación se puede entender de la siguiente manera, ante un mayor (o menor) grado de la variable independiente nivel educacional de uno de los cónyuges habrá una mayor probabilidad que la variable dependiente nivel educacional del otro sea más elevado (o menor).

La correlación bivariada calculada con el coeficiente r de Pearson, entre el Promedio PSU (variable cuantitativa continua) y el número de integrantes de la familia (variable cuantitativa discreta), aunque existe, es negativa, posee una magnitud muy baja ($r = -0.048$), a su vez, la correlación no es significativa y el coeficiente angular posee un valor negativo ($m = -1.67$) (ver Gráfico 26).

La asociación encontrada posee una debilidad, su magnitud y el valor de la significancia, esto lleva a no rechazar la hipótesis de trabajo N° 8, no rechazando que sean independientes, esto significa que no se encuentra correlacionada la variable Número de Integrantes de la familia con la variable Promedio PSU. Pese a ello, el sentido de la correlación es consistente con la literatura especializada, que informa que el número de los integrantes y la estructura de la familia pueden incidir en el éxito académico. Cuando se menciona que esta asociación es inversa implica que al considerar un valor mayor (o menor) para la variable independiente, el número de integrantes de la familia, existe una razonable probabilidad que el estudiante obtenga un valor menor (o mayor) de la variable dependiente, el Promedio PSU.

Las bajas asociaciones obtenidas son posibles de entender a través del comportamiento que presentan en el gráfico de barras de error simple (ver Gráfico 27). En la teoría, la bondad del ajuste de una curva depende inversamente de la amplitud de la dispersión u error que poseen los puntos en la nube de dispersión. Una amplitud muy grande del error va a incidir en la magnitud del coeficiente de correlación disminuyéndolo.

Los resultados empírico teóricos expresados haya fundamento, en la relación incidencia de los componentes de la estructura familiar (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007), el número de, miembros y el número de custodios versus el rendimiento escolar y

los resultados de aprendizajes (Brunner y Elacqua, 2005). Al parecer el tamaño de la familia influye negativamente en el rendimiento, esto en razón a que el clima intelectual familiar se deteriora en la medida de un mayor número de hijos de una misma edad (Ladrón de Guevara, 2000 citado en Ruiz de Miguel, 2001). Algunos estudios dan cuenta de la diferencia en resultados escolares entre familias biparentales y monoparentales. (Nord, 1999). Han encontrado una relación inversa sobre el rendimiento cuando existe disgregación familiar a causa de divorcio o separaciones. En los casos de separación, parte de la evidencia apunta, que, en el periodo más cercano al rompimiento del vínculo, se produce esta situación, pero además indican que el factor que prevalece disminuyendo los resultados escolares, corresponde a una reacción de compensación psicológica del niño (Gilly, 1978, citado en Ruiz de Miguel, 2001). Así mismo, la evidencia teórico empírica da cuenta que cuando el trabajo de uno de los padres es demasiado absorbente, se produce en los resultados de aprendizaje un efecto muy similar al de la desestructuración disminuyendo el nivel de logro. En suma, padre y madre aportan tanto a los aprendizajes, como a la inteligencia del niño, como al rendimiento escolar.

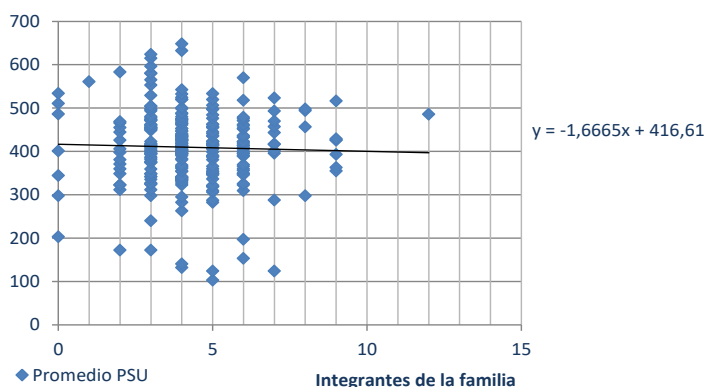


Gráfico 26. Diagrama de dispersión integrantes familia vs. Promedio PSU

La capacidad de atención temporal, la contribución al clima intelectual, como también la posibilidad económica de proveer educación y cultura que otorgan los custodia paternos, se encuentra asociada tanto a mejores resultados de aprendizaje como mejores resultados escolares. Como se observa, la línea de tendencia Promedio PSU declina en la medida que aumenta el número de integrantes.

Nota. Elaboración propia.

Al parecer en la base de estas situaciones se encuentra la cantidad y calidad de la exposición y apoyo que brindan los custodios parentales. Así, una familia desestructurada implicará una menor dedicación, asimismo, una familia con muchos hijos y una familia en la que los padres no están presentes por razones laborales implica un descenso en los niveles y tiempos a los que se expone a un clima intelectual, al apoyo, a la motivación y con ellos se afectarían los resultados escolares (Robledo y García, 2009).

Cabe, razonablemente, proponer interrogantes a investigar ¿la cantidad y calidad de la exposición y apoyo que brindan los custodios parentales es la base de la variación de resultados en familias desestructuradas o de padres muy ocupados?, como también, añadir ¿la relación de independencia o dependencia entre integrantes y resultados se produce considerando una población, tal vez, más amplia?

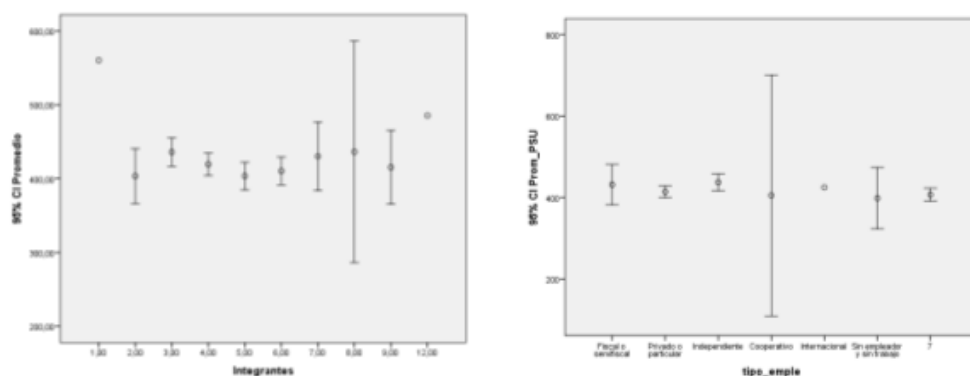


Gráfico 27. Barras de error en las variables económicas

Nota. Elaboración propia.

4.4.4 Factores asociados, variables de origen económicas

Respecto de las variables consideradas como económicas, que se han considerado en este estudio, el listado es el siguiente: el tipo de empleador o estatus ocupacional del padre, la ocupación del padre, y los ingresos brutos. Siendo las primeras variables cualitativas ordinales y la siguiente cuantitativa continua agrupada.

La primera correlación entre variables de origen económico resulta con magnitud baja y además no significativa, aunque existe, es aquella que se calcula entre la variable el tipo de empleador del padre o estatus ocupacional y el resultado Promedio PSU (ver Tabla 24). No obstante, el magro resultado obtenido para la evidencia recogida, ($Rho = -0.074$; $Sig. = 0.273$) la evidencia teórico empírica reporta conclusiones más contundentes que permiten el análisis y discusión. Esto permite no rechazar la hipótesis de trabajo N° 9 y aceptar que las variables Empleador del padre con la variable Promedio PSU son independientes.

La evidencia actual no duda en que el estatus o nivel socioeconómico cultural que la familia posee, desempeña un papel muy importante en el rendimiento escolar. Sin embargo, lo que hay en la base de esta relación no está del todo claro y es, hasta cierto punto, controversial. Hay quienes sostienen que en la base de esta relación se encuentran los estímulos y posibilidades, otros el apoyo y otros la inteligencia.

Tabla 24. Distribución del puntaje PSU versus el tipo de empleador

Resultados PSU	Fiscal o semifiscal %	Privado o particular %	Trabajador Independiente %	Cooperativo %	Internacional %	Sin trabajo %	Otro %	Total %
Quintil 1	0.45	8.64	2.27	0.91	-	0.45	7.27	20.00
Quintil 2	0.91	6.36	4.55	-	-	-	8.18	20.00
Quintil 3	0.91	10.91	1.82	-	0.45	1.36	4.55	20.00
Quintil 4	1.36	7.27	5.00	-	-	0.45	5.91	20.00
Quintil 5	0.91	7.73	6.36	0.45	-	-	4.55	20.00
Suma	4.55%	40.91%	20.00%	1.36%	0.45%	2.27%	30.45%	100%

Nota. Elaboración propia.

Alguna evidencia expresa que sí se controla la inteligencia, el nivel social no tiene influencia sobre las calificaciones (Ruiz de Miguel, 2001). A su vez, la evidencia indica el apoyo que se brindan las familias no es el mismo, recibirían menos apoyo los estudiantes,

hombres que las mujeres, los de zonas rurales que los de zonas urbanas y los de establecimientos de menor tamaño que los mayores (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013). Los padres separados participan más en la escuela que los padres de familias biparentales (Nord, 1999). En una familia biparental hay más probabilidad que participe más la madre que el padre. Tal complejidad en el apoyo viene a complicar aún más la situación y a dar cuenta que son muchos los elementos que se imbrican.

Tabla 25. Distribución del puntaje PSU versus la ocupación del Padre

Resultados PSU	Fiscal o semifiscal %	Privado o particular %	Trabajador Independiente %	Cooperativo %	Internacional %	Sin trabajo %	Otro %	Total %
Quintil 1	0.45	8.64	2.27	0.91	-	0.45	7.27	20.00
Quintil 2	0.91	6.36	4.55	-	-	-	8.18	20.00
Quintil 3	0.91	10.91	1.82	-	0.45	1.36	4.55	20.00
Quintil 4	1.36	7.27	5.00	-	-	0.45	5.91	20.00
Quintil 5	0.91	7.73	6.36	0.45	-	-	4.55	20.00
Suma	4.55%	40.91%	20.00%	1.36%	0.45%	2.27%	30.45%	100%

*Tamaño de la muestra n=191

Nota. Elaboración propia.

Diferentes aportaciones, entre ellas las de Brunner y Elacqua (2005), consignan que la realidad socio-económico de los padres es importante. Por su parte Ruiz de Miguel (2001) reporta que un mayor estatus o posición social de la familia es relevante. Tal relación se funda en la importancia que dan los padres al éxito escolar, en la presión cultural hacia el logro académico, aspectos que van a derivar en mejores resultados.

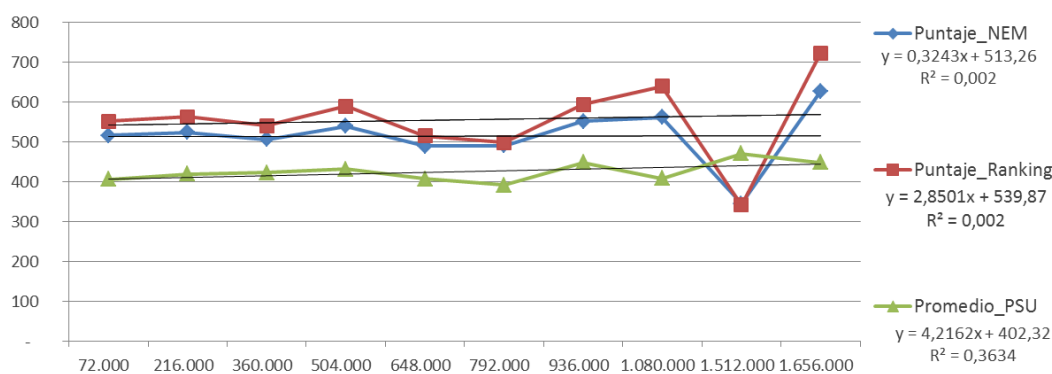


Gráfico 28. Puntajes de las variables académicas según ingresos brutos

El hecho de que los países y economías presenten variaciones en la fuerza con que se da la asociación entre los resultados de aprendizaje y el contexto socioeconómico pone de alguna manera de manifiesto que el contexto social no es determinante en el logro de aprendizajes (OECD, 2013). No obstante, en América Latina y en Chile, esta asociación se presenta con fuerte magnitud e incidencia mediática.

Nota. Elaboración propia.

La segunda correlación en la que participa una variable de origen económico, es la correlación calculada entre el puntaje el PSU y la distribución de los ingresos brutos. Tal asociación fue calculada utilizando el coeficiente *rho* de Spearman. El cálculo realizado arroja que esta asociación existe, es positiva, posee magnitud baja ($\rho = 0.264$), aunque significativa en el nivel 0.01. Esta correlación señala que en la medida que

aumenta (o disminuye) la variable independiente, ingresos brutos, la variable dependiente, puntaje Promedio PSU tiende a aumentar (o disminuir), significa, además que se asume la hipótesis investigativa o alterna en la hipótesis N° 10 del estudio.

Resulta interesante realizar una comparación entre los valores que toman los promedios de las distintas variables académicas consideradas PSU, NEM y Ranking frente a la variación de las marcas de clase de los ingresos brutos. Presentan un comportamiento muy similar entre sí (ver Gráfico 28). En general los valores del puntaje Ranking se posicionan por sobre los otros dos puntajes, siendo el puntaje PSU el que queda en la posición inferior y el puntaje NEM en la posición intermedia. La línea de tendencia del puntaje PSU sube en la medida que sube la variable ingresos brutos, posee coeficiente angular positivo. La situación se repite en las otras dos variables (NEM y Ranking), sin embargo, presenta diferencias, dicho coeficiente es mayor que en las otras dos líneas de tendencia.

Una situación que se ha de añadir al análisis anterior, corresponde a la escasa presencia de ingresos ubicados en los tramos más altos, situación que contrasta con el 50% que se ubica en los tramos de menores ingresos, dando cuenta de la ya conocida situación de vulnerabilidad de las familias de los estudiantes.

Las aportaciones de Murillo y Román, (2011) expresan total coincidencia con la evidencia empírica obtenida, manifiestan la importante incidencia de la familia sus condiciones y características económicas en el resultado de aprendizaje de los estudiantes. Da cuenta que el nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante, explican en conjunto entre un 11% y 14% de la varianza del rendimiento escolar. Expresan además que contar con padres y madres que disponen de más o menos recursos en el hogar, de los estudiantes latinoamericanos, incide en los aprendizajes, en sus notas y en sus resultados académicos. Esta incidencia se basa en la posibilidad que tienen los estudiantes de esas familias de acceder a un mejor repertorio lingüístico y comunicacional, a aprender estrategias que sirven para apropiarse de conceptos y contenidos y a lograr los aprendizajes que se esperan.

4.4.5 Características estadísticas de las variables

Con el objeto de sintetizar y entregar un panorama de las características estadísticas correspondientes de las variables consideradas, las correlaciones y asociaciones reportadas, que a su vez sirvan para el análisis de las hipótesis planteadas, se proceden a presentarlas en forma agrupada (ver Tabla 26).

Tabla 26. Síntesis de resultados correlaciones

<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>	<i>Coefficiente utilizado</i>	<i>Valor</i>	<i>Tipo</i>	<i>Sig.</i>
PSU Matemática	PSU Lenguaje	Coeficiente r de Pearson	0.416 **	+	0.000
Promedio PSU	NEM	Coeficiente r de Pearson	0.405 **	+	0.000
Promedio PSU	Ranking	Coeficiente r de Pearson	0.392 **	+	0.000
Promedio PSU	PSU Lenguaje	Coeficiente r de Pearson	0.860 **	+	0.000
Promedio PSU	PSU Matemática	Coeficiente r de Pearson	0.822 **	+	0.000
NEM	Ranking	Coeficiente r de Pearson	0.979 **	+	0.000
Promedio PSU	Educación padre	Coeficiente rho de Spearman	0.217 **	+	0.010
Promedio PSU	Educación madre	Coeficiente rho de Spearman	0.241 **	+	0.010
Promedio PSU	N° integrantes	Coeficiente r de Pearson	0.048 *	-	0.436
Promedio PSU	Empleador	Coeficiente rho de Spearman	0.074	-	0.273
Promedio PSU	Ingresos brutos.	Coeficiente rho de Spearman	0.264**	+	0.010
Promedio PSU	Ingresos brutos.	Coeficiente r de Pearson ^a	0.603 **	+	0.010
NEM	Ingresos brutos	Coeficiente r de Pearson ^a	0.038	-	0.916
Ranking	Ingresos brutos	Coeficiente r de Pearson ^a	0.042	+	0.909
NEM ^b	PSU Lenguaje	Coeficiente r de Pearson ^b	0.374 **	+	0.000
NEM ^b	PSU Matemática	Coeficiente r de Pearson	0.304 **	+	0.000
Ranking ^b	PSU Lenguaje	Coeficiente r de Pearson	0.368 **	+	0.000
Ranking ^b	PSU Matemática	Coeficiente r de Pearson	0.287 **	+	0.010

^a Fueron calculados utilizando promedios por tramos

^b No han sido informadas en el texto

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Nota. Elaboración propia.

Con el objeto de proporcionar un panorama respecto del tipo estadístico de las variables utilizadas, se ha procedido a hacer un esquema, en el cual se distingue el tipo de variable, en sus dos formas cuantitativa y cualitativa, más la forma de agrupación.

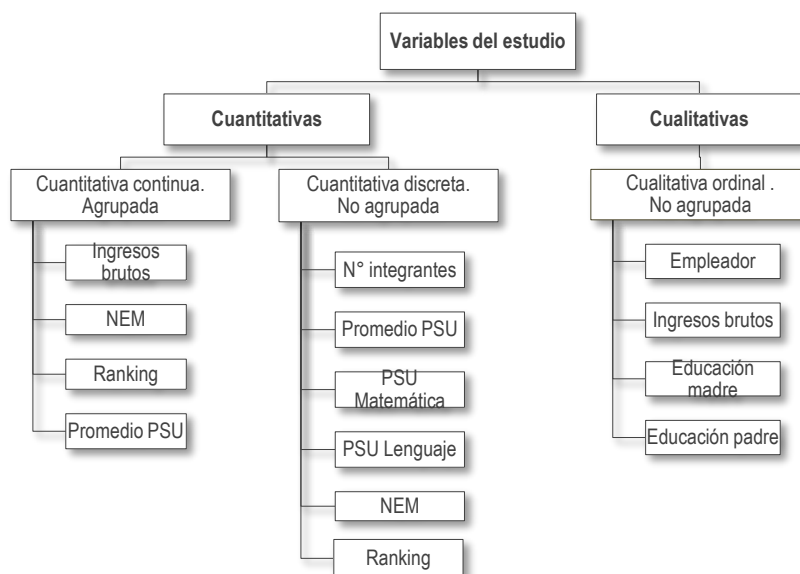


Figura 46. Clasificación de las variables utilizadas según los tipos estadísticos

Nota. Elaboración propia.

4.4.6 Descripción de la situación de las postulaciones

¿Qué sucedió con la situación de ingreso a las universidades de los jóvenes de los liceos en estudio? La respuesta a esta interrogante es que un 10.2% de los estudiantes quedan seleccionados en las universidades a través del proceso de admisión. De los 383 estudiantes que aparecen en los registros iniciales del DEMRE, que conforman la población de este estudio, las situaciones que se dan después de rendir la prueba PSU, son las siguientes: postulan a través del programa PACE (5,48%), postulan por procedimiento del sistema regular (4,69%) y no postulan a las universidades (87.99%) (ver Tabla 27).

Tabla 27. Situación de la postulación a las universidades

<i>Postulación</i>	<i>Liceo «Prof. Misael Lobos»</i>	<i>Liceo «Alberto Hurtado»</i>	<i>Liceo «Elvira Sánchez»</i>	<i>Liceo Machalí</i>	<i>Liceo de Codegua.</i>	<i>Sin registro</i>	<i>Total</i>
Sin postulación	51	101	15	120	50		337
Programa PACE	5	11	5	0	0		21
Postulación regular	3	4	0	6	3		16
Otro		1		1		7	9
Sub total	59	117	20	127	53		376
Total	59	117	20	127	53	7	383

Nota. Elaboración propia.

Las casas de estudio en las cuales han sido seleccionados corresponden a la Universidad de Santiago de Chile (51.2%), Pontificia Universidad Católica de Chile (7.3%), Universidad Católica del Norte (4.9%), Universidad de Atacama (4.9%), Universidad Técnica Federico Santa María (4.9%) y Otras (26.8%). La Universidad de Santiago de Chile recoge la mayor proporción en razón al programa PACE

Las carreras y la participación en las cuales fueron aceptados los jóvenes postulantes del estudio corresponden a ingenierías civiles y de ejecución (39.0%), contador auditor e ing. comercial (7.3%), pedagogías (7.3%), artes visuales (4.9%), bioquímica (4.9%), enfermería (4.9%), kinesiología (4.9%), obstetricia (4.9%), medicina (2.4%) y otras carreras (17.1%). Las ciudades en las que se encuentran las casas de estudios en las que resultan aceptados, corresponden a Antofagasta (7.3%), Copiapó (4.9%), Valparaíso (12.2%), Santiago (65.9%), Chillán (2.4%), Concepción (4.9%) y Temuco (2.4%).

En suma, se han analizado diez factores de incidencia en el resultado PSU, de ellos la gran mayoría posee incidencia significativa, son consistentes, en su gran mayoría, los resultados obtenidos con los resultados de otros estudios. No escapa la realidad de las comunas en estudio de la realidad de la evidencia teórico empírica que presenta la literatura especializada. Una de las circunstancias que se deducen a partir de los resultados que arroja el estudio, es la prioridad que se debe dar a las asignaturas de matemática y lenguaje, esto no sin las otras, como también, no sin incentivar el logro de un mejor NEM. Tales prioridades, son modificables que se encuentran, hasta cierto punto, en manos de los centros educativos.

Un porcentaje menor de los estudiantes ha sido capaz de absorber lo mejor de la educación que les han otorgado los respectivos centros educativos. El 12% de estos jóvenes, han logrado compensar los efectos negativos de las carencias, del medio, del lugar donde viven y han sido capaces de lograr aprendizajes y resultados educativos que

les han permitido ser seleccionados por las universidades, por cuanto hay un logro de los propios jóvenes, las familias, los profesores y del centro educativo. Sin duda, que el programa PACE coopera de forma relevante, el no contar con este programa, el número de estudiantes resilientes sería mucho menor. Uno de los desafíos que se presenta para los centros educativos de las comunas de este estudio es la búsqueda del aumento del número de estudiantes resilientes. Tal aumento, se acompaña de positivas consecuencias en la vida de estos jóvenes, una de ellas es la concreta posibilidad de romper el círculo de la vulnerabilidad.

4.5 Resultados obtenidos en el fragmento cualitativo

El análisis cualitativo se realizó por medio de una adaptación de la propuesta de Frances (2013), dicha adaptación incluye realizar una lectura intuitiva, para luego revisar las entrevistas transcritas por medio de una lectura temática, en la que se seleccionaron las ideas más importantes y pertinentes en relación al objetivo del este estudio.

La secuencia utilizada ha comenzado por la selección de ideas, lo que implica seleccionar párrafos en cada una de las entrevistas transcritas. Luego se procedió a detectar el sujeto involucrado en cada uno de los párrafos seleccionados (estudiante, docente, padres), para luego categorizar el contexto al cual se refiere (familiar, laboral, social, geográfico, comunitario, educativo, económico). El siguiente paso ha sido categorizar la idea o párrafo según las subdimensiones o indicadores del estudio, código (estudiante, familia, recurso, apoyo, clima de aula, clima organizacional, docente, desempeño docente). El último paso ha sido relacionar la idea de cada párrafo preguntando si aporta o no a una educación de educación de calidad o a logros PSU, esto significa discriminar entre tres categorías conflicto, alianza o neutralidad.

El análisis se ha sintetizado en matrices, previa transcripción de las entrevistas, una vez que se ha organizado la información anterior se procede a realizar la paráfrasis analizándolos sujeto por sujeto. Las matrices de análisis utilizadas en la exploración de significados son posibles de visualizar en «Matrices de análisis cualitativo» (Google Drive e, s.f.).

Los resultados obtenidos en esta parte del estudio se presentan según el orden geográfico de las comunas, este ya ha sido utilizado en los resultados anteriores. Así, primero se reporta los resultados de la comuna de Machalí, luego los resultados de Graneros, para seguir con los de Codegua y terminar con los resultados obtenidos en los liceos de la comuna de Mostazal.

4.5.1 Exploración de significados. Liceo Machalí

Los estudiantes de esta unidad poseen escasa expectativa lo que se traduce en que una parte importante del grupo el 20%, según los entrevistados, no desea continuar en la universidad, situación que incide fuertemente, como factor, en los resultados PSU. Lo que desean es trabajar, supliendo parte de las necesidades y carencias personales y familiares.

Viven, muchos de los estudiantes con sus madres y/o con las familias de ellas. Por otro lado, en función de la zona geográfica, está muy presente el mundo rural en contraposición al urbano. Adicionalmente, afirman los docentes, se les observa desmotivados, incluso hablan de una cierta depresión que puede frenar los proyectos y las iniciativas de mejorar. Uno de los entrevistados expresa "otra cosa, es ver realmente cómo están estos estudiantes y lo que el estudiante quiere y en Machalí el estudiante lo

único que quiere es irse para la casa puede ser depresión, puede ser desmotivación”. Otro aspecto que frena las iniciativas educativas es la fuerte influencia del contexto, los medios electrónicos e incluso las tendencias asiáticas que permean la moda en estos jóvenes.

Respecto de la familia los profesores reclaman, el apoyo que deben dar a sus hijos no lo ven, que no tienen la conciencia, que no están al tanto de las notas, que no se encuentran pendientes de ellos. Respecto de la exigencia se justifican los padres que ellos no tuvieron buenas notas y por lo tanto no les exigen a sus hijos, esto se constituye en hallazgo, es una barrera para la participación de los padres en la exigencia los hijos y su crecimiento o desarrollo estudiantil.

En general, desde el punto de vista económico los padres tienen trabajos temporales y se agrupan en familias monoparentales que normalmente viven con los padres de las madres, agrupándose en familias extendidas, poseen escasa educación. Tanto la falta de educación, el comportamiento como conducta van a incidir en el clima de aula, incluso los profesores se percatan de la mucha violencia que se vive en algunas familias a partir de las vivencias que tienen en el aula.

Respecto de los cursos expresan que el clima de aula no es el mejor, y que una parte de la mala disciplina les corresponde a los docentes, los que con cuya falta de exigencia y disciplina van a incidir en el comportamiento del curso. La drogadicción posee su efecto en el aula y ante situaciones graves, a los estudiantes se les ha cambiado o se les ha obligado a reubicarse en otro establecimiento.

En general entre los docentes se presenta la opinión que es difícil el trabajo en equipo, que de alguna manera como equipo, la cooperación o el compromiso no se encuentran en su mejor estado y que los profesores forman grupos aparte. Entre las características para su conformación más bien se rigen por la edad, por el género y la línea del desempeño. Cuesta llevar cabo procesos porque hay una fuerte resistencia, hay profesores que no se han alineado con los objetivos institucionales y estos forman microclimas.

Hay una importante gama de los aspectos mencionados que, verdaderamente, generan conflicto, incidiendo en el clima de aula y organizacional, y más aún cuando se intenta mejorar la educación. Sin embargo, expresan situaciones deseables en las cuales se provoca una alianza educativa con los docentes, mantener el orden y la disciplina, cumplir con lo solicitado, reconocer a los alumnos y sociabilizarse es parte de los aspectos que se recogieron. Los hallazgos van a confirmar los distintos resultados obtenidos e incluso dan cuenta de la gravedad de ciertas circunstancias y de la difícil labor que docentes y directivos llevan en sus manos, pero además que esta debe converger con la de estudiantes y apoderados que no siempre es así. Situación que además actúa como factor relevante: la perspectiva de padres y estudiantes no coincide con la de los docentes.

El hallazgo más relevante respecto de aprendizajes y logros es que los padres desincentivan la exigencia en los hijos y presentan una conformidad con las calificaciones que logran, en razón a los bajos resultados que han obtenido en su historia personal de estudiantes. Este conformismo o resignación actúa como barrera a una educación de calidad. Sería interesante indagar en el sentido que si detrás de esta situación, diferentes posiciones de los padres se presentan diferencias en los resultados de los estudiantes.

4.5.2 Exploración de significados. Liceo profesor «Misael Lobos Monroy»

Respecto de las expectativas de estos estudiantes, muchos no consideran los estudios superiores, por lo tanto, hay que hacer un gran trabajo con ellos para poder lograr un gran desarrollo y ver con que fuerzas se puede, opina un profesor. Vienen de mundos tan achatados, que no pueden mirar más allá del horizonte de sus propios barrios, de sus historias familiares. Se intenta redirigir su interés en un centro de educación superior pos enseñanza media o simplemente emprender la vida laboral haciendo carrera en un oficio.

Una parte, el 10% de ellos, han demostrado una resiliencia tremenda, han demostrado a pesar del contexto, que buscan desarrollarse en un mundo académico. El contexto geográfico impone una forma de ser, “siempre han existido estos muchachos muy buenos alumnos que venían siendo muy pobres de sectores rurales y ellos se dejaban guiar más, no existían las redes sociales no tenían televisión, ellos se dejaban llevar”. Existen dos aspectos relevantes en este resultado, visualizan los docentes, como aporte relevante al éxito educativo que los estudiantes se dejen llevar. Por otro lado, es muy similar la cantidad de estudiantes resilientes que expresan los docentes entrevistados con la proporción de estudiantes resilientes obtenidos en el estudio de factores asociados.

En el ámbito social, el 20% por lo menos de los estudiantes, son tratados con equipos psicosociales, asistente social, sicólogo o hay que tratarlo con un psicopedagogo, para ir equilibrando niveles de aprendizaje y generar conductas de aula apropiadas. Seguramente, muchos han sido estigmatizados y las conductas en aula requieren normalización, no obstante, otro profesor los disculpa “Ellos no son malos los chiquillos, ellos no son malos, ellos no quieren estudiar. y por eso no son ladrones”.

Una estadística da cuenta que en promedio de más o menos 22 estudiantes por curso debe haber una estudiante que ya ha sido madre, o un estudiante varón que ya es padre. Los estudiantes son de jornada escolar completa, muchos se acercan al colegio y se quedan acá, intentando que no los suspendan a que no les vayan a aplicar una medida extrema como cancelar la matrícula, fundamentalmente buscan un cobijo social, desean estar en su escuela.

En el ámbito económico los muchachos dedican sus preferencias y gustos por aparatos tecnológicos. “No, no ellos se compran, el celular con su trabajo en el verano, la mayoría muchos trabajan en el verano”. Esta situación es común y es recurrentemente mencionada por profesores de distintos liceos.

¿Cómo es su familia sus hogares? En los hogares de los niños hay mucha violencia, en los hogares hay conductas adictivas frecuentes varios días de la semana, son consumidores adictos, viven en un entorno en donde lidian o conviven con el micro tráfico y con la violencia entre vecinos o intrafamiliar. Los jóvenes con alta vulnerabilidad, están representados en el liceo por la abuelita algún tío o por la pareja de la madre que se convierte en el apoderado. Tienen un familiar cercano que ha tenido sentencias judiciales por algunos delitos del código penal ya sea del tipo de hurto, robo, o ligado al tráfico. La situación familiar no es la misma que se expresa de otros liceos, como tampoco de una familia bien constituida.

Tal circunstancia hogareña conlleva repercusiones en cómo se organizan las clases o actividades, en los “hogares disfuncionales, ya sea monoparentales o mamá, o papá o abuela todos de escasos recursos, los alumnos pasan muy solos, generalmente sus padres trabajan hasta muy de noche, por eso la idea es no dar tareas para la casa y trabajar en el colegio porque en la casa no hay nadie que los pueda supervisar”

Los apoderados no ponen recurso, solamente al incorporarse pagan una cuota del centro general de apoderados y esa cuota se transforma en lentes, zapatillas, zapatos compra de uniforme, visita al médico. Los padres no ayudan con otros recursos a lo más tienen celulares por que trabajan en el verano.

¿Cómo es clima? Respecto del clima de aula se forman grupos, no se forman grupos por edades son casi todos de la misma edad, el género es un factor que forma los grupos, se junta un grupo importante de puras mujeres, un grupo importante de varones y son raros los grupos mixtos porque tienen un estilo ligado a la música, a la forma de vestir las que se llamaban antiguamente tribus, también el fútbol conexas otro grupo de estudiantes varones. En clases poseen actitudes que son propias de su hogar, de su barrio, de su mundo vulnerable, se van desvaneciendo estas actitudes en la medida que van avanzando de curso o en estadia en el colegio. Respecto de los docentes poseen muy buena relación, de repente hay diferencias. La formación de los docentes tiene poca influencia si vienen de universidades con estudios formales, semi presenciales o presenciales no causa división, pero, lo que más marca es el grupo etario, además lo que más marca es un estilo de visión con respecto al ejercicio de la pedagogía y eso es relevante.

La visión respecto del estilo de ejercicio de la pedagogía va a marcar diferencia entre los profesores., esto es un hallazgo relevante. Torrego (2004), da cuenta que los planteamientos de corte deliberativo son relevantes, sin embargo, la expresión que utiliza el entrevistado posee un matiz distinto «el estilo o visión respecto del ejercicio de la pedagogía», en el fondo da cuenta de la posición filosófica que posee el docente y que la hace praxis en el ejercicio y que le significa compartirla o no con otros docentes.

¿Qué aspectos del desempeño docente se destacan? han intentado mejorar la convivencia, los jóvenes deben estar con agrado en el colegio, eso significa que respetan a los profesores, el alumno posee un mejor ambiente para aprender. El próximo año comenzarán a mejorar el rendimiento académico recién se van a fijar en el SIMCE y la PSU “No nos persigue fundamentalmente como horizonte el SIMCE la PSU, estamos más preocupados de las alternativas que se han abierto para nuestros estudiantes de ingreso a las Universidades o a través del CRUCH a través del programa PACE y lo que estamos haciendo y efectivamente es apoyarle en todas sus actividades que realizan en ese programa”.

El profesor pide mucho trabajo grupal y mucho trabajo colectivo a sus estudiantes, pero a su vez “el profesor busca contextualizar y socializar algunas ideas y en sentido juntamos a los antiguos con los más nuevos y se va haciendo un trabajo colaborativo y de síntesis”. El trabajo colaborativo es en dos bandas paralelas, con estudiantes y entre profesores.

4.5.3 Exploración de significados. Liceo Codegua

El estudiante de cuarto, es un estudiante que está preparado para rendir una buena PSU en buenas condiciones, pero, son preparados para que puedan ir, no solamente a la universidad, sino que a cualquier tipo de educación superior. Se refieren un estudiante posee el tipo “Fundidos”, hacen lo que quieren hacer y eso genera problemas dentro de la sala de clases para hacer las actividades, eso significa que hay que obligarlo, pelear con él, de lo contrario no harán las actividades. Tienen pocas expectativas “no se creen el cuento”, su entorno hace que su capital cultural sea muy bajo, “muy pocos entienden que pueden llegar a la universidad por esa razón se les incentiva a que consigan un título técnico”.

Respecto de la familia el capital cultural que describen es muy bajo, de los apoderados el 90% no son educadas, salvo casos contados, en los que poseen estudios profesionales.” Los apoderados poseen la idea de educar al hijo estudiante, pero no logra el control, no dan un apoyo directo a los estudiantes, ni ayudan a que el niño trabaje. No le generan grandes expectativas”. Las familias son vulnerables, la mayoría no es la familia tradicional, “en muchos casos tenemos estudiantes que no están ni con el papá ni con la mamá algunos viven con los abuelos, con los tíos, los casos más extremos con ningún familiar en algunos casos de alumnos que viven con el vecino”. Pese a que hay estudiantes muy vulnerables, también “tenemos unas familias que pueden brindarles apoyo académico”.

Respecto del clima de aula, hay buena convivencia y los grupos que se generan al interior de los cursos son bastante positivos, en los cursos de nivel más bajo se juntan los hombres con los hombres y las mujeres con mujeres, pero, en la medida que van creciendo cuando llegan a los cursos superiores, en general son grupos, grandes en que la mayoría se reúnen más por afinidad que por género. Hay una buena relación entre estudiantes, pero también sucede internamente que en ciertos cursos se llevan muy bien entre ellos, pero no se llevan bien con el curso paralelo. Tenemos las niñas más preocupas de su apariencia personal se juntan entre ellas. El grupo femenino es más conflictivo, pelean más que los hombres, es porque son más aplicadas las damas y son competitivas que muchos varones, además son más sistemáticas, muchos jóvenes piensan que van a ser futbolistas y no le dan prioridad al estudio, por tanto, se reducen los conflictos por competitividad. Además, existe otro grupo los niños ratas los que están medidos siempre en el computador, forman grupo aparte.

Nos encargamos de prepararlos como personas como ciudadanos y nos interesa que la decisión que ellos tomen porque muchos de ellos van a seguir estudiando, un gran porcentaje de ellos se va a dedicar a trabajar, entonces se preocupan, porque ellos tengan valores, sellos institucionales que ellos deberían manejar tener en sus vidas. No interesa el rendimiento de la PSU debería darse, pero mientras no logremos algunos ritmos no vamos a lograr algunos resultados el SIMCE y la PSU en lo personal no son relevantes con respecto a los estudios.

Entre profesores existe una buena relación, muy positiva, en ocasiones ocurre que los nuevos deben adaptarse a sentidos del humor diferentes que tienen los profesores más viejos tienen, se generan situaciones particulares en que no se va a estar de acuerdo con otros y de repente es posible que se molesten, pero, en general está la capacidad de dejar lo personal de lado y dedicarse a lo profesional. Hay una muy buena relación de cooperación, de confianza no solamente entre compañeros de departamento, sino que también, pueden pedir ayuda a profesores de otras asignaturas.

Respecto al desempeño docente, los profesores sienten soledad en término de tratar de generar expectativa que les permita el éxito. “Los estudiantes no tienen mayores intereses de aprender por eso el profesor debe tener un gran liderazgo pedagógico para que hagan lo que uno quiere, por eso los profesores de este liceo deben tener esa capacidad de liderazgo”. Solo cuando se mantienen conductas sistemáticas, permanentes, exigencias y reglas que de alguna manera siempre prevalecen ayudan a conseguir lo que se pretende. “Sin la educación esto alumnos no van a avanzar la única forma de salir de la pobreza es tener educación”. Buscan con el liderazgo las conductas que permitan mejorar.

Un hallazgo que se valora es que los docentes asocian la expectativa con lo familiar y que además desechan el valor de las pruebas estandarizadas. Situaciones que no son nuevas y que la evidencia ya ha puesto sobre la mesa.

4.5.4 Exploración de significados Liceo Elvira Sánchez de Garcés

El estudiante de este Liceo es de los que escuchan en clases, trabaja las actividades propuestas, no es la dinámica diaria un alumno que no acepta límites, es al contrario un alumno que es respetuoso, es un alumno que tiene ganas de venir a estudiar, un alumno que viene motivado, a lo mejor algunos no por el estudio, pero sí porque les gusta el liceo, les gusta la escuela es el colegio, se encuentra en este liceo su comunidad, es la escuela de la que sus padres siempre les hablan y recuerdan, es la escuela donde estudiaron sus padres y sus abuelos. Por ello que este Liceo es querido para ellos es un espacio de desarrollo.

El perfil del apoderado es en un 90% el apoyo y compromiso con que el estudiante se desarrolle. Los apoderados vienen, los apoderados están interesados, y saben los días y la dinámica que se vive el día de las reuniones, no tengamos convocatoria. Son familias que también apoyan, son familias creen y tienen el discurso que educarse significará un mejor futuro. No obstante, hay familias disfuncionales, que a lo mejor no es la familia ideal que todos quisiéramos; muchas madres separadas, algunos que viven con las abuelas.

Clima organizacional es tranquilo, permite al profesor desarrollar su clase, dan respuesta a las estrategias usadas por los profesores no se estila estar velando por peleas, estar mandando alumnos afuera, estar citando apoderados si llega a ver alguna situación es la casuística. No es la generalidad. Se les entregan tres expresiones que deben llevar en su comportamiento: ¿Cuál sería el comportamiento de un adulto?, ¿Cuál es el proyecto educativo de este colegio? La tercera es ¿respeto las diferencias? La consideración de las diferencias es relevante “De que si hay diferencias las hay, por supuesto somos todos distintos tenemos distintas opiniones debemos conversarlas y debatirlas, hay espacios para debates, para tener ideas distintas y poder argumentarlas, pero eso no te hace diferencia a las personas”. En este liceo se les enseña alumnos y adultos que lo que se debaten son las ideas, las opiniones y que para eso están los espacios,

Entre los conflictos que viven los docentes se encuentra con algunos que cuentan con toda su vida en el liceo y que son de esta localidad y a eso también le tienes que sumar gente que se ha venido incorporando puede ser una amenaza para ellos. Sin embargo, el Liceo se ha transformado en un espacio agradable de encuentro y de profesionalizar la labor, en un establecimiento que ha avanzado mucho

4.5.5 Exploración de significados. Liceo Alberto Hurtado

Respecto del perfil del estudiante, en el ámbito educativo se recogió que son evaluados como bastante buenos, desempeñan bien su papel en cuanto a rendimiento y su comportamiento, capaces dentro del área técnica les ha ido bien, son capaces de escuchar, de entender situaciones y de disponerse a un cambio positivo es un alumno muy preocupado, bastante esforzado, con buenos principios a pesar de toda su condición no tan favorable salen adelante. Pero hay una falta de motivación que no les permite lograr todas sus aspiraciones. En el ámbito familiar se les provee de buen apoyo, para que puedan salir adelante. Traen una muy buena formación desde el punto de vista moral, ético, tienen bien arraigados como el respeto la tolerancia y se manejan muy bien entre ellos entre pares y también con los docentes.

En general el perfil de los apoderados refleja que son muy dedicados, muy presentes se encuentran preocupados y están siempre pendientes de lo que pasa, son muy participativos, colaboran y apoyan. Valoran que el apoyo más grande es acompañar al alumno, más que el apoyo económico, pero también se presenta la dualidad y se dan

situaciones de apoderados que los matriculan en marzo y después no se presentan hasta el fin del año escolar, en general, corresponden a familias disfuncionales con muchos problemas sociales que involucran a los alumnos y que en alguna medida define lo que ellos son como estudiantes. Familias disfuncionales padres separados que por un lado están, que delegan uno en el otro la función de ser apoderado, generalmente, entre ellos se tratan a garabatos incluso algunos los autorizan a consumir drogas, o sea puede que haya una lucha institucional inútil.

El profesor promedio, posee muy buenas relaciones interpersonales, por lo general existe en un clima de respeto y de tolerancia se respeta y tolera no estar de acuerdo por lo general de repente hay pequeños roces como en todo grupo humano, pero se resuelven con altura de miras

Existe una serie de aspectos que generan conflicto o alianzas, actuando en contra o a favor, al momento de la búsqueda de una mejor calidad educativa. Así, la desmotivación de los estudiantes, los diversos conflictos en las redes sociales, las familias disfunciones “harta problemática social que involucra a los alumnos y que en alguna medida define lo que ellos son acá como estudiantes”, el clima familiar que se traslada al colegio, la violencia, la vulgaridad van ser elementos que generan conflicto ante el deseo de una mejor calidad educativa y resultados PSU, pese a esto la familia en la gran mayoría de los estudiantes son un aporte a la educación de sus hijos.

Para finalizar este apartado, una mirada profunda de los liceos en estudio lleva a concebir que, pese a su similitud, las particularidades de cada liceo llevan a la paradoja de «mundos diametralmente distintos». Estos mundos, llevan a valorar profundamente el trabajo de profesores y directivos, como también, el tremendo rol social que llevan a cuestras.

Varios hallazgos relevantes, según los docentes es el apoderado quién define lo que es el estudiante, el factor familia en versión de los docentes es relevante. Por otro lado, reiteran la observación de una cierta depresión en los estudiantes. ¿Habrán rasgos pesimistas en los muchachos, habrá rasgos depresivos?, tal vez sea relevante levantar esta interrogante. El revuelo mediático que critica y pone de manifiesto la baja calidad educativa de los Liceos Municipales cada vez que se tienen los resultados de la PSU o SIMCE, les afecta su autoestima, entre tantas otras que le puedan afectar.

Adicionalmente, los docentes intentan mediar para que los estudiantes puedan concebir en sus expectativas la posibilidad de estudiar en la universidad, tal frecuente y reiterado acto lleva a generar la idea que una de las facetas del rol docente es precisamente ampliar expectativas y mediar en que conciben más cerca la educación superior. Tal faceta no es solo del docente, sino que en algunos casos es institucional. Habría que incluir dentro de los roles motivadores. Por otra parte, no queda duda en que la motivación y expectativas cumplen un rol práctico en lo pedagógico y en los aprendizajes.

También este fragmento lleva a confirmar los resultados obtenidos en el fragmento cuantitativos, como es el caso de los estudiantes resilientes. Por otra parte, en algunos casos la profundidad que logra la investigación cualitativa, lleva incluso a dar enfoque, definiendo y matizando aún más la situación ya recogida.

5 CAPITULO V: CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones de la investigación. Se inicia con una analepsis en la que se reportan los objetivos, en seguida, se da cuenta de la aceptación o el rechazo de las hipótesis, de una selección de los principales hallazgos, como también, de las principales aportaciones las que se discuten y se acompañan de futuras ideas de investigación, para finalizar se presentan las propuestas.

La presentación de conclusiones se ha organizado en dos partes que agrupan los propósitos mencionados en el párrafo anterior. Una primera parte, va a presentar lo que se ha concretado en la investigación, se compone de cuatro títulos con fines distintos. Un primer fin, implica recuperar algunos aspectos de la fase de formulación de la investigación, esto con el propósito que, para el lector, sea fácil engarzarlos con las conclusiones que se presentan. Un segundo título, implica presentar las descripciones y estados resultantes, productos que nacen de satisfacer los propósitos de la secuencia de objetivos específicos, se disponen uno a uno y en jerarquía ascendente. Un tercero, implica mostrar la situación concluyente de las hipótesis planteadas que en este caso se aprovecha para dar cuenta del objetivo, el que está relacionado con los factores asociados. Un cuarto título, consiste en dar cuenta de los principales resultados y hallazgos, a los que se ha añadido la discusión y la identificación de líneas futuras de investigación. La segunda parte de las conclusiones, es aquella en la que se propone o plantea, contempla la presentación de propuestas y presenta además un inciso con el cual se concluye el estudio.

