



# **IV Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo**

## **Medición 2003**

CIDE,  
Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación  
Agosto 2003

<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>6</b>
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>6</b>
<b>COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA</b> .....	<b>7</b>
<b>DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA</b> .....	<b>8</b>
<b>2.- CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LAS FAMILIAS</b> .....	<b>11</b>
2.1 <i>Percepción del contexto socioeconómico de los alumnos según directores.</i> .....	<b>11</b>
2.2 <i>Situación socio-económica según apoderados</i> .....	<b>11</b>
2.3 <i>Violencia intra-familiar</i> .....	<b>12</b>
2.4 <i>Clima de inseguridad y confianza entre vecinos</i> .....	<b>13</b>
<b>3.- BRECHA DIGITAL</b> .....	<b>14</b>
3.1 <i>Disponibilidad de computador e Internet en casa (alumnos)</i> .....	<b>15</b>
3.2 <i>Disponibilidad de computador e Internet en casa (directores y profesores)</i> .....	<b>17</b>
3.3 <i>Computadores en los establecimientos</i> .....	<b>20</b>
<b>4.- PROBLEMAS EN LOS ESTABLECIMIENTOS</b> .....	<b>29</b>
4.1 <i>Percepción de los problemas (apoderados)</i> .....	<b>29</b>
4.2 <i>Percepción de trabajo de profesores (según apoderados)</i> .....	<b>32</b>
4.3 <i>Percepción de problemas ( según directores)</i> .....	<b>35</b>
<b>5.- FINANCIAMIENTO</b> .....	<b>39</b>
5.1 <i>Grado de acuerdo con sistema de subvenciones (según directores)</i> .....	<b>39</b>
5.2 <i>Evaluación de situación salarial (según profesores)</i> .....	<b>40</b>
5.3 <i>Niveles de satisfacción salarial de los docentes</i> .....	<b>42</b>
<b>6.- GESTIÓN</b> .....	<b>44</b>
6.1 <i>Actividades realizadas por la dirección (según profesores)</i> .....	<b>44</b>
6.2 <i>Inamovilidad funcionaria (según directores y profesores)</i> .....	<b>45</b>
6.3 <i>Evaluación de desempeño docente ( según directores y profesores).</i> .....	<b>46</b>
6.4 <i>Variables a considerar en una evaluación de desempeño (según directores y profesores)</i> <b>48</b>	
<b>7.- FINES EDUCATIVOS</b> .....	<b>52</b>
7.1 <i>Objetivos educacionales ( según apoderados)</i> .....	<b>52</b>
7.2 <i>Trabajo y universidad (según apoderados)</i> .....	<b>53</b>
7.3 <i>Pronósticos y expectativas educacionales según actores</i> .....	<b>54</b>
<b>8.- GRADO DE CONFIANZA DE LOS ACTORES DEL SISTEMA</b> .....	<b>56</b>
8.1 <i>Confianza en la dirección (según apoderados)</i> .....	<b>57</b>
8.2 <i>Confianza en los profesores (según apoderados)</i> .....	<b>57</b>

8.3	<i>Confianza en los alumnos.....</i>	<b>58</b>
8.4	<i>Confianza de profesores en dirección .....</i>	<b>58</b>
8.5	<i>Confianza de los directores en sus docentes .....</i>	<b>59</b>
<b>9.-</b>	<b>APRENDIZAJES .....</b>	<b>59</b>
9.1	<i>Lo logrado: última nota obtenida.....</i>	<b>59</b>
9.2	<i>Percepción de aprendizaje según docentes y directores .....</i>	<b>61</b>
<b>10.-</b>	<b>FACTORES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR.....</b>	<b>62</b>
10.1	<i>Las causas del fracaso escolar (según director y docentes) .....</i>	<b>62</b>
10.2	<i>Causas de éxito escolar (según director y docentes).....</i>	<b>65</b>
<b>11.-</b>	<b>EVALUACIÓN DE LA REFORMA EDUCACIONAL .....</b>	<b>69</b>
11.1	<i>Evaluación según directores y profesores.....</i>	<b>69</b>
11.2	<i>Evaluación de la calidad de la educación y jornada escolar completa;Error! Marcador no definido.</i>	
11.2	<i>Evaluación capacitación docente (según profesores) .....</i>	<b>70</b>
	<i>Algunos indicadores relacionados con programas focalizados;Error! Marcador no definido.</i>	
	<i>Evaluación de la CONTRIBUCIÓN de la reforma educacional .....</i>	<b>73</b>
<b>12.-</b>	<b>PARTICIPACIÓN DE PADRES.....</b>	<b>75</b>
12.1	<i>Vínculo con el establecimiento de apoderados .....</i>	<b>75</b>
12.2	<i>Grado de participación de los padres y aprendizajes. ....</i>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
	<i>La evaluación de la educación en Chile.....</i>	<b>76</b>
	<i>Evolución de la evaluación de la calidad, según los profesores.....</i>	<b>76</b>
<b>13.-</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>78</b>
	<b>Evaluación de la Reforma Educativa .....</b>	<b>84</b>

<b>Equipo de Investigación</b>		
Orlando Mella	Doctor en Sociología	Responsable del Estudio
Luis Peña	Sociólogo	Jefe de Terreno
Rodolfo Barría	Master en Estadísticas	Responsable del diseño muestral

## INTRODUCCION

En 1999 el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) realizó la primera encuesta nacional a actores del sistema educativo. El objetivo de esta encuesta fue conocer la opinión y las interpretaciones que tienen de nuestro sistema educativo los directivos, profesores, alumnos y padres y apoderados. Este tipo de información es de gran importancia para dar cuenta de los avances de los cambios educativos y para identificar los principales problemas que detectan las personas que están involucradas en el proceso educativo.

La cuarta encuesta fue aplicada en los meses de Mayo y Junio del año 2003 a una muestra representativa de 265 establecimientos. Esta abarcó un total de 17.688 personas incluyendo directores, profesores, alumnos y padres de establecimientos municipales, particular subvencionados y particular pagados de las grandes ciudades del país.

La difusión de los resultados de la encuesta permite conocer el sentido común que existe sobre los problemas y cambios que afectan a nuestro sistema educativo. Conocer este sentido común es muy importante para construir y renovar los consensos que requiere cualquier cambio educativo. En efecto las reformas educativas progresan cuando existen acuerdos que permiten, en la incertidumbre que genera cualquier cambio, contar con sentidos y orientaciones de acción compartidas. Por ello, quienes promueven las reformas deben tomar muy en serio el sentido común y relacionar sus propuestas de cambio con las ideas previas, experiencias, temores e imaginarios de los distintos grupos sociales que se relacionan en el campo educativo.

En este informe da cuenta de los resultados obtenidos en esta cuarta encuesta nacional a los actores del sistema educativo. Se trata de un informe descriptivo que presenta los datos reunidos y algunas hipótesis de trabajo que explican las distribuciones obtenidas. En la mayor parte de los aspectos tratados se hace un análisis comparativo longitudinal, para apreciar los procesos de cambio que están en curso en la realidad de la educación chilena.

El estudio fue dirigido por Orlando Mella, Ph D en Sociología y participaron en su ejecución Luis Peña, sociólogo y jefe de terreno del estudio y Rodolfo Barría, estadístico, a cargo del diseño muestral. A todos ellos nuestro agradecimiento por su dedicación y rigurosidad en el trabajo realizado.

Esperamos que los resultados de este estudio contribuyan a la conversación y compromiso de la comunidad educacional con el desafío de lograr una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de nuestro país.

Pedro Milos

Director CIDE

## **OBJETIVOS**

El objetivo general de estos estudios es conocer las opiniones, percepciones y expectativas de profesores, alumnos, padres / apoderados y directores de establecimientos, en torno a diferentes aspectos de la realidad del sistema educacional y a los cambios que promueve la reforma educativa.

La mayor parte de los análisis de política educativa en Chile reconoce la importancia de los actores del sistema, pero poco se sabe sobre sus opiniones, expectativas y demandas. Así, las políticas públicas en educación se impulsan sin saber a ciencia cierta cómo serán recibidas por los que estarán a cargo de ejecutarlas. Las políticas educativas adquieren muchas veces un carácter supraestructural, donde la opinión de los expertos y de los políticos se entremezclan a un nivel donde no llegan las opiniones de los actores educativos.

CIDE releva así en la presentación de estos resultados, la importancia de conocer qué piensan los actores del sistema educativo y cómo sus opiniones y actitudes van cambiando a lo largo de los años.

## **METODOLOGÍA**

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios (alrededor de 17.668) que se aplicaron a 257 directores, 1.154 profesores, 9.112 alumnos (7° básico y 2° medio) y 7.145 apoderados, en 265 establecimientos educacionales (municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados) de las principales ciudades del país.

La población está compuesta por establecimientos de Enseñanza Básica y Media distribuidos por “región” y “dependencia” (municipalizada, particular subvencionada y particular pagada) a nivel de grandes ciudades del país: Antofagasta, La Serena, Coquimbo, Valparaíso, Viña del Mar, Concepción, Temuco, Puerto Montt y la Región Metropolitana.