5.1 Recuperación de los antecedentes de la situación crítica

El antecedente fundamental de la situación crítica que viven los centros educativos considerados, corresponde al siguiente: presentan bajos resultados en mediciones estandarizadas nacionales, particularmente, en la PSU. De esta se desprenden algunas situaciones, el bajo nivel en los aprendizajes, el desmejorado nivel de la calidad de la educación, situaciones cuya primera consecuencia es el limitado acceso a estudios universitarios, no obstante, subyacen a esta primera consecuencia una serie de inexorables consecuencias.

La secuencia sostenida de bajos resultados genera graves consecuencias para los estudiantes. Al concluir la enseñanza secundaria, el nivel que logran es el más bajo del sistema educativo nacional, situación irreversible, no desde las posibilidades propias de cada estudiante sino desde los esfuerzos organizados a través del sistema de educación pública. Se levantan barreras que impiden la salida del actual círculo de vulnerabilidad y pobreza en el que se encuentran, haciendo difícilmente franqueables las capas sociales, generando una inmovilidad y encapsulamiento social, en razón a que se reducen las proyecciones de calidad de vida, de empleo y de competitividad laboral. Se limitan además las posibilidades de continuidad y buen desempeño educativo, las que incluyen el ingreso a la educación superior, dándoles dirección, obligada a una buena parte y en el mejor de los casos, hacia la formación técnico profesional. Se dificulta abrir las puertas al desarrollo cívico, democrático y social quedando algunos de estos jóvenes en una situación, proclive a que puedan abrirse las puertas del mundo de la drogadicción o del delito, como también, de un sentir antisistema, acompañado de rabia y frustración.

La secuencia sostenida de bajos resultados en pruebas nacionales estandarizadas, obtenidas por los centros educativos de similar dependencia, es uno de los motivos que causan la pérdida de matrículas de este sector. La valoración que hace

la comunidad de la calidad educativa de este tipo de establecimientos, como también, de la pérdida importante de clases producida por una serie de huelgas y paros a las que se han sumado durante el último tiempo, han traído como consecuencia la migración de estudiantes a otros tipos de establecimientos. Produciendo un paulatino debilitamiento de la educación pública, situación que contrasta, con el ganancial de matrícula y valoración que perciben los establecimientos particulares subvencionados. Lo que se refrenda con el debate y discusión que, actualmente, existe respecto del tema «fortalecimiento de la educación pública».

El éxodo de estudiantes no solo descrema, sino que reduce, disminuyendo la matrícula, a tal punto que hace peligrar la continuidad del estado actual de la oferta educativa de algunos de estos centros educativos. Provoca, además, que en los equipos directivos se tenga cada vez más presente, la conurbación de las proyecciones con la contracción y se esté en vilo, cada año, respecto del número de ingresos.

En tal escenario, caracterizado por severas consecuencias, principalmente, tanto para estudiantes como para centros educativos, la réplica esperada es revertir aquello «no logrado», esto es, obtener una mayor calidad en la educación, a partir de un esfuerzo educativo que garantice mejores aprendizajes, constatables en mejores resultados en la prueba nacionales estandarizadas, en particular en la PSU y constatables, además, en un mejoramiento de la situación del proceso de selección, postulación y admisión a las universidades.

La Prueba de Selección Universitaria, pese a que su objetivo central es seleccionar el ingreso a las universidades, también pueden ser entendida como el examen de la educación secundaria, prueba que evalúa no solo a estudiantes sino a centros educativos. En esta situación, los resultados PSU corresponden a un indicador que de forma indirecta dan cuenta de los aprendizajes y de la calidad educativa. Por otro lado, el estado general que presentan los estudiantes en la selección, postulación y admisión a las universidades se constituye en otro indicador que permite observar la calidad educativa de estos liceos. Tales indicadores reportan a nivel de dependencia y de los establecimientos en estudio que la situación no va bien, que la calificación no supera el «no logrado», es decir, francamente reportan que hay problemas.

Para encontrar algunos aspectos que puedan contribuir a formarse una idea, comprender y proponer otras, que puedan aportar a esta situación, en este estudio, se ha buscado determinar el estado de ciertos factores educativos o dimensiones base, en general, presentes en los estudios de escuelas efectivas y en la literatura teórico empírica referida a la calidad educativa. Estos son más bien generales y se refieren a la calidad de la educación media y su último curso, más que a una preparación específica para las pruebas de selección que puede haber sido emprendida a través de centros educativos o de estudiantes, aunque no sin olvidarla completamente. Bajo estas consideraciones, tal búsqueda, se ha sistematizado a través del logro de los siguientes objetivos: describir apoyos y recursos familiares, describir el estado del clima social escolar en sus dos componentes clima de aula y clima organizacional, describir ciertos aspectos del desempeño docente, determinar factores asociados y, por último, explorar la comprensión de significados que poseen sobre del estudiante, la familia, el clima y los docentes.

5.2 Reporte de los objetivos del estudio

Los objetivos, antes señalados, poseen por base ciertas dimensiones claves, estas según la evidencia teórico empírica a la cual se ha acudido, inciden en la calidad educativa, en los resultados PSU y en los aprendizajes. Tales objetivos han sido

concretados durante la investigación e informados exhaustivamente en el capítulo de los resultados. Tal concreción se ha realizado a partir de la información obtenida tras la aplicación del «Cuestionario estudiantes» y del «Cuestionario docentes», los datos solicitados a la oficina DEMRE y por las entrevistas focales efectuadas. Se ha obtenido evidencia empírica relevante que dé cuenta de las descripciones y estado en el que se encuentran, tal como fue inicialmente planteados en los objetivos. Los resultados más relevantes o conclusiones a las que se ha llegado se reportan en la siguiente crónica.

5.2.1 Conclusiones I objetivo. Descripción del estudiante, recursos y apoyos

Las conclusiones que se presentan a continuación guardan relación con el primer objetivo específico (OE1), el que ha sido formulado como sigue «Describir al estudiante, los apoyos y recursos que recibe de la familia». Tal objetivo, en relación directa, implica responder la primera interrogante secundaria de la investigación (IIS1), tal interrogante compuesta es la que se procede a revelar. ¿Cuál es la descripción del estudiante, los apoyos y recursos que recibe de la familia?

Las características que permiten describir a los estudiantes que proceden de los cinco establecimientos municipales que participaron del estudio evidencian que provienen de cursos mixtos compuestos, con leve diferencia, en general, poseen menos mujeres que hombres, declaran sus edades en un rango que va desde los 17 hasta los 20 años, la media de edad se ubica por sobre los 18 y bajo los 19 años; una alta proporción de los participantes se inscribieron para rendir la PSU, no obstante, son muy escasos los inscritos en cursos preuniversitarios, pese a esto más de un centenar no rinde o no rinde completamente la evaluación.

La historia escolar de los estudiantes da cuenta de un nivel bajo de matrícula en sala cuna, no obstante, la cantidad se robustece en la medida que aumenta tanto el nivel del ciclo preescolar como la cercanía a la educación básica. La repitencia es bastante común en los liceos estudiados, más de la mitad de los estudiantes declara haber repetido curso, situación que se condice con el promedio de edad, el que se detecta algo mayor. Tras doce años de educación escolar cerca de la mitad de los estudiantes por su desempeño académico o comportamiento, nunca han recibido premio o reconocimiento, salvo en los liceos de Mostazal que los que han recibido reconocimiento son más que en el resto de los centros educativos.

Las familias se encuentran conformadas, con mayor frecuencia, por más de cuatro y menos de cinco integrantes. Mayoritariamente, viven en las mismas comunas en las cuales se encuentra el centro educacional, preferentemente, viven en zonas urbanas, pocos en localidades distintas a donde se ubica el centro educativo, salvo en el liceo de Mostazal y de Codegua, en donde las localidades logran frecuencia importante (cerca de tres puntos en diez). El clima de relaciones que viven en casa es evaluado por los estudiantes como bueno, asimismo, aunque en levemente menor cantidad evalúan tanto la puntualidad como la organización familiar, tal puntuación declina cuando evalúan la eficiencia del aprovechamiento del tiempo.

La evidencia recogida respecto del origen, nivel educacional y situación laboral de los padres se reporta en la síntesis a continuación. En relación al origen de los progenitores mayoritariamente son chilenos y en muy alta proporción, no provienen de pueblos originarios o extranjeros. Graneros presenta uno de los porcentajes más altos de padres ya sean inmigrantes o provenientes de etnias originarias, aspectos que se entienden por su crecimiento y expansión urbana. El proceso de recepción de inmigrantes que vive Chile aún no se observa en los cursos superiores de los liceos de estas

localidades, los que no presentan estudiantes migrantes. Respecto del nivel educacional de los progenitores, en general, los varones aventajan a las mujeres, parte de la evidencia recogida da cuenta que los padres poseen mayores niveles de educación media completa que las madres, aunque en los niveles incompletos se invierte la situación. No se encuentran ausentes en el conjunto de apoderados, aquellos que poseen formación de posgrado, como es de esperar son los menos. Respecto de los trabajos que desempeñan en mayor número corresponden a trabajos menores ocasionales e informales, le siguen aquellos trabajos en los que se desempeñan como profesionales independientes con carrera técnica profesional, como también, los trabajos temporales.

Las familias han podido solventar en gran parte los requerimientos de insumos de sus hijos estudiantes, realizados desde la institución escolar, no obstante, el refuerzo pedagógico con clases particulares que apoyan el aprendizaje no ha sido una práctica común que han solventado. La evaluación de la presencia o adquisición de ciertos bienes culturales a nivel familiar resulta en general de moderada a baja, los no recurrentes hábitos de lectura de los progenitores: padre, madre o tutores y las escasas visitas familiares a museos, exposiciones y similares, dan cuenta de afín panorama. Preocupante apreciación, hacen de los recursos tecnológicos, poseen computador e internet, (menos de tres puntos por cada diez), hay un número no menor de familias que no poseen ni computador ni internet (más de dos puntos en diez). Así, se devela la carencia de recursos computacionales que poseen en sus hogares los estudiantes. La situación se alza en la comuna de Graneros donde el panorama es menos auspicioso. Resulta valioso el aporte que hacen los centros educativos poniendo a disposición laboratorios de computación que contrapesan esta carencia

El seguimiento del rendimiento escolar, por parte de los padres, logra unas puntuaciones elevadas, dando además cuenta de un común denominador en el apoyo que otorgan los apoderados. La evaluación resulta en alto nivel e indica que los refuerzan positivamente, los exigen para que logren buenas notas, cuando no tienen buenas calificaciones los retan y amonestan. En contraposición, presentan regular y declinante evaluación cuando se trata de ayudarlos a hacer las tareas o trabajos, a estudiar, o explicarles las materias o cuando se trata de enseñarles a estudiar, como también regular a baja, es la actitud al momento exigirles un horario de estudio. La evaluación que hacen los estudiantes es distinta a la evaluación que hacen los docentes y directivos respecto del seguimiento que realizan de los padres de sus hijos. Es común encontrarse con evaluaciones distintas de una misma situación. Estudiantes, docentes y directivos no opinan lo mismo en todas las circunstancias por el contrario muchas veces es distinta o levemente distinta e incluso antípoda. No obstante, la evidencia que se recoge lleva a elaborar la idea que si bien los padres presentan un fuerte desvelo por los resultados como también en las actitudes, valores y prioridades presentan, en contraposición, una débil preocupación en el proceso. Les exige notas, pero no les han enseñado ni ayudado en el cómo obtenerlas.

En mención a aparte, se da cuenta de la moderada y casi alta proporción, en que los estudiantes evalúan que sus padres les expresan que aquellos que obtienen buenas notas es por su inteligencia. Se detecta una concepción que privilegia que el rendimiento se funda en condiciones naturales más que en el esfuerzo, dedicación y aplicación. Llevada al extremo, tal concepción, puede hacer parecer inútiles los esfuerzos en busca de mejoramiento ya que dependen de algo con lo cual se nace y no de aquello que a través del esfuerzo se hace.

Respecto de participación parental, la evaluación de los estudiantes expresa que hay un buen cumplimiento en la asistencia de los padres, madres o tutores a reuniones de apoderados y reuniones generales, levemente menor es la evaluación de la asistencia

a la citación de profesores, inspectores o directivos, tendiente a baja es la evaluación de la asistencia a reuniones del centro general de padres o consejo escolar (cinco de cada diez) y aun es más baja cuando se trata de actividades extra-programáticas, ya sean kermese, peñas, fiestas patrias o paseos de curso y cuando se trata de la participación en el sub-centro de padres del curso (menos de cuatro por cada diez). Así, la mayor participación que se evidencia se despliega en los ámbitos donde el foco es el estudiante y la mejora de los aprendizajes. La medición de la participación en las actividades que son del tipo de convivencia frente a la participación organizada presenta escasa diferencia en la puntuación, lo que lleva plantear que solo existe un grupo que se añade a la participación en actividades de convivencia sobre los que organizan.

5.2.2 Conclusiones II Objetivo. Estado del clima escolar social

Las conclusiones que se presentan a continuación guardan relación con el segundo objetivo específico (OE2), que ha sido formulado como «Describir el estado del Clima Social Escolar». Tal objetivo, en relación directa implica responder la segunda interrogante secundaria de la investigación (IIS2). Para dar cuenta del objetivo y de la interrogante, en este título se da cuenta de la primera componente de la dimensión Clima social escolar, el estado del clima de aula y luego de la segunda el estado del clima organizacional. Se busca la respuesta a ¿Cuál es el estado actual del Clima Social Escolar?

a) Estado del clima de aula

Para formarse una idea del contexto general uno de los primeros aspectos que se ha intentado conocer es cómo los estudiantes lo evalúan. El ambiente o clima más general es evaluado regular en promedio y en los diferentes ítemes que lo componen. Así regular perciben las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior y el beneficio que obtendrán de ellas, evalúan con algo menos de puntuación, que los conflictos entre estudiantes hayan aumentado, regular evalúan que el movimiento estudiantil nacional sea lejano a sus intereses. Por otro lado, al solicitarles referirse a la convivencia al interior familia expresan con moderación que se haya deteriorado.

En el ámbito más cercano los estudiantes declaran que los agentes más influyentes en la educación, son los docentes seguidos del colegio, para continuar con el microclima de los amigos, con la dirección del establecimiento y en último lugar evalúan al curso. No es de extrañar que sean los docentes quienes en general sean declarados quienes influyen en mayor grado, la entrega valórica que hacen se condice con este punto, tampoco es de extrañar que la actuación de los directores no sea la mejor evaluada ya que es menos visible o tangible para los estudiantes. Por otro lado, los microclimas que se forman en los cursos, que mayoritariamente responden a agrupaciones según la cercanía con la tradición huasa¹¹ versus la más urbana, o según la edad o el sexo, o según los ingresos, en comparación a la minoría de grupos que se forman según el rendimiento académico, influyen en otros ámbitos distintos al educativo. Lo que permite entender que el grupo curso se posicione entre los que cuentan con menor evaluación.

¹¹ El término «Huaso» es la figura clásica folclórica de la tradición chilena, así como lo es el gaucho para la Argentina. Se usa para referirse a los individuos que se dedican a tareas agropecuarias propias de la zona centro sur del país.

Respecto del orden al clima de aula (intra aula) y lo que sucede, generalmente, en las relaciones que se establecen entre los integrantes de los cursos, es posible afirmar a partir de los datos recogidos, que hay una buena relación, aunque moderada de respeto entre los compañeros de curso, que en nivel regular cuando no van a clases sienten que han perdido la grata oportunidad de estar con los compañeros. Sin embargo, expresan con alta evaluación que recordaran con cariño a sus compañeros y profesores. Respecto de la sensación de tensión por las burlas o porque los molesta algún(os) compañero(s) evalúan esa vivencia con baja puntuación, sin embargo, se encuentra presente. La evaluación que realizan, considerando las relaciones con los compañeros, la intención de cambio a otro colegio se haría efectiva si fuera posible, da cuenta que existe un grupo de estudiantes que no se muestran en agrado con el tipo de interrelación que se producen en el aula.

Al considerar lo que se vive en el ámbito establecimiento (intra y extra aula), particularmente, en las relaciones con los profesionales que ejercen, sean profesores en general y con la dirección del establecimiento, los estudiantes valoran mejor a los profesores que al director. En términos generales, hay una relación de respeto mutuo con los profesores del colegio, situación a la que se añade que existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes.

Respecto de la disciplina en el aula la evidencia permite visualizar que existen problemas, que afectan tanto a la organización, a la labor pedagógica como a los aprendizajes. Tales problemas son fruto del comportamiento en clases de los alumnos. Una de las consecuencias que se deducen a partir de esta situación es que afecta las relaciones profesor alumno. Los datos recogidos indican niveles de ruido y desorden, que los estudiantes no escuchan a los profesores, frente a lo cual los profesores deben esperar largo rato para que se tranquilicen. Por otro lado, el comportamiento grupal afecta los aprendizajes y la eficacia en el aula, los mismos estudiantes expresan que no pueden trabajar bien y que no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase. Este factor es relevante en la comprensión de los bajos resultados tanto en la PSU como en los aprendizajes e indica una de las dimensiones a trabajar.

Son menores las situaciones de robos o hurtos (en general de celulares), sin embargo, son más comunes las situaciones en las que los estudiantes rompen o dañan el establecimiento. Las situaciones de agresión verbal son las más frecuentes, insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes son mucho más recurrentes que las peleas entre estudiantes o las amenazas entre ellos, que las evalúan en nivel bajo. Las situaciones de agresión y discordia entre estudiantes y profesores, son muy menores. Evalúan como más frecuentes las que solo incluyen agresión verbal, poseen escasísimo nivel de frecuencia las peleas entre estudiantes y profesores

¿Qué hacen los profesores, ante las situaciones descritas? En voz de los estudiantes, los docentes en su rol de gestores de la convivencia resuelven, se anticipan y corrigen ciertas situaciones, así la evidencia que se recoge entrega los resultados señalando que, enseñan a vivir los valores, el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás, hacen verdaderamente esfuerzos por integrarlos, cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen, velan por el respeto y armonía entre los alumnos, y velan por que los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas sean respetados. Todos estos ítemes son evaluados en nivel alto por los estudiantes, dando cuenta del papel que desempeñan los docentes como gestores de la convivencia como del positivo nivel de influencia que poseen.

Tal influencia no se condice con la que poseen en la disciplina en el aula, lo que lleva a pensar que esta última es una cuestión de enfoque o dedicación y que requiere una decisión de trabajo colectiva más que iniciativa de algunos docentes. De manera que se produzca un actuar coherente y uniforme por parte de los docentes, avalada y exigida por la institución.

Las alternativas expresan que de moderadamente a alto nivel se encuentran orgullosos de pertenecer a este establecimiento. Las categorías de esta evaluación son variadas y dependen del establecimiento. Además, los estudiantes afirman que poseen claramente definidas las metas personales o proyecto de vida o para el futuro, asimismo, manifiestan de regular a alto la prioridad por parte de la familia de apoyar y financiar la continuidad de tus estudios superiores. No obstante, evalúan de regular a bajo las capacidades obtenidas para ser seleccionado vía PSU, como así mismo, el tipo de estudio que ha recibido. Consiguientemente sus proyectos personales escasamente incluyen la selección vía PSU, situación que concuerda con la preferencia de continuidad de estudios o proyecciones educativas que manifiestan.

Por último, tal vez se pueda levantar la idea que la mayoritaria perspectiva de estudiar en centros técnicos y profesionales de estos estudiantes obedece a la concreta baja autoevaluación de las capacidades para ser seleccionado vía PSU. Tal vez la pregunta ¿la realidad académica es tan influyente sobre las proyecciones de estudio y sobre las expectativas? no posea respuesta del todo simple ni lineal, pero adicionalmente, habría que preguntarse ¿qué sucedería si la realidad académica se modificara y con ello la evaluación de seleccionar vía PSU?

b) Estado del clima organizacional

En este apartado se da cuenta de la segunda componente de la dimensión clima escolar social, el clima organizacional. Este es una componente que corresponde al segundo objetivo específico.

La conclusión que se extrae, en relación al contexto más general y a los agentes que son más influyentes en la educación, no escapa de lo razonable y tradicional. Los docentes evalúan con mayor frecuencia que los estudiantes serán beneficiados por las nuevas leyes de gratuidad en la educación superior y que el movimiento estudiantil es distante. En último lugar coinciden unánimemente en evaluar que los conflictos entre estudiantes han aumentado. En relación a la incidencia en la educación de los diferentes agentes, los docentes muestran las siguientes preferencias, en primer lugar, se ubican los profesores, en el segundo, dependiendo del liceo, la familia y el colegio. En último lugar, la gran mayoría coincide en evaluar con menor puntuación a los medios de comunicación (tv, debates, reportajes, noticias), por tanto, son los menos influyentes.

Al referirse a los establecimientos, los docentes, manifiestan que poseen un nivel muy alto de capacidad para renovarse y crecer, que tienen una alta posibilidad de aportar ideas, las que además son tomadas en cuenta y que entablan relaciones positivas con padres y estudiantes. Con la puntuación más baja coinciden en evaluar que el establecimiento no ejerce un alto nivel de atracción sobre quienes lo integran. Entonces pese a que las oportunidades de input y participación son altas los establecimientos no poseen el prestigio, ni entregan la remuneración, ni posee las condiciones que atraigan fuertemente a los docentes.

En relación a la autonomía, en varios campos la poseen significativamente. Los docentes evalúan preferentemente que en el establecimiento se les permite libertad para establecer formas propias de evaluación, lo que se condice con que los directivos no se

involucran directamente en ello. Evalúan bien el grado de libertad que poseen para elegir los textos de clases, no obstante, esta libertad se encuentra condicionada a la oferta que hace el ministerio, por tal razón, es que en alguno de los centros educativos evalúan con bajo puntaje que posean plena libertad para elegir. La preferencia que aparece en el último lugar de la evaluación por liceo, aunque no es en todos los casos es coincidente, corresponde a que evalúan que UTP y dirección supervisan el nivel de profundidad de la asignatura, esto evidencia que les dejan libertad en el propio ámbito disciplinar.

En las conclusiones que se presentan a continuación se abordan las interrelaciones, algunos aspectos de la convivencia, ciertas características de la integración como de la convivencia que da cuenta del clima escolar social que viven.

Las interrelaciones entre docentes y los diferentes actores son en general bien evaluadas. Poseen las siguientes características: hay una relación de respeto mutuo entre alumnos y profesores, la relación entre profesores es cordial, sin embargo, evalúan que más allá de una relación cordial entre los profesores prevalece la tendencia a escucharse y valorarse. En unos casos y en otros aparece, mejor y peor evaluada la preferencia que el director o directora es cercano/a los estudiantes. No obstante, la preferencia menos frecuente, en la que coinciden los docentes, corresponde a que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes.

Autoevalúan bien la confianza que los alumnos les otorgan no así la seguridad que se da en el establecimiento. Respecto de la apreciación de la confianza que poseen los alumnos en los docentes, en versión de los docentes se ha concluido que los estudiantes sienten confianza para acercarse a algunos de los profesores cuando enfrentan algún problema, sienten confianza en los profesores, sienten que lo que dicen es verdad y que cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente. La preferencia con menor recurrencia es que el colegio sea un lugar muy seguro.

En relación a la integración que se vive entre los estudiantes, el rol que poseen los docentes en la convivencia se deja sentir. La influencia da cuenta de la consideración y ascendiente que tienen los docentes. La evidencia, en versión de los docentes, permite concluir que los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos, porque los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas sean respetados. El ítem con menor evaluación, presente en los resultados por centro educativo, corresponde al que expresa que cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen.

Las conclusiones siguientes abordan el nivel académico, la disciplina, la convivencia como elementos constitutivos del clima de aula. ¿Cuál es el nivel académico? La evidencia permite concluir que los docentes evalúan mejor la expectativa académica que poseen sobre los estudiantes que el nivel académico que según ellos presentan. Críticos se muestran al evaluar en nivel bajo y en la más baja posición la dedicación que tienen los estudiantes a los estudios. ¿Qué se concluye en el ámbito de la disciplina? La homogeneidad, el alto nivel de las puntuaciones lleva a formularse la idea que la disciplina presenta un nivel bajo. Situaciones como las siguientes: los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen avalan la idea formulada. La espera de los docentes, el ruido y el desorden implican que el trabajo pedagógico se desplace y que se generen pérdidas de tiempos que impactan los aprendizajes, también implica que el clima en donde el profesor realiza sus esfuerzos pedagógicos le significa un esfuerzo adicional, dando cuenta de un obstáculo ambiental.

¿Con cuánta frecuencia ocurren las situaciones que afectan la convivencia? El resultado de la evaluación, que realizan los docentes, sobre situaciones que se dan en la convivencia entre los estudiantes, con los docentes y en el cuidado del establecimiento, reportan que son situaciones menores las que se producen entre estudiantes, entre estudiantes y profesores y daños al establecimiento. Una segunda situación frecuente son los robos o hurtos que en una buena parte corresponden a celulares. A medida que aumenta la gravedad de las situaciones la evaluación de la frecuencia es menor en puntuación.

Sí bien varias de las situaciones nombradas aluden al clima de aula, forman parte de la vivencia emocional que posee el docente y por tanto son también características de la realidad laboral en la que se desempeña, por tanto, forman parte del clima organizacional que vive el docente afectándolo positiva o negativamente.

5.2.3 Conclusiones III objetivo. Descripción del docente y su desempeño

Seguidamente, se da cuenta del desempeño docente, dimensión correspondiente al tercer objetivo específico (OE3) que ha sido formulado como sigue: «Describir al docente y su desempeño». Tal objetivo, en relación directa implica responder la tercera interrogante(IIS3) ¿Cuál es la descripción del docente y de su Desempeño?

a) Descripción del docente

Los profesionales de los distintos establecimientos que han participado en este estudio, que han respondido el «Cuestionario docentes» poseen la siguiente descripción. Levemente hay, una mayor cantidad de varones que mujeres, salvo en un establecimiento que pertenece a la comuna de Graneros. Las edades de los docentes aparecen con mayor frecuencia en los siguientes tramos [26 – 35] y [46 – 65]. La mayoría de los docentes son profesores y han realizado sus estudios en universidades de regiones, hay un mínimo de los docentes que aún no tiene el título de profesor. Las clasificaciones más frecuentes que han logrado en el sistema nacional de categorización docente es la competente, le sigue la básica, un buen número de los docentes no han participado de dicho proceso. Respecto de su formación posterior una buena parte no la posee (cerca a la mitad), aunque quienes sí la tienen, frecuentemente, poseen diplomados y/o postítulos, aquellos que poseen magister son escasos.

Los docentes en general poseen dos tipos de contratos con las respectivas municipalidades a la que pertenecen los centros educativos, el más frecuente es a plazo fijo, le sigue el indefinido. En relación al horario laboral que pactan, la evidencia indica que las horas por las que son contratados son menos de seis horas por día. La antigüedad laboral en promedio de los docentes, en dos establecimientos es sobre los 15 años, en los otros tres establecimientos es menor a los nueve.

Las conclusiones respecto de las actividades como de las reuniones más frecuentes que realizan los docentes no irrumpen con novedad. Los periodos de frecuencia de realización de ciertas actividades de rutina como son la planificación de asignatura, preparación, de clases, generación de instrumentos de evaluación o guías de contenidos o de ejercitación; se caracterizan porque poseen canon continuo semanal. Corregir evaluaciones y preparar guías de contenido o de ejercicios son las actividades de rutina más demandantes. La reunión que se consolida y toma una posición privilegiada es el consejo de profesores. Tal consejo, es en la rutina de los centros educativos, el tipo de reunión que, sin duda, es el más usual y frecuente, en todos los casos posee un periodo de recurrencia semanal. No tan usual, como la anterior, son las reuniones con

dirección de estudios o con la unidad técnica pedagógica (UTP). En relación a las reuniones por departamento, en el mejor de los casos afirman que las tienen, no obstante, en espacios temporales muy distanciados y con canon irregular. Esto último, es una situación que en varios de los liceos se repite, además ha sido motivo de crítica por parte de los docentes, considerándola como una de las debilidades en estos centros educativos.

En referencia, a lo que creen y proyectan los docentes acerca de lo que harán los estudiantes una vez terminado su último año de enseñanza media, se concluye que la opinión de los docentes es la siguiente: mayoritariamente ingresarán a estudiar una carrera técnica en un Centro de Formación o Instituto Profesional, le sigue la opción se interesarán concretamente por ingresar a un establecimiento que les otorgue gratuidad en la educación superior o intentarán trabajar. La visión de la proyección que realizan los docentes respecto del futuro inmediato de estos jóvenes no coincide preferentemente con la universidad.

b) Descripción de los lineamientos, objetivos, logro PSU y desempeño

Las fortalezas y debilidades que mencionan los docentes permiten configurar un perfil de los aspectos controlables que afectan positiva o negativamente las actuaciones. Las fortalezas que perciben los docentes en los estudiantes, manifiestan las siguientes: el espíritu de superación, la motivación, la perseverancia, el esfuerzo y la resiliencia. Las debilidades que mencionan corresponden al bajo nivel académico, la baja autoestima y las escasas expectativas, el escaso apoyo por parte de la familia y del contexto en donde viven. Las fortalezas que perciben los docentes en sus pares, son las siguientes: la motivación, la perseverancia, la vocación, la capacidad de adaptación, el profesionalismo, el deseo de mejorar, la disposición ante los cambios y ante las nuevas metodologías. A su vez, las debilidades que mencionan corresponden a la falta de tiempo y de constancia, la escasa actualización, en algún establecimiento la debilidad es que bajan el nivel de la exigencia y hacen evaluaciones muy simples. Las fortalezas que perciben los docentes en el equipo que dirigen son las siguientes: consideración de criterios comunes, la comunicación, la autonomía que proporcionan a los profesores, la motivación y la perseverancia. Las debilidades que mencionan corresponden a faltas en la claridad en la comunicación, la falta de planificación, a que no siempre mantiene las medidas que toman en el tiempo y la burocracia,

Al considerar los efectos que se producen en el establecimiento, que se originan a partir de la preocupación por los resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, los indicadores dan cuenta que permiten aspectos positivos y no solo negativos. Entre los positivos se encuentra que estas pruebas movilizan y focalizan tanto a los docentes como a la institución, lo que incluye la colaboración, adicionalmente, mencionan que afecta la responsabilidad de los docentes, como también, la diversificación de las estrategias que utilizan. Los indicadores dan cuenta además que la opción menos frecuente resulta ser la estandarización de estrategias didácticas y evaluativas decididas por los directivos. Tal situación evidencia que dejan en los docentes este tipo de decisión no involucrándose.

Considerando los aspectos que afectan el desempeño del docente, dentro de las situaciones presentadas eligen varias que se relacionan con el docente y con los estudiantes. Sin embargo, no hay una única opinión, por el contrario, son diversas. Respecto de aquellas que se refieren al docente resulta la falta de tiempo y el estrés, de aquellas que se refieren al estudiante resultan el perfil del estudiante, el bajo nivel de expectativas que se funda en la mala base académica que poseen los estudiantes y en un clima de aula que desfavorece los aprendizajes. No consideran aspectos relativos a la organización o a los procesos organizacionales, dejan fuera la falta de recursos como

también dejan fuera a la familia. Sin embargo, en las entrevistas realizadas mencionan la falta de apoyo y exigencia por parte de los padres.

Considerando los aspectos que atribuyen al buen rendimiento de los estudiantes exitosos, en opinión de los docentes, los factores que presentan una mayor contribución a tal éxito se deben principalmente al estudiante y al apoyo familiar, estas preferencias aparecen alternándose en primer lugar en los distintos centros educativos. Los docentes valoran en los estudiantes las habilidades propias, el esfuerzo, la dedicación, el sentido de responsabilidad, la conciencia de los estudiantes.

c) Descripción de la formación, logros valores y actitudes

Respecto del objetivo educacional entregado por los establecimientos, las preferencias de los docentes apuntan a que las instituciones dan un mayor énfasis en el desarrollo emocional y afectivo por sobre el logro académico de los estudiantes, mencionan además que un objetivo es la preparación para el mundo del trabajo, la formación de la ética y la responsabilidad, la formación ciudadana y el respeto a la diversidad. En las entrevistas mencionan además el rol de contención que realizan los liceos. El enroque que hacen los docentes dejando la prioridad instructiva en otro lugar desvía el vectorial de esfuerzo y dispone otras situaciones como blanco. Tal circunstancia puede afectar los aprendizajes y resultados.

d) Descripción de la planificación y evaluación, diagnóstico de situaciones críticas y nivelación

Las conclusiones respecto de rol del docente como miembro de una institución, en lo que ha planificación y evaluación institucional se refiere, presenta dos aspectos claves el PEI y la planificación del establecimiento. Al considerar el Proyecto Educativo Institucional expresan con frecuencia que se encuentra actualizado, que fue construido en conjunto con la comunidad educativa y que es claro y concreto. Pese a que fue construido con la comunidad educativa y que es socializado, es conocido más por los docentes que por los estudiantes, y estos los conocen más que sus padres. Al considerar la planificación general del establecimiento, resultan diversas respuestas, sin embargo, algunas se repiten. Entre estas se mencionan la formulación y la evaluación tanto de los objetivos como de las metas. La planificación no se realiza en forma participativa.

Cuando se trata del déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué se concluye de las acciones que realizan los docentes? La evaluación reporta que los docentes informan de inmediato a los padres o apoderados, luego que realizan el trabajo de nivelación con distintos materiales de apoyo complementarios (guías, tareas cuadernillos) a lo que se suman repasos con el profesor de asignatura preferiblemente en clases, dentro del horario y no fuera. Lo menos utilizado según la evaluación es el uso de herramientas presentes en la web, desarrollo de tareas. No es para nada usual que realicen reforzamiento fuera del horario regular de clases con el profesor. Cuando se trata del déficit de rendimiento que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿qué acciones se realizan a nivel institucional? Las acciones que reportan los ítemes mejor evaluados implican la identificación de los estudiantes, la panorámica de los cursos, a lo que se suman el acuerdo de ciertas acciones y su seguimiento. Quedan relegadas con menor evaluación que no se coordinan acciones o que sea el profesor quién decide y tome medidas.

e) Descripción del Trabajo de aula

En relación al trabajo de aula ¿qué se concluye sobre las expectativas?, al analizar las respuestas se logra por conclusión lo siguiente: Coincide la evaluación con que las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados. La peor evaluación es una autocrítica, indica debilidad en exponer la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos.

Respecto del uso del tiempo hay dos realidades que aparecen, una la que guardan relación directa con los profesores y otra más general. En la primera, las clases se toman a tiempo y se comienzan sin demora, los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula. A la vez dan cuenta de buenas prácticas de los profesores evalúan que no corrigen pruebas y que no realizan otras labores durante las clases.

¿Qué se concluye respecto de las actividades de trabajo en aula? Los docentes realizan clases expositivas, organizadas con preguntas y respuestas, trabajo individual, resolución de guías. Las salidas a terreno como apoyo a algún contenido del subsector es la menos recurrente, junto a la preparación y realización de un proyecto grupal con informe escrito por parte de los estudiantes. La organización de este tipo de actividad es más compleja que la otra razón por la cual es menos frecuente.

Ahora ¿qué sucede en una semana normal de clases?, al respecto, se han obtenido que las acciones más recurrentes en la semana son la exposición de contenidos de aprendizaje, el trabajo individual de los estudiantes en clase, retroalimentación al curso sobre tareas, guías y evaluaciones. En las actividades menos frecuentes los estudiantes realizan trabajo en casa ya sean tareas, facsímiles o guías.

f) ¿Desempeño docente, que dicen los estudiantes?

La evaluación del trabajo de aula y uso del tiempo, indica que hay desafíos pendientes, Los estudiantes evalúan regular que los profesores organicen muy bien las clases, similarmente, evalúan que las clases se desarrollan a un buen ritmo, tal evaluación da atisbos que no sucede siempre así. Asimismo, evalúan regular el aprovechamiento del tiempo de clases, en el límite entre regular y bajo evalúan que las clases se toman a tiempo y se empiezan sin demora, confirman que las clases se interrumpen para entregar informaciones o por otros motivos, aunque en nivel moderado a alto los estudiantes dan cuenta que, si no asistieran a clases, no se pierden mucho.

Los alumnos evalúan regular las formas de trabajo de los profesores, en la que los profesores apoyan y trabajan con los alumnos con problemas de rendimiento y que se den tareas para la casa. Asimismo, evalúan moderadamente que se retroalimente en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones, deduciéndose que no es una actividad frecuente la entrega regular de guías de trabajo para hacerlas en casa, como se visualiza que es menos que regular que se resuelvan facsímiles PSU. Esta es otra circunstancia que no ayuda a logro o mejoramiento de la calidad.

Estos dos últimos puntos son claves los estudiantes con nivel de vulnerabilidad y bajo nivel de aprendizajes, no poseen otra alternativa al momento de intentar adquirir aprendizaje y lograr un mediano nivel, trabajar y trabajar mucho. Sin esto, es muy difícil que acorten las brechas y remonten sobre el nivel de aprendizajes que poseen. Que no posean tareas y que no se preparen para la PSU, cuando esta última es preparada con mucho tiempo y fuera del sistema escolar, esto da de inmediato una señal pesimista respecto de los logros que pueden alcanzar.

Pese a que dependen del centro educativo y hay variaciones en general la expectativas personal y mayor de estudio, que en forma recurrente eligen los estudiantes es terminar una carrera en un Centro de Formación Técnica, una carrera en un Instituto Profesional, le sigue la opción por una carrera en una Universidad sólo terminar el 4º Año de Educación Media y dentro de sus aspiraciones consideran terminar un posgrado lo expresa un porcentaje menor, dentro de sus perspectivas esta posibilidad es distante

La valoración de las expectativas por parte de los profesores es regular lo que presenta un desafío. Esta expresión se traduce en que los profesores les exigen limitadamente y los estudiantes lo detectan. Ya que evalúan regular se promueva el interés y auto exigencia cuando se deben realizar trabajos, que se busque la calidad en lo que se debe hacer, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados. A lo que se añade que les presenten situaciones o la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de los aventajados, buscan que investiguemos, que se formen una opinión y que encuentren soluciones propias

5.2.4 Conclusiones IV objetivo, Factores asociados y estado de las hipótesis

En este inciso se proporcionan las conclusiones que se desprenden del cuarto objetivo (OEI4) este ha sido formulado con el propósito de determinar los factores asociados que se obtienen entre los antecedentes de contexto y los resultados de la PSU. Las conclusiones se presentarán respetando el siguiente orden, primero se proporcionan los antecedentes descriptivos de la muestra, luego los aspectos relevantes de los factores asociados determinados seguido de las situaciones finales que presentan las hipótesis formuladas, que consideran la evaluación de la relación de dependencia entre el puntaje promedio PSU y las variables académicas, de origen social y de origen económico, al terminar, se proporciona la información con los aspectos más relevantes de la situación final de las postulaciones.

a) Antecedentes descriptivos

En las comunas del estudio se inscribieron 383 estudiantes, de ellos los que rindieron ambas sub pruebas, de lenguaje y matemática, son 269 estudiantes (70.2%). Las estudiantes inscritas mujeres que rindieron la evaluación son 129 (48.0%) y los estudiantes inscritos varones que rindieron la evaluación son 140 (52.0%). La participación por comunas es según la siguiente composición: Codegua (12.3%), Graneros (16.0%), Machalí (30.9%) y Mostazal (40.9%) (DEMRE, 2016).

b) Variables académicas

Al calcular las asociaciones por medio del coeficiente de Pearson entre los puntajes PSU Matemática y PSU Lenguaje resultan asociaciones positivas y significativas en el nivel 0.01, con una magnitud moderada ($r = 0.4160$). Esto implica que se encuentra correlacionada la variable puntaje PSU Matemática con la variable puntaje PSU Lenguaje. Es por esta razón que, en la primera hipótesis del estudio, se rechaza la hipótesis de trabajo H_0 y se toma la hipótesis investigativa H_1 .

Al determinar la asociación entre las variables puntaje Promedio PSU con el puntaje NEM, por medio del coeficiente de Pearson ($r = 0.405$) y paralelamente con el puntaje *Ranking* ($r = 0.392$), resultan asociaciones positivas moderadas, significativas al nivel 0,01. Esto permite asumir, en primer lugar, que se encuentran correlacionadas la

variable puntaje NEM con la variable Promedio PSU y, en segundo lugar, que se encuentra correlacionada la variable *Ranking* con el puntaje Promedio PSU. Esto se traduce en el rechazo de las hipótesis de trabajo H_0 en las hipótesis del estudio N° 2 y N° 3.

Al considerar las correlaciones, obtenidas por medio del coeficiente de Pearson, entre las variables Promedio PSU con las variables: puntaje en la prueba PSU Lenguaje ($r = 0.860$) y con el puntaje prueba PSU Matemática ($r = 0.822$) resultan asociaciones positivas, en el nivel $sig. = 0.01$ de significancia. Esto significa que se encuentra correlacionada la variable puntaje en la prueba PSU Lenguaje con la variable Promedio PSU y se encuentra correlacionada la variable puntaje PSU Matemática con la variable puntaje Promedio PSU. Así en la hipótesis N° 4 y N° 5 del estudio se rechazan la hipótesis de trabajo H_0 y se asume la hipótesis investigativa H_1 .

c) Variables de origen social

Al calcular las correlaciones bivariadas entre el puntaje Promedio PSU y el nivel educacional del padre, calculada con el coeficiente ρ de Spearman resulta con magnitud baja ($\rho = 0.215$) y significativa en el nivel $sig. = 0.01$. Lo que significa que es posible asumir que están correlacionadas las variables Educación del Padre con el Promedio PSU. Y además se traduce en que se rechaza H_0 de la hipótesis N° 6.

La asociación entre la variable puntaje Promedio PSU y la educación de la madre, calculada con el coeficiente ρ de Spearman es positiva, con magnitud baja ($\rho = 0.241$), como también, significativa en el nivel $sig. = 0.01$. Esta asociación se traduce en que se encuentra correlacionada la variable Educación de la Madre con la variable Promedio PSU. Lo que permite rechazar en la hipótesis N° 7 la hipótesis de trabajo H_0 y asumir la hipótesis investigativa H_1 .

La correlación bivariada calculada con el coeficiente r de Pearson, entre el Promedio PSU y el número de integrantes de la familia, aunque existe, es negativa, posee una magnitud muy baja ($r = -0.048$), pero la correlación no es significativa. Esto significa que no se encuentra correlacionada la variable Número de Integrantes de la familia con la variable Promedio PSU, como tampoco que la probabilidad de ocurrencia que se determina es aceptable. La asociación encontrada posee una debilidad, su magnitud y el valor de la significancia, esto lleva a no rechazar la hipótesis de trabajo N° 8, no rechazando que sean independientes.

d) Variables de origen económicas

La correlación entre la variable tipo de empleador del padre o estatus ocupacional y el resultado Promedio PSU fue calculada utilizando el coeficiente ρ de Spearman el resultado presenta un magro resultado ($\rho = -0.074$; $Sig. = 0.273$). Esto significa que ambas variables son independientes y que no es posible rechazar la hipótesis de trabajo N° 9.

La asociación entre el puntaje el PSU y la distribución de los ingresos brutos fue calculada utilizando el coeficiente ρ de Spearman. El cálculo realizado arroja que esta asociación existe, es positiva, posee magnitud baja ($\rho = 0.264$), aunque significativa en el nivel $sig. = 0.01$. Esto permite expresar que existe correlación entre los ingresos brutos y el puntaje Promedio PSU, significa, además que se asume la hipótesis investigativa o alterna en la hipótesis N° 10 del estudio.

e) Situación de las postulaciones

La situación concluyente respecto de ingreso a las universidades de los jóvenes de los liceos en estudio es que 39 estudiantes (10.2%) quedan seleccionados en las universidades a través del proceso de admisión. De los 383 estudiantes que aparecen en los registros iniciales del DEMRE, las situaciones que se dan después de rendir la prueba PSU, son las siguientes: postulan por procedimiento del sistema regular 18 estudiantes (4,69%), postulan a través del programa PACE un total de 21 estudiantes (5,48%), y no postulan en el proceso 337 estudiantes (87,99%).

¿Qué se concluye respecto de las casas de estudio y las carreras en las cuales han sido seleccionados? Las casas de estudio en las cuales han sido seleccionados, se distribuyen en la Universidad de Santiago de Chile (51.2%), Pontificia Universidad Católica de Chile (7.3%), Universidad Católica del Norte (4.9%), Universidad de Atacama (4.9%), Universidad Técnica Federico Santa María (4.9%) y Otras (26.8%). La Universidad de Santiago de Chile recoge la mayor proporción en razón al programa PACE. Las carreras y la participación en las cuales fueron aceptados los jóvenes postulantes del estudio corresponden a ingenierías civiles y de ejecución (39.0%), contador auditor e ing. comercial (7.3%), pedagogías (7.3%), artes visuales, bioquímica, enfermería, kinesiología, obstetricia cada una con un (4.9%), medicina (2.4%) y otras carreras (17.1%).

Para finalizar con este apartado ¿Qué se concluye de los factores asociados? Se analizaron un total de diez factores de incidencia en el resultado PSU, de ellos la gran mayoría posee incidencia significativa, son consistentes, en su gran mayoría, los resultados obtenidos con los resultados de otros estudios. De ellos ya previamente se ha dado cuenta.

Respecto de los niveles educacionales de padre y madres y de los ingresos la literatura y parcialmente este estudio da cuenta de la existencia de un correlato con mejores resultados. Sería muy interesante investigar cómo afecta el logro educativo que los padres o madres que se encuentran o deciden mejoren su nivel educacional o mejorar sus ingresos ¿actuarán modificando la situación?

5.2.5 Conclusiones V objetivo. Exploración de significados

En este inciso se proporcionan las conclusiones que se desprenden del quinto objetivo, (OE15) este ha sido formulado con el propósito «Explorar la comprensión de significados acerca del estudiante, la familia, el clima y los docentes». Las conclusiones se presentarán respetando el orden de los establecimientos e intentando responder la interrogante de investigación (IIS5) ¿Cuál es la comprensión que se tiene sobre los significados acerca del estudiante, la familia, el clima y los docentes?

Las entrevistas realizadas logran verdaderamente profundizar los conceptos que habían sido recogidos en los cuestionarios, es más aparte de confirmar lo recogido lo complementan.