Los criterios básicos utilizados para determinar el tamaño muestral fueron: a) la probabilidad que la estimación difiera de su parámetro en no más del 10% y debe ser al menos 0.95, b) el tamaño debe mantener la proporcionalidad de los estratos, c) los tamaños deben contener una cierta holgura para corregir el efecto de la no respuesta, y d) la homogeneidad de la población y las subpoblaciones es utilizada como concepto en la determinación de los tamaños muestrales.

El muestreo es de tipo probabilístico y por tanto estadísticamente representativo de los establecimientos educacionales de las ciudades arriba nombradas. Se llevó cabo en dos etapas, la primera, a cargo de seleccionar los establecimientos, y la segunda, los

profesores, directores, cursos y apoderados.

Ambas se realizaron mediante mecanismos aleatorios (la primera selección es Sistemática y la segunda, Simple).

## COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

La muestra incluyó a integrantes de comunidades escolares de un total de 231 establecimientos, en las ciudades de Antofagasta, La Serena, Coquimbo, Valparaíso, Viña del Mar, Concepción, Temuco, Puerto Montt y Región Metropolitana.

**Cuadro N°1**  
**Cuestionarios aplicados por ciudades año 2003**

	N° de establecimientos	N° de Directores	N° de Profesores	N° de Alumnos	N° de Apoderados
Santiago	193	187	825	6943	5352
Antofagasta	9	9	33	340	263
La Serena - Coquimbo	12	11	54	345	263
Valparaíso - Viña del Mar	30	30	143	818	698
Concepción	11	11	55	348	298
Temuco	7	7	30	225	200
Puerto Montt	3	2	14	93	71
Total	265	257	1154	9112	7145

A nivel de dependencia, la muestra estuvo compuesta de 265 establecimientos de los cuales 98 son municipalizados, 98 establecimientos particulares subvencionados y 69 establecimientos particulares pagados. Para el análisis de los porcentajes y la mayor representación relativa de establecimientos particular pagados en relación al total existente en el país, se debe tomar en cuenta que la población representada por la muestra es de grandes ciudades, donde el número relativo de establecimientos particular pagados es mayor.

**Cuadro N° 2**  
**Establecimientos por dependencia año 2003**

	Frecuencia	Porcentaje
Municipalizado	98	37
Particular Subvencionado	98	37
Particular Pagado	69	26
Total	265	100

## DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

**Cuadro N° 3**  
**Distribución de muestra de directores por género,**  
**Años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

Género Directores	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2003
Hombres	56,4	52,3	52,0	47,2
Mujeres	43,6	47,7	48,0	52,8

**Cuadro N° 4**  
**Distribución de muestra de profesores por género,**  
**años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

Género Profesores	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2003
Hombres	27,5	26,9	31,5	28,8
Mujeres	72,5	73,1	68,5	71,2



**Cuadro N° 5**  
**Distribución de muestra de apoderados por género,**  
**años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

<b>Género Apoderados</b>	<b>Año 1999</b>	<b>Año 2000</b>	<b>Año 2001</b>	<b>Año 2003</b>
Hombres	20,4	20,4	25,4	24,7
Mujeres	79,6	79,6	74,6	75,3

**Cuadro N° 6**  
**Distribución de muestra de alumnos por género,**  
**Años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

<b>Género Alumnos</b>	<b>Año 1999</b>	<b>Año 2000</b>	<b>Año 2001</b>	<b>Año 2003</b>
Hombres	44,4	47,0	50,5	49,6
Mujeres	55,6	53,0	49,5	50,4

En la comparación de las mediciones 1999 y 2000, la proporción de directores hombres era ligeramente mayor que de directoras mujeres. Esta tendencia se mantiene en la medición 2001 donde se nota un cierto incremento de las directoras mujeres. La distribución por sexo en la muestra 2003 exhibe una distribución porcentualmente mayor para directoras mujeres, distribución que sostiene la tendencia de las mediciones anteriores que reflejan un incremento sostenido de mujeres directoras de establecimientos.

La profesión docente es preponderantemente femenina. Las mujeres estaban representadas por sobre el 70% en ambas mediciones 1999 y 2000 pero en la medición 2001 esa representación baja el nivel 70%, lo que nos está señalando un lento pero sostenido incremento de los profesores hombres. La medición 2003 muestra una baja en la proporción de profesores hombres y un aumento de casi dos puntos porcentuales en el segmento de profesoras mujeres.

Son básicamente las mujeres las que desempeñan el rol de apoderados, casi en un 75% de los casos en las mediciones 1999 y 2000. En la medición 2001 se nota sin embargo un incremento interesante de la proporción de apoderados hombres. Estimamos que es una tendencia que debe ser apoyada fuertemente por las autoridades educacionales, pues la mayor presencia de los apoderados masculinos está asociado con un incremento del

envolvimiento de la familia en la educación. La medición 2003 no muestra cambios significativos respecto de la medición del año 2001. Se puede sí distinguir un cambio de tendencia a partir del año 2001 en que se incrementa el porcentaje de apoderados de sexo masculino, en alrededor de un 5%.

En resumen, y para el cuadro general de actores del sistema educativo en las mediciones 1999, 2000 y 2001, los directores son preponderantemente hombres en el contexto de una profesión compuesta básicamente por mujeres y con apoderados también mujeres. En general, los datos nos indican que se mantiene una situación donde dos mujeres, la profesora y la apoderada, se encuentran respecto a lo que acontece con el alumno/a, mediados por la figura masculina del director. Sin embargo, en la medición 2003 se nota una significativa tendencia de cambio, donde la mujer empieza a obtener posiciones de dirección en la escuela y con la incorporación de los hombres entre los profesores y apoderados.

## 2.- CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LAS FAMILIAS

### 2.1 Percepción del contexto socioeconómico de los alumnos según directores.

En nuestro país el sistema educativo tiene tres modalidades de gestión las que se asocian, a su vez, a familias de diferente situación socio- económica. La oferta educativa clasifica y separa socialmente a unos estudiantes de otros. Esta diferenciación social de los establecimientos es corroborada por las estadísticas que existen sobre el sistema y, en nuestra encuesta, por las representaciones que construyen los propios agentes educativos sobre el origen social de los estudiantes y de sus familias.

Para los directores entrevistados los colegios municipalizados concentran su alumnado en los grupos sociales medio-bajo y bajo; los colegios particular subvencionado concentran su alumnado en los estratos bajo, medio-bajo y medio; mientras que los colegios particular pagado lo concentran en los grupos medio y medio-alto. Existe así, en las opiniones de los directores, una clara asociación entre dependencia del establecimientos y origen social de los estudiantes. Esta situación detectada en las mediciones 1999 y 2000 se confirma en la medición 2003 lo que demuestra a fuerte asociación de niveles socioeconómicos con los tipos de colegios existentes en el país. Los datos de esta última medición como pueden apreciarse en el cuadro n°7, nos señalan además que la tendencia se hace aún más clara, de tal manera que el sistema educacional chileno se revela significativamente segregado: donde van los estudiantes pobres, no van los estudiantes de clase media media y alta y viceversa. Esta tendencia se ve fortalecida en la medición 2003.

**Cuadro N° 7**  
**Caracterización de nivel socioeconómico de alumnos,**  
**según director, año 2003 (%)**

¿Cómo definiría usted a las familias de los alumnos que asisten a su establecimiento en cuanto a Nivel socioeconómico?

Año Medición	Establecimientos municipalizados	Establecimientos Particular Subvencionados	Establecimientos Particular Pagados
Alto			3,3
Medio alto		2,2	39,3
Medio	16,7	37,1	47,5
Medio bajo	50,0	37,1	9,8
Bajo	32,1	21,3	
Indigente	1,2	2,2	

### 2.2 Situación socio-económica según apoderados

Los apoderados, en cambio, clasifican de un modo más flexible su propia condición o

estatus social. La tendencia apreciada en las mediciones 1999 y 2000 se ve reforzada en la medición 2003 como se aprecia en el cuadro n° 8.

**Cuadro N° 8**  
**Nivel socioeconómico de apoderados, según apoderados por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

¿Cómo calificaría Ud. la situación socioeconómica de su familia?	Muy buena, nos alcanza para vivir y ahorrar			Buena, nos alcanza para vivir, pero no para ahorrar			Regular, nos alcanza para vivir pero con dificultades			Mal, apenas nos alcanza para vivir			Muy mal, no nos alcanza para vivir		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Municipal	6,7	7,0	6,7	45,1	45,6	43,4	39,4	38,0	39,9	7,0	7,9	8,5	1,9	1,5	1,6
Particular Subvencionado	7,3	6,6	7,4	47,3	47,0	47,1	38,2	38,2	38,1	5,8	7,2	6,6	1,4	1,0	0,7
Particular Pagado	14,7	14,6	14,4	52,6	51,2	53,0	28,4	29,9	28,2	4,3	3,9	3,8	0	4	0,6

Como se aprecia en la tabla comparativa, las familias de los alumnos muestran una asociación importante entre tipo de establecimiento y situación socioeconómica, produciéndose especialmente una diferencia significativa entre los establecimientos particulares pagados y las otras dos modalidades de dependencia.

Sin embargo, y pese a las diferencias que existen según indicadores económicos y la percepción de los propios directivos, los apoderados de establecimientos particular subvencionados y municipalizados no se perciben a si mismos como muy diferentes. En efecto, según lo demuestran otros estudios, a ningún sujeto le interesa clasificarse como pobre y tiende a hacerlo en una categoría superior.

### 2.3 Violencia intra-familiar

La clasificación sobre el origen social de los estudiantes que realizan los directores se asocia, a su vez, a características de la realidad de la situación de vida de sus alumnos. Por la importancia que tiene para el desarrollo de los niños y su vida escolar destacamos la percepción que tienen los directores de la existencia de violencia al interior de las familias de los alumnos.

La medición 2001 confirmaba que en los hogares de los alumnos de colegios municipalizados existirían a juicio de los directores, las mayores proporciones de violencia

intrafamiliar. La medición 2003 muestra sin embargo una significativa mejoría en cuanto a la prevalencia de este problema, independiente del tipo de dependencia del establecimiento del director que hace el juicio..

**Cuadro N° 9**  
**Porcentaje de familias en que hay violencia intrafamiliar**  
**según directores, por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Porcentaje de familias en que hay violencia intrafamiliar	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
100				1,1					
75 a 99	2,3	5,7	3,4	7,9	3,8	3,4			
51 a 74	24,1	21,6	6,7	12,4	10,3	6,9		2,7	
31 a 50	19,5	14,8	15,7	11,2	23,1	10,3		5,4	1,6
16 a 30	24,1	31,8	38,2	28,1	20,5	24,1	16,7	24,3	22,6
1 a 15	27,6	25,0	36,0	37,1	37,2	52,9	75,0	59,5	69,4
0	2,3	1,1		2,2	5,1	2,3	8,3	8,1	6,5

La tabla confirma que existen fuertes diferencias en la apreciación de violencia intrafamiliar según la dependencia de los establecimientos. En las familias de los alumnos de establecimientos municipales existe una mayor proporción de violencia intra familiar que en las familias de los alumnos de los establecimientos particular subvencionados y privados. Esta percepción de los directores influirá, sin duda, en sus orientaciones hacia las mismas familias y en el pronóstico que realizan del desarrollo y éxito escolar de sus estudiantes. Se debe también hacer énfasis que en la medición 2003 los niveles de violencia intrafamiliar bajan ostensiblemente a juicio de los directores.

#### 2.4 Clima de inseguridad y confianza entre vecinos

La calidad de vida de las familias no se asocia solamente al nivel de ingresos sino que se basa, en grado importante, en las relaciones sociales y confianzas que construye en su propio medio o entorno social. Por ello, uno de los indicadores del “capital social” de las familias es la calidad de vínculos y la confianza que estas logran construir con personas, organizaciones e instituciones con las cuales interactúa. La investigación educativa ha demostrado la importancia que tiene el capital social de las familias al actuar como red de apoyo alumnos y alumnas en su desempeño escolar.

En el cuadro siguiente se describe el nivel de confianza en los vecinos que tienen los apoderados entrevistados:

**Cuadro N° 10**  
**Nivel de confianza en vecinos, según apoderados, año 2003 (%)**

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Si en muchos	3,3	4,2	9,7
Si, en algunos	30,6	34,6	46,8
Sólo en muy pocos	34,5	37,2	29,6
No, no se puede confiar en nadie	31,6	24,1	13,9
Total	100	100	100

Se constata que el nivel de confianza en los vecinos varía según la modalidad de dependencia de los establecimientos. En efecto, los apoderados de colegios particulares pagados manifiestan mayor grado de confianza en los vecinos que los apoderados de colegios particular subvencionados y municipales, tanto en las mediciones anteriores como en la del año 2003. Los apoderados de estos últimos, a su vez, expresan a través de la desconfianza, los problemas que pueden afectar su seguridad cotidiana, como también el interés de distinguirse de un medio del cual no desean formar parte.

Las familias de los alumnos de colegios particulares revelan una diferencia significativa en la existencia de capital social en su medio social, medido a través del nivel de confianza en los vecinos.

Las percepciones analizadas son importantes a considerar porque incidirán en las interpretaciones y orientaciones de acción que tendrán entre sí y en forma separada los directores, profesores, y apoderados de los establecimientos. En efecto, los directores y profesores tienden a explicar el fracaso de los estudiantes por los problemas sociales que afectan a sus familias.

Por otra parte, los padres que quieren distinguirse en su medio social de pertenencia, no tendrán mucho interés en que el establecimiento flexibilice su relación con el entorno y buscarán, más bien, una escuela o Liceo que esté en una comuna de mas prestigio.

### **3.- BRECHA DIGITAL**

Las desigualdades sociales que tienen las familias y los diferentes tipos de establecimientos también se observa en la disponibilidad de computador y acceso a Internet. La falta de estos recursos genera una brecha digital que compromete seriamente la participación y posibilidades de aprendizaje de los sectores más pobres. Esta situación ya fue detectada en

en las mediciones 1999, 2000 y 2001.

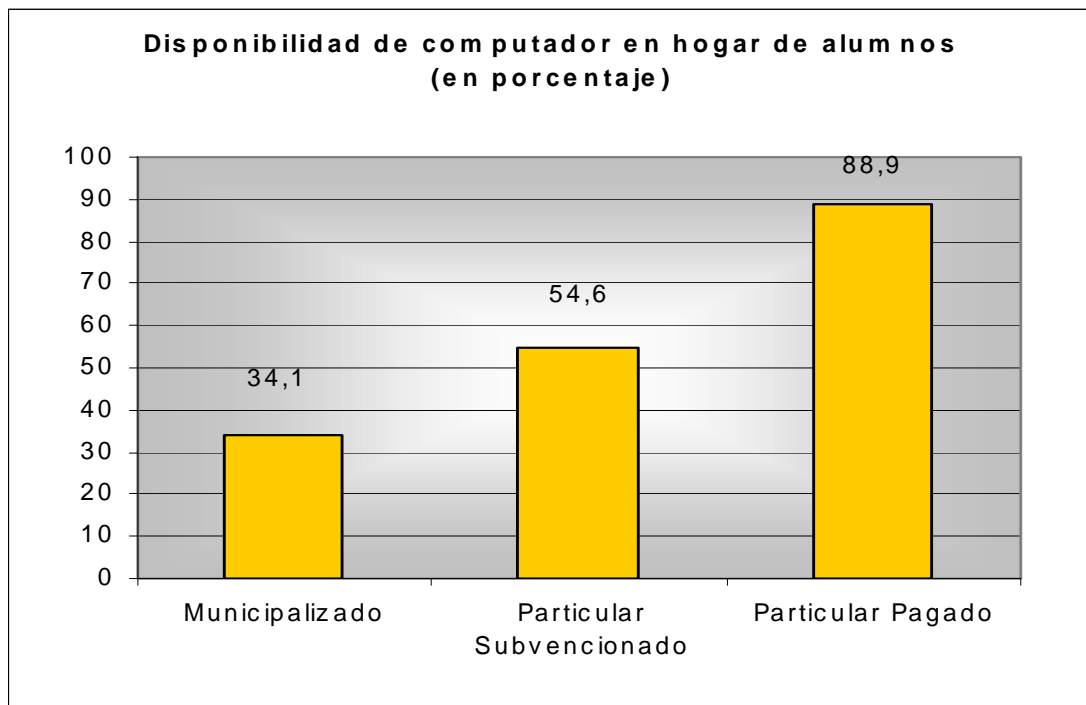
### 3.1 Disponibilidad de computador e Internet en casa (alumnos)

**Cuadro N° 11**  
**Disponibilidad de computador en casa de alumnos,**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Total		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Si	21,8	32,0	34,1	34,0	40,5	54,6	69,4	66,5	88,9	29,7	41,7	54,8
No	78,2	68,0	65,9	66,0	59,5	45,4	30,6	33,5	11,1	70,3	58,3	45,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Como se aprecia en el cuadro existe una relación inversa entre tipo de establecimiento y existencia de computador en la casa. En la medición 2000 cerca del 78% de los estudiantes más pobres, que asisten a establecimientos municipales no tenían computador en su casa, comparado con el 66% de los alumnos de colegios particular subvencionado y sólo el 30% de los alumnos de particular pagado que carecían de esta herramienta. La brecha se mantenía en la medición 2001 pero es de todas maneras significativo el aumento de disponibilidad de computadores aún en las familias más modestas. En la medición 2003 se mantiene la brecha entre el menor acceso al computador por parte de los alumnos de colegios municipalizados (65.9% no tiene computador en su hogar) comparado con el mayor acceso de los alumnos de colegios particulares, especialmente de los pagados (sólo 11.1% no tiene computador en su casa), pero al mismo tiempo debe destacarse el significativo aumento de la disponibilidad de computadores en los hogares independiente de la situación de clase social.

Ahora bien, en cuanto al acceso a internet aquí se observa diferencias mayores como fruto del costo de cualquier conexión.