En general las entrevistas realizadas dan cuenta de un estudiante que vive en una familia con situación vulnerable, que dependiendo de la visión de los entrevistados en algunos liceos viven situaciones muy fuertes o duras, algunos de ellos viven en familias biparentales, otros en familias monoparentales que se acoplan con familias extendidas (padres que acogen a sus hijas madres y sus nietos), en los casos más graves, algunos no poseen ni padre ni madre, viven con familiares o con el vecino. Varios de sus familiares conviven diariamente con la droga, y en el mundo delictual. Sin embargo, en otros liceos

la situación es diametralmente opuesta, hay muchos padres que cooperan en la educación de sus hijos y presentan un fuerte apoyo, pese a su vulnerabilidad, son capaces de ayudarles y formarlos dándoles una formación con mucha ética. Es posible que sea este último apoderado, en su gran mayoría, que habrá expectativas mayores en sus hijos y les traspasa el incentivo de una meta más amplia. Las expectativas que se generan en el seno familiar fundamentalmente, van a ser incidentes en su meta futura, en la disposición como estudiante y en los resultados que logren en las distintas mediciones, se constituyen así en un factor relevante.

El perfil de los estudiantes es un muchacho que sus expectativas son bajas, que su visión no sobrepasa los límites de su casa y de la vivencia que en ella tiene. Muchos decidirán por la formación técnica o directamente irán al mundo del trabajo. La universidad no siempre se encuentra en la mira de sus intenciones, lo que se va a constituir en un factor que debilita el logro en las pruebas de selección. Sin embargo, hay un grupo que coincide proporcionalmente con los estudiantes resilientes del estudio y que han quedado en la universidad, que es pujante resiliente y en el cual lo académico es relevante. El programa PACE en este sentido ha sido de mucha ayuda tanto para el establecimiento como para los docentes, como para los estudiantes.

El perfil del docente apunta a quien es capaz de empatizar con este tipo de joven. con niveles de vulnerabilidad, que puede socializarse y que puede liderarlo con el fin que se cumplan los objetivos académicos. En general, el clima que viven los docentes es agradable, no obstante, como en todo siempre se dan particularidades. Se recoge que a través del trabajo de los directores han llevado a cabo iniciativas para mejorar el clima.

La intención de acercarlos la universidad es uno de los roles más frecuentes en los docentes de estos liceos. El estilo pedagógico es fundamental, la sistematicidad y la perseverancia son valoradas. En su desempeño se observa presente el trabajo colaborativo, como también, las ganas que esos jóvenes salgan adelante. Intentan movilizar las expectativas con distintas formas e incluso proyectos que acerquen al estudiante con las universidades y vean que es posible. Intentan mostrarles un mundo que no han visto, que no se imaginan.

5.3 Hallazgos relevantes, discusión y nuevas líneas de investigación

En este apartado se presentan los hallazgos más relevantes, subdivididos en dos grupos aquellos que provienen de los resultados directamente, hallazgos propiamente tal, y aquellos que se obtienen como experiencias en algunas de las etapas de la investigación.

Un comentario al cuarto objetivo, cuyos resultados se han presentado con ciertas particularidades, una de ellas es que se complementan con las discusiones y otra con las propuestas, por lo tanto, se sugiere para ver los hallazgos relevantes relacionados con el cuarto objetivo, la discusión y algunas propuestas dirigirse a dicho capítulo (ver página 334).

5.3.1 Hallazgos relevantes

Un primer hallazgo y discusión, es sobre la descripción del estudiante y de algunos aspectos de su historia escolar. Respecto de la descripción se concluye que los estudiantes provienen de cursos mixtos compuestos, con leve diferencia, en general poseen más hombres que mujeres, la media de edad se ubica por sobre los dieciocho y bajo los diecinueve años; una alta proporción de los participantes se inscribieron para

rendir la PSU, no obstante, más de un centenar no rindieron la evaluación. Son escasos los que contaron con cursos preuniversitarios.

Particularmente, del historial escolar se ha recogido que, al término de la enseñanza media, un porcentaje muy alto, más del 60% de los estudiantes, en toda su enseñanza escolar nunca recibieron reconocimiento, más de la mitad de los estudiantes ha repetido un año. Institucionalmente, nunca se les dijo que lo habían hecho bien y eso posee consecuencias internas en los estudiantes que definitivamente lo marcan, afectando sus expectativas, su permanencia universitaria, favoreciendo la deserción y es más serán tal vez una barrera, a la participación como padres en la educación de sus propios hijos.

Un segundo hallazgo es sobre la descripción de las familias. Las familias se encuentran conformadas, con mayor frecuencia, por más de cuatro y menos de cinco integrantes, viven en las mismas comunas en las cuales se encuentra el centro educativo, la gran mayoría, vive en zonas urbanas, solo en algunas comunas los estudiantes provienen, en número no menor, de localidades. Los padres y madres son mayoritariamente chilenos y en muy alta proporción, no provienen de pueblos originarios o extranjeros, hallazgo que responde una de las inquietudes planteadas. Respecto del nivel educacional, los varones aventajan a las mujeres, parte de la evidencia recogida da cuenta que los padres poseen mayores niveles de educación media completa que las madres. Respecto de los trabajos que desempeñan, en mayor número, corresponden a trabajos menores ocasionales e informales, le siguen aquellos trabajos en los que se desempeñan como independientes con carrera técnica profesional, como también trabajos temporales.

Es relevante que entre un 10 a 20% de los jóvenes no proviene de hogares biparentales, ni monoparentales, sino que se encuentran allegados a un tutor o familiar. Esto es un buen punto de inicio para comprender la situación de los resultados en la PSU y la realidad de los estudiantes de estos establecimientos. Esto es en un curso de 40 estudiantes ocho o algo menos no tienen o no viven con sus padres. La descripción de las familias concuerda con la que proporciona la agencia de la calidad y la encuesta CASEN.

Un tercer hallazgo relevante es sobre la descripción del docente, en primer lugar, el docente de estos establecimientos es una persona con profunda vocación social, capaz de trabajar en ambientes complejos y vulnerables, de sobrellevar y ser motivador en situaciones de mucha carencia, con estudiantes caracterizados por falta de autonomía como de expectativas y que, además, debe poseer una cercanía y entendimiento del mundo rural. En segundo lugar, en relación a la formación inicial, posterior y la categorización que poseen los docentes, la información recogida da cuenta, que la gran mayoría del grupo de participantes, posee formación inicial en pedagogía, obtenida en universidades de regiones y que son escasos los docentes que no poseen título. Sin embargo, en lo que se refiere a la formación posterior y categorización docente, la situación contrasta, parte importante del grupo de docentes no las tienen. Diplomados y postítulos son más frecuentes, los docentes con grado de magíster son escasos. Los que se han categorizado no sobrepasan la mitad, en general, resultan evaluados en categorías básica y competente. Siendo este es un hallazgo, el que da cuenta de la necesidad de un planeamiento institucional que ayude en los requerimientos de desarrollo profesional.

La evidencia externa utilizada como patrón da cuenta de coincidencias como de diferencias. Desde una parte el Primer censo de docentes de Chile (EDUGLOBAL, 2012) da cuenta de que un 45% de los docentes pertenece a universidades de regiones y un

2% no tiene título profesional, adicionalmente, los docentes con estudios de postítulos y diplomados, según la publicación, son en cantidad cercanos al 45%, un 39% no posee ni postítulo ni diplomado, situación muy en la línea de lo que se presenta en este estudio. Por otro parte, el estudio TALIS (MINEDUC, 2015) destaca que en Chile los docentes posean una alta idoneidad; es decir, cuentan con la preparación adecuada en el área de conocimiento disciplinaria en la que realizan su labor. Esto es la consecuencia de políticas de regularización y habilitación para el ejercicio docente que se han llevado en el país. La evidencia viene a confirmar el alineamiento de las conclusiones obtenidas en el estudio. Desde otra parte, en la evaluación docente de 2012 (MINEDUC, 2013) el 76,8% de los docentes obtiene un desempeño Competente o Destacado, lo que viene a dar cuenta que hay una diferencia entre la realidad recogida y la realidad nacional. Situación que lleva a concluir que se presenta una debilidad en los docentes que participan en el estudio en lo que se refiere a las evaluaciones en el sistema de desempeño.

Un cuarto hallazgo, se refiere a la débil situación contractual que poseen los docentes y sobre algunas consecuencias que se derivan. Los docentes en general poseen dos tipos de contratos con las respectivas municipalidades a las que pertenecen, el más frecuente es a plazo fijo, le sigue el indefinido. Siendo el más frecuente el menos estable. No deja de ser relevante la participación de docentes con trabajo temporal, los que mantienen un número de horas, en promedio, más bien bajo, situación que impacta su economía; por tal razón complementan con otras actividades remuneradas. Una parte menor a la mitad de los docentes posee trabajo complementario, la actividad más recurrente es hacer clases en colegios similares.

Por una parte, la evidencia externa que proporciona el Primer censo docente en Chile, señala que cerca del 36% de los docentes posee inestabilidad laboral (EDUGLOBAL, 2012). Por otra, que en Chile el 12,5% de los docentes poseía trabajo por menos de 30 horas. (MINEDUC, 2016), a su vez el estudio TALIS (MINEDUC, 2015) da cuenta que un porcentaje relevante de los docentes el 68,5% tiene jornada completa, solo el 62,9% de los profesores chilenos tiene contrato indefinido. Quedando en evidencia la inestabilidad laboral y la alta proporción de docentes que participaron en el estudio que posee baja cantidad de horas contratadas. Coincide el hallazgo de este estudio con la evidencia del estudio TALIS (MINEDUC, 2015) el cual indica que la carga de trabajo semanal, de los docentes en Chile es de menos de 30 horas contratadas semanales, coincidencia que refrenda la situación detectada.

Los periodos de frecuencia de realización de ciertas actividades de rutina como son, la planificación de asignatura, preparación, de clases, instrumentos de evaluación, guías de contenidos, de ejercitación; se caracterizan porque poseen una predominancia de canon semanal y por qué corregir evaluaciones y preparar guías de contenido o de ejercicios, son las actividades de rutina más recurrentes y demandantes. Los resultados indican que esta frecuencia semanal es más bien de carácter autoimpuesto que institucional y que no se exigen planificaciones por periodos cortos, sino más bien por periodos extensos. Esto a su vez evidencia que hacer planificaciones no corresponde a las actividades más demandantes para los docentes de estos liceos.

La evidencia externa recogida, desde una parte, señala que el uso del tiempo no lectivo para la preparación y corrección de evaluaciones y trabajos o tareas realizadas por los alumnos, un 95% de los docentes las realizan al menos una vez al día o a la semana; la preparación del material a utilizar en las clases es una actividad que un 91% realizan al menos una vez al día o a la semana y que la planificación de las unidades de estudio y clases requeridos para su enseñanza un 60% la realizan al menos una vez al día o a la semana (Centro de Políticas Públicas UC- Elige Educar, 2016, pág. 23). Por otra parte, el estudio primer censo docente de Chile (EDUGLOBAL, 2012) indica que las

actividades más frecuentes corresponden a la planificación, preparación de clases y corrección de pruebas, en promedio el 21% dedica más de tres horas, 52,5% entre 1 y 3 horas, 26.5% menos de una hora. La evidencia recogida en este estudio se alinea, cuanto se mira la jerarquía de frecuencias de realización de las actividades.

Las jornadas, la distribución horaria más la inexistencia de instancias oficiales dejan traslucir el bajo nivel de capital social, esto es el escaso trabajo cooperativo entre docentes. En relación a las reuniones por departamento, en el mejor de los casos afirman que las tienen, no obstante, en espacios temporales muy distanciados y con canon discontinuo. Esto último, es una situación que en varios de los liceos se repite y que además ha sido criticada, por los mismos docentes, se concluye que es una debilidad.

Aparte de las situaciones ya consideradas, una de las consecuencias que conlleva el escaso tiempo de los docentes es el bajo nivel de trabajo adicional que los profesores requieren de sus estudiantes. Los alumnos evalúan regular que se den tareas para la casa, asimismo, que se retroalimente en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones, adicionalmente, evalúan menos que moderadamente que se resuelvan facsímiles PSU. Deduciéndose que no es una actividad frecuente la entrega regular de guías de trabajo para hacerlas en casa ni que se resuelvan facsímiles PSU, constituyéndose este punto en una debilidad.

Esto último, es clave en estudiantes con nivel de vulnerabilidad y bajo nivel en los aprendizajes, cuando se trata de ingresar a las universidades. No poseen otra alternativa, cuando se desea lograr un mediano nivel, que realizar un trabajo muy fuerte. Sin esto, es muy difícil que acorten las brechas y remonten sobre el nivel de aprendizajes que poseen. Que no se les den tareas y que no se preparen para la PSU, va en contra de sus niveles de logro. La PSU es preparada por muchos estudiantes, lo que incluye a estudiantes aventajados y desventajados, a estudiantes de colegios de élite y colegios que no lo son, tal preparación, es en forma paralela al cuarto año de enseñanza media. Que los estudiantes no evalúen adecuadamente que se les den tareas, guías, o facsímiles, provoca de inmediato una señal pesimista respecto de los logros que pueden alcanzar.

Un quinto hallazgo nace de las expectativas, en referencia, a la proyección que hacen los docentes acerca de lo que harán los estudiantes una vez terminado el cuarto medio. La opinión de los docentes es que mayoritariamente ingresarán a estudiar una carrera técnica en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional, le sigue la opción que se interesarán concretamente por ingresar a un establecimiento que les otorgue gratuidad en su educación superior o intentarán trabajar. La visión de la proyección que realizan los docentes respecto del futuro inmediato de estos muchachos no coincide preferentemente con la universidad.

Los estudiantes por su parte, pese a que hay variaciones, en general, la expectativa de continuidad de estudios es terminar una carrera en un Centro de Formación Técnica, una carrera en un Instituto Profesional, le sigue la opción por una carrera en una Universidad o sólo terminar el 4º año de Educación Media. En sus aspiraciones consideran terminar un es distante. La evidencia nacional actual expresa que se está produciendo una dilatación y movilización en las expectativas.

Se visualizan como ejes que jerarquizan las opciones de estudio, el costo y duración de las carreras, los requisitos de selección y la dificultad académica de los establecimientos de educación superior. El escaso ingreso a la educación universitaria, la baja valoración de las posibilidades de ingreso PSU, y de la educación recibida, puede hacerlos por un lado proclive a la frustración, indignación y generar sentimientos de

injusticia social, como también por otro, puede significar un desinterés que les impida preparar esta evaluación.

A este último aspecto si se añade la expectativa y proyección en establecimientos terciarios sin selección, puede contribuir a desincentivar la preparación de los estudiantes, como también, puede llevar a desincentivar la exigencia de los docentes. Al cuadro se añade que cuando no se cuenta con las familias que cooperan y creen en estas proyecciones. Agudiza más y valida la situación que entre las creencias institucionales no se conciba que estos muchachos puedan requerir, necesitar la PSU o que no sea en absoluto una prioridad. Se constituyen así las expectativas y proyecciones en un factor socio cultural que abarca varias dimensiones que por producto disminuye las metas, frenando a estudiantes, docentes y establecimientos, caracterizado porque responde a visiones convergentes, validadas tanto a nivel de actores como de instituciones.

Los resultados de la encuesta CIDE (2012) tomados como patrón permiten observar un alineamiento de los resultados. Tal encuesta señala que un 11% de los alumnos de establecimientos municipales van a comenzar a trabajar inmediatamente después de salir del liceo. Asimismo, un 30% se ve una tendencia similar entre quienes piensan trabajar y estudiar. Por otra parte, un 29% señalan que van a estudiar en universidades. Los estudiantes de liceos municipales poseen 28.6% expectativas de ingreso a CFT o IP.

La misma encuesta CIDE (2012) señala que algunos de los actores del sistema educativo visualizan “el sistema de educación superior es injusto porque solo un porcentaje menor de los jóvenes de bajos ingresos pueden seguir estudiando”, añaden que sí lo hacen es en carreras de bajo prestigio. El arancel de las carreras de educación superior es otro aspecto que se percibe como más injusto, por último, conciben como injusto que para acceder a ofertas que coincidan con sus expectativas, poseen una posición económica poco privilegiada y que lo impide. Tal evidencia se alinea con la idea proyectiva, y puede suceder que algunos de los estudiantes sean proclives a la frustración, a la indignación y generen sentimientos de injusticia social.

Un sexto hallazgo nace de las fortalezas y debilidades. Consultados los docentes respecto de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, docentes y equipo directivo, se observan regularidades en ciertas respuestas. En primer lugar, expresan las mismas fortalezas que debilidades, que en el primer caso denotan presencia y en el segundo ausencia. En segundo lugar, que transversalmente para estudiantes, docentes y equipo directivo manifiestan como fortalezas la perseverancia y la motivación. En tercer lugar, profesores distintos evalúan una misma característica como fortaleza y otro como debilidad, es decir, poseen miradas contrapuestas de una misma situación. En cuarto lugar, mencionan generalmente características personales, particularmente, cuando se refieren a los estudiantes. En quinto o lugar entre las percepciones, resulta interesante, la crítica relacionada con la falta de precisión tanto de docentes como de los equipos directivos. En los estudiantes, se distinguen diferentes aspectos que involucran, la familia e incluso a la comunidad o el entorno donde viven y a ellos mismos. Tanto fortalezas y debilidades en el equipo directivo, al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje, apuntan al proceso administrativo, otras al logro, y otras hacia características personales comunes de quienes integran el equipo.

La evidencia externa presenta diversos aspectos, incluso hay algunos que son nuevos frente a lo que se ha recogido. El Primer censo docente de Chile que como fortalezas del docente la valoración del desempeño del profesor es un auto-reconocimiento a su labor en condiciones adversas. Otra fortaleza es superar y cumplir con los objetivos diarios, con los recursos disponibles. Otra es que logra éxitos en ámbitos

que trascienden el rendimiento escolar de sus alumnos. A su vez reconocen como fortalezas en su desempeño que puedan influir en los aprendizajes 76%, mejorar logros de los estudiantes 70%, ser creativo 72%, comprometer y entusiasmar a los estudiantes 68% (EDUGLOBAL, 2012). El documento de MIDEUC presenta debilidades de los docentes señalando que la mayor proporción que recogen se refiere a problemas con las estrategias pedagógicas que utilizan (28%), a dificultades de nivel personal (18%) y a debilidades a nivel de la gestión del desarrollo de la clase y la administración del tiempo durante la misma (17%). (MIDEVIDENCIAS, 2016)

Séptimo hallazgo referido a la inexistencia de protocolos. Dentro de las debilidades que se presentan a nivel institucional se observa debilidad en la evaluación y procesos con los que se enfrentan situaciones críticas, particularmente, en lo referido a la definición explícita de protocolos que enfrenten el déficit de rendimiento y el riesgo de deserción. No existe un procedimiento sistemático normado o que se encuentre bajo un protocolo que se refiera a como se enfrentar la situación de los estudiantes que van presentando menores niveles de desempeño. Si bien, este aspecto forma parte esencial del actuar del pedagogo, lo que se observa es la inexistencia de protocolo preestablecido, igualmente sucede con el riesgo de deserción, no así en la detección de otras situaciones críticas como son dificultades sociales, afectivas y conductuales.

Octavo hallazgo referido a los efectos por la preocupación en los resultados. Al considerar los efectos que se producen en el establecimiento, que se originan a partir de la preocupación por los resultados en las pruebas nacionales estandarizadas, se expresan situaciones relacionadas tanto con los docentes, los estudiantes como con el centro educativo. No aparecen preferencias recurrentes que involucren a la familia, que se relacionen con migración a otros establecimientos. Tampoco hacen referencia al clima de aula, aunque sí consideran efectos positivos que se producen en el clima organizacional.

Los indicadores dan cuenta de los efectos permite aspectos positivos y no solo negativos. Entre los positivos se encuentra que estas pruebas movilizan y focalizan tanto a los docentes como a la institución, lo que incluye la colaboración. Adicionalmente, afecta la responsabilidad de los docentes, que mejora, como también, la diversificación de sus estrategias. Los indicadores dan cuenta además que la opción menos frecuente resulta la estandarización de estrategias didácticas y evaluativas decididas por los directivos, dejan en los docentes este tipo de decisiones. Las respuestas en ese orden son plenamente coincidentes con la encuesta CIDE (2012), salvo que en el último lugar de esta encuesta se encuentra la opción de otorgar mayor importancia a lo cognitivo en desmedro de lo creativo y en los datos recogidos por este estudio no ha tenido igual ubicación.

Noveno hallazgo, aspectos que afectan el desempeño del docente el clima de aula y múltiples aristas. Considerando los aspectos que afectan el desempeño del docente y las situaciones presentadas se observan varias que se relacionan con el docente o con el estudiante. Entre los factores que mencionan aparece el clima de aula y algunas características de su desempeño, en la que incluyen varias tareas que van a sobrecargar el trabajo del docente generando una menor capacidad para enfocarse y concentrarse en la tarea a lo que se añade la escasez de tiempo disponible para prepararse. Respecto de aquellas que se relacionan con el estudiante evidencian el perfil del estudiante, un bajo nivel de expectativas que se funda en una mala base académica y en un clima de aula desfavorable. Lo anterior se refrenda con que, al momento de indagar sobre la disciplina, se obtiene un nivel bajo, con ello un clima desfavorable. Situaciones como las siguientes: los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen avalan la idea formulada. La

espera de los docentes, el ruido y el desorden implican que el trabajo se desplace y se generen pérdidas de tiempos que impactan los aprendizajes.

Respecto de la disciplina en el aula se visualiza que existen problemas que afectan tanto a la organización como a la labor pedagógica, tales problemas son fruto del comportamiento en clases de los alumnos, los que han evaluado en nivel de regular la gran mayoría de los ítemes. Una de las consecuencias que se deducen de la evidencia es que afecta la relación profesor alumno. Los datos recogidos indican niveles moderados de ruido y desorden, que los estudiantes no escuchan a los profesores, los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen. Por otro lado, el comportamiento grupal afecta los aprendizajes, y la eficacia en el aula, los mismos estudiantes expresan que no pueden trabajar bien y que no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase. Este factor es relevante en la comprensión de los bajos resultados tanto en la PSU como en los aprendizajes.

Pese a lo anterior las relaciones que establecen docentes y estudiantes, que se establecen entre estudiantes, se eximen de esta realidad y en general mutuamente son declaradas como buenas y en ella se expresan mucha confianza, esto lleva a preguntarse ¿si no son las relaciones es acaso la autoridad, la cultura o es una parte de la idiosincrasia sobre la que se deba comenzar a trabajar?

Por una parte, para TALIS el clima de aula afecta la satisfacción del profesor y con ello a su desempeño “el buen clima escolar aparece como fuertemente influyente en la satisfacción laboral de los docentes y, posiblemente, en la subsecuente permanencia en el ejercicio laboral” (MINEDUC, 2015, pág. 4). Por otra para TALIS “la correlación entre el tiempo dedicado a la enseñanza y el buen clima del aula en términos disciplinares, (...) en la mayoría de los países esta correlación alta y positiva, en Chile esta correlación es de las más bajas”.

Por otra parte, de los resultados obtenidos se alinean con la evidencia de otros estudios. El trabajo del profesor ha implicado una dedicación de tiempos que no se da en otras profesiones, que efectivamente hoy puede ser un problema. La carga laboral conlleva en muchos casos agobio. Para MIDEUC “El 32% de los docentes señala que el principal problema para desarrollar su práctica en la escuela tiene que ver con las pocas horas disponibles para hacer el trabajo no lectivo” (Centro de Políticas Públicas UC- Elige Educar, 2016, pág. 17).

Esto, a su vez, posee una contraparte. La evaluación del trabajo de aula y uso del tiempo, que realizan los estudiantes no obtiene los mejores resultados, Los estudiantes evalúan regular que los profesores organicen muy bien las clases, similarmente, evalúan que las clases se desarrollan a un buen ritmo, tal evaluación, da atisbos que no sucede siempre así. De igual forma, evalúan regular el aprovechamiento del tiempo de clases, en el límite entre regular y bajo evalúan que las clases se tomen a tiempo y se empiezan sin demora, confirman que las clases se interrumpen para entregar informaciones o por otras situaciones. Así, los aspectos que afectan al desempeño del docente poseen múltiples aristas que hacen el tema complejo.

Décimo hallazgo referido a las atribuciones al buen rendimiento y el campo de valores. Al revisar las preferencias respecto de los factores que atribuyen los docentes al buen rendimiento de algunos estudiantes, no prefieren otras variables como el docente, la práctica pedagógica, los materiales o los recursos, los pares. Los docentes externalizan los factores de éxito, excluyéndose y excluyendo al establecimiento. Atribuyen el éxito escolar solo a los estudiantes o al apoyo que le brinda la familia. Además, dado que valoran las habilidades propias de los alumnos el esfuerzo y dedicación de los

estudiantes, el sentido de responsabilidad y conciencia de los estudiantes se evidencia que estas preferencias poseen su origen en el desarrollo de los valores que poseen los estudiantes, en este caso, este concepto puede ser uno de los factores relevantes en éxito de los estudiantes, con ello por extensión, serán parte de los resultados en las pruebas estandarizadas en particular la PSU.

Undécimo hallazgo, el que se refiere a la convergencia de objetivos educacionales. Si se considera, que al momento del jerarquizar las preferencias que manifiestan los docentes, respecto del objetivo educacional entregado por los establecimientos, se observa una coincidencia con lo que expresa Eyzaguirre (2004), en el sentido que no es de Perogrullo saber las prioridades, de los establecimientos ni de los docentes, ya que, a menudo, la instrucción o el logro académico se encuentra por debajo de otras intenciones que son las que se privilegian. Se produce un hallazgo, en que los objetivos, de los establecimientos, de obtener mejores aprendizajes y logros en pruebas estandarizadas quedan en un lugar no preferente. Es que una de los primeros requerimientos para avanzar debe ser la consideración de los objetivos instruccionales y la generación de un vectorial común, en términos de los esfuerzos que se deben hacer.

Un hallazgo relevante es que lo instructivo se desplaza por dos motivos, lo valórico o lo afectivo. Los docentes dedican espacio a la formación de los valores, incluso lo privilegian por sobre el nivel instructivo. Es más, los docentes no privilegian las Pruebas Nacionales estandarizadas PSU o SIMCE. En esta dinámica de privilegiar los valores es posible que hasta pierdan objetividad en la evaluación en consideración del esfuerzo. Tal vez, suplan las necesidades afectivas y valóricas, que poseen los estudiantes, llenando un nicho en los cuales al parecer hay un vacío familiar. Tal vez sería bueno canalizar a través del currículo e incluir en alguna asignatura, jefatura de curso u otra alternativa e institucionalizar.

La encuesta «Voces docentes» (Centro UC de Políticas Públicas UC- Elige Educar, 2015) permite ser un patrón de alineamiento y observar que en esta encuesta recoge que los docentes al a realizar atribuciones en el desempeño de los estudiantes valoran el contexto familiar al que pertenece el alumno en un 36%, el contexto social al que pertenece el alumno en un 30%, el desempeño como profesor 10% y a las has habilidades y esfuerzo del alumno 14% El rol del equipo directivo 3%, entre otros 6%. Si bien algunos resultados se alinean otros son divergentes. En ambos la consideración de la familia es relevante, sin embargo, en lo que respecto a los estudiantes indican aparece con proporciones distintas, lo que esencialmente es un hallazgo es el componente del campo de valores individual del estudiante.

Duodécimo hallazgo que nace a partir de los factores asociados y en particular de las correlaciones entre las Notas de Enseñanza Media (NEM) y los puntajes PSU de lenguaje, matemática. Se debe dar prioridad a las asignaturas matemática y lenguaje, esto no sin las otras asignaturas, y buscar a través de ellas, un aumento de las Notas de Enseñanza Media, lo que se espera de esta acción es que se produzcan mejores resultados en los puntajes PSU. Habitualmente existe una visión no integrada entre las notas de los ramos y los resultados PSU, se conciben como cajoneras de un estante separadas y no relacionadas. La lógica subyacente de la propuesta corresponde a que sí se incentiva subir el NEM a los estudiantes a través de las asignaturas Lenguaje y Matemática, (teniendo en la base de lenguaje la comprensión de textos), se tiene una estrategia muy práctica que permite enfrentar de una forma concreta la modificación positiva de los resultados promedio PSU.

Dos estrategias una a nivel familiar y otra institucional. A nivel de familia transmitir una consigna a los estudiantes y padres que dé cuenta que poner un énfasis en un

aumento en el NEM se traduciría en un aumento en el Promedio PSU. Además, si el NEM, se busca modificar por medio de Lenguaje y Matemáticas, permitiría aumentar los resultados en las pruebas de selección. A nivel de institución, se debe dar prioridad a estas dos asignaturas en términos de horas, trabajo de aula directo y complementario, resultados de aprendizaje y nivelación. Una idea es apoyar las asignaturas por medio de las otras asignaturas. Dado que la PSU Lenguaje, es comprensión lectora, es posible que en el resto de las asignaturas se utilice la comprensión lectora y vocabulario, en los aspectos disciplinarios pertinentes. Como también, es posible apoyar matemática por medio de los aspectos cuantitativos pertinentes, presentes en el currículo de las otras asignaturas

Decimotercer hallazgo Uno de los desafíos que se presenta para los centros educativos de las comunas de este estudio es la búsqueda del aumento del número de estudiantes resilientes. Sin duda, que el programa PACE coopera de forma relevante, el no contar con este programa, el número de estudiantes resilientes sería mucho menor.

Un porcentaje menor de los estudiantes es resiliente y obtiene resultados, los que han sido posibles por que han aprovechado las herramientas que se les han proporcionado ¿qué ha sucedido con el resto? El 10,2% de los jóvenes, han logrado compensar los efectos negativos de las carencias, del medio, del lugar donde viven y han sido capaces de lograr aprendizajes y resultados educativos que les han permitido ser seleccionados por las universidades, esto significa, que en estos establecimientos se les ha proporcionado las herramientas necesarias y seguramente los estudiantes junto a sus familias han complementado aquellas que les han faltado. La pregunta siguiente es ¿porque el resto no?, si ellos pudieron, pese a que son muy pocos, queda la inquietud de las razones del por qué el resto obtiene un «no logrado».

Décimo cuarto hallazgo, respecto de los niveles educacionales de padre y madres y de los ingresos, la literatura y parcialmente este estudio dan cuenta de la existencia de un correlato con mejores resultados. Sería muy interesante investigar cómo afecta el logro educativo que los padres o madres que se encuentran o deciden mejoren su nivel educacional o mejorar sus ingresos ¿actuarán modificando la situación?

Décimo quinto hallazgo realizado en la exploración de significados, los padres desincentivan la exigencia en los hijos y presentan una conformidad, en razón a los bajos resultados que han obtenido en la propia historia personal de estudiantes, este conformismo actúa como barrera a una educación de calidad, también, da cuenta de la carencia de técnicas, estrategias y métodos de estudio que puedan transferir. Sería interesante indagar en el sentido que si detrás de esta situación, diferentes posiciones de los padres se presentan diferencias en los resultados de los estudiantes.

Complementariamente, a este hallazgo, la evidencia que se recoge, a partir de los estudiantes, indica que los padres presentan una fuerte preocupación por los resultados, como también en las actitudes, prioridades y valores, en contraposición, presentan una débil preocupación en el proceso, les exige notas, pero no les enseñan ni ayudan en el cómo obtenerlas. Ahora sin duda que el apoyo familiar, en términos de valores, cobra relevancia. Pudiese ser que aquellos que entregan los docentes y la familia, a modo propio, puedan tener una presencia activa en la obtención de los objetivos educacionales. También puede pensarse que si en la vida escolar no poseían las herramientas no es simple auxiliar en el proceso que viven los hijos.

Décimo sexto hallazgo se valora es que los docentes asocian la expectativa con lo familiar y que además desechan el valor de las pruebas estandarizadas. Situaciones que no son nuevas y que la evidencia ya ha puesto sobre la mesa. Adicionalmente, los

docentes intentan mediar para que los estudiantes puedan concebir en sus expectativas la posibilidad de estudiar en la universidad, tal frecuente y reiterado acto lleva a generar la idea que una de las facetas del rol docente es precisamente ampliar expectativas y mediar en que conciban más cerca la educación superior.

5.3.2 Otros hallazgos

Sin duda, que los hallazgos no solo se recogen a partir de los resultados, sino que también, a través de las distintas etapas que se han llevado a cabo durante la investigación. La implementación de los distintos procesos en el estudio permite levantar cierta experiencia o cierta vivencias o pequeños descubrimientos desde distintas perspectivas que pueden ser útiles.

Así, un primer hallazgo proviene de la revisión del marco teórico se ha evidenciado que las investigaciones han estudiado al director como sujeto y actor principal, sin embargo, ha quedado en el anonimato el jefe de estudios o jefe de UTP y su función como actor pedagógico relevante. Así, las investigaciones revisadas dan cuenta de un vacío en la que es posible indagar.

Un segundo hallazgo obtenido también a través de la revisión de la literatura nacional y construcción del marco teórico, es percatarse que la definición de apoderado, término muy utilizado, no tiene una definición que se encuentre a la base, salvo de una autora, hay allí un vacío. En esta investigación se ha propuesto una definición.

Un tercer hallazgo corresponde a los criterios de identificación y generación de microclimas. Coincide la categorización estadística con la formación de grupos o microclimas, vale decir, si la categorización estadística supone subdividirlos en hombres y mujeres, lo más probable es que se encuentre con que los grupos que hay son de hombres y mujeres, o por ejemplo, si se subdivide al grupo en antigüedad laboral seniors y nuevos, ese criterio es también criterio de agrupación o generación de microclimas, un último ejemplo, la categorización estadística rural o urbana, posee su réplica en grupos o microclimas. En todos los casos de categorización que se han propuesto como ejemplos efectivamente se han detectado en el estudio. Esto lleva a elaborar la idea que los atributos, que permiten clasificar estadísticamente, conllevan elementos de afinidad y son las afinidades las que permiten la formación de grupos. Seguramente, hay toda una teoría al respecto, la que no se ha revisado, pero la idea ha sido levantada a partir de lo recogido, esto puede generar una nueva línea de investigación.

Otro hallazgo que resulta interesante, el cuarto, fue obtenido en el trabajo estadístico de los datos, corresponde a la utilización de clasificación de los niveles educación bajo el modelo CINE, tal agrupación fue clave al momento de encontrar las correlaciones, se utilizaron varias posibilidades de clasificación que resultaron infructuosas, sin embargo, al utilizar esta metodología fue posible obtener resultados.

Otro hallazgo, un quinto que trae una experiencia relevante, es el recogido en el análisis estadístico de los datos. Normalmente, al evaluar varias posibilidades de respuesta en una misma pregunta, se tiende a considerar las mejor evaluadas. Y es lo que se realiza y está bien. Sin embargo, en este tipo de pregunta considerar la peor evaluada resulta interesante, y novedoso ya que era usual encontrar coincidencias. La cota inferior puede significar muchas cosas, sobre todo si es recurrente en la comparación de síntesis de respuestas, pero además porque permite percatarse de un escalamiento de las respuestas, en la que la menos recurrente resalta por su recurrencia.

Un sexto hallazgo, respecto a la administración de los cuestionarios se recogió una experiencia relevante. La aplicación en línea de los cuestionarios con los estudiantes fue muy rápida, se les llevo en una hora de clases al laboratorio y se les solcito responder, la respuesta fue en la gran mayoría de los casos masiva. No así, se dio esta circunstancia con los docentes, quienes, escasamente, respondieron a la alternativa virtual, se debió recurrir a los cuestionarios impresos. En uno de los centros la subdirectora no tuvo ningún problema en recogerlos todos, en otros el director les dio libertad y se recogieron escasas respuestas. En otro de los establecimientos la situación se desarrollaba con escasa respuesta por parte de los docentes, sin embargo, se dio la oportunidad de exponer lo que hasta el momento se tenía de la investigación y la respuesta fue masiva y voluntaria. Tal vez se podría haber socializado antes la investigación, pero las circunstancias no lo permitieron. De todas maneras, la experiencia que se recoge es que para obtener una buena respuesta por parte de los docentes es ideal contar con un espacio de sociabilización del estudio.

Una última experiencia que se ha recogido en esta investigación es que inicialmente se crearon instrumentos muy extensos, lo que ha significado una tarea maratónica, que, si bien se ha sobrellevado, ha permitido levantar la reflexión, en considerar que se debe pensar con anterioridad la extensión que involucra del análisis y que en este caso pudiese haber sido una tarea más de equipo que individual. No obstante, la consideración del grado y la institución en el cual se realiza, fueron el incentivo para acometer la indagación. Fue de provecho insospechado, la estructura de objetivos y dimensiones de la investigación, que imponía una trayectoria natural, que se traducía en una secuencia ordenada en la cual se quemaban etapas. El peso de la extensión del trabajo se alivió con la claridad de la estructura y el avance progresivo de las etapas culminadas.

5.4 Propuestas

Un primer punto de partida en las propuestas que se han recogido a partir de este estudio, es que se da cuenta de una realidad educacional de jóvenes que terminan su educación secundaria y que el análisis se realiza sobre hechos consumados e irreversibles, desde las acciones que puede hacer la educación pública con aquellos que egresan terminando su educación secundaria. Por tanto, resulta relevante el uso de estas propuestas para las generaciones futuras.

En los liceos vulnerables del cono norte de la provincia del Cachapoal al término de la enseñanza media, un porcentaje muy alto, más del 60% de los estudiantes, en toda su enseñanza escolar, nunca ha recibido reconocimiento. Institucionalmente, nunca se les dijo que lo habían hecho estaba bien y eso posee consecuencias internas en los estudiantes que definitivamente lo marcan, afectando sus expectativas, su permanencia en la educación terciaria que comienzan, favoreciendo la deserción en sus estudios superiores y es más pueden ser una barrera, en años posteriores, a la participación como padres en la educación de sus propios hijos.

Se propone buscar nuevas formas de incentivo por parte de los centros educativo que amplíen los reconocimientos por mérito a un espectro más amplio. Una de ellas, entre las muchas posibilidades que puede haber, puede ser generar un premio, una distinción que no sea exclusivamente otorgado por encontrarse en el extremo superior de las calificaciones sino por la mejor diferencia alcanzada en los promedios. Se hará un bien, toda vez que los muchachos sienten que sí hacen algo bien, insisten positivamente en ello. Esto puede generar una dinámica de cambio en los muchachos, ya que a un número

importante de muchachos se les habrá reforzado en positivo, se le habrá dicho que lo hicieron bien, que sigan adelante y el impacto puede ser muy grande.

La situación de la educación en Chile cambió en las últimas décadas, el cambio es radical y ha impactado a la sociedad chilena. Quedan en el pasado los colegios sin evaluar o cuando la evaluación nacional no poseía la importancia de hoy. Un buen día, se comenzó a evaluar a los establecimientos, lo que cambió la historia de las aulas, escuelas y liceos, como también de los docentes, sonó la campana anunciando el término del recreo. Los colegios entraron a competir en el barrio, en la liga comunal, regional y por última en la liga nacional, y el país a su vez se adscribió compitiendo en una liga internacional.

El mejoramiento de los resultados en los aprendizajes es algo que como tarea país no se va a trazar y las evaluaciones nacionales de aprendizajes van a estar presentes por mucho tiempo. Incluso es posible que la evaluación se pueda ampliar con otros indicadores y se añadan otros factores que la complementen. La atención hasta ahora ha estado centrada en los aprendizajes, pero los niveles de una calidad educativa integral exigen otros indicadores en otros ámbitos que complementen el anterior. Por tanto, los colegios e instituciones educativas van a afrontar la lucha por la calidad desde otros frentes y van a seguir siendo medidos en los frentes ya conocidos.

Se propone que los establecimientos, en lo interno, trabajen en una idea común de mejora de la calidad educativa y que esta considere las evaluaciones estandarizadas nacionales. Relevante es entender que el PSU o SIMCE, efectivamente son prioridades. En razón a que dan cuenta de una realidad de aprendizajes, de la calidad de la educación como de un trabajo institucional. Como propuesta sería provechoso indagar en qué medida coinciden las perspectivas individuales de los docentes y se alinean con esta visión de calidad educativa. Esta tarea supone a la vez la involucración del resto de la comunidad educativa esto es, de los estudiantes y de familia.

Una educación de calidad exige estudiantes y familia con alto grado de compromiso, autónomos autoexigentes y con un rigor propio del estado al cual se aspira. Por tanto, el trabajo docente debe encargarse de proveer lo que ellos requieren y de dirigirlos, así mismo las instituciones educativas deben asumir esta realidad, estar convencidas y deben propiciarla como cautelarla.

Proponer como tema para formación de padres la ayuda en el proceso del estudiante y nuevas concepciones del talento. La evidencia que se recoge indica que los padres presentan una fuerte preocupación por los resultados como también en las actitudes, valores y prioridades presentan, en contraposición, presentan una débil preocupación en el proceso. Les exige notas, pero no les han enseñado ni ayudado en el cómo obtenerlas. Adicionalmente les expresan que aquellos que obtienen buenas notas es por su inteligencia. Se detecta una concepción que privilegia que el rendimiento se funda en cualidades naturales más que en el esfuerzo, dedicación y aplicación. Esta posición puede llevar a desincentivar el esfuerzo y la aplicación

Proponer la detección de oportunidades de capacitación y desarrollo profesional de los docentes son tareas necesarias. Como también la categorización en el actual sistema de desempeño docente. Generar educación de calidad requiere un recurso humano especializado y profesional en un ámbito que cada vez más exige especificidad, por tanto, el rigor y profesional debe condecirse con las exigencias que se vienen. Es necesario que los respectivos DAEM otorguen la seguridad laboral que requieren los docentes y con una cantidad de horas que sean las necesarias y dignas para sus colaboradores.

Proponer la generación de protocolos que aborden el bajo nivel de desempeño y la deserción de estudiantes. Dentro de las debilidades que se presentan a nivel institucional se observa la evaluación de los procesos con los que se enfrentan situaciones críticas, particularmente, en lo referido a la definición explícita de protocolos que enfrenten el déficit de rendimiento y la deserción. No existe un procedimiento sistemático, normado o que se encuentre bajo un protocolo que se refiera a cómo enfrentar la situación de los estudiantes que van presentando menores niveles de desempeño. Estos estudiantes quedan en el olvido de lo cotidiano como también las acciones que pueda realizar el establecimiento. Si bien, este aspecto forma parte esencial del actuar del pedagogo y de sus acciones individuales, lo que se observa es la inexistencia de protocolo preestablecido a nivel institucional, igualmente, sucede con el riesgo de deserción. Debiese existir un plan previo que aborde las situaciones de insuficiencia en el rendimiento, que pueda ser mejorado con la experiencia y que efectivamente nivele.

Proponer un mejoramiento del clima de aula, de manera de contar con un clima de aula en el cual puedan desarrollarse adecuadamente las intervenciones pedagógicas. La evidencia indica que el clima de aula es el factor que puede intervenir con magnitud mayor sobre los aprendizajes y resultados educativos. Es por eso que tal tarea debe permear transversalmente los distintos ámbitos escolares, curso, nivel, establecimiento y a distintos actores estudiantes, docentes, directivos. La apuesta por el clima de aula puede traer grandes beneficios.

Todas estas propuestas pierden su centro si los cambios no apuntan a los aprendizajes y si en general las intervenciones que se practiquen sean en cualquier nivel que se originan no se dirigen hacia prácticas que se traduzcan finalmente en aprendizajes, lo faciliten, lo mejoren. Es ese el verdadero foco central en el cual se produce el cambio, no entender esto puede llevar a realizar una multiplicidad de acciones que no cambien en esencia la situación. La unidad de cambio son los aprendizajes y todas las acciones deben poseer dicho vectorial.

5.5 Epílogo

Para finalizar, lo que se hay detrás de este estudio es cooperar con aquellos que trabajan por entregar educación, tras ellos siempre se encuentra el alumno, la persona. Mejorar los aprendizajes significa: equidad en un sistema caracterizado por la desigualdad. No se encuentra presente en la filosofía de esta propuesta el «*homo economicus*», ni menos, claro está, la concepción del «*homo hominis lupus*», más bien se encuentra en la concepción del «*homo hominis amicus*», al que se refiere Rielo Parda (2004).

En la etapa final de este estudio, una de las entrevistadas menciona un sobrenombre que recibían los estudiantes de uno de los liceos, menciona los «SINFU» apelativo que da cuenta de una visión bastante cruda de la realidad, de una expresión que a la primera no fue posible de entender. Tal vez, la expresión los «SINFU» o «los sin futuro» sea exagerada, y que en muchos casos la resiliencia de los jóvenes, afortunadamente, serán más rebelde que la vulnerabilidad que les ha tocado vivir. Padres, madres, docentes y directivos son verdaderas columnas que no se quedan al margen en ayudar a revertir la situación.

En el estudio se ha recogido la sensibilidad por aquellos que menos tienen, no obstante, el sentimentalismo a nada conduce, puede parecer duro, lo único que puede remediar la vulnerabilidad es un severo e inteligente trabajo con metas claras y

compartidas, si el trabajo o esfuerzo realizado no permite que la situación se supere debe hacerse el doble de trabajo, sino el triple. De tal manera que, efectivamente, adquieran las herramientas para desenvolverse en la vida. Al término de la secundaria, ya la historia que se ha escrito pueda ser irreversible y varias generaciones terminen afectadas. El sentido de urgencia es prioritario como también ser hijo del rigor, eso también se enseña y educa, aunque no se encuentre en los programas, también se aprende, aunque sí muchas veces está en el aula.