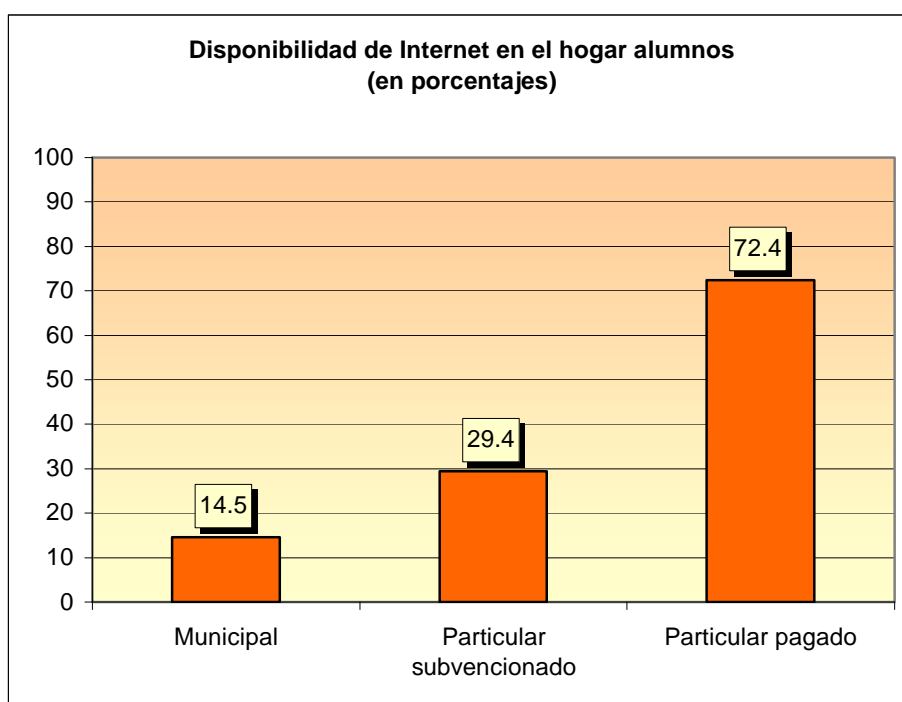
**Cuadro N° 12**  
**Disponibilidad de Internet en casa de alumnos,**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Total		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Si	9,5	14,9	14,5	15,8	21,3	29,4	45,2	46,1	72,4	14,0	23,1	33,6
No	90,5	85,1	85,5	84,2	78,7	70,6	54,8	53,9	27,6	86,0	76,9	66,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100



El acceso a Internet muestra un incremento significativo en los hogares de los alumnos de colegios particulares pagados, pasando de 45% en el año 2000 al 72% en el año 2003, mientras que en los hogares de los alumnos de colegios municipalizados el cambio es mucho menor y sólo de 9.5% en el año 2000 a 14.5% en el año 2003.

Por tanto la disponibilidad de computador y especialmente de acceso a Internet en el hogar reflejan, la existencia de una significativa brecha digital donde los alumnos de colegios municipalizados se encuentran a una gran distancia de los alumnos de colegios pagados.



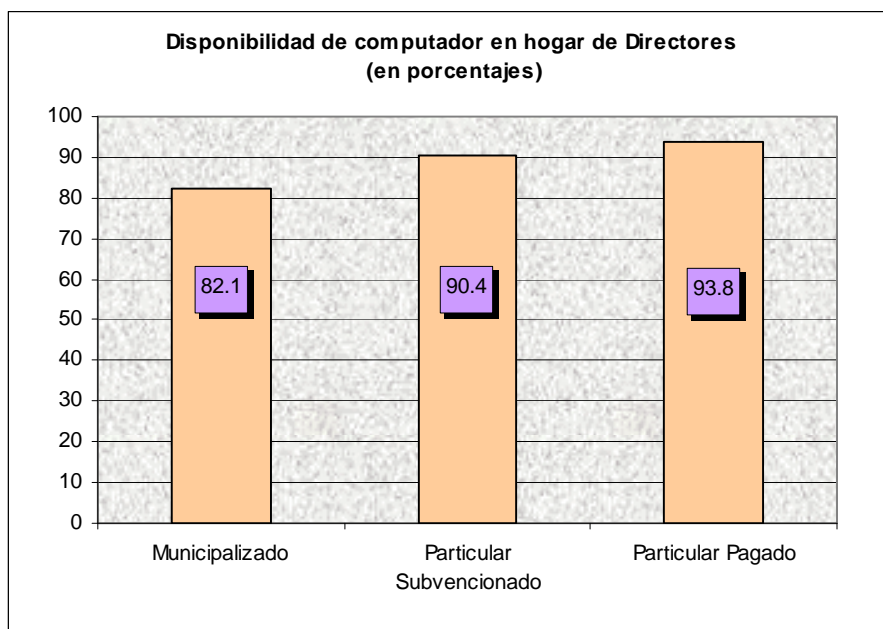
### 3.2 Disponibilidad de computador e Internet en casa (directores y profesores)

La situación es diferente cuando se trata de los directores quienes en su mayoría, como se aprecia en el cuadro siguiente, tienen computador en su hogar, llegando en la medición 2001 a 8% y en el año 2003 al 88%. Notable es el esfuerzo de los directores de establecimientos municipalizados y particular subvencionado, con niveles de 82.1% y 90.4% respectivamente.

**Cuadro N° 13**  
**Disponibilidad de computador en casa de directores**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Directores: ¿Dispone de computador en su hogar?												
Año Medición	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Total		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Si	70,3	76,1	82,1	78,0	82,9	90,4	75,0	84,6	93,8		80,3	88,1
No	29,7	23,9	17,9	22,0	17,1	9,6	25,0	15,4	6,3		19,7	11,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100		100	100

Es interesante así constatar que a nivel de directores no existe brecha digital según tipo de establecimiento. Hoy la gran mayoría de los directores (88%) independiente del tipo de colegio donde trabaje, dispone de computador en su hogar, situación que comparativamente en el contexto latinoamericano pone al país en una situación excepcional.

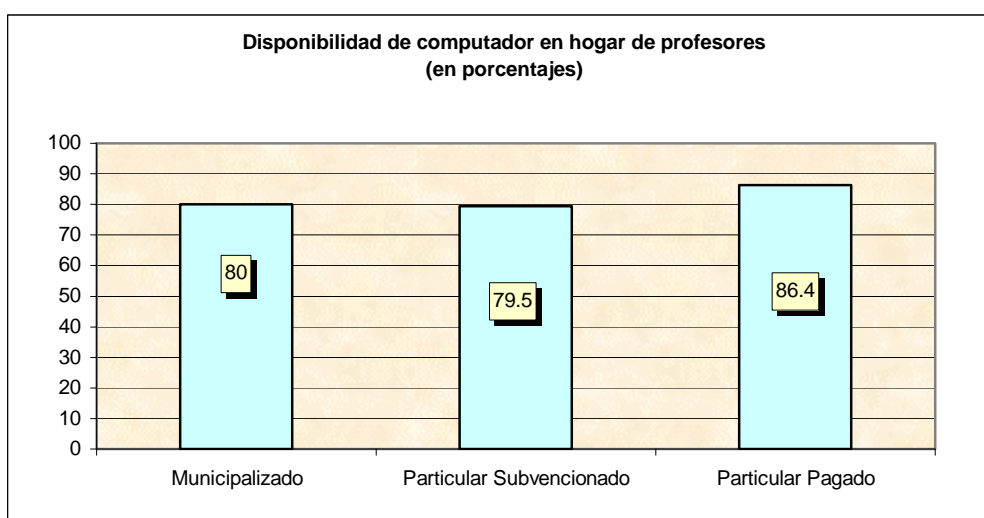


En relación a la situación de los profesores, es especialmente significativo el que los docentes de establecimientos municipalizados (80%) y particular subvencionados (79,5%) tengan computador en su hogar. Implica la posibilidad de mantenerse actualizados en innovaciones tecnológicas y poder incorporarlas en el proceso de enseñanza.

**Cuadro N° 14**  
**Disponibilidad de computador en casa de profesores,**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Profesores: ¿Dispone de computador en su hogar?												
	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado			Total		
Año Medición	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Si	55,0	70,3	80,0	58,1	74,5	79,5	69,7	81,0	86,4		74,2	81,4
No	45,0	29,7	20,0	41,9	25,5	20,5	30,3	19,0	13,6		25,8	18,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100		100	100

Es importante tener en consideración que estos altos niveles de innovación tecnológica entre los maestros chilenos se hace a pesar de sus ingresos limitados. En el caso de los profesores de establecimientos municipalizados el incremento es notable, pasando de 55% en el año 2000 al 80% en el año 2003



### 3.3    Computadores en los establecimientos

**Cuadro N° 14.1**  
**Disponibilidad de equipamiento computacional en establecimientos**  
(Número de computadores e impresoras en general.)  
**según directores, por dependencia, año 2003(%)**

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Adecuado o muy adecuado	23.1	48.3	49.2
Medianamente adecuado	33.7	32.6	35.4
Inadecuado o absolutamente inadecuado	43.2	19.1	15.4

Podemos constatar primeramente la mala evaluación que hacen los directores de establecimientos municipalizados de la disponibilidad de equipos computacionales: EL 43.2% de los directores estima que la disponibilidad no es satisfactoria, con menos de una cuarta parte de los directores que hacen una evaluación positiva.

La evaluación es diametralmente distinta en los establecimientos particulares, donde casi la mitad de los directores hacen una buena evaluación de la disponibilidad de equipamiento computacional. Especialmente significativa es la buena evaluación que hacen los directores de establecimientos particulares subvencionados, donde la situación de recursos de partida es supuestamente similar con los establecimientos municipalizados, donde ambos tipos de establecimientos reciben el apoyo del programa Enlaces. La interrogante es entonces cuál es la razón de que a similaridad de recursos aportados por el Estado, en un tipo de establecimiento los directores muestren niveles altos de satisfacción y en el otro muestren niveles altos de no satisfacción.

**Cuadro N° 14.2**  
**Disponibilidad de equipamiento computacional en establecimientos** (Softwares educativos.)  
**según directores, por dependencia, año 2003 (%)**

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Adecuado o muy adecuado	33.7	41.3	50
Medianamente adecuado	35.8	42.5	32.8
Inadecuado o muy inadecuado	30.6	16.1	17.2

**Cuadro N° 14.3**  
**Disponibilidad de equipamiento computacional en establecimientos** (Computadores para uso de alumnos)  
**según directores, por dependencia, año 2003 (%)**

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Adecuado o muy adecuado	17.9	44.3	44.6
Medianamente adecuado	33.7	33	35.4
Inadecuado o muy inadecuado	48.5	22.7	20

**Cuadro N° 14.4**  
**Disponibilidad de equipamiento computacional en establecimientos** (Computadores para uso de profesores )  
**según directores, por dependencia, año 2003 (%)**

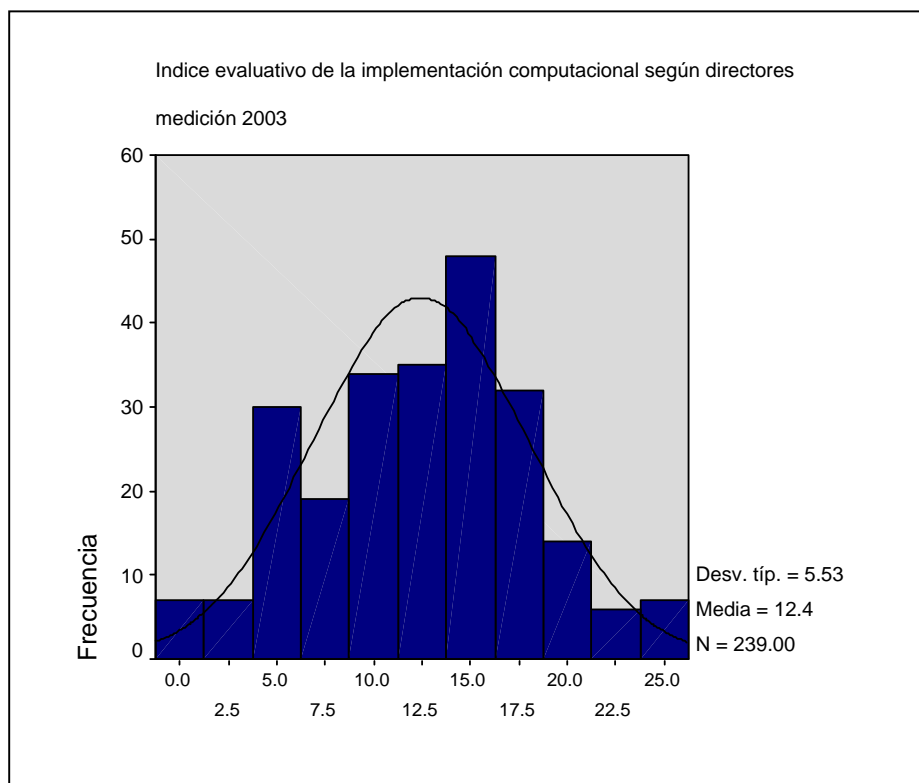
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Adecuado o muy adecuado	30.5	44.3	44.6
Medianamente adecuado	26.3	25	32.3
Inadecuado o muy inadecuado	43.1	30.7	23.1

Se manifiestan fuertemente diferencias en equipamiento computacional entre los distintos tipos de establecimientos: La diferencia entre colegios particulares pagados y municipalizados respecto a existencia de computadores se grafica en la evaluación de una insuficiente cantidad de computadores en el colegio. En los colegios municipalizados el 43.2% de los directores de establecimientos municipalizados hacía una evaluación negativa del equipamiento computacional en general, el 30.6% estimaba que la dotación de softwares era ineficiente, el 48.5% estimaba que el número de computadores para uso de alumnos era inadecuado, el 43% estimaba que el número de computadores para uso de profesores era inadecuado. En cambio la evaluación de todos estos aspectos entre los directores de establecimientos particulares tanto subvencionados como pagados era significativamente mejor.

Si llevamos estos indicadores a un índice que sume la opinión de los directores respecto de dotación en computadores e impresoras, softwares educativos, computadoras para el uso de alumnos, computadoras para el uso de profesores, calidad de los computadores, y número de alumnos por computador, obtenemos la siguiente distribución:

Se puede apreciar que en un puntaje que varía entre 24 puntos, que reflejaría la dotación óptima, y 0 puntos, donde la dotación ni siquiera existe, el promedio se sitúa en la medición 2003 en 12.4 lo que se puede comparar con el resultado del mismo índice en la medición

2001 con un promedio de 13.2 puntos, lo que implica que o bien los directores son más exigentes o bien se ha producido un deterioro en este lapso de tiempo.



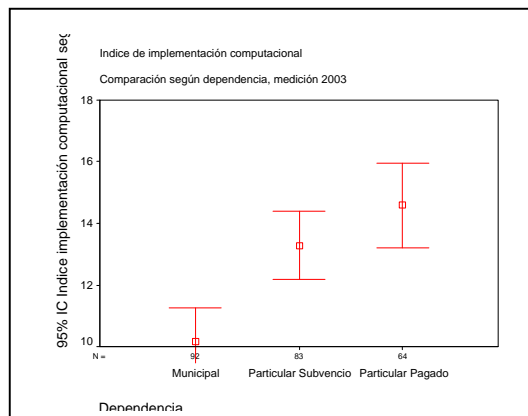
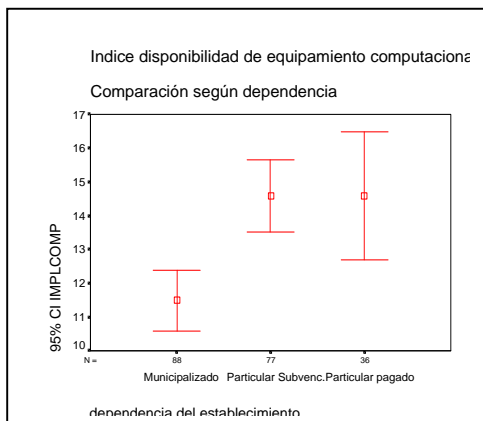
Indice evaluación de la implementación computacional según directores Medición 2003

	N	Media	Desviación típica
Municipal	92	10.1630	5.20836
Particular Subvencionado	83	13.2892	5.03774
Particular Pagado	64	14.5938	5.49088
Total	239	12.4351	5.53171

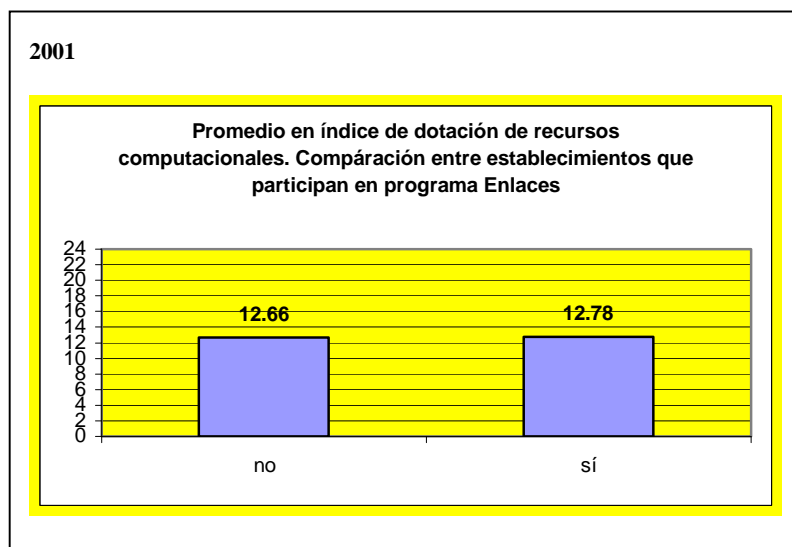
Se aprecia en la tabla comparativa que los directores de establecimientos municipalizados son los más críticos, siendo menor la distancia entre los colegios particular subvencionados y pagados.