El estudio intenta que se facilite abrir puertas, cooperar con aquellos que restauran las señas sociales y culturales, en las que se impone el «no logrado», como también, aquellas que impone la vida tan solo por nacer...en donde se ha tenido que nacer. El estudio ha intentado cooperar a que no se trabe el cerrojo que cierra las puertas a una mejor educación, a una mejor calidad de vida. Acaso educar ¿no es una forma de procurar futuro?, acaso, no es bello, ¿qué entre los propios seres humanos lo construyamos? y acaso ¿no es mejor, en este caso, abrir que cerrar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E. y Muñoz, J. M. (2016). *Metodología Cuantitativa vs. Cualitativa* Recuperado el 07 de 07 de 2016, de Metodología Cuantitativa vs. Cualitativa Universidad De La Coruña.: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8536>
- ABSH. (s.f.). *Association of British Schools in Chile*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de <http://www.absch.cl/nosotros.php>
- Acosta, M. F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2016/2122>
- ADIDE (2016). *Avances en supervisión educativa*. Obtenido de Asociación de inspectores en España: <https://avances.adide.org/index.php/ase>
- Agencia de Calidad de la Educación. (11 de Abril de 2012). *Informe Resultados TIMSS 2011. Estudio Internacional de Tendencias y ciencias*. Recuperado el 2016, [http://portales.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_\(10-01-13\).pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_(10-01-13).pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (febrero de 2014). *Apuntes sobre la calidad de la educación. Gini al SIMCE Una aplicación del índice de Gini a los puntajes de las pruebas* Obtenido de https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Papers/2013_09_Gini_al_Simce_Una_aplicacion_indice_de_Gini.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (Marzo de 2014). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012* Recuperado el 12 de Abril de 2016, de Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012 Santiago de Chile, marzo 2014: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (Marzo de 2014). *Fundamentos. Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Agencia de Calidad de la Educación. (febrero de 2016). *Agencia de la Educación, Resultados SIMCE*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Agencia de la Educación, Resultados Simce: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (26 de Abril de 2016). *Agencia de la Calidad de la Educación*. Obtenido de Resultados Educativos 2015: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/conferencia_de_prensa_resultados_educativos_2015.pdf
- Agencia de la Calidad. (28 de abril de 2016). *Modelo de Calidad de la Gestión escolar*. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Aguilar, M. C. (2005). La infancia en la historia: Espacios y representaciones. En P. Dávila y L. Naya, *Las prácticas educativas en el ámbito familiar*. Málaga: Ed. Espacio universitario Erein.
- Aigner A., M. (2008). *Diseños cuantitativos: análisis e interpretación de la información*. Obtenido de Centro de Estudios de Opinión: <http://ceo.udea.edu.co/>

- Aliaga, J. (2007). *Psicometria: Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez*: <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401517/1U2LibroEAPAliaga.pdf>
- Almonacid, C. (2015). *La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado*. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, *Universidad de Chile*: http://www.uchile.cl/documentos/almonacid_75179_2.pdf
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Antivilo, A., Contreras, P. y Hernández, J. (2014). *Estudio de la confiabilidad de las pruebas de selección universitaria admisión 2013. Documento de trabajo N°04 /14*, Recuperado el 01 de Septiembre de 2016, de DEMRE PSU: <http://psu.demre.cl/adjuntos/estudio-confiabilidad-psu-admision-2013.pdf>
- Arón, A. M. (2000). Un programa educacional para la no violencia. *Revista Psyke*, 9(2), 25-39.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1995). Resiliencia y clima escolar social en el contexto escolar. *Revista Psyke*, 4(1), 57-69.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Climas escolares sociales tóxicos y nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psyke*, 117-123. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041249000.Buen Trao Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041249000.Buen_Trao_Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales)
- Arón, A. M. y Milicic, N. (21 de mayo de 2000). Desgaste profesional de los profesores y el clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología (ISSI)*, 32, 447-466. Obtenido de: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf
- Arteaga, C., Sepúlveda, D., y Aranda, V. (2012). Diversificación de las estructuras familiares: caracterización de las convivencias en Chile. *Revista de sociología* (Nº 27), 37-52.
- Aylwin, M., Budge, L. M., Eyzaguirre, B., Matt, P. L., y Weinstein, J. C. (2011). *Un 7 para siete*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Baeza, J. (2003). *Resumen a partir del estudio ¿Quién dijo que no se puede?* Obtenido de Educar Chile: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ListadoPr%C3%A1ctico%20Escuelas%20Efectivas%202003.doc>
- Baeza, J. (2008). Síntesis factores escuelas efectivas. *Revista de Educación* Nº 336 del año 2008, 19-28.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Washington, D.C.: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Barrios, M. (Enero de 2011). *Deserción y financiamiento en las universidades chilenas*. Santiago de Chile: Tesis no publicada Universidad Católica.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados. habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, D.C.: Banco interamericano de desarrollo BID, Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, V. y Mateos, D. (2012). Diseño y validación de un cuestionario de evaluación de la actitud hacia la música clásica del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 141-161. Obtenido de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/1093/924>

- Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Lom.
- Bellei, C., Gubbins, V., y López, V. (2002). *Todos de acuerdo, pero ¿en qué?* . En Participación de los Centros de Padres en la Educación UNICEF, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia Oficina de Area para Argentina, Chile y Uruguay (ISBN: 92-806-3781-5 ed.). Santiago de Chile: Andros.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: Unicef.
- Bernal Martínez de Soria, A. (Enero de 2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, Vol. 55(1)*, 114-128.
- Bernasconi, A.; Rojas, F.; UNESCO, IESALC. (31 de Agosto de 2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Recuperado el 30 de Agosto de 2015, de Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean: <http://www.bib.ufro.cl/portalv3/files/informe-la-educacion-superior-en-chile-desde-1980-al-2003.pdf>
- Blanco, R., y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En J. E. Coordinador Gracia Huidobro, *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Cide.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2000). *Reflexionar sobre los metodos* (Gedisa, Ed.) Recuperado el 25 de octubre de 2015, de Cómo se hace investigación: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/10/biblio/10BLAXTER-Lorraine-HUGHES-Christina-y-TIGHT-Malcom-Cap-3-Reflexionar-sobre-los-metodos.pdf>
- Boado, M. (30 de Agosto de 2014). *Una aproximación a la deserción Estudiantil universitaria en Uruguay*. Obtenido de IESALC: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319076894Desercion%20Boado.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación N° 339; Universidad de Granada*, pp. 119-146.
- Boullosa_P. (s.f.). *La ecuacion de la Inteligencia*. Recuperado el 20 de Octubre de 2015, de Azteca opinión: <https://www.youtube.com/watch?v=CHKMfspjabM>
- Brahm, L., Cariola, P., y Silva, J. (1971). *Educación Particular en Chile. Antecedentes y dilemas* . Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Braxton, J., Sullivan, A. & Johnson_Jr, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college studentdeparture. En *Higher education: Handbook of theory and research*. New York. USA. pp. 107-164.: In: J.C. Smart Ed.
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones. Diagnóstico, definición y consecuencias*. México: Trillas.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (03 de agosto de 2005). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional* . Obtenido de Publicaciones; Jose Joaquín Brunner: <http://www.brunner.cl/?p=74>
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano*. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez.
- Budge, I.M. (25 de Abril de 2016). *Educando juntos*. Obtenido de Un 7 para siete: http://www.educandojuntos.cl/dms/archivo_5936

- Bugueño, X. y Barros, C. (2008). *Formación de equipos de trabajo colaborativo*. VALORAS UC. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion de equipos de trabajo colaborativo.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion%20de%20equipos%20de%20trabajo%20colaborativo.pdf)
- Burkos, H., y Friend, B. (Dirección). (2006). *La historia de Ron Clark* [Película].
- Burrows, F., Olivares, M., Coronata, C., Soto, K., Caro, Y., Leonard, M., . . . Rodríguez, C. (2006). *Familia y proceso de aprendizaje. Estudio "Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón"*. Villarrica: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Canales, A. (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas: El rol de factores académicos y no académicos . *Revista Calidad en la Educación no 44, julio 2016*, 141.
- Cantet (Dirección). (2015). *La clase* [Película].
- Cariola, L., Cares, G., y Rivero, R. (2008). Sistemas de evaluación, como herramientas de políticas. La experiencia en Chile. En R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvo, L. Cariola, G. Cares, R. Rivero, . . . Zorrilla, M., *Eficacia escolar y factores asociados en America Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: Salesianos.
- Carnoy, M. (19 de Enero de 2011). *La Educación en América Latina: Cantidad con Calidad*. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, de www.funlode.org: https://www.youtube.com/redirect?q=http%3A%2F%2Ffunlode.org%2FSalaPrensa%2FDetalledeart%25C3%25ADculo%2Ftabid%2F82%2Fsmid%2F370%2FArticleID%2F1055%2Frefrtab%2F130%2FDefault.aspx&redir_token=tovPf1HMS4IIPG4eGV9veDMgw0R8MTQ0NTg5Njc1OEAxNDQ1ODEwMzU4
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educacao*, 48-59. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de Cambios paradigmáticos en educación <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04>: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04>
- Casassus, J. (2007). El aprendizaje está en la emociones. *Revista de educación*, 18-20.
- Casassus, J. (2008). *El campo de lo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de Universidad de San Andrés: http://live.v1.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/El_campo_emocional_en_la_Educacion_Casasus.pdf
- Casassus, J. (2008). *El campo emocional en la Educación*. Universidad de San Andrés. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de Universidad de San Andrés: http://live.v1.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/El_campo_emocional_en_la_Educacion_Casasus.pdf
- Casassus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de Aprendizajes, emociones y clima de aula: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Casassus, J. (7 de Julio de 2011). *¿Qué está pasando en la Educación?* (S. Salamó, Entrevistador) https://www.youtube.com/watch?v=MFB_ aiT5ocA

- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., Palafox, J., Pardo, C., Sommers, A. y Willms, D. (2001). *Informe Técnico. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la Educación Básica*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO-Santiago de Chile Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Casassus, J. (1999). *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: Oficina Regional de la Educación UNESCO Santiago de Chile.
- Cazau, P. (2011). *Estadística y metodología de la investigación*. Buenos Aires: Biblioteca Redpsicología Psicored.
- Centro de Estudios. MINEDUC (Junio de 2013). Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos. *Serie Evidencias*., Año 2(18), 8.
- Centro de Estudios. MINEDUC (2014). Docentes en Chile. Resultados encuesta TALIS 2013. Santiago de Chile: *Serie evidencias*. Obtenido de Resultados de la encuesta TALIS 2013: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadlmg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf
- Centro de Estudios. MINEDUC (Noviembre de 2015). Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional. (Mineduc, Ed.) *Serie evidencias*, 30, 20.
- Centro de Microdatos Universidad de Chile. (2008). *Informe ejecutivo: Estudio sobre causas de deserción universitaria*. Obtenido de Centro de micro datos Universidad de Chile <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4278>
- Centro de Políticas Públicas UC- Elige Educar. (2016). *Uso del tiempo no lectivo: Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas*. Obtenido de Centro de políticas públicas UC: <http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Tiempo-Docente.pdf>
- Centro de Políticas Públicas UC - Elige Educar. (2015). *Voces docentes. Encuesta de opinión de profesores de aula en Chile*. Obtenido de MIDE UC: http://www.eligeeeducar.cl/wp-content/uploads/2015/11/voces_docentes-1.pdf
- CIAE. (30 de Agosto de 2015). *Expertas analizan la realidad de los docentes en Chile* Obtenido de *Universidad de Chile*. <http://www.uchile.cl/noticias/111913/expertas-analizan-la-realidad-de-los-docentes-en-chile>
- CIDE. (2012). *IX Encuesta a actores del sistema educativo* . Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.
- Cifuentes, J. (15 de febrero de 2010). *PSU calidad educacion relacion poderosa peligrosa*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de <http://noticias.UNIVERSIA.cl/vida-universitaria/noticia/2010/02/15/266262/psu-calidad-educacion-relacion-poderosa-peligrosa>.
- CNED. (2015). *Educación escolar*. Obtenido de CNED: de Consejo Nacional de Educación: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionEscolar/educacion_escolar.aspx
- CNED. (31 de Agosto de 2015). *Estimaciones sobre la "repetencia" y deserción en la Educación Superior Chilena. Consideraciones e implicancias*. Obtenido de CNED: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/35/cse_articulo140.pdf

- CODELCO. (05 de febrero de 2016). *Codelco Chile, División el Teniente*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de https://www.codelco.com/prontus_codelco/site/artic/20140520/asocfile/20140520183026/el_teniente_mineria_de_futuro.pdf
- Colegio Luis García de la Huerta. (04 de Abril de 2016). *Proyecto Educativo*. Recuperado el 04 de Abril de 2016, de Proyecto Educativo: <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2386/ProyectoEducativo2386.pdf>
- CONACEP. (19 de junio de 2014). *Conacep Comisión de Educación* Recuperado el Octubre de 25 de 2015, de <http://descargas.categorica.cl/Conacep-Comision-de-Educacion-16062014V2.pdf>
- Concha, C. (Marzo de 2016). Reseña La Voz de los Directores. Tercera Encuesta de la Universidad Diego Portales. *Cuaderno de Educación Nº 71, 2*.
- Constitución Política de la República de Chile (1980, arts. 10 y 11).
- Contreras, C. (Septiembre de 2014). *El papel de la educación en el bienestar subjetivo*. Recuperado el 30 de Octubre de 2014, de Unicef-Chile: <http://unicef.cl/web/>
- Contreras, M., Corbalán, P., y Redondo, J. (2007). *Cuando la suerte está echada, estudio cuantitativo de los factores asociados a la PSU*. Santiago de Chile: Tesis Psicología Universidad de Chile.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 33(2), 155-175.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*, octubre 2001, pp. 11-52. Recuperado el 22 de Junio de 2016, de El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana, octubre 2001, pp. 11-52.: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación Segunda Etapa, Vol 19/ Nº 33*. (33 correspondiente a Enero - Junio.), p.p 228-247.
- Correa, S. (07 de julio de 2014). *Una mala Noticia* Obtenido de <http://www.latercera.com/noticia/opinion/ideas-y-debates/2014/07/895-587605-9-psu-2015-una-mala-noticia.shtml>
- Cortina, A. (2011). Los valores de una ciudadanía activa. En B. Toro y A. Tallonne, *Educacion, valores y ciudadanía*. Madrid: Fundación SM.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano, V. y Green, D. O. (2006). Research in the schools,. *Mid-South Educational Research Association*, 1-11. Obtenido de <https://drive.google.com/folderview?id=0Bwo-hVGi1uVc0MxbkE1cWFPZxc&usp=sharing>
- CRUCH. (2016). *El aporte de consejo* Recuperado el 04 de Enero de 2016, de Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: http://www.consejodirectores.cl/web/consejo_aporte.php
- Delpiano, A. (octubre de 2015). *Mineduc*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de Ministerio de Educación, Reforma Educacional.: http://portales.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=32562&id_portal=1&id_seccion=10

- DEMRE. (2016). *PSU noticias* Obtenido de PSU. DEMRE: Recuperado el 04 de Enero de 2016, de <http://psu.demre.cl>
- DEMRE.(2016). *Cálculo del puntaje PSU* Obtenido de PSU. DEMRE: <http://psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/calculo-puntaje-psu.php>
- DEMRE. (2016). *Compendio inscripción rendición proceso P2016*. Obtenido de PSU. DEMRE: Compendio inscripción rendición proceso P2016. Obtenido de <http://www.demre.cl>
- Díaz López, S. M. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa1. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-23.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual, para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV* (2), 65-86.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Investigaciones análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII* (1), 7-27.
- EDUCAR CHILE. (s.f.). *La educación particular subvencionada ¿es un obstáculo para el desarrollo de la educación pública?* Recuperado el 25 de octubre de 2015, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/foro?id=185635>
- EDUCAR CHILE. (2015). Artículo: El movimiento estudiantil chileno de 2006 a 2011. (25 de Octubre de 2015). *EDUCAR Chile*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=209692>
- EDUGLOBAL. (2012). Primer censo docente Chile 2012. *Educacion 2020*. Obtenido de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_edugloabl_censo.pdf
- Egan, K. (2010). *Learning in Depth: Innovations That Can Transform Schooling*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- Egan, K., y Judson, G. (30 de Agosto de 2015). *Aprender en Profundidad*. Obtenido de Adaptándose a nuevas formas de enseñanza. Dentro del programa "Aprender en Profundidad": <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n1a01egan.pdf>
- Elena, M., Pérez, E. y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM (Fundación Hogar del Empleado), Área Educativa.
- Elgueta, M., Sepúlveda, P. y Gajardo, M. (2003). *El arte de preguntar: Coherencia y Reflexión*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Elliott, J. (2015). *Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher* En Wood, K and Sithamparam, S (Eds) *Realising Learning*, London
- Escriche, J. (1838). *Diccionario razonado de legislación civil, penal, comercial y forense, ó sea Resumén de las leyes, usos y costumbres, de las doctrinas de los juriscultos*. Valencia: Imprenta de Ferrer de Orga .
- Escudero, J. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. Escudero y A. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (págs. 21-56). Barcelona: Octaedro.
- Eyzaguirre, B. (Octubre de 2004). Claves para la educación en Pobreza. *Mejoramiento Educativo en Sectores de Pobreza* (pág. 29). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Andros Productora Gráfica.

- Fernández de Morgado, N. (Diciembre de 2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *PARADIGMA*, Vol. XXX, Nº 2, 2009 / 39 - 61. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v30n2/art04.pdf>
- Fernández de Morgado, N. (31 de Agosto de 2012). *Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto*. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512012000200004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1011-2251
- Fernández, L. (24 de Mayo de 2009). Diez minutos que valen un futuro. *El Mercurio*.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). *Nuevos actores en el control de la Gestión Escolar*. Obtenido de Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la Gestión Escolar : <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/856/txtcompleto/txt96897.pdf>
- Frances, F. (2013). Obtenido de Técnicas de Investigación Social: <http://personal.ua.es/es/francisco-frances/>
- Frías-Navarro, D. (2014). *Técnicas de Investigación Social*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- FUHEM. (2007). La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación. Madrid: FUHEM, área educativa.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 6, 1-2.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos formar. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, D.F.: SEP/Amorrorrtu.
- Gairín, J., y Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos retos, necesidades, principios y actuaciones. (D. d. Madrid., Ed.) *Tendencias pedagógicas, Semestral*(Nº 9), 21-44.
- García, C. y Puigvert, L. (2003). Sociología de la Educación , S. A., Madrid, 2003. En F. Fernández, J. Casal, R. Feito, R. Flecha, C. García, M. García, . . . Se, *Sociología y currículo*. Pearson Educación.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference 11.0*. Boston: Alyn & Bacon.
- Gilbert, J. (1997). *Introducción a la sociología*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Google Drive a. (s.f.). *Matriz operacionalización variables Cuestionario Estudiantes*. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0B5x-PtUUP9ODVnFUSkV0TjVqRTQ/view?usp=sharing>
- Google Drive b. (s.f.). *Matriz operacionalización variables Cuestionario Docentes*. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0B5x-PtUUP9ODSjVjNVctZnFVclU/view?usp=sharing>
- Google Drive c. (s.f.). *Cuestionario estudiante versión digital*. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0B5x-PtUUP9ODb2d4eIBYSIZ3LVk/view?usp=sharing>
- Google Drive d. (s.f.). *Cuestionario docente versión digital*. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0B5x-PtUUP9ODSG9GQI9EeEp1WXc/view?usp=sharing>
- Google Drive e. (s.f.). *Matrices del análisis cualitativo*. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0B5x-PtUUP9ODYi13dzJmc01pQTA/view?usp=sharing>

- Google Drive f. (s.f.). *Matriz con el levantamiento de las indicaciones de los jueces*. Obtenido de <https://drive.google.com/open?id=0B5x-PtUUP9ODU3lxUGtVWWJhRE0>
- Google Maps a. (s.f.). *Vista en línea de la edificación del Liceo de Machalí*. Obtenido de Google Maps a: <https://goo.gl/maps/FAxdYMKTC3D2>
- Google Maps b. (s.f.). *Vista en línea de la edificación del Liceo de Codegua*. Obtenido de Google Maps: <https://goo.gl/maps/8h4asRBBN752>
- Google Maps c. (s.f.). *Vista en línea de la edificación del Liceo Profesor Misael Lobos Monroy*. Obtenido de Google Maps: <https://goo.gl/maps/mwxqNLxCU992>
- Google Maps d. (s.f.). *Vista en línea de la edificación del Liceo Elvira Sánchez de Garcés*. Obtenido de Google Maps: <https://goo.gl/maps/1m9UMU4q8kJ2>
- Google Maps e. (s.f.). *Vista en línea de la edificación del Liceo Alberto Hurtado*. Obtenido de Google Maps: <https://goo.gl/maps/HQoRKvkWbhz>
- Google Maps f. (s.f.). *Vista alternativa en línea del Liceo de Machalí*. Obtenido de <https://goo.gl/maps/LmYFFGQVHrz>
- Google Maps g. (s.f.). *Vista alternativa en línea del Liceo de Codegua*. Obtenido de <https://goo.gl/maps/eLFbUBquqV62>
- Google Maps h. (s.f.). *Vista alternativa en línea del Liceo Profesor Misael Lobos Monroy*. Obtenido de <https://goo.gl/maps/4d5dquNRMV62>
- Google Maps i. (s.f.). *Vista alternativa en línea del liceo Alberto Hurtado*. Obtenido de <https://goo.gl/maps/Eoxc2f4kFuk>
- Google Maps j. (s.f.). *Vista alternativa en línea del Liceo Elvira Sánchez Garcés*. Obtenido de <https://goo.gl/maps/fYeZESkfQun>
- Goldeinst, D. (Abril de 2014). *Don't Help Your Kids With Their Homework*, On line. Recuperado el 5 de Abril de 2016, de The Atlantic Magazine on Line: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/and-dont-help-your-kids-with-their-homework/358636/>
- Goldin-Meadow, S. (2006). Talking and Thinking With Our Hands. *Association for Psychological Science*, 15(1), 34-39.
- González, C. (Diciembre de 2015). *Disputa entre el DEMRE y colegios privados por la confidencialidad de los resultados de la PSU*. (¿Qué pasa?) Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Que pasa: <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2015/12/la-disputa-entre-el-demre-y-colegios-privados-por-la-confidencialidad-de-los-resultados-de-la-psu.shtml/>
- González, L. E. (Abril de 2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Recuperado el 2015 de octubre de 25, de IESALC Reports available at www.iesalc.unesco.org: <http://www.iesalc.unesco.org>
- González, M. (31 de Agosto de 2015). *Believing is seeing: science, women and primates*. *TEDxMadrid*. Obtenido de TEDxMadrid: <https://www.youtube.com/watch?v=oUIMfyThwto>
- González, P. (2001). *Análisis económico de la política de Educación Superior en Chile*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de DII u de Chile: www.dii.uchile.cl/~cea/sitedev/cea/www/download.php?file...pdf

- Gorgorió, N., Deulofeu, J., Bishop, A., Hilton, P., Dreyfus, T., Balacheff, N., . . . de Abreu, G. (2004). *Matemáticas y educación : retos y cambios desde una perspectiva internacional*. Madrid: Graó.
- Grob, M., Becerra, D., Rodríguez, A., Cristiane, J., Ramírez, V. y Sabag, N. (2008). Relación entre Puntaje de Prueba de Selección Universitaria y Nota Enseñanza Media, y el Rendimiento Académico de la Asignatura de Morfología en Alumnos de Primer Año de Odontología de la Universidad de Los Andes. *ev Educ Cienc Salud*, 120-127.
- Guajardo, G., Gubbins, V., Reyes, G., y Brugnoli, V. (2002). Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización. En C. Bellei, V. Gubbins y López. Verónica, *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Imprenta: Andros.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista Docencia, Reflexiones Pedagógicas*, 64-73.
- Guggenheim, D. (Dirección). (2010). *Esperando a Superman* [Película].
- Guggenheim, D. (Dirección). (2015). *El me llamó Malala* [Película].
- Guzmán, A. (13 de febrero de 2013). *PSU la crisis que se ocultó*. *Ciper Chile*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Ciper Chile: <http://ciperchile.cl/2013/02/13/psu-la-crisis-que-se-oculto/>
- Harvard Family Research Project. (2016). *Harvard Family Research Project*. Recuperado el 05 de marzo de 2016, de Learn about HFRP: <http://www.hfrp.org/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw - Hill Interamericana de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Himmel, E. (30 de Agosto de 2015). CNED. Obtenido de Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior: <http://www.alfaquia.org/alfaquia/files/1318958524Modelo%20de%20análisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>
- I. Municipalidad de Codegua. (05 de febrero de 2016). *I. Municipalidad de Codegua*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Historia: <http://www.municipalidaddecodegua.cl/>
- I. Municipalidad de Graneros. (05 de febrero de 2016). *Ilustre municipalidad de Graneros*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Historia: <http://www.municipalidadgraneros.cl/>
- I. Municipalidad de Machalí. (05 de febrero de 2016). *Ilustre Municipalidad de Machalí*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Historia: <http://www.machali.cl/>
- I. Municipalidad de Mostazal. (05 de febrero de 2016). *I. Municipalidad de Mostazal*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Historia: <http://www.mostazal.cl/>
- Ibañez, J. (1986). Perspectiva de la investigación social: El diseño en la perspectiva estructural. . En *Compilación: Manuel Garda Ferrando, Jesus Ibanez y Francisco Alvira* (págs. 31-66). Madrid: Editorial Alinaza.
- Iborra, A. (Enero de 2014). *Presentaciones y textos del Módulo de Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Chile.
- IDEA. (2005). *Primer estudio nacional de Convivencia Escolar. La opinión de estudiantes y docentes 2005*. Santiago de Chile: IDEA.

- INCLU-ED. (2016). *La Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, INCLUD-ED*, Recuperado el 11 de abril de 2016, de La Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, INCLUD-ED,: <http://www.includ-ed.eu/es/la-red>
- Instituto de Estadísticas de la UNESCO. (2013). *Campos de educación y capacitación 2013 de la CINE (ISCED-F 2013)*. Obtenido de www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- INE. (2007). *Instituto Nacional De Estadísticas Región de O´higgins*. Recuperado el 09 de Febrero de 2016, de <http://www.ineohiggins.cl/archivos%5Cfiles%5Cpdf%5CDivisionPoliticoAdministrativa%5Cohiggins.pdf>
- INE. (2016). *Instituto Nacional De Estadísticas*. Recuperado el 8 de Febrero de 2016, de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php:
- Informe: Biblioteca del Congreso Nacional. (2011). *Valores Promedio de Aranceles en Educación Superior y su Relación con el PIB per cápita, Chile y OCDE*. Santiago de Chile: BCN informe.
- Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales. (2014). *Estudios urbanos UC*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de www.estudiosurbanos.uc.cl: <http://www.estudiosurbanos.uc.cl/component/zoo/item/indice-de-calidad-de-vida-urbana-icvu>
- Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales. (2014). *Estudios urbanos UC*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de www.estudiosurbanos.uc.cl: <http://www.estudiosurbanos.uc.cl/component/zoo/item/indice-de-calidad-de-vida-urbana-icvu>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (10 de Abril de 2016). *IEA*. Recuperado el 10 de Abril de 2016, de IEA: http://www.iea.nl/about_us.html
- Larroucau, T. (2013). *Estudio de los factores determinantes de la deserción en el sistema universitario chileno* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*(28), 563–575.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. (2010). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *Bulletin of the Society for the Psychological Study of Social Issues*, 269-299.
- Ley N° 3654. (26 de Agosto de 1920, Art. N°1). Ley General de Instrucción Primaria. *Diario oficial de la República de Chile*.
- Ley N° 20370. (12 de septiembre de 2009). Ley General de Educación. *Diario oficial de la República de Chile*.
- Liceo Misael Lobos Monroy. (2014). Obtenido de PEI Liceo Misael Lobos Monroy: <http://www.liceomisaellobos.cl/images/PEI.%202014%20DEFINITIVO.pdf>
- Liceo Elvira Sánchez de Garcés. (2008). Obtenido de <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2224/ProyectoEducativo2224.pdf>
- Liceo Machalí. (2012). Obtenido de Liceo de Machalí: <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/15759/ProyectoEducativo15759.pdf>

- Lincoln, y Guba. (31 de Agosto de 2015). *Naturalistic Inquiry*. Obtenido de https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=2oA9aWINEooC&oi=fnd&pg=PA7&dq=lincoln+y+guba+1985&ots=0snuW9PcCr&sig=BnGNoV3PrFxbYwyaOooBcC_rurk&redir_esc=y#v=onepage&q=lincoln%20y%20guba%201985&f=false
- LLECE. (2000). *Base de datos PERCE. Cuestionario para alumnos*. Recuperado el 7 de Julio de 2016, de Base de datos PERCE. Cuestionario para alumnos: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/perce-serce-databases/>
- LLECE. (2013). *SERCE*. Recuperado el 7 de JULIO de 2016, de Analisis del clima escolar: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/analisis-del-clima-escolar-poderoso-factor-que-explica-el-aprendizaje-en-america-latina-y-el-caribe/#.V4T5vNLhDMw>
- López- Roldán, P., y Fachelli, S. (febrero de 2015). *Metodología de investigación social cuantitativa*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona: <http://ddd.uab.cat/record/129382>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. d., Oyanedel, J. C., Moya, I. y Morales, M. (2012). *El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto*. Recuperado el 21 de Mayo de 2016, de www.comunidadescolar.cl
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. d., Oyanedel, J. C., Moya, I., y Morales, M. (2012). *El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto*. Recuperado el 21 de mayo de 2016, de www.comunidadescolar.cl
- Los_Prisioneros (Compositor). (1986). El baile de los que sobran. [J. Gonzalez, Intérprete y D. De la Vega, Dirección] Santiago de Chile, Región Metropolitana, Chile.
- Marina, J. (26 de Febrero de 2014). *Jose Antonio Marina*. Recuperado el 01 de Enero de 2016, de La era del aprendizaje: www.joseantoniomarina.net/articulo/la-era-del-aprendizaje/
- Márquez Martínez, A. J. (2004). Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural (*Tesis de maestría*). Universidad Complutense, Madrid.
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *EDUCAR*, 103-117.
- Martin, M. (2009). El liderazgo femenino en las organizaciones educativas. *ESCUELA Núm. 3.843 (1.542)*.
- Martin, M. (2008 de Noviembre de 2008). Otra educación sí es posible. *Diario digital de la Universidad de Alcalá*, 1-2.
- Martín, M., Muñoz, Y., y Gómez, A. (2007). La planificación educativa como mejora ante la crisis económico-educativa del momento. Madrid, España.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los Padres en la educación. Hacia una taxonomía en Latinoamérica*. Boston: Harvard Institute for International Development.
- Marzano, R. (2003). *Whats wors in School*. Association for Supervision and Curriculum Development. Obtenido de Research center: <http://legisweb.state.wy.us>
- Marzano, R. (agosto de 2012). *Levels of School Effectiveness*. Obtenido de Research center: <http://legisweb.state.wy.us/InterimCommittee/2012/Z02MarzanoLevels.pdf>
- Maulen, C. (31 de Julio de 2015). Participacion de los pardres. *Participacion de los pardres, Tesis de Magister*. Santiago de Chile: Postgrado UMCE.

- Maureira, F. (31 de Agosto de 2015). Obtenido de Aportes de la investigación anglosajona y Francesa a la Gestión Escolar:
<https://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/ssvd/index.jsp>
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Obtenido de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/naturaleza-y-orientaciones.pdf>
- Mena, M. A. (2008). *¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas?* Recuperado el 21 de mayo de 2016, de *¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas?*:
<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Por-que-educar-lo-social-afectivo-y-etico-en-las-escuelas.pdf>
- Mena, M. I. y Valdés, A. M. (2008). *Clima social escolar*. Santiago de Chile: VALORAS UC.
- Mena, M. I., Valdés, A. M., y Romagnoli, C. (2007). *¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?* Recuperado el 21 de mayo de 2016, de *¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?*: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>
- Merino, M. E., y Morales, F. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Participación de la familia*. Santiago de Chile, Chile: Atria y Asociados Ltda.
- MIDEVIDENCIAS. (2016). Obtenido de <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N5.pdf>
- Milicic, N., y Arón, A. M. (1999). *Climas escolares sociales tóxicos y nutritivos para el desarrollo personal en contextos escolares*. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041249000.Buen_Tra to Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041249000.Buen_Tra_to_Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales)
- MINEDUC. (2005). *Deserción en la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Centro de estudios Mineduc. Obtenido de González. (2005).
- MINEDUC. (Agosto de 2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el Liceo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (Marzo de 2013). Docente temas. Obtenido de https://www.docentemas.cl/docs/2012/Resultados_Evaluacion_Docente_2012.pdf .
- MINEDUC. (2014). *Fundamentos Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago de Chile: Unidad De Currículum Y Evaluación.
- MINEDUC. (Marzo de 2015). *Evidencia Final 2015*. Obtenido de Evidencia Final 2015:
http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadlmg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf
- MINEDUC. (2016). Información Estadística. Obtenido de MINEDUC:
<http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- MINEDUC CPEIP . (2004). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el 30 de Octubre de 2014, de Mineduc Cpeip: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011>
- MINEDUC CPEIP. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Estándares para el Desarrollo Profesional y evaluación del desempeño*. Santiago de Chile: B&B impresores.

- MINEDUC SIMCE. (febrero de 2016). *Agencia de la Educación, Resultados Simce*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Agencia de la Educación, Resultados Simce: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>
- MINEDUC SIMCE. (2016). Resultados SIMCE. Recuperado el 2016 de 9 de febrero, de <http://www.simce.cl/>
- MINEDUC, Centro de Estudios. (2013). Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos. *Serie Evidencias:Año 2*, (18), 8.
- MINEDUC, Centro de Estudios . (Noviembre de 2015). Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional. (Mineduc, Ed.) *Serie evidencias*, (30), 20.
- MINEDUC, (25 de octubre de 2015). *Financiamiento Intitucional*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de MINEDUC, Financiamiento Intitucional: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_seccion=3586&id_portal=59&id_contenido=14892
- MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad. (enero de 2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago de Chile: Andros.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2012). *Estadísticas e indicadores de Educación*. Recuperado el 3 de Enero de 2016, de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/media/ipos_2012_pp_30-65.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. (S. G. Técnica, Ed.) Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio Desarrollo Social, Base de Datos Encuesta CASEN. (05 de febrero de 2013). *Base de Datos Encuesta Casen 2013*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de ENCUESTA CASEN: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>
- Ministerio Educación, Cultura y Deportes. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. 2014: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Molina, C. (1998). *Introducción a la metodología de la Investigación*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica.
- MOP. (Diciembre de 2005). *Desarrollo urbano ejes viales*. Recuperado el 09 de Febrero de 2016, de http://www.dirplan.cl/centrodedocumentacion/Documents/Estudios/Desarrollados/2005/ANAL_DIAG_Desarrollo_Urbano_Ejes_Viales_Regiones_VI_VII/informe_talca_rancagua_dic_2005_parte_2.pdf
- Morales, F. (1998). *Participación de Padres en la Escuela: Componente para la Formación de Profesores. Documento de Trabajo N°2*. Santiago de Chile: Centro de investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE.
- Morales, P. (2012). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moya, E., y Hernández, J. (2014). El Rol de los Colegios de Elite en la Reproducción intergeneracional de la Elite Chilena. *Rev. austral cienc. soc.*, 2014, no.26, p.59-82. ISSN 0718-1795.
- Muñoz, G. (2008). No hay escuela efectiva sin clase efectiva. *Revista de educación*. N°336, p.15-18.

- Murillo, F. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, . . . M. Zorrilla, *Eficacia escolar y factores asociados. En América latine y el Caribe* (pág. 19). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- Murillo, F. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Valdés, S. Carrillo, R. Costilla, M. Castro, F. J. Murillo y E. Treviño, *Eficacia escolar y factores asociados, en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Murillo, F. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Revista de curriculum y formacion del profesorado*, 15(3), 24.
- Murillo, F., Martínez, C., y Reyes, C. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Rinace*.
- Murphy, A. (22 de agosto de 2013). *Likely to Succeed* . Obtenido de The New TOrK Times: <http://www.nytimes.com/2013/08/25/books/review/amanda-ripleys-smartest-kids-in-the-world.html>
- National Center o Stadiatics Education. (Abril de 2016). Table 207.40. Percentage of elementary and secondary school children whose parents were involved in school activities, by selected child, parent, and school characteristics: 1999, 2003, and 2007. Recuperado el 11 de Abril de 2016, de https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_207.40.asp
- National Network of Partnership Schools (NNPS) at Johns Hopkins Universit. (05 de marzo de 2016). *National Network of Partnership Schools at Johns Hopkins Universit*. Obtenido de National Network of Partnership Schools at Johns Hopkins Universit: <http://www.csos.jhu.edu/p2000/program.htm>
- Navarro. (28 de diciembre de 2015). *El mostrador*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de El mostrador: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/12/28/navarro-resultados-psu-reafirman-que-chile-vive-en-el-apartheid-educacional/>
- Nord, C. W. (1999). *Father Involvement in Schools. ERIC Digest*. Champaign, Illinois: ERIC Digest.
- Núñez, J., y Millán, I. (2002). *¿Pueden mejorar su PAA los alumnos de escasos recursos?: evidencia experimental*. Recuperado el 5 de febrero de 2016, de *¿Pueden mejorar su PAA los alumnos de escasos recursos?: evidencia experimental.*: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=
- OCDE (03 de marzo de 2015). *¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación?PISA in focus N° 49*: Obtenido de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(es\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(es).pdf)
- OCDE (2010). Reflexiones finales del Seminario OCDE-Harvard para líderes en reformas educativas. *Reflexiones finales del Seminario OCDE-Harvard para líderes en reformas educativas* (pág. 23). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OCDE. (2014). *OCDE PISA 2012 . Lo que los alumnos sabena los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben* Obtenido de OCDE PISA: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- OCDE. (2011). *OCDE PISA in focus 10. ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos?* Recuperado el 11 de Abril de 2016, de OCDE Prueba PISA: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49460778.pdf>

- OCDE. (2013). *PISA in focus 24 ¿Qué piensan los estudiantes sobre la escuela?* Recuperado el 12 de Abril de 2016, de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B024%20\(esp\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B024%20(esp).pdf)
- OCDE. (2014). OCDE *PISA in focus 37. ¿Tienen los estudiantes la motivación para lograr el éxito? PISA in Focus*, obtenido de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n37-\(esp\)-final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n37-(esp)-final.pdf)
- OCDE (2015). OCDE *PISA Resumen Chile. Estudiantes de bajo rendimiento: Resumen Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Obtenido de <https://www.oecd.org/chile/PISA-2012-low-performers-Chile-SPA.pdf>
- OCDE; BIRD/Banco Mundial. (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- OEI. (s.f.). *Estructura Del Sistema Educacional* Recuperado el 30 de Octubre de 2014, de Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL04.PDF>
- Oficina de Educación Comunitaria. Departamento de Educación Massachusetts. (1990). *La colaboración entre los Padres y la Escuela. Compendio de Estrategias para involucrar a los padres*. Traducción Centro de investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE.
- ONU.(1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. *Artículo N° 16. 3*.
- OREAL UNESCO. (2000). *PERCE Primer estudio regional comparativo. Sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica*. Segundo Informe. Santiago de Chile: Andros.
- OREALC UNESCO. (2008). *SERCE Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Salecianos Impresores.
- OREALC UNESCO. (2013). *LLECE Factores asociados al aprendizaje en el SERCE: Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños*. Santiago de Chile: Santillana.
- OREALC UNESCO. (2015). *TERCE Factores Asociados Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo Julio 2015*. Santiago de Chile: UNESCO Educación Santiago de Chile.
- Ossa, C. (2002). Elementos constituyentes de la representación social de la educación. En profesores de enseñanza básica o docentes repre. *Revista Psyke*, 97-108. Obtenido de www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/download/464/443
- Overington, M. (1981). *Una apreciación retórica de un clásico sociológico: el suicidio, de Durkheim*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de http://www.reis.cis.es/reis/pdf/reis_081_08.pdf
- Palma, A., y Álvarez, V. (2011). *Reuniones de Apoderados. Acercando las familias a la escuela. Manual para profesores jefes*. Santiago de Chile: Trama Impresores.
- Pearson . (2013). *Informe Final Evaluación de la PSU Chile*. New York: Pearson Always Learning.
- Pearson 22 de Enero de 2013). *Resumen Ejecutivo Evaluación de la PSU Chile*. (Recuperado el 05 de febrero de 2016, de www.mineduc.cl
- Pereira de Gómez, M. N. (2000). *El niño abandonado. Familia afecto y equilibrio personal*. México D. F.: Editorial Trillas.

- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare Enero-Junio Vol. XV(1)*, 15-29.
- Pérez, C. (14 de Septiembre de 2013). Sépalo: tanta visita al colegio no ayuda a las notas de sus hijos. *La Tercera*.
- Pérez, C., Ortiz, L. y Parra, P. (2011). Prueba de Selección Universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales de alumnos de Medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud 2*, 120-127.
- Pérez, P. (30 de Agosto de 2014). *Las Maestras de la República*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=4zgn2NyyyM0>
- Philibert, N. (Dirección). (2001). *Ser y tener* [Película].
- Phillips, E. y Pugh, D. (2003). *Como obtener un doctorado. Manual para tesis y tutores*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Plisson, P. (Dirección). (2013). *Camino a la escuela* [Película].
- Porta, L. y Silva, M. (s.f.). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Pozo Andrés, M. d. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.
- Punset, E. (30 de Agosto de 2015). Obtenido de Redes 87: https://www.youtube.com/watch?v=V7iiR_gz6y8
- ¿Qué pasa? (Diciembre de 2015). *Las cinco realidades que revelan los resultados de la psu*. Obtenido de: <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad>.
- Quiroz, J. y Chumacero, R. (mayo de 1997). *Documentos de Trabajo N° 267*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de EL COSTO DE LA EDUCACIÓN PARTICULAR SUBVENCIONADA: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1595_252/rev67_quiroz.pdf
- Ravela, P. (2013). ¿Qué son los "factores asociados"? Uruguay: PREAL.
- RDR, Investigación de mercado y opinión. (s.f.). *Investigación de mercado y opinión* Recuperado el 20 de diciembre de 2015, de Radar, Investigación de mercado: www.gruporadar.com.uy/01/?p=567
- Real Academia Española. (25 de octubre de 2015). Recuperado el 25 de octubre de 2015, Obtenido de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/desen/?key=investigar>
- Real Academia Española. (12 de Abril de 2016). Recuperado el 12 de Abril de 2016, Obtenido de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=ZH8otsS>
- Real Academia Española. (25 mayo de 2016). Recuperado el 25 mayo de 2016. Obtenido de Real Academia Española: <http://www.rae.es/>
- Reca, I. y López, V. (2002). Participación organizada de los padres en la educación, la experiencia internacional. En C. Bellei, V. Gubbins y López. Verónica, *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Santiago de Chile: Unicef andros.
- Redondo, J. (2005). El experimento Chileno en educación. ¿Conduce a una mayor calidad y equidad en la educación? *Ultima década*, 13(22)(22), 95-110.

- Redondo, J. (2009). Acceso y calidad en los sistemas educativos. En J. Redondo Rojo, y Muñoz, L. *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Imprenta Salesianos.
- Redondo, J. (2009). Reforma de la enseñanza media y psicología educacional . *Observatorio chileno de políticas educativas*, 12-24.
- Redondo, J. (14 de abril de 2014). (Clacso TV) Recuperado el 2014 de octubre de 25, de https://www.youtube.com/watch?v=bR281T_i2LM
- Redondo, J., Descouvières, C. y Rojas, K. (3 de marzo de 2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago de Chile: LOM Ediciones Ltda.
- Rengifo, F. (2012). Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 123-170.
- Revista Capital Humano. (31 de Agosto de 2015). Obtenido de <http://prensa.laborum.cl/revista/>
- Revista Indices, del Consejo Nacional de Educación. (2012). Revista Indices, del Consejo Nacional de Educación. *Indices*, 11.
- Reyes, A., y Torres, M. (2009). *Tesis de grado La PSU y otros factores de rendimiento y éxito universitario*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Rielo, F. (2001). *Tratamiento psicoético de la educación, en Mis meditaciones desde el modelo genético*. Madrid: Fundación Fernando Rielo .
- Rielo, F. (2001). Prioridad de la Fe en la formación humana. En M. Martínez, F. Rielo, F. Ruiz-Giménez y R. Vasquez, *Educación y desarrollo personal*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Ripley, A. (2014). *The Smartest Kids in the World*. Obtenido de Amanda Ripley: <http://www.amandaripley.com/books/the-smartest-kids-in-the-world#overview>
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. , 15(1), 119-135. Recuperado en 05 de abril de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-22282006000100010
- Robinson, K. y Harris, A. L. (2014). *The Broken Compass Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Robledo, P. y García, J. (2009). Familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117 a 128 . Obtenido de El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje revisión de estudios empíricos. *Aula abierta 2009 volumen 37 número 1*.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (2003). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga 1996: Ed. Aljibe.
- Rodríguez, C. y Jarpa, C. (2015). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza ~ media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: el caso chileno. *Aula abierta*, 61-68.

- Román Carrasco, M. y Murillo Torrecilla, F. J. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 27-50.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En *Eficacia Escolar y factores asociados. En América Latina y el Caribe* (págs. 212-213). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Román, M. (2010). La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente. *Preal*(40), 16.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategy y componente esencial para el cambio y la mejora. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 107-136.
- Román, M. y Murillo, F. (30 de Agosto de 2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1* (2), 1-6. Obtenido de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Román, Marcela. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En *Eficacia Escolar y factores asociados. En América latina y el Caribe* (209-224). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Rossi, D. (30 de diciembre de 2015). *Objetividad PSU e Historia*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de <http://www.eldinamo.cl/nacional/2015/12/30/objetividad-psu-historia-profesora-carta-estudiantes/%20Daniela%20Rossi>
- Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Universidad de Buenos Aires Conicet Argentina, 2 (12), 83-93.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Salvador, F. (1995). Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica. En M. Lorenzo y O. Sáenz, *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil. Alcoy.
- Sánchez, I. (2011). Los desafíos de la educación superior en Chile. *Centro de políticas públicas PUC*, 21.
- Sánchez, I. (2015). *La PSU* Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Rectoría Pontificia Universidad Católica: <http://rectoria.uc.cl/actividades-y-eventos/rector-escribio-una-columna-sobre-la-psu>
- Sánchez, P. A., Valdés, Á. A., Reyes, N. M. y Carlos, E. A. (01 de enero de 2010). *Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México*. Recuperado el 05 de marzo de 2016, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci_arttext
- Sande, R. y Valdés, N. (13 de diciembre de 2014). *FEUC*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Carta: el Consejo de Rectores y su PSU: <http://www.feuc.cl/sitio2015/?p=139>
- Santoro, P. (2003). El momento etnográfico: Giddens, Garfinkel y los problemas de la etno sociología. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, () 239-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717908008>
- Santos, M. (2010). Riesgos de la Dirección en la cultura neoliberal. En Coordinadores, M. Bris y J. Gairín, *Directivos en Educación para el Siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

- Sepúlveda, C., Elgueta, M. y Gajardo, M. (2007). *El arte de preguntar: coherencia y reflexión*. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- SIES. (2014). *Deserción y Reingreso a la educación superior en Chile. Análisis de la Cohorte 2008*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Silva Silva, A. y Del Canto, E. (2013). *Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales*. Recuperado el 27 de Julio de 2016, de Revista de Ciencias Sociales (Cr), III, pág. 25-34:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329875002>
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Tamayo, M y Tamayo, J. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa S.A.
- Tamayo, M. (1981). *El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación*. Limusa: Méxiico.
- Tashakkory, A. & Teddlie, C. (2006). *A General typology of research design featuring mixed method. Research in the schools. Mid south educational Research, 13(1), 12-38.*
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberoamérica.
- Tedesco, J. (1992). Estrategia de desarrollo y educación: El desafío de la Educación Pública. En UNESCO, *Educational Management in the School*. Santiago de Chile: Impresión: S.R.V. Impresos S.A.
- Tedesco, J. C. y Parra, R. (11 de Abril de 2016). *Escuela y marginalidad urbana*. Recuperado el 11 de Abril de 2016, de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/25629/22Educacion%20popularcap2.pdf>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. e Higgins D'Alessandro, A. (2013). Una revisión de la Escuela de Investigación del Clima. Review of educational research, published online, 83(3) 1-30
Obtenido de
<http://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. . *Review of Educational Research* 45 (1), 89-105.
- Tinto, V. (25 de Octubre de 2015). *Definir la Deserción: una cuestión de perspectiva*. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Toledo, M. I., Abraham, M. y Gutiérrez, V. (s.f.). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiante*. Obtenido de : www.fonide.cl
- Toranzos, L. (16-19 de Abril de 1996). *OEI - Programas - Calidad y Equidad - Sala de Lectura*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de OEI - Programas - Calidad y Equidad - Sala de Lectura: <http://www.oei.es/calidad2/toranzos.htm>
- Torrego, J. (2004). *El profesor como gestor del aula*. Madrid: Universidad Alcalá.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Violencia y comportamiento antisocial y conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: Alianza.
- Trapé, E. (Dirección). (2010). *Blog* [Película].

- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E. (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Acento en la Ce SPA.
- Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el caribe?* Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- Triola, M. (2006). *Estadística*. México: Pearson Educación.
- U Chile. (2014). *U. Chile*. Recuperado el 30 de OCTUBRE de 2014, de U. Chile: <http://www.uchile.cl/noticias/44132>
- UDP. Facultad de Educación. (2015). *Lla voz de los directores. Segunda encuesta nacional*. Santiago de Chile: Facultad de educación. Obtenido de La voz de los directores. Segunda encuesta nacional.
- UNESCO IELSAC. (30 de agosto de 2004). *Repetition at high cosí in Latín América and the Caribbean. IESALC*. Obtenido de Repetition at high cosí in Latín América and the Caribbean.: UNESCO (2004). IESALC-UNESCO.
- UNESCO, IESALC. (31 de Agosto de 2003). Obtenido de Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean: www.iesalc.unesco.org.ve
- UNESCO, (2001). *Primer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNICEF. (Octubre de 2014). *Educacion 2020*. Recuperado el 30 de Octubre de 2014, de <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/educacion-y-bienestar-subjetivo2.pdf>
- UNIVERSIA. (05 de febrero de 2016). *Preuniversitarios, cuando la ayuda viene de las propias universidades*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Reportaje preuniversitarios: <http://noticias.UNIVERSIA.cl/vida-universitaria/reportaje/2012/02/13/911093/preuniversitarios-ayuda-viene-propias-universidades.html>
- Uribe, A. y Aravena, M. (12 de enero de 2015). *The Clinic*. Recuperado el 5 de febrero de 2016, de <http://www.theclinic.cl/2015/01/12/psu-una-prueba-estandarizada-y-sexista/> Arelis Uribe y Myriam Aravena 12 Enero, 2015
- Usón, P. (Dirección). (2011). *Entre maestros* [Película].
- Vaello, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. En M. P. Antonio Moreno González (coord.), *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones* (83-100). Madrid: Santillana Educación.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana Educación.
- Vaello, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. En A. Moreno González (coord.) y M. P. Soler Villalobos (coord.), *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones* (págs. 83-100). Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valdés. N. (09 de diciembre de 2015). *Reportaje el engaño y la mentira PSU. CIPER Chile*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de <http://ciperchile.cl/2015/12/09/el-engano-y-la-mentira-de-la-psu/>
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R. B., y Pardo, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados*. Santiago de Chile, Chile: Salesianos Impresiones.

- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., y Bogoya, D. (2008). *SERCE*. Santiago de Chile: Editorial Salesianos.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona : Gedisa,S.A.
- Vilanou, C. (2004). Situación de la pedagogía española en el siglo XXI. En C. Vilanou, Á. Casado, A. De la Herrán y L. Grosso, *La educación arte extasiológico* (125). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). *Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad*. Obtenido de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100007&script=sci_arttext
- Weber, A., y Mitchell, C. (19 de Abril de 1995). *Drawing our selves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education*. Recuperado el 2015 de Octubre de 25, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390828.pdf>
- Weinstein, J. (2002). Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos. *Pensamiento Educativo* (31), 50-71.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales* (117), 123-148.
- Weir, P. (Dirección). (1989). *Lasociedad de los poetas muertos* [Película].
- Williamson, C. (2015). *La Educación Particular Subvencionada en Chile: Mitos y Realidades*. Universidad Católica, CLAPES UC. Santiago de Chile: CLAPES.
- Wood, A. (Dirección). (2004). *Machuca* [Película].
- Wubbels, T., Brok, P. , Tartwijk, J., & Levy, J. (2012). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research 2012* . Rotterdam: Sense Publishers.

ANEXOS

Anexo A Matrices de sistematización de la literatura

BIBLIOGRAFÍA REVISADA SUBDIMENSIÓN APOYO FAMILIA

Código para resumir	Factor más general asignado al ítem	Autores considerados en la revisión				Subdimensiones en el estudio	Ítem o concepto original presente en la bibliografía
		M.I.M.E.D.C. (M. autor)	Base (Especialidad)	Verificación (Autor)	Estudio (PSU)		
DCE Apoyo de los padres	Apoyo en estudio trabajos y tareas.	CM			EPFU	PERCE	APoy. Ayuda a hacer las tareas o trabajos (pero sin hacerla completamente)
DCE Apoyo de los padres	Apoyo en estudio trabajos y tareas.					PERCE	APoy. Ayuda y explica la materia que no entiendo
DCE Apoyo de los padres	Apoyo Presencia y tiempos	CM	BE			PERCE	APoy. Presencia y tiempos ¿Con cuánto tiempo diario, en promedio, cuenta para apoyar al estudiante en sus deberes escolares?
DCE Apoyo de los padres	Apoyo Estrategias	CM				PERCE	APoy. Estrategias ¿Qué estrategias utiliza usted para apoyar al estudiante en sus quehaceres académicos?
DCE Apoyo de los padres	Seguimiento del rendimiento Refuerzo -					PERCE	Seguimiento del rendimiento Refuerzo Negativo Me está cuando tengo malas notas.
DCE Apoyo de los padres	Seguimiento del rendimiento Refuerzo +					PERCE	Seguimiento del rendimiento Refuerzo Positivo Me Felicita cuando tengo buenas notas.
DCE Apoyo de los padres	Seguimiento del rendimiento Inflexión					PERCE	Seguimiento del rendimiento Seguimiento Notas. Sabes las notas que tengo.
DCE Apoyo de los padres	Seguimiento del rendimiento Exigencia					PERCE	Seguimiento del rendimiento Seguimiento Notas. Exige buenas notas.
DCE Clima educacional del hogar	Actitudes y valores	CM	JW		EPFU	PERCE	Actitudes y valores Incluye lo actitudinal y valórico, apoyando la labor del colegio
DCE Clima educacional del hogar	Actitudes				EPFU	PERCE	Actitudes. La adquisición temprana de actitudes y motivaciones
DCE Clima educacional del hogar	Hábitos de lectura de los padres				EPFU	PERCE	Hábitos de lectura de los padres. Lectura del tutor, Tutor, Lección, Frecuente.
DCE Clima educacional del hogar	Nivel educacional de los padres	CM			EPFU	PERCE	Nivel de educación de los padres
DCE Clima educacional del hogar	Colegio alumno		GM			PERCE	Colegio alumno. Expectativa que crean y crean Que se enseñen a padres y alumnos
DCE Expectativas	Padres alumno	CM			EPFU	PERCE	Padres alumno. Expectativas que crean y crean Que se enseñen a padres y alumnos
DCE Expectativas	Padres Colegio		BE			PERCE	Padres Colegio. Evaluación del colegio. director y de la educación que reciben los Estudiantes.
DCE Participación padres en colegio	Profesores alumno		BE			PERCE	Profesores alumno. Conocimiento de los profesores que los alumnos pueden brindar
DCE Participación padres en colegio	Básica	CM				PERCE	Básica. Situaciones cotidianas de un apoderado. Chceión de profesores o directivos
DCE Participación padres en colegio	Básica	CM				PERCE	Básica. Situaciones cotidianas de un apoderado. Alumno Reuniones Actividades extra-curriculares
DCE Participación padres en colegio	Básica	CM				PERCE	Básica. Situaciones cotidianas de un apoderado. Alumno Reuniones de Apoderados y reuniones generales
DCE Participación padres en colegio	Básica	CM	JB			PERCE	Básica. Situaciones cotidianas de un apoderado. Alumno Compromiso y participación de los
DCE Participación padres en colegio	Organizada	CM		JW	GM	PERCE	Organizada. Reuniones consejo escolar
DCE Participación padres en colegio	Colegio apoderados		JB			PERCE	Colegio Apoderados. Las escuelas poseen una visión y conciencia del aporte de los padres y apoderados para buenos resultados de aprendizaje de calidad.
DCE Relación	Dirección docentes alumno		JB			PERCE	Dirección docentes alumno docentes personas comprometidas con la labor pedagógica con una didáctica experiencia como docente e incluso como director con un trabajo en "terreno" más que de oficina
DCE Relación	Familia colegio				EPFU	PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela
DCE Relación	Familia colegio				EPFU	PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela.
DCE Relación	Familia colegio				EPFU	PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela.
DCE Relación	Familia colegio				EPFU	PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela.
DCE Relación	Familia colegio		JW			PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela.
DCE Relación	Familia colegio		JB			PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela.
DCE Relación	Familia colegio					PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela.
DCE Relación	Profesores familia		JB			PERCE	Familia colegio. Adecuación de familia a las exigencias y tems de la escuela.
DCE Clima del hogar	Comunicación y lenguaje				EPFU	PERCE	Comunicación y lenguaje. ¿Cuál idioma se habla la mayoría parte del tiempo en el hogar del
DCE Clima del hogar	Organización				EPFU	PERCE	Organización. La organización de la familia.
DCE Clima del hogar	Relaciones al interior de la familia				EPFU	PERCE	Relaciones al interior de la familia. Percepción como mejores, también es mejor el resultado escolar

BIBLIOGRAFIA REVISADA SUBDIMENSION APOYO FAMILIA

Código para resumir	Factor más general asignado al ítem	MINEDUC Mader Basari Espigarrera Winiwala Muñoz Estudio PSU PERCE SIMCE 2011	Autores considerados en la revisión	Subdimensiones en el estudio	Ítem o concepto original presente en la bibliografía
DGF Comunidad	Aspectos estructurales		GM	Comunidad	Aspectos estructurales, Pobreza del vecindario, índices de trabajo infantil y niveles de violencia en
DGF Comunidad	Aspectos no estructurales		GM	Comunidad	Aspectos no estructurales, Niveles de participación en organizaciones sociales, en actividades voluntarias y confianza entre las personas y respecto de la escuela
DGF Comunidad	Comunidad aportan recursos		JW	Comunidad	Apoio de recursos Comunitarios aportan recursos
DGF Comunidad	Tamaño de la comuna alumno			Comunidad	Tamaño de la ciudad tipo de comuna Zona de residencia Comuna Mega ciudad Publico, Mega ciudad
DGF Comunidad	Tipo de comuna alumno		GM	Comunidad	Distancia a la ciudad Zona de residencia Rural Urbana
DGF Comunidad	Zona de residencia alumno			Comunidad	Zona de residencia Comuna ¿En qué comuna se ubica el hogar del estudiante?
DGF Comunidad	Zona de residencia alumno			Comunidad	Zona de residencia Comuna En la misma comuna de establecimiento educacional al que asiste.
DGF Comunidad	Zona de residencia alumno			Comunidad	Zona de residencia Comuna En una comuna distinta a la del establecimiento educacional al que asiste.
DGF Etnia	Costumbres			Etnia	Costumbres, Mantiene lo más de vida, costumbres o religión de este etnia de un modo habitual
DGF Etnia	Descendencia			Etnia	Descendencia ¿Pertenece el Padre y/o la Madre del estudiante a alguno de los siguientes pueblos originarios de Chile?
DGF Etnia	Descendencia			Etnia	Descendencia, posee al menos un apellido indígena
DGF Etnia	Descendencia			Etnia	Descendencia, Ascendencia es hijo/a de Padre o Madre indígena
DGF Estructura familiar	Integrantes			Estructura familiar	Integrantes Número de integrantes ¿Cual(es) de las siguientes personas vive(n) con el estudiante en el mismo hogar la mayor parte del tiempo?
DGF Estructura familiar	Integrantes	CM		Estructura familiar	Integrantes Posición según nacimiento, Identificación de posición del estudiante no parental es inferior a otras estructuras familiares
DGF Estructura familiar	Parentalidad		EPSU	Estructura familiar	Parentalidad ¿Cómo se ve el nivel de rendimiento académico en familias de estructura no parental?
DGF Recursos económicos	Ingresos familiar		EPSU	Recursos económicos	Ingresos familiar
DGF Recursos económicos	Solvencia insumos escolares			Recursos económicos	Solvencia insumos escolares, Solvencia Básica Capacidad económica para solventar insumos escolares, la disponibilidad de recursos económicos para la compra de libros, gastos y actividades del estudiante.
DGF Recursos educacionales	Bienes Culturales			Recursos educacionales	Bienes Culturales El acceso a bienes culturales.
DGF Recursos educacionales	Bienes Culturales	CM	EPSU	Recursos educacionales	Bienes Culturales Libros ¿Cuántos libros hay en el hogar del estudiante?
DGF Recursos educacionales	Bienes Tecnológicos			Recursos educacionales	Bienes Tecnológicos Computador
DGF Recursos educacionales	Bienes Tecnológicos		EPSU	Recursos educacionales	Bienes Tecnológicos Internet La disponibilidad de computador y de conexión a internet en el hogar
DGF Socio biográfica				Recursos educacionales	Identificación Edad
DGF Socio biográfica	Asistencia a preescolar			Socio biográfica	Asistencia preescolar
DGF Socio biográfica historia escolar	Cambios de colegio			Historia escolar del alumno	Cambios de colegio ¿Cuál fue el principal motivo del último cambio de establecimiento educacional del estudiante?
DGF Socio biográfica historia escolar	Cambios de colegio			Historia escolar del alumno	Cambios de colegio - Cantidad de establecimiento a los cuales ha asistido
DGF Socio biográfica historia escolar	Elección del actual colegio			Historia escolar del alumno	Elección del actual colegio ¿Por qué razones matriculó al estudiante en este establecimiento educacional?
DGF Socio biográfica historia escolar	Reptencia	CM		Historia escolar del alumno	Reptencia ¿Cuántas veces el estudiante ha repetido de curso?
DGF Socio biográfica historia escolar	Reptencia			Historia escolar del alumno	Reptencia ¿Qué cursos ha repetido el estudiante?
Recursos	Recursos socioeconómicos y culturales del hogar			Recursos educacionales	Educación del padre
Recursos	Recursos socioeconómicos y culturales del hogar	MINEDUC		Recursos educacionales	No completó educación básica
Recursos	Recursos socioeconómicos y culturales del hogar	MINEDUC		Recursos educacionales	Educación Superior completa o incompleta
Recursos	Recursos socioeconómicos y culturales del hogar	MINEDUC		Recursos educacionales	No completó educación básica
Recursos	Recursos socioeconómicos y culturales del hogar	MINEDUC		Recursos educacionales	Ingresos
Recursos	Recursos socioeconómicos y culturales del hogar	MINEDUC		Recursos educacionales	Número de libros en el hogar

BIBLIOGRAFIA REVISADA SUBMISIÓN CLIMA ESCOLAR SOCIAL

Código para resumir	Factor más general asignado al ítem	Autores considerados en la revisión						Ítem o concepto original presente en la bibliografía				
		PNUD	Muñoz	Baeza	Eyzaguirre	Weinstein	Fullan		Muñoz	Aywin	EFSU	PERCE
Clima de aula	Caracterización composición alumnado											Composición del alumnado. Caracterización. Las condiciones de alumnos de alumnos de la escuela (vulnerabilidad, heterogeneidad de rendimiento, expectativas).
Clima de aula	Caracterización composición alumnado											Composición del alumnado. Caracterización. Las condiciones de aula (razón alumno/profesor, metodologías, evaluaciones, clima de aula)
Clima de aula	Caracterización composición alumnado											Composición del alumnado. Efecto inter alumno. Efecto pares. El "efecto pares", entre estudiantes.
Clima de aula	Caracterización composición alumnado											Composición del alumnado. Etnias. Las variables raciales son muy importantes
Clima de aula	Caracterización composición alumnado											Composición del alumnado. Etnias. Las variables raciales son muy importantes
Clima de aula	Empatía Relaciones Alumno											Confianza Nivel de ansiedad de los estudiantes
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Relaciones alumno. Amistad de los estudiantes de la clase son buenos amigos
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Autoregulación Profesor Alumno. Autoridad Pedagógica. que se basa en la calidad del trabajo docente
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Cariño Profesor alumno Una práctica emocional de apasionamiento y compromiso. Empatía La disposición que los docentes tienen para enseñar. Empatía Claro compromiso activo de los profesores. Empatía Si el maestro le gusta enseñar.
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Relación Profesor alumno Convivencia Profesor Alumno El cuerpo de profesores conoce por su nombre a todos los niños y educan a los niños en el momento, no sólo en su clase.
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Relación Profesor Alumno El profesor jefe conoce la historia del alumno, sus principales problemas y fortalezas.
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Relación Profesor Alumno En una escuela efectiva existe una convivencia entre alumnos y con los docentes que facilita el desarrollo de los aprendizajes. Confianza Relación Existencia de comunicación frecuente entre profesor y alumnos. Confianza Relación Cercanía con la vida cotidiana de los alumnos
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Relación Profesor Alumno Una relación muy respetuosa con los alumnos
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Relación Profesor Alumno Valoración al maestro es respetado por sus alumnos.
Clima de aula	Empatía Relaciones Profesor alumno											Apoyo Profesor alumno el despliegue de estrategias remediales para los alumnos con mayor dificultad así como modalidades de control y apoyo hacia los docentes que los tienen bajo su responsabilidad Empatía Preocupación por la deficientes.
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Establecer rutinas, que dan seguridad a los niños por que las pueden anticipar.
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Generación de clima, esfuerzo docente Una generación de un clima adecuado para la docencia el buen manejo de grupo que caracteriza a los profesores, de estas escuelas, permite además un ambiente propicio al interior de la sala.
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Generación de clima, esfuerzo docente Una práctica moral de responsabilidad social y personal. Juicio ético
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Asignación de grupos homogéneos y heterogéneos. Manejo de grupo.
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Generación de clima, esfuerzo docente. Autoestima Se realizan un fuerte trabajo de elevación de su autoestima en los estudiantes.
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Generación de clima, esfuerzo docente. Espacio Diferencias Buen clima y espacio para las diferencias
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Relación Diferencia alumno El director conoce el nombre de los niños y a sus padres.
Clima de aula	Generación de clima, esfuerzo docente											Relación Profesor familia Saben de su familia y de las potencialidades que posee cada uno.
Clima escolar	Empatía Relaciones Profesor familia											Relación Profesor familia Valoración entre docentes y padres de familia.
Clima escolar	Empatía Relaciones Profesor familia											Expectativas Altas expectativas con respecto al comportamiento de respeto y delicadeza en el trato con todos.
Clima escolar	Expectativas Dirección alumno											Expectativas Dirección alumnos Quien lidera el proyecto debe tener expectativas altas de sus alumnos
Clima escolar	Expectativas Familia colegio											Expectativas Crear altas expectativas de desempeño Matas desafiantes y retroalimentación efectiva
Clima escolar	Expectativas Profesor alumno											Expectativas creencias y actitudes de los profesores tales como la atribución causal de los resultados
Clima escolar	Expectativas Profesor alumno											Expectativas Debe tener la seguridad de que los niños son capaces de aprender
Clima escolar	Manejo de la Disciplina											Clima Organización Un entorno ordenado y seguro Un primer impacto provocado por la realidad del establecimiento, es su limpieza, su ambiente claro e incuso o su orden y limpieza, lo que se puede sintetizar en un concepto como el manejo de la disciplina. Una práctica técnica de competencias conductuales. Maestros con un adecuado manejo del grupo que generan condiciones ideales para una buena enseñanza.
Clima escolar	Manejo de la Disciplina											Clima Disciplina Reglas claras, disciplina, reglas claras y explícitas. Poser un buen manejo de la disciplina.
Clima escolar	Manejo de la Disciplina											Clima Disciplina Manejo de la disciplina La disciplina no se delega en inspectores, se asume cada profesor jefe.
Clima escolar	Manejo de la Disciplina											Clima motivación de los alumnos (mediado por las aserciones no justificadas y por airasos) Se crea una invitación
Clima escolar	Presencia conflictos violencia											Clima Conflicto Establecimientos que están avanzados por la violencia y la agresividad (desde la antigua agresión física hasta el moderno bullying en la Web) o bien que viven en la pasividad y el descomiso colectivo, difícilmente podrán estimular eabidamente a sus alumnos. Clima Conflicto La importancia de un ambiente seguro y ordenado que facilite el aprendizaje. Clima Conflicto si ocurren peleas con frecuencia Clima Conflicto si es que hay alumnos en la clase que molestan a los otros
Clima escolar	Presencia conflictos violencia											Clima Conflicto Violencia entre docentes y padres de familia

BIBLIOGRAFIA REVISADA SUBDIMENSION DESEMPEÑO DOCENTE

Factor más general asignado al ítem	Autores considerados en la revisión					Ítem o concepto original presente en la bibliografía			
	Baza	Erazquin	Werslein	Maipo	Fulón		Estudio PSU	PERCE	SMUCE 2011
Atribuciones realizadas al éxito escolar							PERCE		Atribución de Causa en el Resultado Apoyo Familiar
Atribuciones realizadas al éxito escolar							PERCE		Atribución de Causa en el Resultado Auto estima de los Alumnos
Atribuciones realizadas al éxito escolar							PERCE		Atribución de Causa en el Resultado Clima Escolar
Atribuciones realizadas al éxito escolar							PERCE		Atribución de Causa en el Resultado Habilidades de los Alumnos
Atribuciones realizadas al éxito escolar							PERCE		Atribución de Causa en el Resultado Métodos de Enseñanza
Atribuciones realizadas al éxito escolar							PERCE		Atribución de Causa en el Resultado Recursos de la Escuela
Atribuciones realizadas al éxito escolar						EPSU			Ciencias y actitudes de los profesores tales como la atribución causal de los resultados y las expectativas sobre los estudiantes, que correlaciona inversamente con nivel de vulnerabilidad y edad.
Características del docente autonomía							PERCE		Autonomía en la selección de textos
Características del docente autonomía							PERCE		Autonomía en las decisiones relativas a su trabajo, si el maestro se siente libre para llevar a cabo sus funciones.
Características del docente autonomía							PERCE		Autonomía en la selección de materiales audiovisuales que usa.
Características del docente autonomía						EPSU	PERCE		Autonomía. La formación y calidad docente, aunque para algunos ésta sólo tiene efecto cuando los profesores pueden transmitir y socializar lo aprendido a su escuela.
Características del docente							PERCE		Años de estudio en la Formación inicial Y años de experiencia del Maestros
Características del docente			JW		MF				Docentes comprometidos y conocimientos de sus materias (incluyendo las materias adecuadas de enseñarlas).
Características del docente	JBC								Profesores de una elevada formación profesional con buen dominio de los conocimientos que imparten, que dominan bien las metodologías de enseñanza y con un adecuado manejo de grupo que generen condiciones ideales para una buena enseñanza.
Características del docente					MF				Como la docencia es una profesión ética tiene sentido para aquellos que la ejercen. Hay cosas que los docentes valoran, que pretenden lograr con su labor. También hay cosas que desprecian, que a su juicio no servirían efecto o que realmente les parecen perjudiciales para los niños a su cargo.
Características del docente filosofía valores y propósito moral									Conocimiento por parte de los profesores y directivos, que todos pueden aprender.
Características del docente filosofía valores y propósito moral	JBC								Se reoblar la responsabilidad en los aprendizajes enfocando en las limitaciones propias del alumno y las del medio.
Características del docente filosofía valores y propósito moral	JBC								Todos pueden aprender, pero no siempre en igual cantidad de tiempo ni al mismo ritmo.
Características del docente filosofía valores y propósito moral	JBC						PERCE		Aulas Multigrado
Características de la institución		BE							Buscar e inventar recursos en buenos textos
Características de la institución							PERCE		Condiciones laborales originales: satisfacción y estabilidad laboral, trabajo no extenuante e con un horario de trabajo que no sea agotador, sólo un trabajo y un salario adecuado para el docente
Características de la institución	JBC						PERCE		Cursos agrupados por las habilidades de los alumnos
Características de la institución									El trabajo se toma como una tarea de equipo.
Características de la institución					MF				Méjora del involucramiento emocional a través del enseñar pas lo es compartidas acerca de, y para, la enseñanza. (Haigraeves, A. The Emotions of Teaching).
Características de la institución					MF				Promoción del rigor intelectual a través de creencias aprendizaje profesional y reflexión
Características de la institución		BE							Reuniónes quincenales del profesor con la dirección, o la UTP, con el fin de coordinar la planificación y ejecución de las clases.
Trabajo de aula Planificación y preparación		BE							Calendarización de los contenidos del año. Definición de metas de aprendizaje claras y medibles.
Trabajo de aula Planificación y preparación	JBC								En esta tarea de trabajo de equipo existe, además, un trabajo de planificación conjunta, con determinación de metas precisas, y mecanismos de supervisión y evaluación permanente.
Trabajo de aula Planificación y preparación		BE							Fier y perseguir metas académicas altas, concretas y medibles. Listado operativo de la red de contenidos y destrezas a trabajar.
Trabajo de aula Planificación y preparación		BE							Lograr una buena coordinación logística para que pruebas, guías y materiales de laboratorio estén preparados a tiempo.
Trabajo de aula Planificación y preparación		BE							No se debe escoger entre la formación activa y académica, ya que estas se pueden aprender en forma complementaria.
Trabajo de aula Planificación y preparación		BE	GMS						Planificar las clases detalladamente para no divagar. Uso del tiempo: que sea una clase planificada
Trabajo de aula Planificación y preparación		BE							Selección anticipada de textos y construcción de guías y materiales instructivos para cada clase.
Trabajo de aula Planificación y preparación			GMS						acompañamiento y retroalimentación
Trabajo de aula Planificación y preparación	JBC		GMS						Cercanía con la vida cotidiana de los alumnos. Conocimiento y preocupación de los profesores por cada uno de sus discípulos. Saben de su familia y de las potencialidades que posee cada uno. Claro compromiso afectivo de los profesores
Trabajo de aula Planificación y preparación			GMS						disciplina. Problemas de disciplina asignados. Un buen manejo de la disciplina
Trabajo de aula Planificación y preparación	JBC	BE	GMS						Relación Existencia de comunicación frecuente entre profesor y alumnos. Relación profesor alumno. "Autoridad Pedagógica", que repo sa en la calidad del trabajo docente. Confianza, buen clima y espacio para las diferencias.

BIBLIOGRAFIA REVISADA. SUBDIMENSION DESEMPEÑO DOCENTE

Factor más general asignado al ítem	Autores considerados en la revisión					Ítem o concepto original presente en la bibliografía		
	Baeza	Eyzaguirre	Werner	Mujoz	Fulan		Estudio PSU	PERCE
Trabajo en el aula motivación, formación en valores y actitudes	JBC			GMS				
Trabajo en el aula motivación, formación en valores y actitudes		BE						Aprendizaje autónomo Formación centrada en los alumnos, participativa y cuyo centro es el aprendizaje autónomo. El uso de una metodología de enseñanza, que busca el aprendizaje autónomo.
Trabajo en el aula motivación, formación en valores y actitudes	JBC							El aprendizaje académico es una fuente de placer en sí mismo.
Trabajo en el aula motivación, formación en valores y actitudes	JBC			GMS	MF			Formación en valores y actitudes de sus estudiantes.
Trabajo en el aula motivación, formación en valores y actitudes								Motivar Realizar un buen trabajo de elevación de su autoestima en los estudiantes. Traspasar a los estudiantes un alto nivel de expectativa personal. Motivar una práctica emocional de apoyo y comprometer.
Trabajo en el aula motivación, formación en valores y actitudes					MF			Una práctica intelectual de maestría cognitiva y cuidadosa reflexión.
Trabajo en el aula motivación, formación en valores y actitudes					MF			Una práctica moral de responsabilidad social y personal, y juicio ético.
Trabajo en el aula elevación estándares y cultura del esfuerzo	JBC			GMS				Una práctica técnica de competencias conductuales
Trabajo en el aula elevación estándares y cultura del esfuerzo		BE						Dar tareas y aplicación abundante. Entregar guías de repaso. Dar tareas, exigirlas y corregirlas. Corrección de tareas y cuadros permanentes. Esgrir estudio a diario. Interrogando clase a clase.
Trabajo en el aula elevación estándares y cultura del esfuerzo		BE						Mayor calidad de la enseñanza supone abordar el carácter de la enseñanza que se imparte y elevar su estándares de excelencia en TODAS sus dimensiones de práctica – técnica, intelectual, emocional y moral..
Trabajo en el aula Metodología		BE						Metas desafiantes y retroalimentación efectiva. Sistema expedito para comunicar y exigir las metas.
Trabajo en el aula Metodología	JBC							Rigor, exigencia y prácticas consistentes
Trabajo en el aula Metodología								Atención a la diversidad de situaciones: estrategias y metodologías. Manejo de grupo. Estrategias y metodologías (diversidad)
Trabajo en el aula Metodología								Cada clase tiene un propósito claro y formativo, conectado con la vida cotidiana de los alumnos(as).
Trabajo en el aula Metodología								Constatación de que se cumplen los principios básicos del aprendizaje.
Trabajo en el aula Metodología								Distinguir las diferentes etapas del desarrollo de una clase.
Trabajo en el aula Metodología								El aprendizaje es acumulativo y sistemático
Trabajo en el aula Metodología								Foco en el aprendizaje y la enseñanza
Trabajo en el aula Metodología	JBC							Los buenos resultados en su medición son fruto de un trabajo formativo amplio. Se reconoce, si, en la mayoría de los casos, que se les prepara para que sepan responder por los resultados
Trabajo en el aula Metodología								Profesionalismo y responsabilidad por los resultados
Trabajo en el aula Metodología								Ritmo y estructura (anticipación a la situación de aprendizaje, uso del tiempo) Estructura de la clase y ritmo
Trabajo en el aula Metodología								Tener prioridades.
Trabajo en el aula Metodología								Entregar lecturas previas sobre los temas que se tratarán en la próxima clase.
Trabajo en el aula Metodología								Implementar sistemas clásicos de ahorro de tiempo (guías para no dictar métodos eficientes para corregir tareas, para pasarlas)
Trabajo en el aula Metodología								No permitir la interrupción de clases.
Trabajo en el aula Metodología								No permitir la práctica de que los profesores corrijan pruebas y realicen labores administrativas durante las clases.
Trabajo en el aula Metodología								Tomar los cursos a tiempo y empazar la lección sin demora.

BIBLIOGRAFIA REVISADA SUBDIMENSION GESTIÓN PEDAGÓGICA

Factor más general asignado al ítem	Autores considerados en la revisión					Ítem o concepto original presente en la bibliografía
	Buza	Eyzaguirre	Wersztyn	Muñoz	Fullan	
Desarrollo Prof. Comunidades de aprendizaje					Fullan MF	SMICE 2011
Desarrollo Prof. Comunidades de aprendizaje	JBC				MF	Aprendizaje, reflexión y revisión. Capacidad colectiva de reflexión de la práctica docente.
Desarrollo Prof. Comunidades de aprendizaje					MF	Colaboración
Desarrollo Prof. Comunidades de aprendizaje			JW		MF	Creimiento de los aprendizajes de la comunidad de aprendizaje El liderazgo efectivo se juega no en la administración sino que en la conducción educativa del establecimiento. Estos docentes no pueden ser vistos aisladamente, sino que deben constituirse como un colectivo, o, al decir de Fullan (2001) una "comunidad de aprendizaje necesario". Los colegas que operan como comunidades de aprendizaje fortalecen el aprendizaje de los alumnos a través de la calidad de sus profesores.
Desarrollo Prof. Comunidades de aprendizaje			JW		MF	Mejora de las habilidades técnicas a través de aprendizaje mutuo, intercambio y coaching.
Desarrollo Prof. Comunidades de aprendizaje					MF	Capacitación de Maestros en Servicio, es el número de cursos de formación tomados en
Desarrollo Prof. Entrenamiento docente	JBC				MF	Con relación al logro del manejo de estos contenidos, las monografías dan cuenta de dos experiencias diferentes: (a) escuelas que especializan a sus profesores (b) escuelas que van rotando a sus profesores. Perfeccionamiento alineado con las metas trazadas. Tomar cursos de perfeccionamiento sobre los contenidos académicos y su didáctica.
Desarrollo Prof. Entrenamiento docente		BE			MF	Uso de evidencia
Desarrollo Prof. Entrenamiento docente					MF	Darles importancia a los contenidos del currículo. Hay una preocupación común, por entregar la totalidad de los contenidos indicados en los programas de estudio, como también, su adecuación a la realidad de sus discípulos, principalmente en el momento de su enseñanza.
Trabajo de aula curricular						La imagen opuesta a una escuela efectiva es la "escuela arbol de pascua" (Fullan, 2001), pensada para las más diversas iniciativas, pero cuyos objetivos de aprendizaje son inabarcables, imprecisos y exentos de priorización. Estimulación de la exploración y creatividad de los estudiantes
Trabajo de aula curricular			JW			Los problemas de matemática seban trabajar con información real.
Trabajo de aula curricular exploración y creatividad				GMS		Mayor dedicación para las materias referidas a lenguaje y matemática. Se multiplicando el número de sesiones de matemática o lenguaje enseñadas por el maestro. Tiempo instruccional Lenguaje y Tiempo Instruccional Matemática.
Trabajo de aula curricular foco matemática y lenguaje	GM	BE		GMS		Se busca privilegiar no solo lo referido a lenguaje, sino también un adecuado razonamiento matemático. Prioridad en comprensión lectora, expresión oral y razonamiento lógico. Plan de lectura amplio y abundante en todas las asignaturas. Se privilegia la tarea de la comprensión lectora y la expresión de ideas.
Trabajo de aula curricular foco matemática y lenguaje	JBC	BE		GMS		Calendarización de los contenidos del año. Definición de metas de aprendizaje claras y medibles.
Trabajo de aula planificación y preparación						En estas tareas de trabajo de equipo existe, además, un trabajo de planificación conjunta, con determinación de metas precisas, y mecanismos de supervisión y evaluación permanente.
Trabajo de aula planificación y preparación	JBC	BE				Fijar y perseguir metas académicas altas, concretas y medibles. Listado operativo de la red de contenidos y destrezas a trabajar.
Trabajo de aula planificación y preparación		BE				Lograr una buena coordinación logística para que pruebas, guías y materiales de laboratorio estén preparados a tiempo.
Trabajo de aula planificación y preparación		BE		GMS		No se debe escoger entre la formación afectiva y académica, ya que éstas se pueden aprender en forma complementaria.
Trabajo de aula planificación y preparación		BE		GMS		Planificar las clases detalladamente para no divagar. Uso del tiempo: que sea una clase planificada.
Trabajo de aula planificación y preparación		BE		GMS		Selección anticipada de textos y construcción de guías y materiales instruccionales para cada clase.
Trabajo de aula elevación de estándares y cultura del esfuerzo	JBC	BE		GMS		Dar tareas y ejercitación abundante. Entregar guías de repaso. Dar tareas, exigirlas y corregirlas. Corrección de tareas y cuadernos permanentemente. Escribir estudio a diario, interrogado clase a clase.
Trabajo de aula elevación de estándares y cultura del esfuerzo		BE		GMS	MF	Proporcionar calidad de la enseñanza supone revalorar el carácter de la enseñanza que se imparte y elevar sus estándares de excelencia en TODAS sus dimensiones de práctica – técnica, intelectual, emocional y moral.
Trabajo de aula elevación de estándares y cultura del esfuerzo		BE		GMS		Verificar avances y retroalimentación efectiva. Sistema expedito para comunicar y exigir las metas.
Trabajo de aula elevación de estándares y cultura del esfuerzo		BE		GMS		Rigor, exigencia y prácticas consistentes
Trabajo de aula elevación de estándares y cultura del esfuerzo		BE		GMS		Atención a la diversidad de situaciones: estrategias y metodologías. Manejo de grupo. Estrategias y metodologías (diversidad)
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		Cada clase tiene un propósito claro y formativo, conectado con la vida cotidiana de los alumnos(as).
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		Constatación de que se cumplen los principios básicos del aprendizaje.
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		Distinguir las diferentes etapas del desarrollo de una clase.
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		El aprendizaje es acumulativo y sistemático
Trabajo de aula metodología		BE		GMS	MF	Foco en el aprendizaje y la enseñanza
Trabajo de aula metodología	JBC	BE		GMS		Los buenos resultados en su medición son fruto de un trabajo formativo amplio. Se reconoce, sí, en la mayoría de los casos, que se les prepara para que sepan responder en los formatos que utiliza el SMICE.
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		Profesionalismo y responsabilidad por los resultados
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		Ritmo y estructura (anticipación a la situación de aprendizaje, uso del tiempo) Estructura de la clase y ritmo
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		Tener prioridades.
Trabajo de aula metodología		BE		GMS		Entregar lecturas previas sobre los temas que se tratarán en la próxima clase.
Trabajo de aula tiempo sentido de urgencia		BE		GMS		Implementar sistemas clásicos de ahorro de tiempo (guías para no dictar métodos eficientes para corregir tareas, para pasar lista)
Trabajo de aula tiempo sentido de urgencia		BE		GMS		No permitir la interrupción de clases.
Trabajo de aula tiempo sentido de urgencia		BE		GMS		No permitir la práctica de que los profesores corrijan pruebas y realicen labores administrativas durante las clases.
Trabajo de aula tiempo sentido de urgencia		BE		GMS		Tomar los cursos a tiempo y emplear la lección sin demora.

BIBLIOGRAFIA REVISADA SUBDIMENSION APOYO DE LA FAMILIA

Factor más general asignado al ítem		Autores considerados en la revisión					Ítem o concepto original presente en la bibliografía	
Mailén	Baeza	Eyzaguirre	Wiersma	Munoz	Estudio PSU	PERCE	SMICE 2011	
	CM						AYUDA ¿Cuál de estas acciones usted realiza con el estudiante?	
Apoyo de los padres y familia							AYUDA a estudiar.	
Apoyo de los padres y familia							AYUDA a hacer las tareas o trabajos (pero sin hacerla completamente).	
Apoyo de los padres y familia							AYUDA con las tareas.	
Apoyo de los padres y familia					EPSU	PERCE	AYUDA interés e involucramiento familiar en tareas y actividades escolares del estudiante	
Apoyo de los padres y familia							AYUDA irme cuando tengo problemas con una materia o cuando necesito resolver una tarea.	
Apoyo de los padres y familia							AYUDA y explica la materia que no entiendo.	
Apoyo de los padres y familia	CM						Estrategias ¿Qué estrategias utiliza usted para apoyar al estudiante en sus deberes pedagógicos?	
Apoyo de los padres y familia	CM						Estrategias Compartir luego conproscritivos, compartir lecturas, practicar cálculos mentales, conversar sobre lo ocurrido en clases revisar cuadernos, ayudar con las tareas, se apoya con profesor particular, asiste a psicopedagogía, se apoya con videos educativos de internet.	
Apoyo de los padres y familia						PERCE	Estrategias dedicación al hijo en términos de lectura	
Apoyo de los padres y familia							Exige buenas notas.	
Apoyo de los padres y familia	CM						SMICE Presencia ¿Con cuánto tiempo diario, en promedio, cuenta para apoyar al estudiante en sus deberes escolares?	
Apoyo de los padres y familia						PERCE	Presencia Dos P adres, codificado ¿si el niño tiene dos figuras parentales en la casa, independientemente	
Apoyo de los padres y familia		BE					Presencia PA DRES Y COMUNIDADES PRESENTES	
Apoyo de los padres y familia						PERCE	Presencia Permanencia padres en el Hogar 3 ó 4 Horas en el Hogar	
Apoyo de los padres y familia							SMICE Presencia Sabe las notas que tengo.	
Apoyo de los padres y familia			JW				Refuerzo actitudinal y valórico	
Apoyo de los padres y familia							SMICE Refuerzo Felicita cuando tengo buenas notas.	
Apoyo de los padres y familia	CM						Refuerzo Felicita cuando tiene buenas calificaciones, lo castiga cuando tiene malas calificaciones, le exige buenas calificaciones, conoce sus calificaciones.	
Apoyo de los padres y familia							Refuerzo los padres refuerzo en casa de conductas	
Apoyo de los padres y familia			JW				SMICE Refuerzo Me esta cuando tengo malas notas.	
Apoyo de los padres y familia	CM						Actividades extra programáticas	
Asistencia de los padres al colegio	CM						Citación de profesores o directivos	
Asistencia de los padres al colegio	CM						Reunión de apoderados	
Compromiso, responsabilidad Padres	JB						Generar confianza en la escuela, y con ello, un compromiso de responsabilidad con las condiciones que la institución requiere para un buen aprendizaje de sus hijos. (Asistencia a clases y del cumplimiento de las tareas solicitada a sus hijos).	
Compromiso, responsabilidad Padres		BE					El compromiso y participación de los padres	
Comunidad			JW				se comprometen con el (que equivale a decir que se comprometen con la Educación de sus hijos).	
Conocimiento PEI			JW				la comunidad aportan recursos	
Etnia			JW				los que conocen el proyecto educativo institucional y	
Etnia						SMICE	¿Pertenece el Padre y/o la Madre del estudiante a alguno de los siguientes pueblos originarios de Chile?	
Etnia						SMICE	es hijo/a de Padre o Madre indígena	
Etnia						SMICE	mantiene formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual	
Expectativas	CM						posee al menos, un apellido indígena	
Expectativas							¿A que nivel educacional le gustará a usted que llegue al estudiante?	
Expectativas	CM					SMICE	¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante podrá completar en el futuro?	
Expectativas							¿Cuál cree usted que es el nivel educacional más alto que el estudiante va a poder completar?	
Expectativas	JB						Esta misma confianza en la escuela, y los resultados que ella exhibe, ayudan a que los padres y/o apoderados, manifiesten al igual que profesores y alumnos, una alta expectativa con relación a los avances que alcanzaran sus hijos. Por lo general, la expectativa de estos padres y apoderados, es la de un nivel superior al que ellos consiguieron.	
Expectativas		BE					Alas expectativas con respecto al comportamiento	
Expectativas		BE					Convicción de los profesores que los alumnos pueden aprender	
Expectativas					EPSU		Expectativas y aspiraciones familiares respecto al nivel educativo y ocupacional que pueda alcanzar el estudiante.	
Expectativas				GM			Expectativas que crean y creen que se transmiten a padres y alumnos	

BIBLIOGRAFIA REVISADA SUBDIMENSION APOYO DE LA FAMILIA

Factor más general asignado al ítem	Autores considerados en la revisión						Ítem o concepto original presente en la bibliografía
	Maldén	Brazo	Eyzaguirre	Wentzen	Mujoz	Estudio PSU	
Estructura familiar						PERCE	¿Cuál(es) de las siguientes personas vive(n) con el estudiante en el mismo hogar la mayor parte del tiempo?
Estructura familiar						PERCE	El rendimiento académico en familias de estructura mono-parentales inferior a otras estructuras familiares
Estructura familiar						PERCE	Madre/Madrastro o pareja de la madre/Hermano/a Otro no paciente
Estructura familiar						PERCE	Padre/Padrastro o pareja de la madre/Hermano/a Otro paciente
Familia						PERCE	Clima afectivo
Familia						PERCE	Existe consenso acerca de su incidencia sobre el desempeño, mayor probabilidad de renjar la PSU
Familia						PERCE	Clima Las relaciones familiares percibidas como mejores, también mejor el resultado escolar
Familia						PERCE	Consideración familiar sobre la calidad de la institución en la que estudian
Familia						PERCE	La adquisición temprana de actitudes y motivaciones
Familia						PERCE	La organización de la familia
Familia						PERCE	La socialización lingüística
Familia						PERCE	Prioridad de los estudios para la familia
Familia						PERCE	Tutor/Les con frecuencia, fue codificado 'si el tutor leyó a sus niños casi cada día
Historia escolar	CM					PERCE	¿Por qué razones matriculó al estudiante en este establecimiento educacional?
Historia escolar						PERCE	¿Cuál fue el principal motivo del último cambio de establecimiento educacional del estudiante?
Historia escolar						PERCE	¿Por qué razones matriculó al estudiante en este establecimiento educacional? Señale las tres razones más
Historia escolar						PERCE	Asistencia a preescolar
Historia escolar						PERCE	Cantidad de establecimiento a los cuales ha asistido
Historia escolar						PERCE	Experiencia educativa previa
Historia escolar						PERCE	¿Cuántas veces el estudiante ha repetido de curso?
Historia escolar						PERCE	¿Qué cursos ha repetido el estudiante?
Historia escolar						PERCE	Tipo de preescolar
Lenguaje hablado en casa						PERCE	¿Qué idioma se habla la mayor parte del tiempo en el hogar del estudiante?
Participación de los padres y familia						PERCE	conocimiento de los profesores . .
Participación de los padres y familia						PERCE	evaluación del director y de la educación que reciben los Estudiantes.
Participación de los padres y familia				JW		PERCE	Las escuelas efectivas logran una amplia participación de los padres.
Participación de los padres y familia						PERCE	Participación en reuniones de aula
Participación de los padres y familia						PERCE	Participación en reuniones escolares.
Participación de los padres y familia						PERCE	Participación en reuniones o en consejo escolar.
Participación de los padres y familia						PERCE	sentido de pertenencia con la escuela.
Participación Organizada	CM					PERCE	¿Es parte del centro de padres del colegio?
Participación Organizada	CM					PERCE	¿Es parte del sub-centro del curso?
Relación Padres Escuela		JB				PERCE	¿Pare importante el trabajo de identificación y de continua estimulación a través de los exílos, está dirigido a la confianza que existe en la escuela por parte de los padres, apoderados y comunidad circundante.
Recursos educacionales en el hogar	CM					PERCE	¿Cuál de los siguientes recursos educativos tiene el alumno en su hogar?
Recursos educacionales en el hogar	CM					PERCE	¿Cuántos libros hay en el hogar del estudiante?
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	D o más Libros
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	¿Cuáles de los siguientes recursos tiene el hogar donde vive el estudiante?
Recursos educacionales en el hogar	CM					PERCE	¿Cuántos libros hay en el hogar del estudiante?
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	Calculadora, Computador, Internet, impresora, libros de literatura, espacio para estudio, textos escolares, diarios o revista, materiales de grado para estudiantes.
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	Computador
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	Conexión a internet
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	El acceso a bienes culturales.
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	Existencia en el hogar de enciclopedia, atlas, etc.
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	La cantidad de libros en el hogar, las revistas o periódicos recibidos regularmente.
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	La disponibilidad de computador y de conexión a internet en el hogar
Recursos educacionales en el hogar						PERCE	La disponibilidad de recursos económicos para la compra de libros, gastos y actividades del estudiante.