Al comparar la disponibilidad o dotación computacional según dependencia del establecimiento, obtenemos un cuadro donde las diferencias son significativas entre los establecimientos municipalizados, que son los que muestran un bajo nivel de dotación computacional y los particulares, tanto pagados como subvencionados que muestran una dotación mejor.

Es así mismo preocupante que a pesar de los recursos asignados por el gobierno a los colegios tanto municipalizados como particular subvencionados a través del programa Enlaces, el nivel de dotación computacional de los municipalizados sigue siendo claramente deficiente .



Para indagar en los factores que impactan en una mejor o peor evaluación de la implementación computacional, hemos analizado ya en dos oportunidades si la contribución del programa Enlaces a la dotación de recursos computacionales en el establecimiento impacta en provocar diferentes evaluaciones entre los directores de establecimientos. Para ello hemos comparado solamente establecimientos municipalizados y particular subvencionados que declaran tener (68.6% el año 2001 y 82.8% el año 2003) o no tener el programa Enlaces (31.4% el 2001 y 17.2% el año 2003), comparando sus niveles en el índice descrito. Los niveles son los siguientes para el año 2001 y para el año 2003:

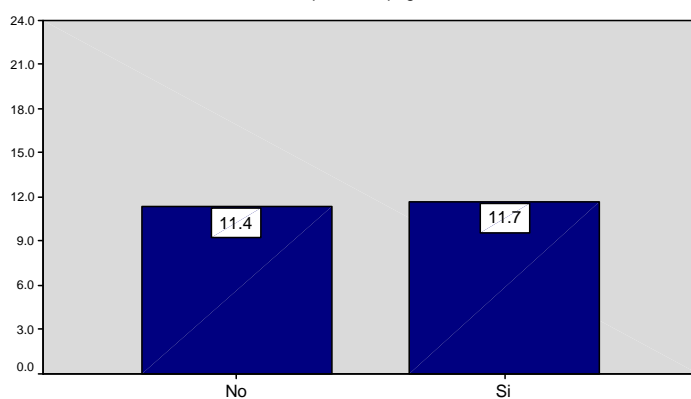


**2003**

Promedio en índice de evaluación de recursos computacionales. 2003

Comparación participación/no participación Enlaces

No se consideran establecimientos particular pagados



p.17.5.1 Enlaces

No hay prácticamente diferencias en el índice construido en base a la declaración de los directores ni en el año 2001 ni en el año 2003. Este dato plantea un signo de interrogación acerca del efecto Enlaces en la dotación de recursos computacionales ya que se hubiera esperado diferencias en la evaluación que hacen los directores de los establecimientos que tienen Enlaces y los que no lo tienen.

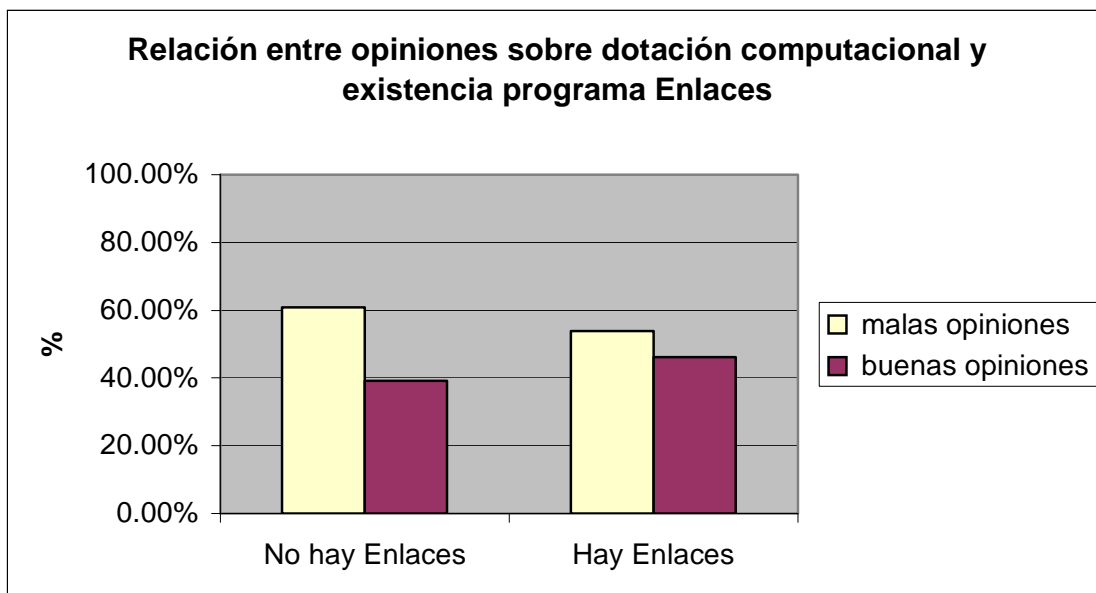
Si analizamos a continuación la opinión que tienen los profesores de los establecimientos con y sin programa Enlaces, obtenemos el siguiente cuadro.



Cuadro N° 15

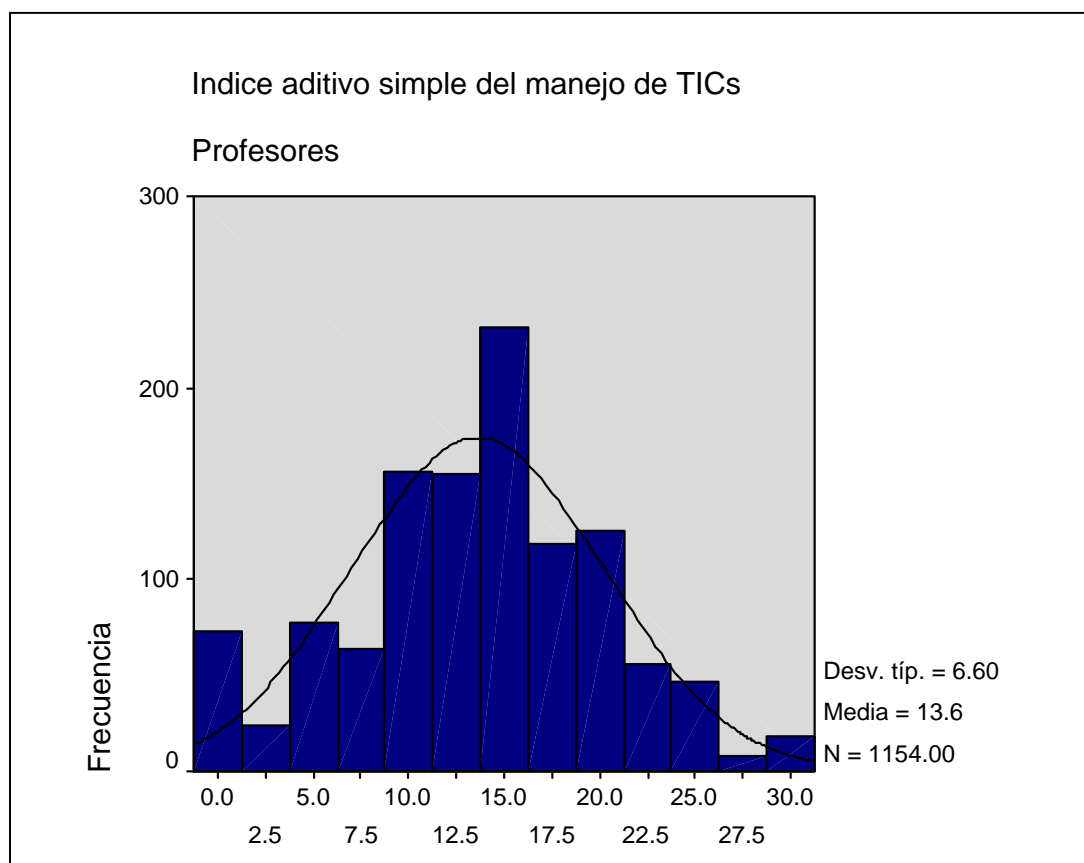
**Tabla de contingencia índice opinión profesores respecto a dotación recursos computacionales y existencia programa ENLACES, medición 2001**

	No	Sí
Malas opiniones	60,8%	53,9%
Buenas opiniones	39,2%	46,1%
	100,0%	100,0%



La tabla nos muestra que cuando hay programa Enlaces la opinión positiva respecto de la dotación de recursos computacionales es ligeramente superior que cuando no hay programa Enlaces, pero las diferencias no son estadísticamente significativas (Chi cuadrado de 2,81 con P:1,31), por lo que no se puede aseverar que donde existe Enlaces los profesores tienen significativamente mejor opinión respecto a la dotación de recursos computacionales que cuando no existe el programa.