BIBLIOGRAFIA REVISADA SUBDIMENSION APOYO DE LA FAMILIA

Factor más general asignado al ítem	Autores considerados en la revisión					Item o concepto original presente en la bibliografía			
	Mauilán	B. Irujo	Eyzaguirre	Weinstein	Munoz		Estudio PSU	PERCE	SIMCE 2011
Relación Escuela Familia		JB							Son características comunes de los directores de estas escuelas: personas comprometidas con la labor pedagógica, con una dilatada experiencia como docente e incluso como director, con un trabajo en "terreno" más que de oficina, una política de "puertas abiertas" para toda la comunidad escolar, profesores, estudiantes y apoderados de una continua preocupación por lo "humano" con un reconocimiento entre los educadores y superiores directos
Relación Escuela Familia		JB							Las escuelas poseen una valoración y conciencia del aporte de los padres y apoderados para buenos resultados de aprendizaje de calidad.
Relación familia escuela						E PSU			Adecuación de la familia a las exigencias y normas de la escuela
Relación familia escuela						E PSU			Armonía entre códigos culturales y lingüísticos de la familia y escuela.
Relación Profesor Familia		JB							Conocimiento y preocupación de los profesores por cada uno de sus discípulos. Saben de su familia y de las potencialidades que posee cada uno.
Socio biográfica				GM					Comunidad No estructural (pobreza del vecindario, índices de trabajo en familia) y niveles de violencia en el barrio.
Socio biográfica				GM					las personas y respecto de la escuela
Socio biográfica	CM								Edad
Socio biográfica									Edad
Socio biográfica	CM								Identificación de posición del estudiante
Socio biográfica									Íngresos familiar.
Socio biográfica						E PSU			Íngresos En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra la suma de los ingresos de todas las personas que aportan al hogar donde vive el estudiante?
Socio biográfica									Nivel de educación de los padres
Socio biográfica							PERCE		Nivel de educación de los padres
Socio biográfica									Nivel de educación de los padres
Socio biográfica									Nivel de educación de los padres Nivel educativo de la madre
Socio biográfica	CM								Nivel de educación de los padres Nivel educativo de los padres
Socio biográfica	CM					E PSU			Nivel de educación de los padres Nivel educativo del padre
Socio biográfica									Nivel de educación de los padres ¿Hasta qué nivel educativo llegó el Padre (o Padrastro) del estudiante?
Socio biográfica							SIMCE		Nivel de educación de los padres ¿Hasta qué nivel educativo llegó la madre (o Madrastra) del estudiante?
Socio biográfica							SIMCE		Relación de Parentesco
Socio biográfica	CM								Relación de parentesco
Socio biográfica									Relación de parentesco
Socio biográfica									Sexo
Socio biográfica									Si es apoderado
Socio biográfica									Zona de residencia Comuna ¿En qué comuna se ubica el hogar del estudiante?
Socio biográfica									Zona de residencia Comuna En la misma comuna del establecimiento educacional al que asiste.
Socio biográfica									Zona de residencia Comuna En una comuna distinta a la del establecimiento educacional al que asiste.
Socio biográfica							PERCE		Zona de residencia Comuna Mega ciudad P. urbano, Mega ciudad
Socio biográfica				GM					Zona de residencia Rural Urbana

Anexo B Cuestionario estudiantes matrices de operacionalización de variables

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADORES O ÍTEMES
DESCRIPTORES DEL ALUMNO	CENTRO EDUCATIVO	Establecimiento
		Curso
	SOCIO BIOGRÁFICOS	Sexo
		Edad
		Comuna
		Zona
		Grupo familiar
		Con quien vive
	HISTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO	Etnia inmigrante
		Preescolar
		Cambios de colegio
		Repitencia
		Galardones
RECURSOS PROVISTOS POR LA FAMILIA	RECURSOS EDUCACIONALES, CULTURALES TECNOLÓGICOS	Prueba PSU
		Capital educativo
		Recursos culturales y tecnológicos
	DINÁMICAS FAMILIA	Recursos económicos
APOYOS FAMILIARES	FAMILIA EDUCACION	Clima del hogar
		Patrones, organización y puntualidad
	RELACION FAMILIA COLEGIO	Apoyo de los padres
		Clima educativo del hogar
CLIMA ESCOLAR SOCIAL CLIMA DE AULA	CONTEXTO GENERAL	Participación padres
	RELACIONES EMPATIA	Relación influencias
	DSCIPLINA, ESFUERZO DOCENTE CONVIVENCIA, INTERÉS POR EL ESTUDIO Y CONFLICTOS	Contexto general
	EXPECTATIVAS	Relaciones, Empatía y Confianza
		Clima disciplinario Esfuerzo docente convivencia Interés por el estudio y Conflictos
DESEMPEÑO DOCENTE	TIEMPOS SENTIDO DE URGENCIA	Expectativas del docente Proyección estudios Continuidad
	FRECUENCIA TRABAJO COMPLEMENTARIO	Uso del tiempo
		Trabajo complementario

CUESTIONARIO ESTUDIANTES MATRICES ESPECIFICAS DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES (DETALLE POR DIMENSIÓN)

CUESTIONARIO ESTUDIANTES DESCRIPTORES DEL ALUMNO

DIMENSION	SUB DIMENSION		ÍTEM	PREGUNTA		
DESCRPTORES DEL ALUMNO	ESTABLECIMIENTO CURSO		Liceo Municipal de Codegua	1		
			Liceo Alberto Hurtado Mostazal	1		
			Liceo Elvira Sánchez de Garcés Mostazal	1		
			Liceo Profesor Misael Lobos Monroy Graneros	1		
			Letra A, B, C o D	2		
	SOCIO BIOGRÁFICOS	Sexo	Hombre - Mujer	3		
		Edad	Edad	4		
			Fecha nacimiento	4		
		Comuna	Comuna	5		
			Sector	5		
		Zona	Rural / urbana	6		
		Grupo familiar	N° de integrantes	7		
	Con quien vive	Vive con sus Padres	8			
	Etnia Inmigrante	Etnia		17	18	
		Inmigración /origen		19	20	
	HISTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO	Preescolar	Educación preescolar	9		
		Cambios de colegio	Cantidad de cambios - motivos	10	11	
		Repitencia	Cursos repetidos	12	13	
		Galardones	Premios y lugares (notas, comportamiento)	15	14	
Prueba PSU		Inscrito rendir la Prueba de Selección Universitaria PSU	16			

CUESTIONARIO ESTUDIANTES RECURSOS PROVISTOS POR LA FAMILIA

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADORES	ÍTEMES	PREGUNTAS		
RECURSOS PROVISTOS POR LA FAMILIA	RECURSOS EDUCACIONALES, CULTURALES Y TECNOLÓGICOS	CAPITAL EDUCACIONAL	Nivel educacional del padre	21		
			Nivel educacional de la madre	22		
		RECURSOS ECONÓMICOS	Bienes Tecnológicos	23		
			Ocupaciones padre y madre Ingresos familiar	24	2	5
			Solvencia insumos escolares	26		
	Pago preuniversitario	27				
	RECURSOS CLIMA Y PATROINES FAMILIA	CLIMA DEL HOGAR	Relaciones al interior de la familia	28		
		PATRONES, ORGANIZACIÓN Y PUNTUALIDAD	Comunicación	29		
			Organización	29	3	0

CUESTIONARIO ESTUDIANTES APOYOS FAMILIARES

DIMENSION	SUB DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMES	PREGUNTAS		
APOYOS FAMILIARES	DESCRPTORES CUALITATVOS FAMILIA EDUCACION	APOYO DE LOS PADRES	Apoyo estudio trabajos y tareas	32		
			Apoyo Presencia y tiempos	32		
			Apoyo. Estrategias	32		
			Seguimiento rendimiento Refuerzo -	32		
			Seguimiento rendimiento Refuerzo +	32		
			Seguimiento rendimiento calificaciones	32		
	CLIMA EDUCACIONAL DEL HOGAR	Actitudes y valores				
	DESCRPTORES RELACIONALES FAMILIA COLEGIO	PARTICIPACIÓN PADRES	Básica,	33		
			Organizada			
		RELACIÓN INFLUENCIAS	Familia	34		
			Curso colegio			
	Profesores dirección					
	Amigos Medios					

CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE CLIMA ESCOLAR SOCIAL PARTE I

DIMENSION	SUB DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS		
CLIMA ESCOLAR SOCIAL	CLIMA DE AULA	CONTEXTO GENERAL	Convivencia colegio	35		
			Convivencia familia	35		
			Cercanía movimiento estudiantil	35		
			Cercanía beneficio reformas	35		
		RELACIONES, EMPATÍA y CONFIANZA	Relación respeto entre estudiantes	36		
			Inasistencia grata oportunidad estar compañeros	36		
			Recordaré con cariño	36		
			Reacción de tensión en el curso	36		
			Cambio colegio por clima	36		
			Empatía relación. alumno- alumno	37		
			Empatía relación. profesor alumno	37		
			Empatía relación director alumnos	37		
			Confianza en los profesores	38		
			Confianza personas del colegio	38		
			Confianza en las decisiones	38		
			Confianza en los integrantes del colegio	38		
			Cuidado entre estudiantes	38		
			Seguridad entre establecimiento	38		
			Trato justo	38		
			Pertenencia	50		
		CLIMA DISCIPLINARIO, ESFUERZO DOCENTE CONVIVENCIA, INTERES POR EL ESTUDIO Y CONFLICTOS	Clima disciplinario	39		
			Estudiantes no escuchan	39		
			Ruido y desorden	39		
			Espera largo rato	39		
			No se trabaja bien	39		
			Estudiantes no inician a tiempo	39		
			Generación Clima, esfuerzo docente	40		
			Esfuerzo docente por la Integración	40		
			Velan respeto	40		
			Integración	40		
			Enseñan valores	40		
			Interés por el estudio / Se preparan ingreso educación superior	41		
			Clima de sana competencia / Atmósfera positiva de trabajo	41		
			Conversan en clases / Presencia conflictos violencia	41		
			Robos / Peleas / Insultos	42		
			Amenazas / Agresiones/ Peleas/ Insultos	42		

CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE CLIMA ESCOLAR SOCIAL PARTE II

DIMENSION	SUB DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS		
CLIMA ESCOLAR SOCIAL	CLIMA DE AULA	EXPECTATIVAS	Expectativa estudiante sobre sí mismo	45		
			No completará curso	45		
			Completará cuarto	45		
			Terminará carrera CFT	45		
			Terminará carrera IP	45		
			Terminará en la universidad	45		
			Terminará magíster	45		
			Terminará doctorado	45		
			Situaciones desafiantes y apropiadas	46		
			Motivación positiva aprendizaje indagación y búsqueda	46		
			Desarrollo autonomía	46		
			Esfuerzo y perseverancia trabajos de calidad	46		
			Capacidad elección por PSU Proyecto de vida	47	4	8
			Prioridad financiamiento por parte familia	49		

CUESTIONARIO ESTUDIANTES DESEMPEÑO DOCENTE

DIMENSION	SUB DIMENSIÓN	ÍTEM	PREGUNTAS		
DESEMPEÑO DOCENTE	TIEMPOS SENTIDO DE URGENCIA	Uso del tiempo	43		
		Clases se toman a tiempo	43		
		Profesores organizan sus clases	43		
		Buen ritmo	43		
		Clases no se interrumpen	43		
		Establecimiento aprovecha el tiempo	43		
		Puntualidad y asistencia carácter de la institución	43		
	FRECUENCIA TRABAJO COMPLEMENTARIO	Tareas casa	44		
		Guías en casa	44		
		Facsímiles PSU	44		
		Retroalimentación guías de la casa	44		
		Apoyo a estudiantes	44		

Anexo C Cuestionario docentes matriz general de operacionalización de variables

CUESTIONARIO DOCENTES MATRIZ GENERAL DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLE/DIMENSION	SUBDIMENSION	INDICADORES
DESCRIPTORES DEL DOCENTE	ASPECTOS SOCIO BIOGRÁFICOS Y LABORALES	Socio biográficos
		Biográficos
		Laborales
	ASPECTOS CUALITATIVOS	Filosofía valores y propósito moral
CLIMA ORGANIZACIONAL	VISIÓN DEL CONTEXTO	Contexto general
		Agentes que influye
		Prosecución
	DISPOSICIÓN NIVEL EXIGENCIA	Disposición de los estudiantes
		Nivel y exigencia
	RELACIONES CONFIANZA EMPATIA CONFLICTO	Confianza
		Relaciones y empatía
		Confianza pertenencia sentido de equipo
	Presencia conflictos violencia	
GESTIÓN	Autonomía del docente	
	Oportunidad input	
DESEMPEÑO DOCENTE	DESCRIPCIÓN DE LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES: OBJETIVOS, LOGRO PSU Y DESEMPEÑO	Asignación importancia establecimiento
		Fortalezas y debilidades en la búsqueda de logros educacionales
		Logros escolar y atribuciones al éxito en estudiantes
		Efectos por preocupación resultados y disminuyentes del desempeño y generadores del estrés
	FORMACIÓN, LOGROS, VALORES Y ACTITUDES	Objetivos y logros en educativos del establecimiento
	PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, DIAGNÓSTICO DE SITUACIONES CRÍTICAS, NIVELACION POR BAJO RENDIMIENTO	Planificación y evaluación institucional
		Clima disciplina
		Evaluaciones, resultados PSU e ingreso
		Evaluación dificultades sociales afectivas
		Rendimiento
		Deserción
	CULTURA ORGANIZACIONAL PROPUESTA EDUCATIVA Y PEI	Nivelación reforzamiento
		Acciones mejoramiento iniciativa institucional
	TRABAJO DE AULA	Proyecto educativo
		Expectativas
		Tiempo sentido de urgencia
		Métodos de trabajo en aula
Frecuencia trabajo complementario		
	Constitución de grupos	

CUESTIONARIO DOCENTES MATRICES ESPECIFICAS DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES (DETALLE POR DIMENSIÓN)

CUESTIONARIO DOCENTE DESCRIPTORES DEL DOCENTE

DIMENSION	INDICADOR		ÍTEM	PREGUNTAS		
DESCRIPTORES DEL DOCENTE	ASPECTOS SOCIO BIOGRÁFICOS Y LABORALES	BIOGRÁFICOS	Sexo	1		
			Fecha de nacimiento	2		
		SOCIO BIOGRÁFICOS	Formación Inicial	3	4	5
			Formación Posterior	6		
		LABORALES	Antigüedad Laboral	7		
			Bienes reconocidos	8		
			Años de experiencia	9		
			Tipo de contrato	10		
			Cantidad de horas	11	12	
			Actividades docentes directas y complementarias	13	14	
	ASPECTOS CUALITATIVOS	FILOSOFÍA VALORES Y PROPÓSITO MORAL	Nivel evaluación docente	17		
			Convencimiento que todos pueden aprender	17		
			Redobla responsabilidad con los estudiantes de menores ingresos	17		
			Ritmos de aprendizaje	17		
			Evaluación diferenciada	17		
			Dificultad en avanzar aprendizajes			

CUESTIONARIO DOCENTE CLIMA SOCIAL ESCOLAR PARTE I

DIMENSION	SUBDIMENSION	INDICADOR	SUBINDICADORES	ÍTEM	PREGUNTAS		
CLIMA ESCOLAR SOCIAL	CLIMA ORGANIZACIONAL	VISIÓN DEL CONTEXTO	CONTEXTO GENERAL	Percepción variación climas			35
				Conflictos entre estudiantes			35
				Convivencia en la familia			35
				Cercanía Movimiento estudiantil			35
				Cercanía beneficios reformas			35
			AGENTES QUE INFLUYE	La familia			36
				El curso			36
				Los profesores			36
				La dirección del colegio			36
				El colegio			36
				Los amigos			36
				Los medios de comunicación			36
				PROSECUCIÓN	No completará curso		
			Completará cuarto				37
			Terminará carrera CFT				37
			Terminará carrera IP				37
			Terminará en la universidad				37
			Terminará magíster				37
			Terminará doctorado				37
			Año Sabático				38
			Inscripción PSU preuniversitario				38
			Trabajo				38
			Estudios CFT				38
			Ingreso institución con gratuidad				38
			Estudios superiores y trabajo				38
			Ingreso universidad Privada				38
			Ingreso vía PSU a la universidad				38

CUESTIONARIO DOCENTE CLIMA SOCIAL ESCOLAR PARTE II

DIMENSION	SUBDIMENSION	INDICADOR	SUBINDICADORES	ÍTEM	PREGUNTAS	
CLIMA ESCOLAR SOCIAL	CLIMA ORGANIZACIONAL	DISPOSICIÓN NIVEL EXIGENCIA	DISPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Interés por el estudio		39
				Interés por estudio posterior		39
				Competencia por las notas		39
				Atmosfera positiva		39
				Conversan en clases		39
			NIVEL Y EXIGENCIA	Nivel académico		40
				Exigencia académica		40
				Nivel de persistencia		40
				Actitud frente a exigencias académicas		40
				CLIMA ESCOLAR SOCIAL	CLIMA ORGANIZACIONAL	RELACIONES CONFIANZA EMPATIA CONFLICTO
Confianza en los profesores lo que hacen está bien		41				
Confianza en los profesores lo que dicen es verdad		41				
Confianza personas del colegio		41				
Confianza personas del colegio se cuidan		41				
Confianza en Colegio lugar seguro los integrantes del colegio		41				
Confianza Trato justo		41				
RELACIONES Y EMPATÍA	Relación entre Profesores		42			
	Consideración y valoración entre profesores		42			
	Preocupación por los demás		42			
	Conflicto		42			
CONFIANZA PERTENENCIA SENTIDO DE EQUIPO	Trabajo cooperativo		43			
	Confianza		43			
	Pertenencia		43			
	Bloque de apoyo		43			
PRESENCIA CONFLICTOS VIOLENCIA	Conflicto		43			
	Presencia conflicto		44			
	Robos		44			
	Peleas /insultos		44			
	Amenazas		44			
	Agresiones		44			
	Peleas		44			

CUESTIONARIO DOCENTE CLIMA SOCIAL ESCOLAR PARTE II

DIMENSION	SUBDIMENSION	INDICADOR	SUBINDICADORES	ÍTEM	PREGUNTAS	
CLIMA ESCOLAR SOCIAL	CLIMA ORGANIZACIONAL	GESTIÓN	AUTONOMÍA DEL DOCENTE	Formas propias evaluación		45
				Elección texto		45
				UTP delinea planificación		45
				UTP supervisa profundidad		45
			OPORTUNIDAD INPUT	Oportunidad de input:		46
				Cohesión:		46
				Renovación		46
				Reconocimiento y valoración		46
				Cohesión en cuerpo docente:		46

CUESTIONARIO DOCENTE DESEMPEÑO DOCENTE PARTE I

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS					
DESEMPEÑO DOCENTE	DESCRIPCIÓN DE LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES: OBJETIVOS, LOGRO PSU Y DESEMPEÑO	ASIGNACIÓN IMPORTANCIA	PSU / SIMCE	19					
			NEM / Ranking	19					
		ESTABLECIMIENTO	Alumnos	20	21				
			Profesores	22	23				
			Equipo Directivo	21	24				
		LOGROS ESCOLAR Y ATRIBUCIONES AL ÉXITO EN ESTUDIANTES	LOGROS ESCOLAR Y ATRIBUCIONES AL ÉXITO EN ESTUDIANTES	Atribuciones éxito estudiantes					
				Habilidades de los alumnos	25				
				Esfuerzo y dedicación	25				
				Autoestima de los estudiantes	25				
				Responsabilidad y conciencia estudiante	25				
				Apoyo familiar	25				
				Nivel social / Clima escolar	25				
				Métodos de enseñanza/ Recursos de la escuela	25				
				EFECTOS POR PREOCUPACIÓN RESULTADOS Y DISMINUYENTES DEL DESEMPEÑO Y GENERADORES DEL ESTRÉS	EFECTOS POR PREOCUPACIÓN RESULTADOS Y DISMINUYENTES DEL DESEMPEÑO Y GENERADORES DEL ESTRÉS	EFECTO PREOCUPACIÓN PRUEBAS ESTANDARIZADAS			
		Estandarización estrategias didácticas por dirección					26		
		Diversificación estrategias didácticas					26		
		Enfoque cognitivo					26		
		Mayor colaboración					26		
		Aumento responsabilidad / Aumento estrés					26		
		Menos experiencias lúdicas / pérdida espacio diálogo					26		
		Mayor demanda de resultados / Focalización en asignaturas SIMCE					26		
		Focalización en lo académico vs. afectivo					26		
		AFECTAN DESEMPEÑO							
		Escaso tiempo	27						
		Carga horario	27						
		Planificaciones	27						
		Necesidad más ingresos	27						
		Mas estudiante en sala con NEE	27						
		Escases de medios	27						
		Perspectivas alumnos ES	27						
		Estudiantes y mayor exigencia	27						
		Comportamiento estudiantes	27						

CUESTIONARIO DOCENTE DESEMPEÑO DOCENTE PARTE II

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS		
	FORMACIÓN, LOGROS, VALORES Y ACTITUDES	OBJETIVOS Y LOGROS EN EDUCATIVOS DEL ESTABLECIMIENTO	OBJETIVO EDUCATIVOS DEL ESTABLECIMIENTO			
Aprendizaje autónomo					28	
Aprendizaje como fuente de placer					29	
Actitud de trabajo de sus estudiantes					30	
Formación y valores					31	
Modo de Evaluación valores					32	
LOGROS EDUCATIVOS DEL ESTABLECIMIENTO						
Énfasis objetivo educacional			33			
Habito vida saludable			33			
Mundo trabajo			33			
Formación ciudadana			33			
Desarrollo emocional y afectivo			33			
Logro académico			33			
Otro			33			
LOGROS OBTENIDOS ESTUDIANTES						
Foco que se atiende desarrollo disciplina					34	
Formación religiosa					34	
Desarrollo cognitivo					34	
Ingreso educación superior					34	
Persona de bien y responsable					34	
Vida del trabajo					34	

CUESTIONARIO DOCENTE DESEMPEÑO DOCENTE PARTE III

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS		
DESEMPEÑO DOCENTE	PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, DIAGNÓSTICO DE SITUACIONES CRÍTICAS, NIVELACION POR BAJO RENDIMIENTO	PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	Calendarización contenidos del año	50		
			Planificación conjunta	50		
			Objetivos y metas evalúan a fin año	50		
			Completa planificación escolar	50		
			Evalúa cumplimiento planificación escolar	50		
		CLIMA DISCIPLINA	Resultados evaluación se utilizan siguiente año	50		
			No escuchan		51	
			Ruido y desorden		51	
			Profesores esperan		51	
			Estudiantes no trabajan bien		51	
		EVALUACIONES RESULTADOS PSU E INGRESO	Clase no empieza pronto		51	
			Interna Evaluaciones de diagnóstico			52
			Interna Mediciones externas			52
			Externa Ensayos PSU			52
		EVALUACION DIFICULTADES SOCIALES AFECTIVAS RENDIMIENTO DESERCIÓN	Externa Pruebas SIMCE (en segundo medio)			52
			Identificación Dificultades sociales afectivas conductuales	53		
			Instrumentos detección y derivación	54		
			Procedimientos	55		
			Identificación Déficit rendimiento	56		
			Procedimientos	57		
			Instrumentos medición rendimiento	58		
			Identificación riesgo deserción	59		
		NIVELACIÓN REFORZAMIENTO	Mecanismos institucionales	60		
			Instrumento riesgo desertar	61		
			Mejora déficit			
			Trabajo sobre la marcha		62	
			Guías de repaso		62	
			tareas		62	
			Tareas web		62	
			Reforzamiento		62	
			Psicopedagogo		62	
		Otro profesor		62		
		Informe apoderado		62		
No existen actividades asume profesor		62				

CUESTIONARIO DOCENTE DESEMPEÑO DOCENTE PARTEI IV

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS		
DESEMPEÑO DOCENTE	PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, DIAGNÓSTICO DE SITUACIONES CRÍTICAS, NIVELACION POR BAJO RENDIMIENTO	ACCIONES MEJORAMIENTO INICIATIVA INSTITUCIONAL	Información por curso	63		
			Seguimiento	63		
			Identificación descendidos	63		
			Mecanismos institucionales	63		
			Generación acciones remediales por profesor	63		
			Inicio de acciones UTP	63		
			Apoyo al docente	63		
			Un segundo docente apoya	63		
			Evaluación	63		
			Eje y recursos elaboración plan remedial	63		
evaluación plan remedial y sugerencias	63					

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS		
DESEMPEÑO DOCENTE	CULTURA ORGANIZACIONAL PROPUESTA EDUCATIVA Y PEI	PROYECTO EDUCATIVO	Es claro y concreto	49		
			Es valorado y de uso recurrente	49		
			Se encuentra actualizado	49		
			Construido conjunto con comunidad educativa	49		
			Me identifico con el	49		
			es conocido por los alumnos	49		
			es conocido por los apoderados	49		
			es conocido por los profesores	49		
Es difundido y sociabilizado	49					

CUESTIONARIO DOCENTE DESEMPEÑO DOCENTE PARTEI V

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	PREGUNTAS			
DESEMPEÑO DOCENTE	TRABAJO DE AULA	EXPECTATIVAS	Exposición interesante	64			
			Incorpora a todos	64			
			Investiguen por cuenta propia	64			
			Auto exigencia	64			
		TIEMPO SENTIDO DE URGENCIA	Clases se toman a tiempo		65		
			Profesores organizan sus clases		65		
			Buen ritmo		65		
			Clases no se interrumpen		65		
			Establecimiento aprovecha el tiempo		65		
			Puntualidad y asistencia carácter de la institución		65		
		METODOS DE TRABAJO EN AULA	Trabajo individual		66		
			Exposición de contenidos		66		
			Organización clase pregunta respuesta		66		
			Exposición oral		66		
			Debates o foros		66		
			Salidas a terreno		66		
			Proyectos grupales		66		
			Resolución guías		66		
		FRECUENCIA TRABAJO COMPLEMENTARIO	Tareas casa			67	
			Guías en casa			67	
			Facsimiles PSU			67	
			Retroalimentación guías de la casa			67	
			Exigencias de los profesores			67	
		CONSTITUCION DE GRUPOS	Similares según nota			68	
Heterogéneos según rendimiento				68			
Similares según disciplina				68			
Heterogéneos según disciplina				68			
Estudiantes decide				68			
No se realizan				68			
Otra forma				68			

CUESTIONARIO DOCENTE CLIMA DE AULA

DIMENSION	SUB DIMENSION	INDICADOR ÍTEM	PREGUNTAS	
CLIMA DE AULA	ROL DE PROFESOR COMO GESTOR DE LA CONVIVENCIA:	Rol del profesor		47
		Integración		47
		Mediación		47
		Esfuerzo docente por respeto y armonía,		47
		Esfuerzo docente por la Integración		47
		Enseñanza valores		47
	RELACIONES	Respeto mutuo		48
		Atmósfera familiar		48
		Director cercano estudiantes		48

Anexo D Actas de levantamiento de sugerencias realizadas en la validación

SUGERENCIAS JUEZ 1 CUESTIONARIO ESTUDIANTES	
Sugerencia efectuada por el juez	Levantamiento o acción u observación a partir de la sugerencia del juez
Los datos personales no deben ser tan personales que sea posible identificar sin ningún género de dudas al encuestado o encuestada.	Observación aceptada
El cuestionario es demasiado largo: hay preguntas que podrían ser eliminadas, especialmente las abiertas. Estas pueden ser planteadas en entrevistas abiertas.	Las preguntas abiertas se eliminaron las siguientes- En caso que su padre sea inmigrante, ¿cuál es el país de origen? En caso que su madre sea inmigrante, ¿cuál es el país de origen? Pensando en los valores que has recibido en tu familia, ¿cuál es el valor más marcado que vives?
En lo que concierne a otras preguntas, por lo general se espera que las respuestas sean presentadas en el orden de peor a mejor, menos frecuente a más frecuente, menos acuerdo a más acuerdo, etc., no al revés.	Fueron todas reordenadas

SUGERENCIAS JUEZ 2 CUESTIONARIO ESTUDIANTES	
Sugerencia efectuada por el juez	Levantamiento o acción u observación a partir de la sugerencia del juez
<p>Me hago la pregunta de si en todos los casos van a tener acceso a computador para contestar, si este aspecto lo tiene controlado.</p> <p>Debes ser más claro y preciso en las instrucciones, más cortas las indicaciones. Bien lo de los ejemplos.</p> <p>Al terminar bien el cuestionario, se debe enviar el formulario respuesta. Tras la última pregunta aparece un botón rectangular "Enviar". Si ha sido llenado adecuadamente el formulario al enviar la respuesta aparecerá el siguiente mensaje: "FIN EXITOSO Hemos registrado su respuesta."</p> <p>Si no recibe el mensaje, aún no ha sido enviada su respuesta, esto indica que no se ha completado o respondido bien el formulario. Hay alguna respuesta que se debe revisar. En la gran mayoría de los casos el formulario le devuelve la pregunta que debes arreglar, enmarcándola con una línea roja. Lea la instrucción o ejemplo que aparece, ingrese adecuadamente la respuesta y envíe nuevamente el formulario respuesta.</p>	<p>Efectivamente la recogida de datos se programará en la hora de Consejo de curso y se realizará en el laboratorio de computación. Todas las escuelas a investigar poseen laboratorio de computación.</p>
<p>Texto original: Contesta todas las preguntas de este cuestionario con tranquilidad, haciendo un clic donde corresponda. Al terminar bien el cuestionario, se debe enviar el formulario respuesta. Tras la última pregunta aparece un botón rectangular "Enviar". Si ha sido llenado adecuadamente el formulario al enviar la respuesta aparecerá el siguiente mensaje: "FIN EXITOSO Hemos registrado su respuesta." Si no recibe el mensaje, aún no ha sido enviada su respuesta, esto indica que no se ha completado o respondido bien el formulario. Hay alguna respuesta que se debe revisar. En la gran mayoría de los casos el formulario le devuelve la pregunta que debes arreglar, enmarcándola con una línea roja. Lea la instrucción o ejemplo que aparece, ingrese adecuadamente la respuesta y envíe nuevamente el formulario respuesta.</p> <p>Texto nuevo: Contesta todas las preguntas dando un clic donde corresponda. En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. Al terminar de un clic en el botón "Enviar". Si todo va bien aparece: "FIN EXITOSO registramos su respuesta" De lo contrario debe corregir. El formulario le devuelve a la pregunta sin responder o mal ingresada, la resalta con un recuadro rojo. Envíe nuevamente el formulario respuesta.</p>	<p>Texto nuevo: Contesta todas las preguntas dando un clic donde corresponda. En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. Al terminar de un clic en el botón "Enviar". Si todo va bien aparece: "FIN EXITOSO registramos su respuesta" De lo contrario debe corregir. El formulario le devuelve a la pregunta sin responder o mal ingresada, la resalta con un recuadro rojo. Envíe nuevamente el formulario respuesta.</p>

SUGERENCIAS JUEZ 2 CUESTIONARIO ESTUDIANTES	
Sugerencia efectuada por el juez	Levantamiento o acción u observación a partir de la sugerencia del juez
No creo que sea necesario nombre y apellidos con RUT etc., yo creo que lo que necesita son sus edades, hombre o mujer, año de estudios etc., no entiendo para qué quieres sus nombres.	Se acepta la sugerencia.
Se asustarán si ven que pueden tardar 60 minutos, has de reducirlo y poner alguna indicación al respecto, calculando previamente que no se tarde más de 30 minutos y ya me parece mucho, corres el riesgo de que contes ten cualquier cosa a partir de los 20 primeros minutos.	En el pilotaje en términos promedio demoraron menos de 25 minutos . Conversado verbalmente
Hay que ceñirse expresamente a lo que es esencial para la investigación.	Las preguntas abiertas se eliminaron ¿En cuál sector, villa o población vives? En caso que su padre sea inmigrante, ¿cuál es el país de origen? En caso que su madre sea inmigrante, ¿cuál es el país de origen?, Pensando en los valores que has recibido en tu familia, ¿cuál es el valor más marcado que vives?

SUGERENCIAS JUEZ 1 CUESTIONARIO DOCENTES	
Sugerencia efectuada por el juez	Levantamiento o acción u observación a partir de la sugerencia del juez
Las preguntas 13 y 14 están mal presentadas: las preguntas están donde deberían estar las respuestas y vice versa.	Se revisó y cambió
En la pregunta 17 se espera que los intervalos sean cerrados: no puede ser 20% a 40% - 40% a 60%; debe ser 21% a 40% - 41% a 60%, etc."	Cuestionario docentes. Fue arreglado
Lo que se dice del cuestionario de docentes es aplicable al cuestionario de estudiantes.	Ok.
Cuanto más corto sea un cuestionario más probabilidad tiene el investigador de reunir una cantidad suficiente de datos. No espere que el encuestado esté dispuesto a estar sentado durante mucho tiempo para escribir lo que Ud. desea que le diga. Mejor dársele todo preparado en respuestas cerradas. La ampliación, si ha lugar, puede venir de las respuestas a preguntas en entrevistas abiertas.	Se acepta la sugerencia que coincide con la sugerencia del tribunal del Master, se amplía la pregunta para una entrevista abierta. Se eliminan las preguntas de respuestas abiertas del cuestionario
Y como Ud. mismo sugiere en los documentos que envía a los expertos, es conveniente evitar las faltas de ortografía. Le animo a que revise dichos documentos.	Se revisó nuevamente y creo que se encuentra ahora sin faltas, seguramente, en algún momento haciendo cambios me descuide. El corrector ortográfico no funciona directamente en el formulario y se extrajo el texto el que fue llevado a un documento Word al que se le aplicó la corrección ortográfica, adicionalmente se revisó visualmente cada una de las preguntas.
En cuanto a los cuestionarios colgados y pensando en el momento del análisis estadístico, es mejor forzar la elección de la mejor respuesta aunque todas puedan parecer igualmente probables (en Docentes por ej. preguntas 27, 28...).	Se cambió el tipo de respuesta del ítem en el formulario inicialmente del tipo casilla de verificación al tipo selección múltiple. Recogiendo la sugerencia.

SUGERENCIAS JUEZ 2 CUESTIONARIO DOCENTES	
Sugerencia efectuada por el juez	Levantamiento o acción u observación a partir de la sugerencia del juez
<ul style="list-style-type: none"> · Me hago la pregunta de si en todos los casos van a tener acceso a computador para contestar, si este aspecto lo tiene controlado. · Debes ser más claro y preciso en las instrucciones, más cortas las indicaciones. Bien lo de los ejemplos. 	<p>Efectivamente la recogida de datos se programará en la hora de Consejo de curso y se realizará en el laboratorio de computación. Todas las escuelas a investigar poseen laboratorio de computación.+</p>
<p>Texto original</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contesta todas las preguntas de este cuestionario con tranquilidad, haciendo un clic donde corresponda. <ul style="list-style-type: none"> - Debes responder siempre de acuerdo a su experiencia o manera de pensar. Este cuestionario NO es una prueba, no hay respuestas correctas ni incorrectas. - Al terminar bien el cuestionario, se debe enviar el formulario respuesta. Tras la última pregunta aparece un botón rectangular "Enviar". Si ha sido llenado adecuadamente el formulario al enviar la respuesta aparecerá el siguiente mensaje: "FIN EXITOSO Hemos registrado su respuesta." - Si no recibe el mensaje, aun no ha sido enviada su respuesta, esto indica que no se ha completado o respondido bien el formulario. Hay alguna respuesta que se debe revisar. En la gran mayoría de los casos el formulario le devuelve a la pregunta que debes arreglar, enmarcándola con una línea roja. Lea la instrucción o ejemplo que aparece, ingrese adecuadamente la respuesta y envíe nuevamente el formulario respuesta. 	<p>Texto nuevo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contesta todas las preguntas dando un clic donde corresponda. - En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. - Al terminar de un clic en el botón "Enviar". - Si todo va bien aparece: "FIN EXITOSO registramos su respuesta". - De lo contrario debe corregir. El formulario le devuelve a la pregunta sin responder o mal ingresada, la resalta con un recuadro rojo. Envíe nuevamente el formulario respuesta.
<ul style="list-style-type: none"> · No creo que sea necesario nombre y apellidos con RUT etc., yo creo que lo que necesita son sus edades, hombre o mujer, año de estudios etc., no entiendo para qué quieres sus nombres. 	<p>Debo obtener los puntajes de la prueba PSU de cada uno de los encuestados en diciembre y esto solo es posible hacerlo con el RUT (Número de identidad).</p> <p>El validador del Rut utilizado en el instrumento formulario de Google es solo un validador de caracteres numéricos y posición. Y no del código interno del RUT. Por tanto es posible ingresar en el instrumento un número RUT equivocado y el sistema del formulario lo acepta igual.</p> <p>El Rut posee un algoritmo interno que fue imposible ponerlo en el formulario.</p> <p>Para recoger el Puntaje PSU, debo tener exactamente el RUT y en caso de estar equivocado se verifica según el Nombres y apellidos (información pública en la WEB o en los diarios a partir del RUT)</p> <p>La información recogida en el cuestionario se correlacionará con los puntajes PSU. Es clave para esta investigación</p>

SUGERENCIAS JUEZ 2 CUESTIONARIO DOCENTES	
Sugerencia efectuada por el juez	Levantamiento o acción u observación a partir de la sugerencia del juez
Se asustarán si ven que pueden tardar 60 minutos, has de reducirlo y poner alguna indicación al respecto, calculando previamente que no se tarde más de 30 minutos y ya me parece mucho, corre el riesgo de que contes cualquier cosa a partir de los 20 primeros minutos. Hay que ceñirse expresamente a lo que es esencial para la investigación.	En el pilotaje en términos promedio demoraron menos de 25 minutos. Conversado verbalmente
	Las preguntas abiertas se eliminaron <ul style="list-style-type: none"> - ¿En cuál sector, villa o población vives? - En caso que su padre sea inmigrante, ¿cuál es el país de origen? - En caso que su madre sea inmigrante, ¿cuál es el país de origen? - Fila 8 - Pensando en los valores que has recibido en tu familia, ¿cuál es el valor más marcado que vives?

Anexo E Liceo de Machalí, entrevista N° 1, P1

¿Perfil del estudiante?

Bueno nosotros tenemos algunos de distintos sectores y yo creo que eso marca en el sentido de que algunos son de Coya, Chacayes que no son el mismo tipo de alumnos con las mismas condiciones de los alumnos del centro de Machalí, hay una influencia también de: como huasos rural. Bueno los chicos son diferentes en ese sentido están muy marcados como digamos por la influencia rural.

¿Perfil de la familia?

Familias que a lo mejor no han accedido a muchos estudios no todos porque aquí nosotros hemos tenido a niños egresados de la enseñanza media entonces son familias que están muy dedicadas a trabajar a estos trabajos temporales y muy pocos están pendientes de los hijos o sea vienen de repente al final de año y se dan cuenta que el hijo repitió porque nunca han visto una nota o no han venido a las reuniones de apoderados, donde se entregan las notas entonces allí hay ciertos que a lo mejor creen que hay buenas notas estando en la enseñanza media además como que los chicos no necesitan mucho apoyo de los padres siendo que igual necesitan el apoyo de los padres.

Tenemos un gran porcentaje de alumnos que viven solamente con sus mamás y con la familia de la mamá digamos, muchas parejas que obtienen Un padre que se separa y después tienen medios hermanos porque vienen de otro padre. También padres que no han terminado de estudiar eso también yo creo que los marca digamos esas características que se dan, hay otros que viven en el centro, que es distinto digamos a tenido a lo mejor más oportunidades tienen otro estilo

¿Otros apoyos que les brinde la familia?

No eso no son prioridades o sea lo más que ellos acceden y que le es muy significativo es tener un teléfono, entonces como ese medio de comunicación, pero no lo ocupan precisamente para algo académico.

Los apoderados yo diría que ni siquiera, aquí hay algo básico para que se desempeñen bien los chicos porque tienen que tener cuaderno, yo creo que muchos padres que ni saben que no tienen cuaderno si acaso los escriben, si tienen los diez o los once cuadernos que necesitan de las distintas asignaturas, no hay una conciencia de eso, entonces me sorprende que lleguen pero como si es muy difícil que un niño que tenga 5 promedios rojos en el primer semestre después que pasen de curso, es difícil que mejoren un semestre o un segundo semestre allí hay una labor de los padres que no toman conciencia o sea no hay un apoyo.

No, no o sea nosotros tenemos un sistema la agenda en donde están registrada las notas, a los apoderados se le entrega las notas se les entrega en cada reunión de apoderado como un reporte de notas, pero no es importante solo las miran muchos se justifican que yo también fui mala para las matemáticas me dicen, entonces no, no, les exigen. Entonces hay se produce una situación bien especial y que no contribuye en realidad al desempeño de los alumnos nosotros con algunos apoderados hemos llegado a firmar compromisos o sea tan básicos que digan tener los cuadernos al día, asistir a las reuniones que están fijadas por siempre en un jueves al mes, entonces ellos ya saben que tendrían venir dura una hora la reunión además siempre se le ofrece que vengan a entrevista con el profesor jefe.

¿Clima de aula?

Yo creo que se ha dejado de lo tradicional a lo mejor, de que se entraba a las salas de clases tenían en los puestos y de repente no se da, ahora no esto no contribuye positivamente entonces se forman como grupos se sientan de desordenados hay un ambiente de desorden, pero no en todas las clases. Hay profesores que si realmente mantienen su clase como más ordenada entonces no se da esa situación, pero en otros sí que hay desorden, como papeles tirados, no sacan los cuadernos, que no tienen lápiz, los materiales entonces, eso no se ha no es como antes sino el alumno tenía sus materiales tenía su estuche y ahora lo que prima son los teléfonos sobre la mesa.

Yo creo que, si también está asociado al estilo de aprendizajes, a su estilo de, por que los adolescentes igual forman grupos, o sea, por esto hay una influencia inclusive de grupos extranjeros entonces, en su forma de vestir, en su corte de pelo o estilo que ellos quieran mostrar, entonces, hay no sé si llamarlo pandilla no, no es tanto como pandilla sino son como grupos que tienen influencias. y también hay se asocian los de coya o de Chacayes que son más como que le gustan ver más los videos de huasos de domadura. Impronta rural.

Eso diferencio que hay grupos que están asociados con su tipo de aprendizaje y estilos o influencia social de los grupos japoneses, de las chicas que se hacen la chasquillas, otros que son como medios aguasados que de repente andan con el cinturón de huaso.

¿Clima de profesores?

Yo creo que hay profesores que si le dan importancia al clima de aula, que dicen ya recoge el papel vamos a ordenar, las mesas así, saquen su cuaderno, guarden sus teléfonos celulares, te fijas, pero hay otros profesores que no le es tan relevante y eso a lo mejor se pueden asociar con profesores más viejos y profesores más jóvenes.

Los profesores también tienen grupos con de los un poco más mayores o que llevan más tiempo en el liceo y otros profesores los más jóvenes los que van llegando se juntan con los más jóvenes se juntan, almuerzan junto comparten más y eso se da.

Yo diría que, también agrupados los profesores de historia, son puros varones entonces, todos como se juntan porque nosotros tenemos nuestra organización como departamento de matemática, lenguaje, de ciencias y eso se nota siempre los veos a todos juntos.

No siempre con sus peros , siempre hay los que se resisten los que no los que no sabían entonces, hemos en esa parte siempre hay que estar mejorando la comunicación y hemos buscado distintos sistemas y también ,pero siempre hay un pero entonces en esa parte está mejorando la comunicación y hemos buscado distintos sistemas y también hay un pero porque siempre hay un pero si lo mando por correo electrónico no vamos a hacer otros que si responden al tiro y siempre hay que estar una parte pegando papeles entregando calendarios con firmas sin firmas y así para poder tener una organización a todos les llegue la información de lo que estamos haciendo por usualmente es productivo yo creo que lo que caracteriza el docente .Los alumnos entonces el perfil del profesor tiene que sociabilizar. eso es lo que tenemos que conseguir hemos ido de a poco con los profesores para lograr ese perfil que sea que reconozca las características del alumno para poder lograr los aprendizajes también lo veo muy marcado en matemáticas por que han sido nuestras debilidades incluso se ha hecho de poner un profesor que colabore al otro profesor de matemáticas para tener clases colaborativas entonces son 2 profesores frente a un grupo de curso también tenemos

harto he cursos que tienen proyecto de integración y también hay un profesor del proyecto de integración yo eso lo evalúo bueno positivo para sacar chicos adelante hay yo creo que en esa mezcla creo que estamos haciendo algo bien muy bien ponte tú los chicos con necesidades especiales vienen con un diagnostico leve luego de los 2 años de evaluación a límite a normal entonces hay algo que estamos haciendo bien creo que tiene que ser que los tratamos en igualdad de condiciones . todo grupo o curso establece a su modo personal lo que traigan de sus casas entonces no es la evaluación tradicional entonces debe haber una diversificación de la en la evaluación me refiero que de repente son las típicas respuestas de desarrollo en la prueba hemos incluido otros tipo de evaluación leyendo un texto relacionado con la materia y hay estamos desarrollando una habilidad y eso a eso tienen que responder eso en general .se cuentan con harto material hemos tenido la posibilidad de ocuparlos pero los chicos destruyen harto ,si yo diría que ciertos alumnos porque tienen causas llegan los alumnos no vienen en condiciones llegan a 1ª medio pero yo creo que por que los nuevos profesores que llegan no hemos podido alinearnos en sentido de están son las normas todos tenemos que seguirlas porque también desobedecen el perfil del profesor a su edad en eso tenemos que profundizar ya contamos con buena proyector sala computación sala de artes programas de integración el liceo es nuevo y eso en general

Yo diría que ciertos alumnos que deberíamos dedicarnos a ellos porque tiene que haber una causa por que quizás tiene mala formación de la básica porque no lleguen con las habilidades deseadas entonces llegan a él y hay que nivelarlos con materias de otros cursos. Nivelarlos con materias de otros cursos.

Anexo F Liceo Machalí, entrevista N° 2, P 2

¿Perfil del estudiante?

Mire lo primero respecto al perfil de los estudiantes el estudiante con poca expectativa con muchos problemas familiares es un estudiante que hace mucho caso al entorno.