## Nivel de manejo de TICs



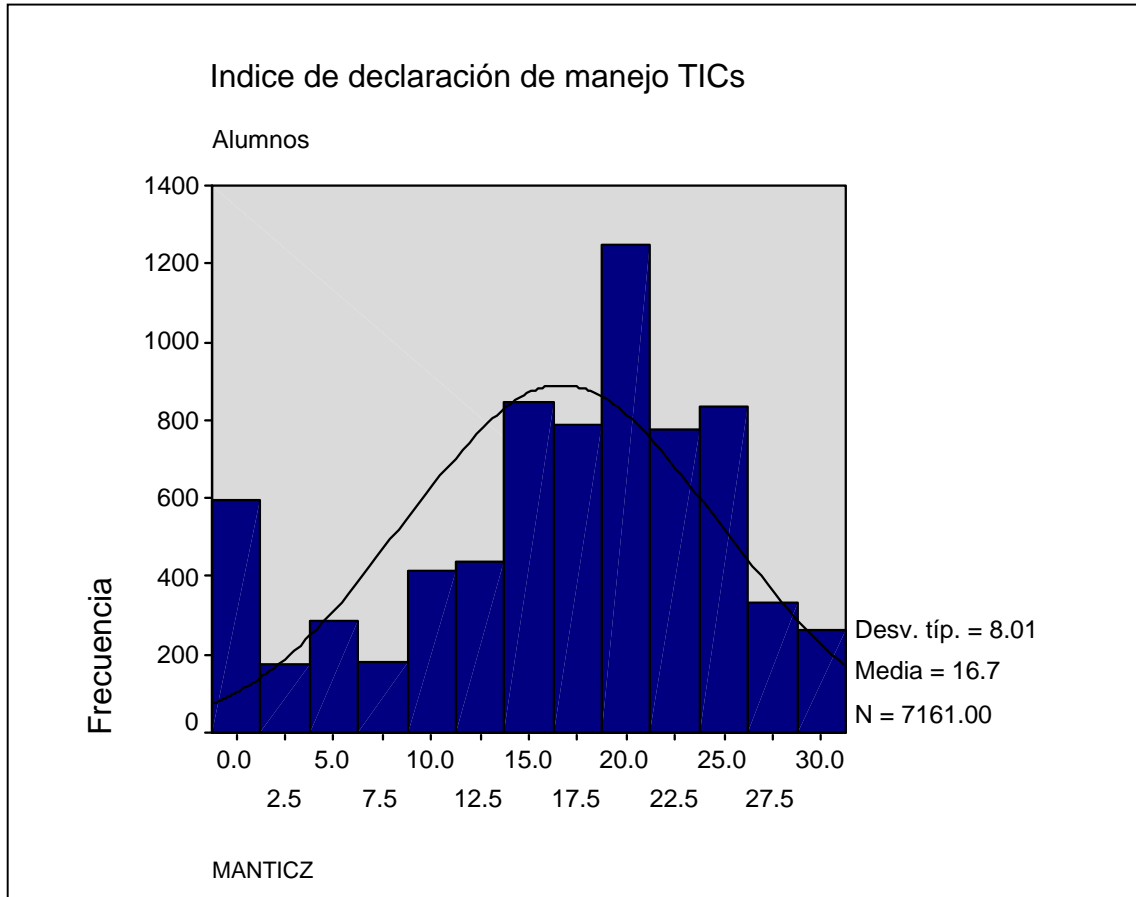
### Descriptivos

Indice aditivo simple del nivel de manejo de TICs entre los docentes según dependencia

	N	Media	Desviación típica
Municipal	421	13.3135	6.67879
Particular Subvencionado	447	13.9776	6.29929
Particular no Subvencionado	286	13.4860	6.93717
Total	1154	13.6135	6.60164

La tabla nos indica que el nivel declarado de manejo de TICs entre los docentes es de nivel medio (13.6 puntos en promedio en un máximo de 30) pero similar en los colegios municipalizados y particulares, entre estos últimos con un cierto mejor nivel en los colegios particular pagados.

Respecto de los alumnos, y utilizando la misma composición del índice de manejo de TICs (word, excel, powerpoint, access, internet, otro programa) obtenemos el siguiente perfil:



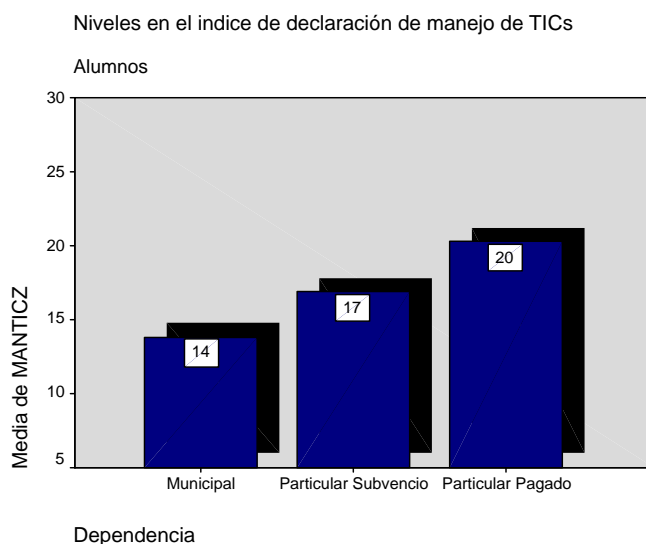
Los alumnos exhiben un nivel medio en el manejo de TICs según lo que ellos declaran, y en el índice con valor máximo de 30 puntos, el promedio se sitúa en 16.7. Se debe hacer notar sin embargo la significativa desviación estándar, lo que indica que hay muchas diferencias al interior del grupo.

Al analizar las diferencias o similitudes entre dependencias, obtenemos la siguiente situación.

(MANTICZ) Índice de manejo declarado de TICs entre los alumnos, según dependencia

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Municipal	2395	13.8117	8.68761
Particular Subvencionado	3028	16.8626	7.73297
Particular Pagado	1738	20.2601	5.68257
Total	7161	16.6668	8.01419

La tabla nos indica que existen diferencias significativas entre los alumnos respecto de su manejo. Los que declaran nivel más alto son los alumnos de colegios particulares pagados, seguidos de los alumnos de colegios particular subvencionados y finalmente y con una significativa diferencia, los alumnos de colegios municipalizados.



En resumen, tenemos una significativa brecha digital a nivel de alumnos, donde los establecimientos municipalizados muestran una gran diferencia con los establecimientos particular tanto subvencionados pero especialmente pagados.

## 4.- PROBLEMAS EN LOS ESTABLECIMIENTOS

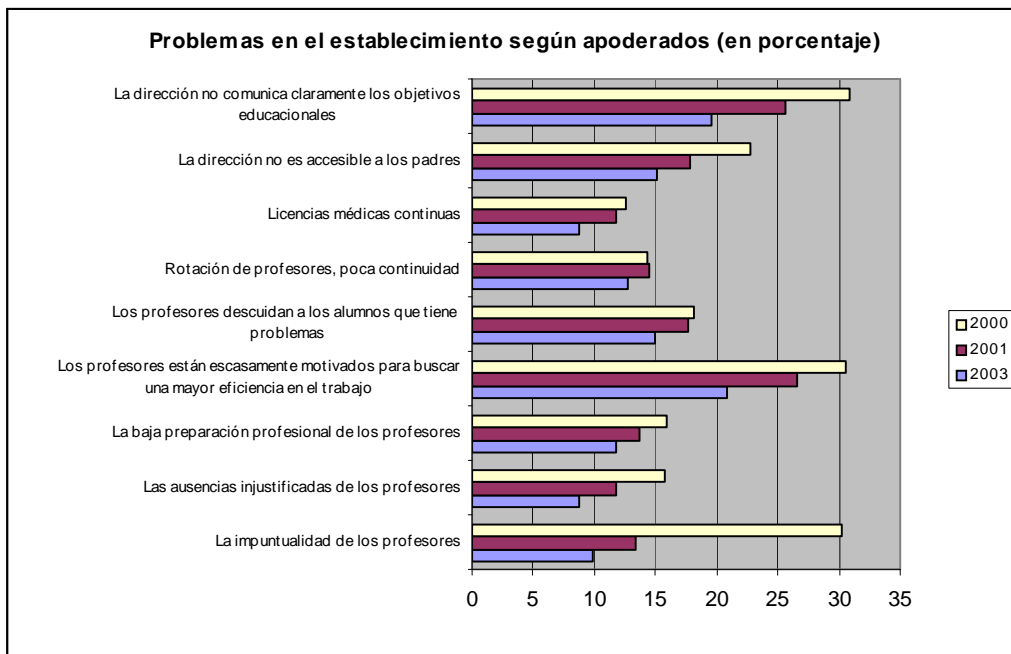
### 4.1 *Percepción de los problemas (apoderados)*

Las escuelas tienen una interacción con su entorno y, particularmente, con los padres de sus estudiantes. La satisfacción que tienen los padres con el trabajo educativo que realizan profesores y profesoras influirá, sin duda, en una actitud positiva hacia los establecimientos y las expectativas de aprendizaje de sus hijos.

El grado de satisfacción de los apoderados con el trabajo educativo de las escuelas y liceos se aprecia a través de la percepción que estos tienen del grado de ocurrencia de problemas en los establecimientos en los cuales estudian sus hijos. En la tabla siguiente se comparan las respuestas entregadas en las mediciones de los años 2000, 2001 y 2003.