Respecto de las expectativas, pero el 20% del estudiante quiere estudiar en la universidad la mayoría de los estudiantes ni siquiera les interesa porque prefieren trabajar y Prefieren hacer otras cosas y para ellos es muy difícil entender que estudiar es importante.

¿Perfil de la familia?

Respecto de la familia si uno ve los libros de básica de los diferentes cursos y analiza en tercero, cuarto en media, para la familia es suficiente que el joven llegue a cuarto, no tiene una expectativa la familia no se lava respecto del clima de la familia

Respecto de la familia muchas violencias aquí hasta el 30% del apoderado reunión no hay compromiso con los chiquillos Los cabros están solos respeto de los recursos los cabros están solos es un liceo municipal, por lo tanto, aquí no se le cobra no se le cobra nada al contrario le dan \$50000 para que no se vaya a cada muchacho por lo tanto si son tres recibe la familia \$150000 Al contrario acá en el liceo se les da todo.

¿En qué se diferencia a la familia y alumnos colegio? Yo trabajé en un colegio muy vulnerable de la punta de Codegua donde las personas viven por letrina, pero se comportan sin garabatos, en Machalí los jóvenes por algún motivo no tienen respeto no tienen comportamiento, Pero las familias son vulnerables, pero están preocupadas de estudiar, pero en Machalí lo que se siente y que a la familia no le interesa mucho.

Respecto del perfil de aula en el colegio yo voy a hablar de lo mío y como yo tengo 12 años, yo hago matemáticas Tengo 12 años de trabajar en la industria en la empresa de obrero y gerente. yo soy un profesor atípico a mí me gusta la disciplina y convenzo a los cabros Qué es lo importante para tener resultados favor con los otros profesores.

¿Clima de aula?

La convivencia al interior de los chiquillos de curso está llena de faltas de respeto diría yo no conmigo no, con el profesor no, solamente entre los niños ellos no tienen límites impuestos, los límites se los va la familia En definitiva cierto usted le dice a su hijo esto si esto no, usted hijo no puede comportarse así y eso límites no lo tienen, dentro de esos límites

Había grupos tenía el grupo de temperamentos y popo de temperamento aquí se hizo un estudio, pero hay temperamentos hay un curso que está dividido entre mujeres y hombres en una cuestión de temperamento, me entiende o no, no es una cuestión de unas pastillas, porque se ha ido de a poco eso se ha ido eliminando y se ha ido podando el liceo. y se han ido yendo hecho un seguimiento y se han ido las personas que intentaban que haya grupos mal intencionados me odian dos personas que pensaban que estén un grupo persona mal intencionada

Normalmente, los muchachos se dan para la noche un gran porcentaje, es increíblemente en la noche se portan bien y que la noche se porten bien en la noche no hay los problemas maduran del día podría estar aquí Vladimiro, qué es el jefe de la noche

y lo mismo que yo lo mismo chiquillo la noche no hay indisciplina no hay agresión parece que maduran. El liceo es inmenso de grande la noche y es oscuro y no hay algo raro el que quiere hacer lo que quiera lo pueda hacer no hay nada.

Los casos críticos provienen que el que algunas circunstancias normales que un estudiante no se mide y por el hecho de no tomarse las pastillas se desequilibra e insulta al profesor o insulta a los compañeros, pero dado que el Cabrito es drogadicto y anda con sus químicos todos revueltos, entonces son situaciones bien puntuales esas,

¿Alguna circunstancia crítica dentro del aula situaciones con armas de fuego? no ha habido situaciones con armas, situaciones complejas no lo mas que hay son discusiones, lo que se ha rumorado que hay algunos que anda por ahí con cortaplumas, pero solo se ha rumoreado.

¿Clima de organización?

Con respecto al clima de la organización, el grupo no es muy bueno hay un grupo etario de más ancianos y otro de jóvenes. Bueno es difícil no es muy cruel Bueno hay un grupo de inspectoras que han sido el sector y se genera hoy en el Liceo un clima organizacional no muy bueno

Respecto de las dinámicas de trabajo es difícil el trabajo en equipo es una cuestión de piel, trabajo en equipo es una cuestión de básica si hay una mala organización clima organizacional malo es el trabajo en equipo Será muy difícil aquí se planifica por supuesto todo se hace pero el trabajo en equipo y si hay 5 profesionales de aquí todos son profesionales Pero la idea del trabajo en equipo es que los 5 aporten no que dos aporten y los otros tres no aporten Y esto sucede, básicamente, porque no hay compromiso hay poca gente comprometida, pero no le echo la culpa al colegio, ni a los institución sino que a la sociedad. ¿En mi época no existía el celular y se conversaba de otro tipo de cosas hoy se acabó la conversación, se acabó la transmisión de ideas, hoy día por WhatsApp o por teléfono o redes sociales, yo tengo un WhatsApp los abro y por ahí en un colegio en el que trabajo ponen puras tonteras ponen por ejemplo Hola loca ...cómo te va?, cómo amaneciste? Se acabó la interacción de las personas no es como antes. En el Liceo no es culpa de los que trabajan en el liceo yo lo veo como una cuestión social.

¿Perfil del docente?

Respecto del perfil del docente mira lo que pasa es que el perfil en definitiva lo hacen las personas que están acá dentro En definitiva se puede desear un perfil una persona educada estudiosa trabajadora y comprometida, pero en definitiva el perfil lo hace la persona, los que estamos adentro y si no somos comprometidos el perfil de aquello que quiere la institución no va a ser lo que se pretende que fuera... me entiende Lo que te digo totalmente ahí.

Respecto del desempeño el de los docentes...se podrían alcanzar más resultado insisto yo le dije a la directora mira lo que todo un plan no tengo ningún problema, soy profesor de matemática y voy a dirigir el departamento tecnología. Entonces yo no tengo ningún problema, pero si lo que hablo a los que vienen para acá y no se le tira la cuerda para que vengan a la clase. Por eso te digo yo quiero hacer cosas, pero ¿la gente la quiere hacer?, me refiero al estudiante, al estudiante quiero estudiar una cosa planificar y la otra cosa, es ver realmente cómo están estos estudiantes y lo que el estudiante quiere y en Machalí el estudiante lo único que quiere es irse para la casa puede ser depresión, puede ser desmotivación Puede que sea mil cosas. Yo estaba en Liceos en los que el estudiante quiere estudiar y en este establecimiento en los que el estudiante en un 80% no quiere, entonces cuáles son los resultados? Cuál es el desempeño sí el deseo es bajo.

Porque acá somos todo profesionales, yo como todos los de acá, yo soy un profesor de la Universidad de Talca que era la Universidad de Chile y todos los profesores que me hicieran a mí era normal muy nombrados, por eso te digo que como profesional no logramos convencer a los estudiantes que es lo importante eso es y la familia en ese sentido no voy a hacer nada con la nota, la respuesta es que a mi hijo siempre le han costado las matemáticas, como la señora llegó hasta tercero básico es nula en cualquier ciencia en cualquier ámbito académico esta nota está bien y dice yo fui muy mala para esto para las matemáticas no le importa.

Anexo G Liceo «Prof. Misael Lobos», entrevista N° 3, P 1

¿Cuál es el perfil del estudiante?

Este Liceo se define fundamentalmente como la siguientes características: 1:- Es un colegio de alta vulnerabilidad el 80% que nos dice, eso implica que los hogares de los niños hay mucha violencia, en los hogares hay conductas adictivas frecuentes varios días de la semana no solamente los fines de semana ni recreativas sino que son consumidores adictos, viven en un entorno en donde lidian o conviven con el micro tráfico y la violencia entre los vecinos intrafamiliar- Muchos de nuestros alumnos tienen un familiar cercano que ha tenido sentencias judiciales por algunos delitos del código penal ya sea del tipo de hurto, robo, o ligado al tráfico. Son estudiantes que oscilan entre 14 y 19 años pensando de 1º a 4º medio, mujeres algunas son madres otras llegan siendo madres 1º medio, otras se convierten en madres en 3º o 4º medio.

Tenemos una estadística de promedio más o menos de 22 estudiantes por curso y de eso cada curso debe haber una estudiante que ya ha sido madre o un estudiante varón que ya es padre he los estudiantes de este colegio son de jornada escolar completa muchos estudiante se acercan al colegio y se quedan acá retenerse a que no los suspendan a que no les vayan a aplicar una medida extrema como cancelarle la matricula fundamentalmente un cobijo social y en ese contexto nosotros planificamos procesos de aprendizaje para cada una de las asignatura en parte ya sea que la de científico humano ha vista que todos los primeros y segundo son científico humanista o ya sea en el are de opcional que hay un curso científico humanista también y dos cursos de administración y gastronomía y también en tercero y cuarto más o menos ese es el perfil de nuestros estudiantes de alta vulnerabilidad y estudiantes trabajando de potenciar para demostrar que con afecto y con procesos de enseñanza nos permite levantar las expectativas de estos estudiantes que vienen de mundos tan achatado para que puedan mirar más allá del horizonte de sus propios barrios y con algunas historias familiares y lograr poner su interés en un centro de educación superior pos enseñanza media o simplemente emprender la vida laboral buscando el éxito en lo laboral haciendo carrera de oficio.

¿Cuál es el perfil de la familia?

La comunidad escolar que está conformada entre otros por los familiares o los adultos que están representando estos estudiantes acá en este liceo que por lo demás es un porcentaje bastante alto debido a lo que mencionaba anteriormente por índices de alta vulnerabilidad que están representados por la abuelita algún tío o por la pareja que se convierte en el apoderado. Esos apoderados, la política en los tres últimos años implementada es buscar diferentes mecanismos para que ellos se hagan presente para buscar información o recibir información de lo que está ocurriendo o sus pupilos en su estadía en el Liceo, estamos en una etapa inicial de instalación de podernos encontrarnos con el apoderado para apoyarnos y que participe en el proceso que estas iniciando en el Liceo. Eso es lo que hemos intentado hacer para involucrar más am apoderado lo que llaman los apoderados, aquí vuelvo a insistir no necesariamente una familia tradicional no necesariamente del concepto más común conocido por todas las personas, sino que las familias no son las familias tradicionales por decirlo de alguna forma, familia, entonces a ellos hemos tratado de acercar al liceo su acercamiento.

¿Clima de aula?

Nosotros en este colegio acuñamos una frase de crear un espacio a modo de visión de colegio de crear un espacio educativo de no perder dela vista que nosotros debemos traducir cambios transformaciones experiencias nuevas en el área socio afectiva nosotros creemos que la afectividad y la sociabilización dentro de un marco que

son las conductas promedio de un ciudadano que no va a incurrir en actos reñidos con la ley o antisociales esa es parte de nuestra formación que nuestros estudiantes entiendan que fumar un pito en el baño es ilegal así como fumar un cigarrillo o de un copete, mucho tratamiento no solamente de la índole de la característica de salud mental sino con orientaciones que vamos poniendo desde el liceo con orientaciones para que esos estudiantes que están dentro de la sala de ser elementos disociadores, hay un grupo importante 20% por lo menos de los estudiantes que hay que tratarlos con equipos sicosociales, asistente social, psicólogo hay que tratarlo con un sicopedagogo para ir equilibrando niveles de aprendizaje, conductas de entrada de los aprendizajes, en 1ª y 2º medio es donde más y con mayor profundidad se nota esto y ya en 3º y 4º Medio son mucho más homogéneos y estas actitudes que son propias de su hogar de su barrio de su mundo vulnerable cada vez se van desvaneciendo más a medida que van avanzando de curso van avanzando en estadía en este colegio porque alguno de ellos repiten en 1º medio y 2º pero en menor porcentaje en 3º y 4ª medio y eso se refleja que los estudiantes de 1º medio son mucho más complejo en su actitud frente a la propuesta académica que los alumnos de 3º y 4º.

Se forman grupos, mire el grupo etario no va porque son casi todos de la misma edad, el género sí porque es decisiva la elección del grupo se junta un grupo importante de puras mujeres un grupo importante de varones y son raros los grupos mixtos porque tienen un estilo ligado a la música, a la forma de vestir las que se llamaban antiguamente tribus el también el fútbol conexas otro grupo de estudiantes varones.

¿Cuál es el perfil del profesor?

En general el profesor está contextualizado sabe con el tipo de estudiante que está trabajando por lo tanto, diseña las actividades de acuerdo a ese contexto en el cuál debe realizar el proceso de enseñanza aprendizaje, por cierto que existen profesores de escuelas conviven lo antiguo con lo moderno hay profesores más jóvenes otros con décadas de trabajo como yo acá, allí las formas de tratar las manifestaciones de los estudiantes son diferentes pero las vamos consensuando a partir de la reflexión constante, por lo tanto el profesor pide mucho trabajo grupal y mucho trabajo colectivo, entre los profesores pide mucho eso de contextualizar en general el profesor está contextualizar y socializar algunas ideas y en sentido juntamos a los antiguos con los más nuevos y vamos haciendo síntesis de eso y las síntesis tienen reglamentos y normativa en las cuales el profesor se va cuadrando se contextualiza sabe con los alumnos que está trabajando busca disminuir las tasas de números en rojos que tenemos en repitencia, en deserción o retiro, en los resultados saber cómo van los puntajes en la PSU, hoy día entran muchos estudiante a la universidad en relación a lo que era cuatro años atrás y que tiene relación fundamentalmente por los sistemas de inclusión que tienen las universidades a través del sistema PACE, pero el profesor busca que el alumno PACE pueda avanzar más en sus adquisición de habilidades cognitivas que le permitan ingresar a la universidad con más herramientas y ayudarle más para que evite el fracaso también hay un grupo selecto de estudiante del 60 al 10% de ellos han demostrado una residencia tremenda han demostrado y a pesar del contexto, sobre todo se han convertido en estudiantes que buscan desarrollarse en un mundo académico,

¿Cuál es clima organizacional?

El grupo etario los marca en tres grupos, es evidente los más nuevos la formación tiene poca influencia si vienen de universidades formal o presencial, pero, no aquí lo que más marca es el grupo etario, lo que más marca es un estilo de visión con respecto al ejercicio de la pedagogía.

Este establecimiento está muy consciente que debe atender a los alumnos con mayores necesidades de la comuna en el área de enseñanza media, por lo menos en los últimos 4 años de la debe ser un colegio abierto de la educación. Está muy consciente que la educación, público que hay que atender a los alumnos que hay y que con ellos debemos lograr aprendizajes, tenemos cero posibilidades y nono lo queremos hacer la selección respecto a estos estudiantes, aleatoriamente son de los cursos por nivel tenemos 2, este es un colegio polivalente, pero, la institución aquí está ajustada a las necesidades que tiene esta comuna y para recibir a estos estudiantes que en algún otro espacio de los Liceos o instituciones de enseñanza media que existen en la Comuna no tiene asiento, aquí está su asiento.

Ha nosotros no nos persigue fundamentalmente como horizonte el SIMCE la PSU estamos más preocupados de las alternativas que se han abierto para nuestros estudiantes de ingreso a las Universidades o a través del CRUCH a través del programa PACE y lo que estamos haciendo y efectivamente es apoyarle en todas sus actividades que realizan en ese programa van todos los sábados grupos importantes de estudiantes y la institución hace toda la gestión y planificaciones necesarias y suficientes para que los estudiantes puedan estar todos los sábado los vayan a buscar a las casas los vengán a dejar al colegio, tengan profesores tutores para que les ayuden hacer tareas que les dan los profesores de la universidad, ese es un grupo de no más de un 20% de estudiantes por cada 4º medio en tercero es preocupación de nosotros llevarlos a dar una vuelta a la universidad por fuera por último, concientizarlos que ellos pueden también alcanzar importantes logros en la educación superior si ellos se entusiasman van a ser mejores estudiantes y por si solo debieran subir los puntajes de la PSU, ese es el trabajo.

Anexo H Liceo «Prof. Misael Lobos», entrevista N° 4, P 2

1 ¿Cuál es el perfil de los alumnos?

Los alumnos que llegan a este colegio, hay un gran porcentaje de alumnos que no tiene expectativas de los estudios superiores, por lo tanto hay que hacer un gran trabajo con ellos para poder lograr un gran desarrollo personal y ver que con fuerzas se puede.

Son alumnos que tienen hogares disfuncionales, ya sea monoparentales o mamá, o papá o abuela a cierto son alumnos de escasos recursos, alumnos que pasan muy solos que generalmente sus padres trabajan hasta muy de noche por eso la idea es no dar tareas para la casa y trabajar específicamente en el colegio porque en la casa no hay nadie que los pueda supervisar además estoy en contra de las jornadas escolar completas de los chiquillos salen cansados aburridos y odian el colegio más o menos es muchos estar sentados en estas sillas duras, yo estoy una hora y media en consejo y ya tengo que pararme.

2 Respecto a la familia ¿Cómo apoyan los apoderados?

Los apoderados no se les piden recursos económicos nada ese solo una cuota al centro general de padres que va de igual ayuda a los alumnos en lentes cuadernos ropas uniformes y no todos pagan.

Los padres no ayudan con otros recursos a lo más tienen celulares por que trabajan en el verano. Nosotros hemos organizado visitas a la universidad con el dinero de PME para ampliarle las miradas del mundo como a la UC la U de Concepción, de Talca y habían algunos jóvenes que no conocían el mar entonces ellos tienen y esa es la idea como de incentivos del colegio que hemos hecho con la plata del PME premiamos hacemos incentivos por ejemplo la mejor asistencia los llevamos a la USACH o una caminata patrimonial por el centro a los mejores rendimientos los hemos llevado a Concepción el liceo ha premiado a los jóvenes para que se empeñen en ciertos ámbitos para ver cuál es el impacto o como se traduce en la vida diaria del joven por ejemplo si el promedio del alumno sube, también deberíamos realizar estadísticas para ver cuántos alumnos realizaron los viajes y en que mejoraron. También trabajar en el colegio todo en frente del alumno.

No, los apoderados no ponen recursos nada, solamente al incorporarse pagan una cuota del centro general de apoderados y esa cuota se transforma en lentes, zapatilla, zapato compra de uniforme, visita al médico. No los recursos en el sentido que los llevan a un museo les compran computador o ese tipo de recursos. No, no ellos se compra, el celular con su trabajo en el verano la mayoría muchos trabajan en el verano.

3 ¿Cuál es el clima de aula?

Nosotros hemos mejorado mucho, bueno yo estoy aquí hace muchos años y tuvimos un muy buen nivel el colegio, fue destacado en la región además tenemos muy buenos alumnos que venían siendo siempre muy pobres porque siempre hemos tenido digamos la región rural y ellos se dejaban guiar más que uno se fueron dejando llevar no existían las redes sociales no tenían televisión, ellos se dejaban llevar y lo que uno les decía hacían, pero así como ha ocurrido en Chile un proceso de poca valoración por la educación pública que se ha ido clasificando según clases sociales o estratificando según el nivel socioeconómico, además se crearon muchos colegios subvencionados en Graneros, entonces por eso el colegio municipal fue perdiendo matriculas, teníamos una matrícula de 900 y tanto y vamos en 200 y algo, entonces donde tocamos fondo fue

cuando hubo una toma en el colegio, se podría decir “tocamos fondo” fue cuando hubo la toma de los colegios en la revolución pingüina, ahí tuvimos muy mala suerte los niños se tomaron el colegio e hicieron mucho destrozo en el colegio quedo muy mala imagen y perdimos mucho alumnado, nos ha costado mucho volver a recuperar lo que era el Liceo, entonces si usted escucha hablar del colegio les dicen los “SINFU” los sin futuro, y dicen oye te vaya al “SINFU” el entonces nos ha costado mucho recuperar la imagen del Liceo, entonces el PACE ha caído como anillo al dedo. Los niños que han tenido buenos rendimientos que se han esforzado entran directamente a la universidad y eso nos ha ayudado directamente, han entrado alumnos han sido premiados y a ellos les ha ido bien, todos han permanecido en el sistema universitario.

4 ¿Cómo es la relación entre profesores?

Yo creo que nosotros tenemos muy buena relación, de repente tenemos algunas diferencias, tú le regalaste en la evaluación...es que mira este niño tiene un 4 conmigo como va a tener un 7,0 contigo, pero no peleamos, nos saludamos todos los días, nos cooperamos en los cursos, si alguien me dice, mira yo tengo que hacer tal cosa, cuídame el curso un ratito, yo considero que tenemos muy buena relación ya no nos peleamos, yo creo que hemos mejorado mucho en ese aspecto, Obviamente hay algunos más cercanos pero igualmente tenemos grupos como de profesores algunos que van juntos a fumar pero de diferencia entre nosotros como que me caes mal , andarnos pelando no yo encuentro que hemos mejorado mucho en eso y encuentro que estamos bien nada más.

En este momento el establecimiento estamos subiendo yo creo que ya tomamos fondo y cada año hemos ido mejorando estamos mejorando así que estamos implementando PME de cinco años y llevamos recién tres años y yo creo que partimos por mejorar la convivencia porque si los alumnos vienen con agrado a el colegio respetan a los profesores el alumno obvio que tendrá un mejor ambiente para aprender en este año se ha logrado eso bastante bien y el próximo año empezaremos a mejorar el rendimiento académico recién nos vamos a fijar en el SIMCE y la PSU que lamentablemente son mediocres estos colegios no deberían ser evaluados como el Nido de Águilas según el mismo SIMCE estos colegios no deberían ser evaluados por estas pruebas estandarizadas.

5 ¿Los docentes?

A mí me paso el año pasado que nos tocó el liceo organizó visitas a universidades con la plata de TNE uno ampliarte de la visión del mundo como a Concepción, Santiago, Valparaíso y el año pasado me toco ir con un grupo a Valparaíso y hacemos toda la parte un rato a la playa y a alumnos de cuarto medio del año pasado que no conocían el mar con la plata del PME que es harta hacemos incentivos a los alumnos al primer alumno un viaje a los tribunales a Santiago centro ya después el mejor rendimiento o sea que fuimos a concepción he ahora fueron a Talca y sacarles otra visión ya se portó bien lo premiamos que se yo lo premiamos cual es el impacto del viaje que lo pasamos bien conocimos esto porque entregamos encuestas traducen la vida diaria que es difícil medir ellos van felices a lo mejor por ejemplo ellos tenían promedio cuatro coma cinco ahora subió a cinco tendríamos que hacer trabajos con estadísticas todos los alumnos que participaron en los viajes y en que mejoraron eso nos falta a nosotros pero considero que el colegio en este PME trabajo a todo función de los alumnos la profesora de inglés del año paso de ingle es soy positiva ellos no son malos los chiquillos ellos no son malos ellos no quieren estudiar .y por eso no son ladrones, tratados no así también.

Anexo I Liceo Municipal de Codegua, entrevista N° 5, P 1

¿Cuál es el perfil, del estudiante?

Yo veo un alumno que por lo menos el nuestro no es tan complicado lo que sí tienen algunas características que hacen que no tengamos resultados tienen pocas expectativas no se creen el cuento, su entorno hace que su capital cultural sea muy baja, muy pocos cabros cachan que pueden llegar a la universidad por esa razón yo en lo personal trato de incentivar que consigan su título técnico que le permita en esa institución lograr salir más adelante cuando salgan de cuarto tengan un título.

¿Cuál es el perfil de la familia, los apoyos y recursos?

No yo parto de la base hay una gran cantidad de alumnos que no tienen mayores intereses de aprender por eso el profesor debe tener un gran liderazgo pedagógico para que los niños hagan lo que uno quiere, que haga por eso los profesores de este liceo deben tener esa capacidad de liderazgo, si no los cabros no trabajan además los apoderados tampoco ayudan a que el niño trabaje y tampoco le generan a los chiquillos grandes expectativas.

Tengo una visión respecto de política gubernamentales que hacen que los apoderados se han desligados de la educación porque productos de estas políticas, aquí le regalamos todo el uniforme cuaderno lápiz todo por eso los apoderados no se preocupan de generar recursos para ir a clases de hecho son muy pocos los que han venido a matricularlos por eso se genera un problema entonces de repente los profesores nos sentimos, solo en término de tratar de generar expectativa que les permitan el éxito mi punto de vista es que sin la educación esto alumnos no van a avanzar la única forma de salir de la pobreza es tener educación.

Pienso que no contribuye lo que pasa es que nuestro apoderado el 90 % es una persona no educada, tiene la idea de educarlo pero no logra controlarlo son entre comillas "fundidos" son como que hacen lo que quieren hacer y eso genera problemas dentro de la sala de clases para hacer las actividades eso significa que hay que obligarlo pelear con el no harán las actividades como a modo ejemplo yo tendría algunas políticas dentro del colegio que son bastante simple en algunos pero en este difícil como tener cuaderno aquí los cabros no que lo tengo en otro cuaderno que está en otro lugar en otros lados pero aquí y en eso es por los apoderado mayores ascendencias con el estudio mucho de los apoderados nosotros tratamos de omitir el asunto no los apoderados porque ya no pueden enseñar las notas de los apoderados no pocas insista acá he en actual Currículo da competencia habilidades eso dice que un chileno sabe hacer cosas después de salir de cuarto medio aunque tengan avances pero no en las notas en entre la asciende los chichillo no tienen conciencia en clase y conciencia de vulnerabilidad no porque usted entra a la sala de clases todos con celulares de 300 y 200 mil pesos que es el ingreso del apoderado y en invierno se pierde una cantidad de comida como que el sistema les dice que quien cuando quieren y lo que quiere y los que un poquito los que les exija porque no generan conflictos.

Yo creo los cabros logran lo que pretende hacer cuando uno mantiene conductas sistemáticas permanentes exigencias y reglas que de alguna manera siempre prevalecen no dan lo que pretende cuando uno mantiene conductas que son buena permanentes y en los personas a mí me cuesta mucho porque soy muy exigente, a mí me molesta las conductas en clase unos nos preocupas por los que tienen problemas y motivaciones a mí me da conflicto me molesta.

¿Perfil del docente?

Insisto es mi visión siento sobre calificado aquí uno no puede echarse porque los capitales culturales les cambia la actitud, pero son estas cosas. En los que los chichillos no alcancen por ej. Ver películas escuchar música clásica. y es tipo de cosas lo culturiza el conocimiento, pero aquí llegan muy pelados Codegua usted lo mira no tienen mayor incentivo con lo que saben con lo que hacen ahora les sirve para estar en Codegua, pero a mi interesa para que no solo les sirva para estar en Codegua, sino donde se paren en este país en el mundo.

¿Clima de aula?

Mire no existe no se agrupan entre el curso identificarse entre el curso el lado femenino es más conflictivo pelean más que los cabritos en general las cabras son mejores alumnos que los hombres es porque son más aplicadas las damas son más sistemáticas mucho cabro piensa que van a ser futbolistas y no le dan prioridad al estudio.

¿Clima laboral?

Yo creo que el mayor valor de este colegio es que todos son un grupo entre los personales y hay ay diferencias no nos alineamos mucho las decisiones en las salas, pero es un valor agregado. yo creo que es buena cada profesor jefe es la madre de su curso lo defiende como pollito a pollito.

Como comuna nos falta algunos elementos, pero en el contexto de la comuna yo creo que hacemos buen trabajo tenemos algunos problemas disciplinarios mi teoría en respecto ante de echarle la culpa a los cabros siempre hay que buscar nuestra culpa estos cabros son más privados de las cosas económicas es un valor agregado la deja, pero por otra parte hay fallo en las disciplinas.

Bueno el reglamento de nuestro colegio no son muy respetos en nuestros que hacer no nos interesa el rendimiento de la PSU debería darse por pero mientras no logremos algunos ritmos no vamos a lograr algunos resultado el SIMCE y la PSU en lo personal no son relevantes con respetos a los estudios.

¿Cuál es la descripción del estudiante?

El estudiante de cuarto medio que acaba de salir responde a un estudiante que está preparado para rendir un PSU en buenas condiciones prácticamente pero, nosotros los preparamos para que ellos puedan ir estudiando no solamente a la universidad sino que a cualquier tipo de la educación superior, acá en la zona no tenemos acceso directo a la universidades estatales entonces ellos toman las opciones de institutos profesionales de los que están más cerca y nosotros nos encargamos de prepararlos como personas como ciudadanos y nos interesa que la decisión que ellos tomen porque muchos de ellos van a seguir estudiando, un gran porcentaje de ellos se va a dedicar a trabajar, entonces nosotros también nos preocupamos que ellos este, nos e porque ellos tengan valores, sello institucionales que ellos deberían manejar tener en sus vidas.

¿Cuál es la descripción de la Familia?

Las familias acá son bastante son bastante vulnerable, la mayoría de las familias no es la es la familia tradicional, en muchos casos tenemos estudiantes que no están ni con el papá ni con la mamá algunos viven con los abuelos, con los tíos lo casos más extremos con ningún familiar, hemos tenidos casos de alumnos que viven con el vecino no alumnos de cuarto medio pero, sí alumnos que vivían sin la mamá o el papá, son alumnos muy vulnerables, bueno el colegio tiene un 87% de vulnerabilidad pero, es eso en realidad.

¿Apoyos y recursos de la familia?

Acá como colegio público, hay harta variedad, tenemos alumnos muy vulnerables, pero también tenemos unas familias que pueden brindarles apoyo académico a los estudiantes

Ellos se aprovechan de becas que se les dan a los alumnos y algunos convenios que los pueden aprovechar, ahora el capital cultural de las familias es muy bajo no es apoyo directo a los chiquillos salvo casos contados que hay que son profesionales pero, muy muy poquito.

¿Cuál es el Clima de aula?

Aquí en general tienen una buena relación entre pares, ya pero también encontramos que el cuarto B se llevan muy bien entre ellos, pero no se llevan bien con el cuarto A, por ejemplo. Es algo casi natural es revalidad entre cursos. En general acá hay buena convivencia y los climas que se generan al interior de los cursos es bastante positivo.

¿Características de los grupos?

Es que en general ocurre en los cursos más chicos se juntan los hombres con los hombres y las mujeres con mujeres, pero, en la medida que van creciendo cuando llegan a cuarto medio, en general son grupos, grandes en que la mayoría son la mitad del curso más por afinidad que por género, no es un tema que los hombres con los hombres no. Por afinidad se juntan los niños ratas con les dicen a los que son más tecnológicos los que están medidos siempre en el computador, tenemos las niñas más preocupaditas de su apariencia personal que son en general las que tienen mayores proyecciones en su vida, entonces se juntan entre ellas pero, sería eso.

¿Convivencia entre profesores y alumnos?

Es muy buena en general a grandes rasgos lo que más predomina es que es una relación muy buena hay algunas situaciones particulares que de repente se generan durante el año, pero, eso es no quiere decir que se lleven mal los alumnos con los profesores. Sí hay profesores que tienen dificultades para relacionarse con los alumnos pero, tampoco se llevan mal con ello, acá hay un clima de respeto entre profesores y estudiantes eso es muy positivo y si pueden aprender mejor.

¿Clima organizacional?

Entre profesores existe una buena relación, ya, en ocasiones ocurre que los nuevos deben adaptarse a humores a sentimientos del humor diferentes que tienen los profesores más viejos tienen, mañas, y eso al principio genera roces pero, después terminan acostumbrándose, se adaptan hay una muy buena relación de cooperación de confianza no solamente entre compañeros de departamento sino que también se puede pedir ayuda a profesor de otras asignaturas en caso que lo necesiten y uno tiene la confianza de pedir ayuda cosa que yo sé no pasa en otros colegios, no son que se tengan mal pero se forman grupos por un tema de edad y bueno es eso por un asunto de gustos e intereses también por ejemplo : la música, estilos musicales, por un asunto de edad, ahora llegaron un grupo que tienen entre 25 años también ellos se agruparon entre ellos y también tiene intereses comunes y no necesariamente son diferentes a los otros grupos que habían pero. Hay más afinidad entre nuevos porque se apoyan entre ellos.

En general acá el colegio, bueno a mí me gusta mucho trabajar acá porque se genera esta relación humana muy buena, muy positiva, como en todos lados se generan situaciones particulares en que no voy a estar de acuerdo con otros y de repente me voy a molestar pero, en general tenemos la capacidad de dejar lo personal de lado y dedicarnos solamente a lo profesional, no me refiere solamente a los profesores sino también los asistentes de la educación ya, pero acá ocurre que entre asistentes y profesores ocurre una especie como de clase no se decirlo en realidad, pero como que los asistentes se sienten inferiores que son

Anexo K Liceo «Elvira Sánchez», entrevista N° 7, P 1

¿Cuál es el perfil de los estudiantes?

El perfil de los alumnos nuestros, estudiantes son alumnos muy tranquilos, en el sentido de que todavía están muy en la actualidad de lo que significa ver la televisión, ver todas esas cosas, sin embargo no es el alumno que todavía no acepta límites, es el alumno que es respetuoso es un alumno que tiene ganas de venir a estudiar, un alumno que viene motivado a lo mejor algunos no por el estudio, pero sí porque les gusta el liceo, les gusta la escuela es el colegio que está aquí en su comunidad, es la escuela que sus padres siempre les hablan bien, es la escuela donde estudiaron sus padres y sus abuelos. Entonces es un ambiente de alumnos de un perfil de que quieren su escuela que les gusta estudiar y que son tranquilos, son respetuosos que aceptan límites, aceptan la normativa y entienden y comprenden de que aquí es un espacio de desarrollo por lo tanto son motivados.

¿Qué apoyos o recursos proveen los padres?

No, la generalidad es el 90% el apoyo que dan los padres es comprometerse con el colegio mandando a sus hijos al colegio y de que aquí se desarrollen con todo lo que necesitan por lo tanto no se estila como en otras realidades educativas, de que llegan a tercero medio y que empezamos con los preuniversitario, que hay que hacer talleres, no, ellos confían que el colegio encuentran respuesta a todo lo que ellos necesitan prepararse en otros ámbitos, distinto es otros alumnos con academias de deportes, de música, es la casuística el 99% se desarrolla acá con lo que le da el colegio.

La generalidad es tener una familia que apoya, por ej. no tenemos el problema que las reuniones de apoderados no tengamos convocatoria. Los apoderados vienen, los apoderados están interesados, y saben que las reuniones tienen tres partes. Venir a informarse de lo que pasa en el colegio, dar un momento de información académica o sea como es el nivel de resultado de notas de los estudiantes porque quieren saber cómo van por eso hacemos reuniones todos los meses, ellos saben que la primera semana de cada mes tienen reunión de curso, por lo tanto, cuando comienza de año se le entrega la programación, por ellos que nos piden; saber con certeza porque quieren pedir permiso en sus trabajos por lo tanto vienen. Cuando hay convocatoria a nivel de profesores jefes por atención de apoderados, de inspectoría o de dirección para trabajar ciertas casuísticas, siempre ellos están o sea un apoyo fundamental, los tenemos acá apoyan el colegio y quieren que el colegio surja, ellos siempre están apoyando.

¿Cuál es clima de las familias?

El clima de las familias, teniendo mucha diversidad, porque igual tenemos familias disfuncionales, que a lo mejor no es la familia ideal que todos quisiéramos; muchas padres separadas, algunos que viven con las abuelas, etc.. Esas familias que ellos tienen son familias que también apoyan, son familias creen y tienen el discurso yo creo que eso hace la motivación que si ellos tienen la apuesta de que si ellos los mandan a educarse tendrán un mejor futuro como las herramientas que ellos tienen para desenvolverse.

¿Cuál es el clima de aula?

El clima de aula es bien positivo, por ejemplo aquí la dinámica, no es colegio que tengamos que estar luchando con los alumnos para que puedan por lo menos escuchando una clase trabajar a las actividades propuestas, no es la dinámica diaria. Si hay problemas como cualquier grupo de estudiantes siempre es la casuística de alumnos puntuales que por su puesto se deben ver o lo vera la inspectoría.

Es un clima tranquilo que permite al profesor desarrollar su clase dan respuesta a las estrategias usadas por los profesores no se estila estar velando por peleas, estar mandando alumnos afuera, estar citando apoderados si llega a ver alguna situación es la casuística. No es la generalidad.

¿Hay grupos en los cursos? No, no en qué sentido, una de las políticas de este colegio es trabajar los profesores y con alumnos en la integración, que somos heterogéneos, pero que somos inclusivos, no deben haber grupos, ni separaciones ni por buenos ni por malos, ni hay estigmas, ni alumnos de integración, ni de los alumnos más aventajados, alumnos que se auto atribuyen ser los mejores por lo tanto, es un trabajo de política de colegio de incentivar a los alumnos que deben ser grupo, que cada uno es una realidad particular pero dentro de un grupo todo plano respetando las diferencias de cada uno, no se estila esos grupos, ni de los profesores tampoco, pero, si hay que trabajarlo en un grupo de personas y de alumnos debe a ver un lineamiento y un trabajo para enseñarles a ellos que estando en un espacio común todos tenemos que respetarnos, mirarnos compartir trabajar juntos y eso no es solo para los alumnos sino que también para los adultos y eso se debe trabajar en los colegios y es algo que me he preocupado de trabajar, en los colegios no puede haber grupos. De que si hay diferencias las hay, por supuesto somos todos distintos tenemos distintas opiniones debemos conversarlas y debatirlas, hay espacios para debates, para tener ideas distintas y poder argumentarlas, pero eso no te hace diferencia a las personas y eso también hemos trabajar en los estudiantes, a veces se tiende a confundir que si tuvimos una diferencia de opinión esto es igual en adultos y jóvenes se tiende mucho a confundir que si tenemos una diferencia de opinión entonces al otro día sea alumnos en una clase o sea profesores en un consejo de profesores, terminamos enojados, y a lo mejor no mirándonos ni saludándonos y haciendo grupos, esto hay que trabajarlo en las escuelas, enseñándoles a los alumnos y adultos que lo que se debaten son las ideas, las opiniones y que para eso están los espacios, pero que las personas seguimos siendo tan amigas como siempre respetando los espacios en común, pero, eso hay que trabajarlo.

¿Cuál es el clima laboral?

Tiene que ver con lo que te dije recién hay que trabajarlo, porque, cuando yo tome la dirección de este colegio una de las cosas que me sorprendió fue la gran cantidad de diferencias y de grupos que había en el personal, asistentes de la educación y profesores. había grupos de profesores que no se hablaba en años. Había habido posturas personales y profesionales que interrelacionándose por años parecía que no se iban a hablar. Ahí se tuvo que hacer un trabajo de política institucional, trabajar mucho con las personas lo que es a nivel de persona ,un espacio de encuentro de respeto, de personas, profesionales, por lo tanto, hay que enseñarle a la gente que en un colegio hay que trabajar el debate, espacio de expresarte, que todas las opiniones son válidas, pero que eso no nos hace enemigos, lo que se debate son las ideas no las personas, si fue un trabajo que se tuvo que desarrollar e implementar medidas de trabajo incorporando a la gente y desterrar esos mitos que dicen ser institución formal que estás trabajando con adultos y a eso le agregas "profesionales" que esos tres elementos no pueden lograr permitir que alguien en este ejemplo yo que en un grupo de amigos coloquial, si estoy molesta contigo, no te miro mañana, pero yo estoy trabajando en una institución formal hay que aprender a debatir las ideas no las personas y eso también significo trabajar las parte afectiva, que esto fuera un lugar de encuentro, de respeto, y Que a un adolescente yo la llamo a mi oficina y le digo sabes que no estoy de acuerdo con lo que estás haciendo. A lo mejor la adolescente me va a dar un portazo, se va a enojar, pero, es una adolescente. Pero un adulto, profesional y en una institución formal. Hay que partir de ahí para arriba, no se puede permitir. Que si yo pienso distinto al otro o. que si hablamos tanto de respeto porque me tengo que enojar con el otro funcionario profesor piense

distinto y lo exprese con todo derecho a expresar sus ideas y si decimos eso andaríamos enojados porque pensaríamos lo que dijo el otro eso requiere un trabajo y lo hemos trabajado bastante y eso significa que han terminado los grupos

Esto es un grupo grande hay muchas personas más o menos estamos hablando de 50 personas. Te estoy hablando de personas que cuentan con toda su vida acá y que son de esta localidad y a eso también le tienes que sumar gente que se ha venido incorporando entonces y hay 3 niveles como en un rincón los profesores de básica y al otro rincón los de enseñanza media exactamente esos grupos se han muy marcado por los grupos de enseñanza media y básica y no conforme con eso sino también con rencillas personales y con diferencias personales de como mirar la organización de la escuela y eso hacía referencia a que habían quiebres y a eso me referida denantes que habían gente que creen que los años otorgan derecho claro que hay una diferencia cuando una persona ha estado instalada muchos años en su colegio sienta como invasor a aquellas personas que están llegando y lo siente como invasor por ser más jóvenes porque si llevo tantos años haciendo lo mismo no puede venir un joven y decirme lo que tengo que hacer y con la experiencia que tengo y que él tenga razón y parten por descalificar primero por la experiencia y también porque sienten que es un invasor que viene a hacer las cosas de otra manera en algo que yo he estado 20 30 años haciendo mi estilo en esta escuela, por eso es obvio que hay problemas con la integración de un nuevo personal

Después de que este trabajo fuera súper marcador de verdad después de 4 años de trabajo puedo decírselo ciertamente y por eso creo en la gestión y liberarlo porque debe haber una persona que tenga liderazgo y el foco de cómo manejar a las personas.

Porque ha sido súper importante este trabajo que hemos realizado porque si hay algo que se ha compuesto aquí y se ha transformado en un espacio agradable de encuentro y de profesionalizar la labor que estamos haciendo en un colegio creo que hemos avanzado mucho y los profesores aprendieron que en un colegio hay 3 lemas cual sería el comportamiento de un adulto 2 institución formal como cuál es el proyecto educativo de este colegio 3 las diferencias individuales me deben respetar las diferencias.

Anexo L Liceo «Alberto Hurtado», entrevista N° 8, P 1

¿Cuál es su relación con el curso?

Ese cursó yo lo tomé de segundo medio, un curso muy bueno, bastante bueno 4°C del año pasado, tenía 27 alumnas, de un total de 32 alumnos, pero 27 alumnas lograron ser licenciadas al final, de alumnos bastante buenos que dentro del área técnica les ha ido bastante bien sacaron su especialidad de enfermería e hicieron sus prácticas terminaron la práctica y ahora 19 de esos alumnos fueron titulados hace poco dentro de su especialidad que les entrego acá el liceo.

¿Cuál es el perfil de los alumnos?

El perfil del alumno que se busca acá y que responde a lo que tenemos del PEI un alumno que se muestre un buen alumno que desempeñe bien su papel en cuanto a su rendimiento y su comportamiento, lo que el deja como lo que nosotros esperamos dentro del liceo: alumno con buenos principios, una buena base que traiga de la básica y también que tenga un buen apoyo de parte de la familia para poder ellos salir adelante.

¿En qué se diferencia de otros alumnos de otros liceos similares?

Bueno no sé, en relación con otros alumnos no sé porque yo no he trabajado mucho muchos otros colegios no podría hacer una gran diferencia en relación en el Liceo de la Punta donde yo trabajo, podría decir que los alumnos de cuarto el ambiente es distinto, acá se podría decir que hay más disciplina en relación con los alumnos acá hay más cantidad de alumnos a ya es básica hay puede haber una diferencia, pero hay una falta hoy en día de desmotivación de los alumnos que no les permite lograr todas sus aspiraciones.

¿Respecto de la familia, como es la familia típica de estos muchachos?

En relación con el cuarto que yo tuve el año pasado yo tuve un grupo de apoderados muy participativos y colaborativo he iban muy de la mano con el rendimiento, la responsabilidad que ellos les cabe del rendimiento ya responsabilidad que les cabe como apoderados y como padres, con sus hijos en cuanto su nivel social dentro y sus dentro económico y todo lo que tiene que ver con su situación independiente de los alumnos porque no todos tenían la misma realidad.

¿Cuál era el Clima de familia?

Claro, es que yo creo que en ese aspecto hay situaciones muy diversas, a mí me tocó trabajar con ellos donde nos tocó participar y jugarlas por el colegio en relaciona a ciertas situaciones por ejemplo nos tocó el aniversario con ellos, un curso que siempre se la jugaba de un principio a ganador y con ellos iban de la mano los apoderados entonces si bien es ciertos había alumnos con situaciones complejas se trabajaba en torno a ellas con un psicólogo con orientador.

¿Qué recursos disponían las familias?

Yo creo que el apoyo más grande acompañar al alumno más que apoyo económico porque este es un colegio bastante vulnerable, entonces hay muchas situaciones de necesidades de parte de los alumnos estamos hablando de familia muy poco acomodadas, entonces el apoyo de ellos de la familia era estar con ellos, apoyarlos, de estar preocupados, la constancia. Aquí el colegio les daba un programa de ayuda, no sé si a escuchado del Pace, con ese programa se motiva bastante a los chiquillos para

que tengan un buen margen de notas para presentarse para los cursos superiores. En el curso del año pasado, 4° C tuvimos un muy buen desempeño ayuda de parte de los chiquillos, porque ellos se lo ganaron tuvieron muy buenas notas en la mayoría eran estudios eso se reflejó este año de los 27 alumnos, 19 recibieron su título de acuerdo a la especialidad era un curso bueno.

¿Con respecto al desempeño de los muchachos como es el clima de aula?

Es muy variado de repente el poder dimensionar, porque los chicos todos los días tienen distintas formas o miradas de ser. Va formando su grupo de amistades, pero, era un curso bastante homogéneo, se ayudaban entre ellos siempre tenía muy buena disposición para poder solucionar los problemas cuando enfrentaban alguna situación. Siempre trataban de buscar soluciones siempre se llevaban bien, es cierto había grupos de repente que no compartían en el curso, dentro del curso siempre se forma el discurso, pero, en la toma de decisiones como curso siempre estaban unidos, como le digo en participación siempre fuimos ganadores en las actividades era un curso que se unía y ganaba aquellas actividades en relaciones al curso como recurso.

¿En relación a los otros cuartos?

Bueno siempre se estigmatiza a los cuartos humanistas en relación a los técnicos a los cuartos técnicos por lo general los tres cuartos del año pasado eran buenos.

¿Cómo era la relación con los profesores? En mi curso la relación con los profes era buena, en relación con los otros cuartos no me recuerdo mucho siempre cuando hay soluciones de problemas a la disposición de parte de inspectoría y situaciones complejas el año pasado no se dieron ¿respecto al perfil del profesor? Un profesor dedicado profesional siempre con aspiraciones de generar en los alumnos lo mejor de ellos, una muy buena disposición al trabajo en equipo y una buena convivencia. ¿En relación a la convivencia que otros tienen entre los profesores? Somos bastante profesionales en relación abordar situaciones conversarlo como corresponde cuándo se deben decir las cosas y yo creo que buena convivencia respeto por, sobre todo. ¿Cómo califica al establecimiento respecto de otros? Acá yo veo que siempre está la lucha por tratar de mantener el orden, la sana convivencia, y establecer siempre las normas por las cuales se rige el Liceo, aquí es una lucha constante para tratar de sobrellevar y mantener las normas de convivencia. ¿en relación al alumno y es lo que normalmente se da a ver no estamos en un colegio extremadamente complejo pero si hay casos aislados no podemos estar ciego a esa situación pero general yo veo que no se presentan situaciones extremas con los alumnos se abordan y se tratan de manejar con los apoderados y alumnos hay un colegio bastante riguroso en relación a inspectoría en el colegio existe un encargado de convivencia escolar y se trabaja en conjunto especialmente en la resolución de conflicto acá se trata de mantener lo que significa el orden basado en las normas y las reglas del establecimiento es una lucha constante siempre caso aislado pero está la intención de solucionar las cosas se presentan situaciones de conflicto pero que se toman y se abordan y se tratan de resolver para que no siga más allá conflicto y no afecte la convivencia escolar se puede señalar que las redes sociales hay conflictos se dan conflictos pero se nos escapan de las manos pero al igual se conversan con los alumnos y se le trata de dar solución son situaciones que se dan fuera del colegio hoy los chicos forman conflictos a través de las redes sociales lamentablemente no tenemos acceso.

Anexo M Liceo «Alberto Hurtado», entrevista N° 9, P 2

¿Cuál era el perfil del alumno?

Un alumno digamos que bastante esforzado, porque nosotros tenemos alto índice de vulnerabilidad tenemos familias disfuncionales harta problemática social que involucra a los alumnos y que en alguna medida define lo que ellos son acá como estudiantes pero en relación al perfil mismo, alumnos muy preocupados, muy esforzados que a pesar de toda su condición no tan favorable salieron adelante.

¿Qué los diferencia?

Por ejemplo, aquí nosotros, yo considero desde la perspectiva de la información que yo tengo lugares más urbanos como Santiago, San Bernardo Rancagua mismo. Todavía nosotros logramos cierto manejo de ellos en el buen sentido de la palabra es decir ellos son capaces de escucharnos de entender situaciones y de disponerse a un cambio positivo.

¿Clima de la familia?

Mire tenemos apoderados, vamos hablar de apoderados en general que son muy dedicados muy presentes están siempre pendientes de lo que pasa con sus chiquillos acá en el colegio pero también tenemos situaciones de apoderados que los matriculan en marzo y después no vienen más y si insistimos muchos en llamarlos y en hacerlos venir se molestan con nosotros, sienten que ellos tienen otras prioridades en relación a lo que es la formación educacional de sus hijos, yo lo veo así.

¿Qué recursos aportan los papas?

Mire la verdad es que, yo creo que por la condición socioeconómica no hay mucho de eso, procuran darle un teléfono celular, a pesar que muchos de nuestros alumnos trabajan en verano y ellos se costean ese tipo de cosas, entonces los padres son más bien proveedores en el sentido de la alimentación, de la vestimenta hasta cierto punto.

¿El clima de la familia?

Hay familias bien conformadas así como hay otras simplemente muchas disfuncionales padres separados que por un lado están, se preocupa la mamá y el papá no y al revés entonces como que delegan uno en el otro la función de ser apoderado digámoslo así.

¿Y respecto a cómo lo apoya en los estudios les siguen las notas?

Nosotros tenemos una reunión mensual obligatoria sagrada en la cual los profesores jefes entregan informes de notas parciales permanentemente y el apoderado esta siempre informado de que pasa con el rendimiento de ellos acá. ¿Son 4 o 5 reuniones por semestre?

Son una reunión al mensual comenzamos en marzo con la primera reunión y terminamos en diciembre son 10 reuniones al año obligatorias y de repente dependiendo del curso se realizan reuniones extraordinarias para tratar temas puntuales.

¿Respecto a los chiquillos y como se relacionan entre ellos?

Si tenemos de todo hay chiquillos que traen una muy buena formación desde el punto de vista moral, ético y tienen bien arraigados como el respeto la tolerancia y se manejan muy bien entre ellos entre pares y también con nosotros, pero también hay caso de otros que no ocurre lo mismo generalmente son chiquillos que los padres no están muy preocupados de ellos hacen lo que ellos se les ocurre mucho garabato falta de respeto entre ellos, bueno generalmente entre ellos se tratan a garabatos y nosotros los escuchamos y les hacemos ver los inconvenientes. ¿Había grupos? Si yo creo que si, a ver en primero la cosa cuesta un poco, vienen de todos lados, ya en segundo la cosa como que se regula, en tercero ya son amigos y ya en cuarto terminan súper bien como un curso afiatado.

¿Cómo describiría al profesó promedio?

El profesor promedio, aquí hay muy buenas relaciones interpersonales por lo general nos manejamos en un clima de respeto y de tolerancia llamémoslo así, que se yo a lo mejor yo no estoy de acuerdo con lo que piensa mi compañero de trabajo ese es su punto de vista y yo lo respeto y el respetara el mío, por lo general de repente hay pequeños roces como en todo grupo humano pero se resuelven con altura de miras.

En relación ¿a sus estudios, sus edades donde viven?

Mira hay un grupo importante que viaja, por ejemplo, yo vivo en la comuna de Paine llevo ya 34 años viajando para acá, tengo un hermano también que viaja desde allá, de Rancagua, de Graneros y otro grupo que habita acá en Mostazal.

¿Los muchachos viajan?

Mira tenemos alumnos de Graneros, tenemos también unos cuantos, de Paine, porque les interesa el asunto de la carrera llámese enfermería o mecánica industrial, tenemos también gente del sector de la Punta, Los Marcos, Angostura y otro grueso del pueblo mismo.

¿Diferencia de otros colegios?

Yo diría que si hay algún punto de desencuentro se trata de resolver manera adecuada pacífica, por lo general como le dijera yo no hay estos conflictos de baja categoría llamémosles así que hallan peleas riñas, esa cosa no ocurren acá. ¿y por parte de los alumnos? Si, una que otra cosa, que tratamos de resolverla, yo en ese sentido ejerzo una acción de mediadora los llamamos conversamos, interviene el encargado de convivencia escolar, hasta que logramos una resolución pacífica del conflicto.

¿Cómo describiría al establecimiento en general, cuál es su acento?

Mire, es un Liceo inclusivo, hay un equipo de programa de integración que está trabajado bastante bien y a logrado consolidarse, es un Liceo que, a ver, hemos tratado por lo menos a lo que a mi compete hemos tratado de darle un caris de humanización digámoslo así, o sea nos preocupa el hecho que el chiquillo tenga a quien recurrir si tiene un problema que no pueda resolver en su casa, el alumno es escuchado y es apoyado en la medida de nuestras posibilidades porque no podemos resolverle toda la vida, cierto. También nos interesa en lo particular su rendimiento, el que tengan la posibilidad de avanzar tanto en su aprendizaje como crecimiento personal para que una vez egresado elija el mejor camino y se sienta empoderado de ciertas características que les permita relacionarse en el mundo exterior ya no va estar con un apoderado respaldándolo o un profesor jefe o profesora en general, ahí tiene que caminar solito.

¿Hay droga?

Mire, nosotros tenemos certeza absoluta de que hay mucho consumo de marihuana, porque tienen acceso, aquí en el pueblo bueno yo no sé con certeza donde quien les vende y pueden acceder nosotros hacemos mucho hincapié en que no les permitimos que lo hagan acá es una realidad que no podemos desconocer, ahora en ese sentido también tenemos poco apoyo hay apoderados que los autorizan, o sea es una lucha inútil la nuestra, pero si tú me diste permiso le han dicho alumnos a su madre.

CUESTIONARIO ESTUDIANTES

*Obligatorio

Introducción

El presente estudio tiene por finalidad recoger información para conocer ciertos aspectos de: los estudiantes, las familias, los profesores, los colegios y la educación en general, con el fin de aportar al conocimiento en la educación.

Este cuestionario posee varias secciones y utilizan distintos tipos de preguntas, las que recogen ciertos datos. El conjunto de los datos recogidos en el cuestionario proporcionarán una parte de los resultados del estudio. La información que disponga quien responde es relevante. Será tratada con absoluta confidencialidad, solo servirá de base para la investigación, en consecuencia, solo tendrán acceso a los datos los investigadores. Gracias por su confianza y colaboración.

Instrucciones Generales

- Contesta todas las preguntas dando un clic donde corresponda.
- En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Al terminar de un clic en el botón "Enviar".
- Si todo va bien aparece: "FIN EXITOSO registramos su respuesta"
- De lo contrario debe corregir. El formulario le devuelve a la pregunta sin responder o mal ingresada, la resalta con un recuadro rojo.
- Envíe nuevamente el formulario respuesta.

Ejemplo

- Hay preguntas en las que se responde en una tabla de doble entrada, se elige en cada fila una de las alternativas (Ejemplo 1).
- Hay preguntas que son de respuesta única, poseen un botón circular (Ejemplo 2).
- Hay preguntas en las que es posible elegir varias respuestas del conjunto de alternativas, se pincha sobre aquellos botones de respuesta, puedes elegir más de uno. Poseen la forma de un cuadrado y aparece un victo bueno tras hacer el clic (Ejemplo 3).
- Hay otros tipos de preguntas en unas se debe escribir directamente la respuesta, otras en las que se debe ingresar un número.

Ejemplo 1. Según tus gustos ¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes frases?
Comience escribiendo su apellido paterno deje un espacio en blanco y luego escriba el apellido materno

	Muy de acuerdo	En acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me gusta jugar en el computador	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta leer	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preparo para la iniciar mi etapa posterior al término del colegio	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ejemplo 2. Pensando en cómo te sientes actualmente, ¿qué tan contento enfrentas esta última etapa en el liceo?

- Bastante contento.
- Algo contento.
- Nada contento.

Ejemplo 3. ¿Cuales (o cual) de las siguientes actividades son de tu agrado o de tu interés?

- Jugar fútbol
- Ver televisión
- Ver videos en Youtube
- Compartir con mis amigos(as) y compañeros(as)
- Estar en facebook
- Jugar Play-station
- Otras

Simplymente da un click

Muchas gracias, tienes 60 minutos para responder

Descriptores identificación actuales e históricos

Descriptores establecimiento y curso

1. ¿En cuál liceo estudias? *

Marca solo un óvalo.

- Complejo Educacional Chimbarongo
- Liceo Machalí
- Liceo Municipal de Codegua
- Liceo Alberto Hurtado Mostazal
- Liceo Elvira Sánchez de Garcés Mostazal
- Liceo Profesor Misael Lobos Monroy Graneros

2. **¿En cuál curso? ***

Marca solo un óvalo.

- A
- B
- C
- D

Descriptores del alumno

3. **¿Eres hombre o mujer? ***

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer

4. **¿Cuál es la fecha de su nacimiento? ***

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

5. **¿En cuál comuna vives? ***

6. **El lugar donde vives ¿A cuál tipo de zona corresponde: Urbana o Rural? ***

Marca solo un óvalo.

- Urbana
- Rural

7. **¿Cuántos son los Integrantes del grupo familiar? ***

Se refiere a la cantidad de personas que viven en casa.

Marca solo un óvalo.

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14

8. **Respecto de sus padres o apoderado, ¿con cuáles de sus padres o apoderado vive? ***

Marca solo un óvalo.

- Vivo con ambos padres
- Vivo con uno de ellos
- No vivo con ellos, vivo con algún familiar o tutor

Historia escolar del alumno

9. **Respecto de la educación pre-básica, ¿a cuál de los siguientes asistió? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí asistí	No asistí	No sabe o no recuerda
Sala cuna (hasta los 2 años de edad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jardín infantil nivel medio menor (desde los 2 hasta los 3 años de edad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jardín infantil nivel medio mayor (desde los 3 hasta los 4 años de edad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pre Kínder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kínder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. **¿A cuántos establecimientos educacionales distintos ha asistido el estudiante desde 1º Básico? ***

Marca solo un óvalo.

- Solo uno, siempre ha estado en el mismo establecimiento
- Dos establecimientos distintos
- Tres o más establecimientos distintos

11. **¿Cuál fue el principal motivo del último cambio de establecimiento educacional? ***

Marca solo un óvalo.

- Porque la escuela en la cual estaba no impartía los cursos siguientes.
- Porque se cambió a vivir a otro lugar.
- Porque encontró un establecimiento mejor en lo académico.
- Porque el estudiante no estaba a gusto en el establecimiento anterior.
- Por falta de recursos.
- Porque le cancelaron la matrícula por bajo rendimiento o mal comportamiento.
- No me he cambiado
- Otro: _____

12. **En su educación escolar ¿ha repetido algún curso? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

13. **¿En cuál nivel fue? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Enseñanza Básica
- Enseñanza Media
- No he repetido ningún curso

14. **En los diferentes cursos, tanto en básica como en media, en razón a sus notas, ¿lo han premiado o reconocido alguna vez? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

15. **En los diferentes cursos, tanto en básica como en media, en razón a su comportamiento, ¿lo han premiado o reconocido alguna vez? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

16. **Este año 2015, ¿te encuentras inscrito para rendir la Prueba de Selección Universitaria PSU? ***

Marca solo un óvalo.

- Si estoy inscrito
- No estoy inscrito

Apoyo y recursos educativos familiares

Recursos familiares

17. **¿Pertenece su Padre a alguno de los siguientes pueblos originarios de Chile?**

Considere que una persona pertenece a un pueblo originario si cumple con al menos una de las siguientes condiciones: • es hijo/a de Padre o Madre indígena • posee al menos un apellido indígena • mantiene formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual.

Marca solo un óvalo por fila.

	Padre
Sí pertenece (Aymará, Rapa nui, Quechua, Mapuche, Atacameño, Coya, Kaweskar, Diaguita o Yagán)	<input type="radio"/>
No pertenece	<input type="radio"/>

18. ¿Pertenece su Madre a alguno de los siguientes pueblos originarios de Chile?

Considere que una persona pertenece a un pueblo originario si cumple con al menos una de las siguientes condiciones: • es hijo/a de Padre o Madre indígena • posee al menos un apellido indígena • mantiene formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual.

Marca solo un óvalo por fila.

	Madre
Sí pertenece (Aymará, Rapa nui, Quechua, Mapuche, Atacameño, Coya, Kaweskar, Diaguita o Yagán)	<input type="radio"/>
No pertenece	<input type="radio"/>

19. ¿Es inmigrante su Padre?

Considere que una persona es inmigrante si cumple con al menos una de las siguientes condiciones: • Si nació fuera de Chile y por diversas razones se ha establecido en el país. • Si es hijo de padre o madre inmigrante y vive con ellos.

Marca solo un óvalo por fila.

	Padre
Sí es inmigrante	<input type="radio"/>
No es inmigrante	<input type="radio"/>

20. ¿Es inmigrante su Madre?

Considere que una persona es inmigrante si cumple con al menos una de las siguientes condiciones: • Si nació fuera de Chile y por diversas razones se ha establecido en el país. • Si es hijo de padre o madre inmigrante y vive con ellos.

Marca solo un óvalo por fila.

	Madre
Sí es inmigrante	<input type="radio"/>
No es inmigrante	<input type="radio"/>

21. La educación del padre o tutor corresponde a *

Marca solo un óvalo.

- Sin educación
- Ed. básica incompleta
- Ed. básica completa
- Ed. media incompleta
- Ed. media completa
- Ed. en liceo técnico incompleta
- Ed. en liceo técnico completa
- Ed. técnica en CFT incompleta
- Ed. técnica en CFT completa
- Ed. en Instituto Profesional incompleta
- Ed. en Instituto Profesional completa
- Ed. universitaria incompleta
- Ed. universitaria completa
- Ed. posgrado incompleta
- Ed. posgrado completa

22. La educación de la madre o tutora corresponde a *

Marca solo un óvalo.

- Sin educación
- Ed. básica incompleta
- Ed. básica completa
- Ed. media incompleta
- Ed. media completa
- Ed. en liceo técnico incompleta
- Ed. en liceo técnico completa
- Ed. técnica en CFT incompleta
- Ed. técnica en CFT completa
- Ed. en Instituto Profesional incompleta
- Ed. en Instituto Profesional completa
- Ed. universitaria incompleta
- Ed. universitaria completa
- Ed. posgrado incompleta
- Ed. posgrado completa

23. **Respecto de la disponibilidad de computador e internet en el hogar ***

Marca solo un óvalo.

- Ni computador ni internet
- Solo computador
- Computador e internet

24. **Respecto de las ocupaciones de su padre ¿en cuál de las siguientes categorías los clasifica? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- No trabaja
- Asesora del Hogar o en Servicio doméstico, jardinero.
- Trabajos menores ocasionales e informales (pololos o temporeros),
- Comercio ambulante, o posee un oficio menor sin estudios técnicos
- Jubilado o pensionado
- Comerciante, Micro empresario, obrero calificado, gasfiter, electricista, mecánico.
- Profesional independiente con carrera técnica; empleado medio o menor, trabaja en Faenas mineras, soldador, contador, técnico agrícola, tens.
- Profesional independiente con carrera universitaria, ejecutivo intermedio, Ingeniero, abogado, enfermera, kinesiólogo, profesor
- Gerente, Agente o empresario (media o gran empresa)
- No es aplicable en mi caso

25. **Respecto de las ocupaciones de la madre, ¿en cuál de las siguientes categorías los clasifica? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- No trabaja
- Asesora del Hogar o en Servicio doméstico, jardinero.
- Trabajos menores ocasionales e informales (pololos o temporeras),
- Comercio ambulante, o posee un oficio menor sin estudios técnicos
- Jubiladoa pensionada
- Comerciante, Micro empresaria, obrero calificado, costurera peluquera
- Profesional independiente con carrera técnica; empleado medio o menor, trabaja en Faenas mineras, soldador, contadora, técnico agrícola, tens.
- Profesional independiente con carrera universitaria, ejecutivo intermedio, Ingeniero, abogada, enfermera, kinesióloga, profesora
- Gerente, Agente o empresaria (media o gran empresa)
- No es aplicable en mi caso

31. **Respecto de la puntualidad con que la familia enfrenta sus obligaciones, ¿cuál grado le asignarías? ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Impuntual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Puntual

Apoyo familiar

32. **¿Con qué frecuencia (número de veces) alguno de sus padres o apoderado realiza las siguientes actividades? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Pocas	Algunas	Muchas	Siempre
Me ayuda a estudiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ayuda a hacer las tareas o trabajos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me explica la materia que no entiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe las notas que tengo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me exige buenas notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me felicita cuando tengo buenas notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me reta cuando tengo malas notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me propone estudiar y obtener buenas notas para mi bien y mi futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me dice que el estudio es una actividad que produce gusto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me propone respetar a los profesores y reglas del juego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me expresa que los que obtienen buenas notas es por su inteligencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me expresa que las buenas notas se obtienen por el esfuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me exigen un horario de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me enseñan a estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Respeto de la asistencia y la participación de su apoderado al establecimiento durante lo que va del año *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Pocas	Algunas	Muchas	Siempre o casi siempre
Asiste a la citación de profesores, inspector o directivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiste a reuniones de Apoderados y reuniones generales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa en actividades extra-programáticas, como: Kermese, Peña Folclórica, Fiestas patrias paseos de curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa en el sub-centro de padres del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiste a reuniones del centro general de padres o consejo escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. ¿Cómo crees que influyen en tu educación los siguientes factores? *

Marca solo un óvalo por fila.

	En nada o casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dirección del colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los medios de comunicación (TV, debates, reportajes, noticias.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Clima escolar social.

Clima de aula

35. **Pensando ahora en lo que sucede en los últimos años, ¿cuán de acuerdo te encuentras con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los conflictos entre estudiantes han aumentado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El movimiento estudiantil nacional es lejano a mis intereses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las reformas actuales referidas a la gratuidad en la educación superior me beneficiarán directamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **Pensando en lo que sucede, generalmente, en tu curso, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Hay una relación de respeto entre mis compañeros de curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no voy a clases siento que he perdido la grata oportunidad de estar con mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recordaré con cariño a mis compañeros y profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando voy a clases me siento tenso por las burlas o porque me molesta algún(os) compañero(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerando las relaciones con mis compañeros, me cambiaría a otro colegio si fuera posible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Pensando en lo que sucede, generalmente, en el establecimiento, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En términos generales, hay una relación de respeto mutuo con los profesores del colegio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El director o directora es cercano/a los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Respecto de lo que sucede en el establecimiento, ¿cuán de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Siento confianza para acercarme a algunos de mis profesores cuando tengo un problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento confianza en mis profesores lo que hacen está bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento confianza en mis profesores lo que dicen es verdad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gente de este colegio cuida uno al otro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi colegio es un lugar muy seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. **Pensando ahora en lo que sucede, generalmente, en la sala de clases de tu curso, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los estudiantes no escuchan a los profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay ruido y desorden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes no pueden trabajar bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. **Pensando ahora en lo que generalmente sucede, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? ***

Esfuerzo docente integración y buen clima
 Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En nuestro curso los profesores hacen verdaderamente esfuerzos por integrarnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores nos enseñan a vivir los siguientes valores: el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. **Pensando ahora en lo que sucede, generalmente, en clases, ¿cuántos de sus compañeros de este curso diría que...? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy pocos o ninguno	Menos de la mitad	La mitad	Más de la mitad	Todos o casi todos
Se muestran realmente interesados en estudiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se preparan para ingresar a la educación superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participan de un clima de sana competencia por las notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participan creando una atmósfera positiva de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se muestran habitualmente conversadores mientras están en clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. En el establecimiento, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi Siempre
Robos o hurtos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peleas entre estudiantes (empujones, pateaduras, combos, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas), manoplas, linchacos, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agresiones con armas de fuego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (rompen bancos, vidrios, sillas, computadores, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peleas entre estudiantes y profesores (empujones, pateaduras, puñetes, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trabajo de aula

43. Pensando ahora en lo que sucede generalmente en clases, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi Siempre
Las clases se toman a tiempo y se empiezan sin demora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se visualiza que los profesores organizan muy bien las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las clases se desarrollan a un buen ritmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las clases se interrumpen para entregar informaciones o por otras motivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay un intenso aprovechamiento del tiempo de clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si no asistiera a clases, no me pierdo mucho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. **Pensando ahora en lo que sucede en una semana de clases, ¿cuál es el grado de frecuencia de las siguientes situaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi Siempre
Se dan tareas para la casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se dan guías de trabajo para hacerlas en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se resuelven facsímiles PSU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se retroalimenta en clases con el curso sobre las tareas, guías y evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores apoyan y trabajan con los alumnos con problemas de rendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. **Pensando en tus expectativas y proyectándote a futuro, ¿cuál crees que será el nivel de educación más alto que vas a poder completar? ***

Marca solo un óvalo.

- No llegaran a completar el 4º Año de Educación Media.
- El 4º Año de Educación Media.
- Una carrera en un Centro de Formación Técnica.
- Una carrera en un Instituto Profesional
- Una carrera en una Universidad
- De postgrado, terminaré un magister
- De postgrado, cursaré un doctorado

46. Pensando ahora en lo que generalmente sucede, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En acuerdo	Muy de acuerdo
Nos presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de aventajados o con mejores rendimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se busca que investiguemos, que nos formemos una opinión y que encontremos soluciones propias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se promueve el interés y auto exigencia cuando se deben realizar trabajos, se busca la calidad en lo que se debe hacer, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Pensando en que hoy en día la educación es muy importante. Responde la siguiente interrogante.

Marca solo un óvalo por fila.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
¿Siente que el nivel y tipo de estudio que usted ha recibido le da capacidad de postular y ser seleccionado vía Psu?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Pensando en que hoy en día la educación es muy importante. Responde la siguiente interrogante.

Marca solo un óvalo por fila.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
¿Con cuanta claridad dirías que tienes definida tus metas personales o proyecto de vida o para el futuro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. **Pensando en que hoy en día la educación es muy importante. Responde la siguiente interrogante.**

Marca solo un óvalo por fila.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
¿Cuál es la prioridad por parte de tu familia de apoyar y financiar la continuidad de tus estudios superiores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. **Me siento orgullo de pertenecer a este establecimiento ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
En nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente

Con la tecnología de



CUESTIONARIO DOCENTES

*Obligatorio

Introducción

El presente cuestionario tiene por finalidad recoger información para conocer ciertos aspectos de los estudiantes, las familias, los profesores, los liceos y la educación en general. El estudio al cual pertenece tiene por fin aportar al conocimiento de los factores de logro en la Prueba de Selección Universitaria

Este cuestionario posee varias secciones que utilizan distintos tipos de preguntas, las que recogen ciertos datos. La información que disponga quien responde posee relevancia para este estudio. Será tratada con absoluta confidencialidad; solo servirá de base para la investigación. En consecuencia, solo tendrán acceso a los datos individuales los investigadores respectivos. Los informes que se generen en este estudio se difundirán a partir de resultados grupales y nunca individuales.

Gracias por su confianza y colaboración.

Instrucciones generales

- Contesta todas las preguntas dando un clic donde corresponda.
- En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Al terminar de un clic en el botón "Enviar".
- Si todo va bien aparece: "FIN EXITOSO registramos su respuesta"
- De lo contrario debe corregir.
- El formulario lo devuelve a la pregunta sin responder o mal ingresada, la resalta con un recuadro rojo.
- Envíe nuevamente el formulario respuesta. Si todo va bien aparece: "FIN EXITOSO registramos su respuesta"

Ejemplo

¿Con cuántos niños trabaja usted en el aula?
Describa el curso con el que trabaja, indicando número de niños edades y cursos que atiende en el multigrado

¿Cuántos son los cursos con los que debe trabajar en el aula? *
Marque según corresponda

1° Básico
 2° Básico
 3° Básico
 4° Básico
 5° Básico
 6° Básico

¿Cuántos años posee en la escuela?
Marque la casilla que corresponda

Menos de 2
 de 3 a 4 años
 de 5 a 8 años
 de 8 a 11 años
 12 o más años

Le agradeceremos que señale las dificultades que enfrenta cuando ENSEÑA A sus escolares a leer y a escribir *
Fundamente sus respuestas

Responder seleccionando y dando un clic

Muchas gracias

Por favor considere

Si usted es profesor de Cuarto Medio se le ruega responder pensando en dichos cursos.
Si usted no realiza clases en Cuarto Medio se le solicita responder pensando en los alumnos a los cuales hace clases y, en algunos casos, suponiendo que están a punto de egresar.

Descripción del docente

Descripción: aspectos socio biográficos y laborales

1. **¿Ud. es hombre o mujer?**

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer.

2. **¿En cuál de los siguientes tramos se ubica su edad? ***

Marca solo un óvalo.

- menor de 25 años
- entre 26 y 35 años
- entre 36 y 45 años
- entre 46 y 55 años
- entre 56 y 65 años
- más de 66 años.

3. **¿Posee Ud. título de profesor/a?**

Marca solo un óvalo.

- Sí, otorgado por una Escuela Normal
- Sí, otorgado por una Universidad Tradicional de la Región Metropolitana
- Sí, otorgado por una Universidad Tradicional de otra Región de Chile
- Sí, otorgado por una Universidad Privada
- Sí, otorgado por un Instituto Profesional o Centro Formación Técnica
- No, pero estoy estudiando o egresé de pedagogía
- No, pero tengo otro título (Si marcó No, pero tengo otro título, pase a la pregunta sub siguiente).

4. **En el caso que posea un título distinto a los mencionados en el ítem anterior, ¿cuál es?**

5. **¿Se desempeña haciendo clases en Cuarto Medio? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No.

6. **¿Cuál es la asignatura que tiene a cargo? ***

Marca solo un óvalo.

- Lenguaje y comunicación
- Matemática
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Biología
- Filosofía
- Física
- Química
- Arte
- Educación Física
- Inglés
- Otro: _____

7. **¿Ha terminado completamente alguno de los siguientes estudios de postgrado -al menos de un año de duración- en el área de educación o un área relacionada? ***

Elegir la mejor respuesta

Marca solo un óvalo.

- Diplomado
- Postítulo
- Magíster
- Doctorado
- Ninguno.

8. **¿Cuál es su antigüedad laboral en el establecimiento? ***

9. **¿Cuántos son los años de servicio docente? ***

Marca solo un óvalo.

- Menos de 5 años
- Entre 6 y 15 años
- Entre 16 y 25 años
- Entre 26 y 35 años
- Más de 36 años.

10. **¿Qué tipo de contrato tiene en este establecimiento? ***

Marca solo un óvalo.

- Contrato Indefinido (titular)
- Contrato Plazo Fijo (a contrata)
- Contrato de Reemplazo
- Contrato a Honorarios
- Aún estoy sin contrato
- Otro.

11. **¿Cuántas horas pedagógicas (45 minutos) a la semana dedica a realizar clases a sus cursos en este establecimiento? ***

15. Como docente de asignatura, ¿cuál es la periodicidad con la que realiza las siguientes actividades? *

Marca solo un óvalo por fila.

	No se realiza esta actividad	Se realiza aunque sin periodo fijo	Cada semana	Cada dos semanas	Cada tres semanas	Cada mes	Cada dos meses	Cada tres meses	Se realiza solo una vez al año o al semestre
Consejo de profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunión con UTP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunión de Departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunión de profesores por el nivel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. ¿Cuál es el nivel resultante en su última evaluación docente? *

Marca solo un óvalo.

- Destacado
- Competente
- Básico
- Insatisfactorio
- Ninguno, aún no he sido categorizado.

Descripción cualitativa: filosofía, valores y propósito moral

17. ¿Cuán de acuerdo está usted con las existencia de las siguientes situaciones en su establecimiento educacional? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los profesores poseen tiempo para dedicar esfuerzo pedagógico, destinado a los estudiantes que poseen bajo rendimiento, un ritmo de aprendizaje distinto o trastornos de déficit atencional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos que poseen bajo rendimiento, un ritmo de aprendizaje distinto o algún trastorno de déficit atencional quedan a cargo de un profesional docente técnico específico e idóneo que les ayuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación en forma diferenciada, "técnicamente" no se aplica. Lo que se hace, por regla general, es bajar la escala de dificultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es muy difícil que los alumnos que poseen bajo rendimiento, ritmo de aprendizaje distinto o algún trastorno de déficit atencional, es muy difícil que puedan avanzar en sus aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Descripción de lineamientos institucionales: objetivos, logro PSU y desempeño

18. A partir de las acciones institucionales concretas que se programan y realizan en su establecimiento, ¿cuál es el grado de importancia que se otorga a lo siguiente? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
PSU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SIMCE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ranking de notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NEM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ¿Cuáles aspectos cree usted que son una fortaleza en sus alumnos al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje? *

20. **¿Cuáles aspectos cree usted que son una fortaleza en los profesores al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje?** *

21. **¿Cuáles aspectos cree usted que son una fortaleza en el equipo que dirige al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje?** *

22. **¿Cuáles aspectos cree usted que son una debilidad en sus alumnos al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje?** *

23. **¿Cuáles aspectos cree usted que son una debilidad en los profesores al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje?** *

24. **¿Cuáles aspectos cree usted que son una debilidad en el equipo que dirige al momento de buscar mejoría en los logros de aprendizaje?** *

25. **Respecto de los alumnos con buen rendimiento, ¿cuál de los siguientes factores es, en su opinión, el de mayor contribución a su éxito?** *

Marca solo un óvalo.

- Las habilidades propias de los alumnos
- El esfuerzo y dedicación de los estudiantes
- La autoestima de los estudiantes
- El sentido de responsabilidad y conciencia de los estudiantes
- El apoyo familiar
- El nivel social
- El clima escolar
- Los métodos de enseñanza
- Los recursos de la escuela
- Otro: _____

26. **¿Cuál es, en su establecimiento, el efecto más evidente relacionado con la preocupación por los resultados SIMCE? ***

Elegir la mejor respuesta
Marca solo un óvalo.

- Estandarización de estrategias didácticas y evaluativas decididas por directivos
- Diversificación de estrategias didácticas y evaluativas decididas por el profesor
- Enfoque en lo cognitivo y al conocimiento exacto, en desmedro del pensamiento creativo
- Mayor colaboración entre profesores
- Aumento de la responsabilidad profesional frente a los resultados
- Aumento del estrés y la ansiedad en profesores frente a la presión
- Menos tiempo para experiencias lúdicas y reflexivas para los estudiantes
- Pérdida de espacio para el diálogo con los alumnos
- Mayor demanda por parte de los apoderados respecto de los resultados
- Focalización institucional en las asignaturas medidas por el SIMCE
- Focalización en lo académico versus lo afectivo.

27. **¿Cuál de los siguientes aspectos afectan su desempeño? ***

Elegir la mejor respuesta
Marca solo un óvalo.

- Su nivel de estrés por los resultados
- La escasez de tiempo disponible para prepararse
- Su carga horaria de trabajo
- Las planificaciones que debe entregar
- La necesidad de trabajar en otra institución para aumentar los ingresos
- El aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales
- La escasez de medios para trabajar con los estudiantes: textos, fotocopias u otros
- La expectativa de los alumnos frente a la continuidad de estudios en la Educación Superior
- Las características de los estudiantes para enfrentar un nivel de exigencia mayor
- El comportamiento de los alumnos en clases.

Formación, logros, valores y actitudes

28. **Bajo una mirada general y respecto del grado de autonomía que poseen sus alumnos en los aprendizajes, ¿en cuál nivel de esta escala los ubicaría?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Falta de autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha autonomía

29. **Bajo una mirada general y respecto de la satisfacción o agrado interior que sienten sus alumnos al momento del logro del aprendizaje o del estudio, ¿en cuál nivel de esta escala los ubicaría? ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aspecto escasamente desarrollado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aspecto muy desarrollado

30. **Bajo una mirada general y respecto de la actitud hacia el trabajo en el aula de sus estudiantes, ¿en cuál nivel de esta escala los ubicaría? ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aspecto escasamente desarrollado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aspecto positivamente desarrollado

31. **Considerando su preparación profesional, ¿cuán seguro se siente Ud. de lograr desarrollar la autonomía en sus alumnos? ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Escasamente preparado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy bien preparado

32. **Respecto de la evaluación de valores y actitudes, de los alumnos en su liceo, ¿qué elemento se utiliza? ***

Elegir la mejor respuesta

Marca solo un óvalo.

- Se utiliza un instrumento específico
- Se usa como pauta básica los puntos pertinentes del informe de personalidad
- Se utiliza la apreciación cualitativa de los docentes del curso
- Se utiliza la apreciación del profesor jefe
- Se utiliza la apreciación de la psicóloga o psico pedagoga u orientadora
- Otro: _____

33. **Respecto del objetivo educacional entregado por el establecimiento, ¿en cuál de ellos observa un mayor énfasis? ***

Elegir la mejor respuesta

Marca solo un óvalo.

- El desarrollo de hábito de vida saludable
- La preparación para el mundo del trabajo
- La formación ciudadana y el respeto a la diversidad
- El desarrollo emocional y afectivo
- El logro académico (aprendizaje cognitivo)
- Otro: _____

34. **Respecto de los logros obtenidos por los alumnos en el establecimiento, ¿cuál es el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
El desarrollo de la disciplina, la autonomía y el rigor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación religiosa y valórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El desarrollo de la inteligencia y la capacidad de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La preparación para ingresar a la Educación Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación de la ética y la responsabilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La preparación para desenvolverse bien en el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Clima Escolar social

35. **Pensando ahora en lo que sucede actualmente, ¿cuán de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los conflictos entre estudiantes han aumentado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se ha deteriorado la convivencia al interior de la familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El movimiento estudiantil nacional es lejano al liceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las reformas actuales referidas a la gratuidad en la Educación Superior permitirán o facilitarán los estudios superiores a los alumnos que egresen este año.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **¿Cómo cree que influyen en la educación los siguientes factores? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	En nada o casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
La familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dirección del colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los medios de comunicación (TV, debates, reportajes, noticias).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. **Pensando en las expectativas de un alumno promedio y proyectándolas a futuro, ¿cuál crees que será el nivel de educación más alto que este va a poder completar? ***

Marca solo un óvalo.

- No llegará a completar el 4º Año de Educación Media.
- Completará el 4º Año de Educación Media.
- Terminará una carrera en un Centro de Formación Técnica.
- Terminará una carrera en un Instituto Profesional
- Terminará una carrera en la Universidad
- Terminará estudios de Magister
- Terminará estudios de Doctorado.

38. **Pensando ahora en los alumnos y proyectando su situación a su salida de Cuarto Medio, ¿cuál de los tramos de porcentajes los representa mejor respecto del ingreso a la educación superior o al mundo del trabajo? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	20% o menos	21% a 40%	41% a 60%	61% a 80%	81% o más
Tendrán un año sabático para luego definir su situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intentarán entrar a trabajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizarán un preuniversitario o similar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajarán y luego continuarán su educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingresarán a estudiar una carrera técnica en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se interesarán concretamente por ingresar a un establecimiento que les otorgue gratuidad en su Educación Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se interesarán por Ingresarán a universidades o instituciones de educación superior privadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingresarán vía PSU a una universidad tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. **Conforme a su experiencia como docente, pensando en sus alumnos, ¿cuántos de sus alumnos diría que...? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy pocos o ninguno	Menos de la mitad	La mitad	Más de la mitad	Todos o casi todos
Se muestran realmente interesados en estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se preparan para ingresar a la educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participan de un clima de sana competencia por las notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participan creando una atmósfera positiva de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se muestran habitualmente conversadores mientras están en clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Conforme a su experiencia como docente, pensando en sus alumnos ¿cómo calificaría usted lo siguiente? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
El nivel académico de los cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El nivel de dedicación a los estudios de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La responsabilidad de los alumnos de este curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La respuesta de los alumnos frente a la exigencia académicas que imponen los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El nivel de la expectativa "académica" que poseen los docentes sobre este curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Respecto de los alumnos y lo que sucede en el establecimiento, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Sienten confianza para acercarse a algunos de los profesores cuando tienen algún problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sienten confianza en los profesores. Los docentes lo que hacen está bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sienten confianza en los profesores lo que dicen es verdad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sienten confianza en la mayoría de la gente de este colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gente de este colegio cuida uno al otro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El colegio es un lugar muy seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Pensando ahora en el establecimiento en general, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
La relación entre profesores es cordial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Más allá de una relación cordial, entre los profesores prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe una preocupación y una buena disposición por las necesidades de los demás. Hay apoyo emocional cuando alguien enfrenta conflictos personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se considera la alternativa de cambiarse a otro colegio considerando el clima laboral existente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Pensando ahora en el establecimiento en general, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En el establecimiento existe una atmósfera de tipo familiar, en donde se trabaja de manera cooperativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el establecimiento existe confianza, esto es: se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe un sentimiento de pertenencia respecto del establecimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre profesores se forma un bloque que se adhiere bien a las decisiones o lineamientos de UTP y Dirección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre profesores existe cautela con respecto a la expresión verbal de opiniones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. En el establecimiento, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi siempre
Robos o hurtos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peleas entre estudiantes (empujones, pateaduras, combos, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amenazas u hostigamiento permanente entre estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas, manoplas, linchacos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agresiones con armas de fuego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (rompen bancos, vidrios, sillas, computadores, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peleas entre estudiantes y profesores (empujones, pateaduras, puñetes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. En este establecimiento, ¿con qué frecuencia le ocurren las siguientes situaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Algunas veces	Siempre
Puedo establecer formas propias de evaluación de estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo elegir con plena libertad los textos de clases con los cuales trabajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
UTP o Dirección delinean con claridad la planificación el avance de los contenidos de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
UTP y Dirección supervisan el nivel de profundidad de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Pensando ahora en el establecimiento en general, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los docentes tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El establecimiento ejerce un alto nivel de atracción sobre quienes lo integran	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El establecimiento puede renovarse, es capaz de crecer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En general existe reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y la sanción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El clima de trabajo es entusiasmo y es agradable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el establecimiento prevalece un espíritu de cuerpo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el establecimiento prevalece un sentido de pertenencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los docentes tienen la posibilidad de aportar ideas, las que son tomadas en cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el clima de trabajo se nota el deseo por desarrollar relaciones positivas con padres y alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Pensando en lo que sucede, generalmente, en el establecimiento, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? *

CLIMA DE AULA

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En términos generales, hay una relación de respeto mutuo entre alumnos y profesores del colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El director o directora es cercano/a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Pensando ahora en lo que generalmente sucede, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? *

CLIMA DE AUULA

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En los cursos los profesores hacen verdaderamente esfuerzos por integrar a los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando hay conflicto entre compañeros los profesores median para que se solucionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores velan por el respeto y armonía entre los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes de todas las clases sociales y de todas las razas son respetados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores enseñan a vivir los siguientes valores, el compañerismo, el buen trato, la amistad, el respeto a las personas, la armonía con los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cultura organizacional

49. Respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI), ¿cuán de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Es claro y concreto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es valorado y de uso recurrente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se encuentra actualizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fue construido en conjunto con la comunidad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay identificación con él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es conocido por los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es conocido por los apoderados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es conocido por los profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es difundido y sociabilizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Planificación y evaluación institucional, diagnóstico de situaciones críticas, remediales por bajo rendimiento

50. **Respecto de la planificación general del establecimiento, ¿cuán de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
La planificación es conjunta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El establecimiento cuenta con objetivos y metas claras para cada año escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos y metas se evalúan al finalizar el año escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los resultados de la evaluación se utilizan para establecer los objetivos y metas del siguiente año.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se cuenta con una completa planificación del año escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al final del año se evalúa el cumplimiento de la planificación escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. **Pensando ahora en lo que sucede, generalmente, en la sala de clases, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los estudiantes no escuchan a los profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay ruido y desorden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores deben esperar largo rato para que los estudiantes se tranquilicen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes no pueden trabajar bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. **Durante el año escolar, ¿se han efectuado las siguientes evaluaciones en Matemática o Lenguaje? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí	No
Evaluaciones de diagnóstico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensayos PSU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensayos pruebas SIMCE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediciones por una consultora externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. **¿Se identifican a tiempo los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y/o conductuales? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

54. **¿Se cuenta con instrumentos que permiten la detección y posible derivación de los alumnos que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

55. **¿Se cuenta con procedimientos institucionales claros y precisos respecto a los pasos a seguir con los alumnos que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

56. **¿Se Identifican a tiempo los estudiantes con déficit de rendimiento? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

57. **¿Se cuenta con procedimientos institucionales claros y precisos respecto de los pasos a seguir con los alumnos que presentan déficit en su rendimiento? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

58. **¿Existen instrumentos institucionales para identificar alumnos con déficit en el rendimiento? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

59. **¿Se Identifican a tiempo los estudiantes en riesgo de desertar? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

60. **¿Se implementan mecanismos institucionales efectivos para asegurar la continuidad de los alumnos en riesgo de desertar? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

61. **¿Se cuenta con instrumentos que permiten la detección y posible derivación de los alumnos que presentan riesgos de desertar? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

62. Para mejorar el déficit que poseen algunos alumnos en el dominio de algunos contenidos, ¿con qué frecuencia se han coordinado y luego realizado las siguientes acciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Repasos en clase sobre la marcha de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo y retroalimentación de guías de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de tareas o actividades en el libro o cuadernillo de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de tareas o actividades en determinada página web.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforzamiento fuera del horario regular de clases de la asignatura con el profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforzamiento realizado por otro profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesiones individuales de trabajo con el psicopedagogo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asistencia a sesiones de apoyo pedagógico con un profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informe al apoderado de la situación de su pupilo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inexistencia de actividades entre colegas, acciones asumidas individualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. Para mejorar el déficit de los alumnos con un menor logro en el dominio de algunos contenidos, ¿con qué frecuencia se generan las siguientes acciones durante el transcurso del año escolar? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
Se solicita información y se analiza la situación en el consejo de profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se sigue la situación de cada curso para identificar los principales logros y rezagos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se identifica a los estudiantes con menor rendimiento. Se concuerdan acciones y se les realiza seguimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se cuenta con mecanismos institucionales de medición que permiten la panorámica de los cursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No se coordinan acciones, es el profesor quién decide y toma medidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La UTP implementa acciones que ejecuta el profesor iniciadas a partir de metas conjuntas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se apoya al profesor a través del trabajo en equipo y las sugerencias de sus pares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se dispone de un segundo docente que realice apoyo pedagógico individual o realice reforzamiento grupal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se informa a los docentes el plan remedial y los recursos para elaborar el plan remedial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se evalúa el plan remedial y se entregan sugerencias a los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se realizan evaluaciones con el fin de verificar los resultados del trabajo remedial realizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trabajo de aula y uso de tiempo

64. **Pensando ahora en lo que generalmente realizan los profesores en sus cursos, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En acuerdo	Muy de acuerdo
Presentan situaciones o exponen la materia de manera interesante y adecuada a los intereses de los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de aventajados o con mejores rendimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se busca que los alumnos investiguen, que se formen una opinión y que encuentren soluciones propias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se promueve el interés y auto exigencia cuando dan trabajos, se busca la calidad en lo que se debe hacer, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. **Pensando ahora en lo que sucede generalmente en clases, ¿cuál es la frecuencia de lo siguiente? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi siempre
Las clases se toman a tiempo y se comienzan sin demora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores organizan bien las clases y aprovechan el tiempo en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las clases posean un buen ritmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las clases no se interrumpen, ni para entregar informaciones, ni por otra razón.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No se pierde tiempo, por el contrario, se obtien buen provecho del horario laboral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores corrigen pruebas y realizan otras labores durante las clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La puntualidad y la asistencia son una característica positiva de la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. **¿Con qué frecuencia realiza usted las siguientes estrategias de trabajo durante las clases?**

*
 Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trabajo individual de los estudiantes en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exposición de contenidos de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización de la clase sobre la base de preguntas y respuestas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exposiciones orales por parte de los estudiantes sobre temas del subsector.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debates o foros en torno a temas del subsector.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salidas a terreno como apoyo a algún contenido del subsector.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparación y realización de un proyecto grupal con informe escrito por parte de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de guías de ejercitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. **Pensando ahora en lo que sucede en una semana de clases, ¿cuál es el grado de frecuencia de las siguientes situaciones? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi siempre
Se dan tareas para la casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se dan guías de trabajo para la casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se resuelven facsímiles PSU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se retroalimenta al curso sobre tareas, guías y evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se trabaja en el laboratorio de computación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

68. **¿Cómo organiza usted los trabajos en grupo en sus clases la mayoría de las veces? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Forma grupos similares según rendimiento
- Forma grupos heterogéneos según rendimiento
- Forma grupos similares según disciplina
- Forma grupos heterogéneos según disciplina
- Los estudiantes deciden sus compañeros de trabajo
- No realiza trabajos en grupo en las clases
- Otro: _____