**Cuadro N° 16**  
**Percepción de problemas en el establecimiento**  
**según padres en los años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Muy frecuentemente y frecuentemente			Ocasionalmente			Rara vez o nunca		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
La impuntualidad de los profesores	30,2	13,4	9,8	12,9	17,9	15,0	56,8	68,8	75,3
Las ausencias injustificadas de los profesores	15,8	11,7	8,8	14,0	13,0	11,8	70,2	75,3	79,3
La baja preparación profesional de los profesores	15,9	13,7	11,8	9,3	9,8	10,3	74,8	76,5	77,9
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en el trabajo	30,5	26,5	20,9	14,4	13,5	15,2	55,1	60,0	63,9
Los profesores descuidan a los alumnos que tiene problemas	18,2	17,7	15,0	14,3	15,5	15,5	67,5	66,8	69,5
Rotación de profesores, poca continuidad	14,3	14,5	12,8	14,8	14,4	14,5	70,8	71,1	72,7
Licencias médicas continuas	12,5	11,7	8,8	15,0	13,4	13,2	72,5	74,9	78,0
La dirección no es accesible a los padres	22,8	17,8	15,1	10,1	10,9	11,2	67,1	71,3	73,8
La dirección no comunica claramente los objetivos educacionales	30,9	25,6	19,5	13,1	13,7	11,6	55,9	60,7	68,9



Podemos apreciar un drástico cambio positivo respecto de los problemas en los establecimientos, en la opinión de los apoderados, comparando las mediciones 2000, 2001 y 2003.

Según los apoderados los principales problemas que ocurren muy frecuentemente o frecuentemente en los establecimientos en la medición 2000 eran: “la impuntualidad de profesores”, “los profesores están escasamente motivados”, “los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas”; “la dirección no es accesible a padres” y “la dirección no comunica adecuadamente objetivos educacionales”.

Llamaba la atención que el porcentaje de apoderados que opinan que la puntualidad de los profesores es un problema que ocurre “muy frecuentemente” disminuye significativamente en la medición 2001 comparado con la medición 2000: de 30,2% pasa a 13,4%. En la medición 2003 disminuye aún más, situándose en el orden de 9.8%.

Igualmente baja año tras año la percepción de que los profesores tienen ausencias injustificadas, pasando de 15.8% en 2000, a 11.7% en 2001 y llegando a 8.8% en la medición 2003.

Igualmente se ve una baja como situación problemática el que los profesores tengan una baja preparación profesional, a juicio de los apoderados.

Así mismo los apoderados disminuyen su percepción de que los profesores estén escasamente motivados.

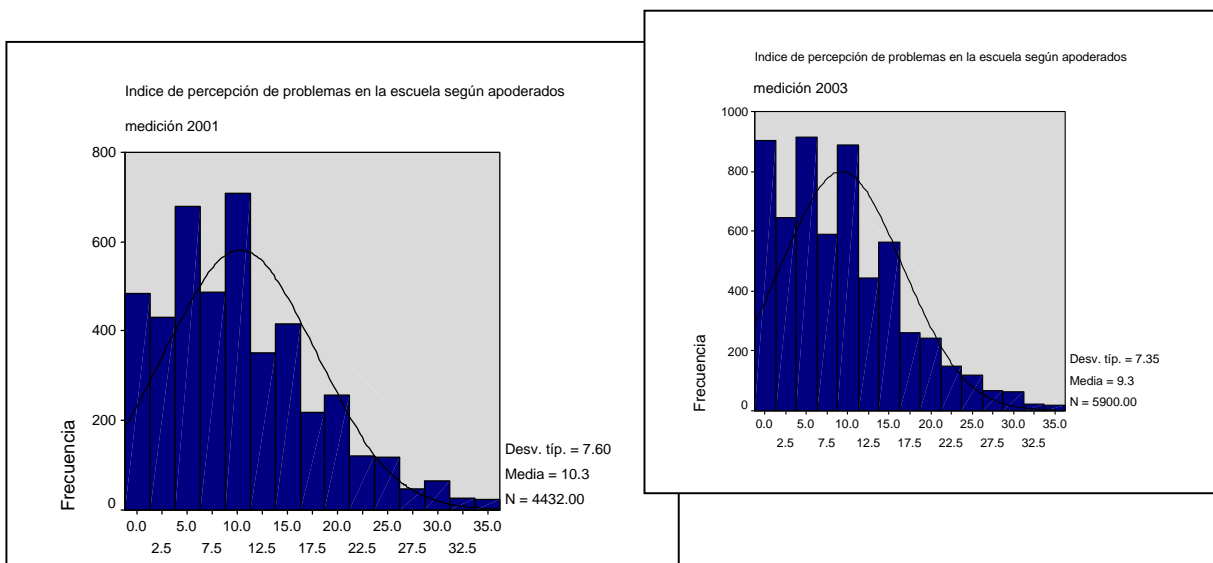
También disminuye la percepción de que hay licencias médicas continuas entre los

profesores, de 12.5% en 2000, a 11.7% en 2001 y llegando sólo a 8.8% en la medición 2003.

Igualmente mejora la percepción de los directores, al disminuir drásticamente el porcentaje de apoderados que opina que la dirección no es accesible a los padres o que no comunica claramente los objetivos educacionales.

En resumen, podemos asegurar que la percepción de los apoderados respecto de los docentes y directivos de las escuelas ha mejorado ostensiblemente año a año, en una tendencia significativa.

Hemos construido un índice de problemas recurrentes relacionados con docentes y directores a juicio de los apoderados, en los establecimientos de la muestra. El índice tiene puntajes más elevados cuando hay más problemas y puntajes menores cuando los problemas son también menores a juicio de los apoderados. Podemos apreciar claramente que la curva se inclina hacia los puntajes menores, reflejando la opinión mayoritariamente positiva de los apoderados. El índice tiene un valor promedio de 10 puntos en una escala con puntaje máximo de 35, lo que avala la existencia de una opinión mayoritariamente positiva en la medición 2001.



La percepción de problemas en la escuela baja aún más en la medición 2003, con un promedio en el índice de 9.3, acentuando la tendencia de que los apoderados evalúan cada vez mejor la escuela chilena.

En síntesis, es posible concluir que los apoderados tienden a variar su opinión en sentido positivo con respecto a los establecimientos al marcar con menos frecuencia en el 2003 algunos de los problemas de los establecimientos escolares. Son especialmente marcadas las opiniones positivas en relación a los profesores y los directores de establecimientos.

Si hacemos una comparación de las opiniones de los apoderados según dependencia, los resultados nos muestra diferencias importantes entre establecimientos municipalizados,

particular pagados y particular subvencionados. Es en los colegios municipalizados donde la opinión de los apoderados es más negativa tanto en la medición 2001 como en la medición 2003. La opinión más positiva está en los establecimientos particular pagados igualmente en la medición 2001 como en la medición 2003. Las diferencias son estadísticamente significativas.

Medición 2001: Índice de percepción de problemas en la escuela según apoderados

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Municipal	1773	11.4569	7.70403
Particular subvencionado	1974	9.8607	7.61207
Particular Privado	685	8.4613	6.73694
Total	4432	10.2829	7.59514

Medición 2003: Índice de percepción de problemas en la escuela según apoderados

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Municipal	2172	10.8706	7.68773
Particular Subvencionado	2441	8.6092	7.25324
Particular no Subvencionado	1287	7.7871	6.41487
Total	5900	9.2624	7.35435

#### 4.2 Percepción de trabajo de profesores (según apoderados)

En concordancia con el mejoramiento de la visión de los apoderados respecto de los establecimientos y a los problemas que ocurren en ellos, los apoderados tienen una percepción muy positiva de los profesores, percepción que en líneas generales se mantiene constante al comparar las mediciones 2001 y 2003. Esta se aprecia en la tabla siguiente.



**Cuadro N° 17**  
**Afirmaciones evaluativas sobre los profesores de su establecimiento**  
**por apoderados, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Muy de acuerdo y Bastante de acuerdo			Ni de acuerdo ni en desacuerdo			Bastante en desacuerdo y muy en desacuerdo		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Se preocupa por los diferentes estilos de aprendizaje	68,5	76,7	72,4	24,8	14,7	20,4	6,6	8,5	7,2
Es responsable, puntual, está bien presentado y tiene pocas inasistencias	78,9	86,1	86,5	16,5	9,9	10,8	4,6	4,0	2,7
Interesado en perfeccionarse, deseos de aprender y superarse	80,5	81,3	78,0	17,2	16,0	19,2	2,3	2,6	2,8
Tiene buen trato con alumnos y apoderados	78,8	81,5	82,7	17,0	12,5	13,3	4,3	6,0	4,0
Logra buenos resultados en los alumnos	72,2	76,7	76,1	22,6	17,3	18,8	5,2	6,0	5,1
Buen disciplinamiento del curso	57,1	63,1	68,9	29,5	23,5	21,9	13,4	13,4	9,1
Sabe enseñar	80,5	82,8	81,4	15,9	13,7	14,6	3,6	3,5	3,7
Motiva a sus alumnos	75,6	76,9	76,0	17,5	15,8	17,9	6,8	7,3	6,2
Tiene pocas inasistencias		79,0	82,0		14,3	13,0		6,7	5,0

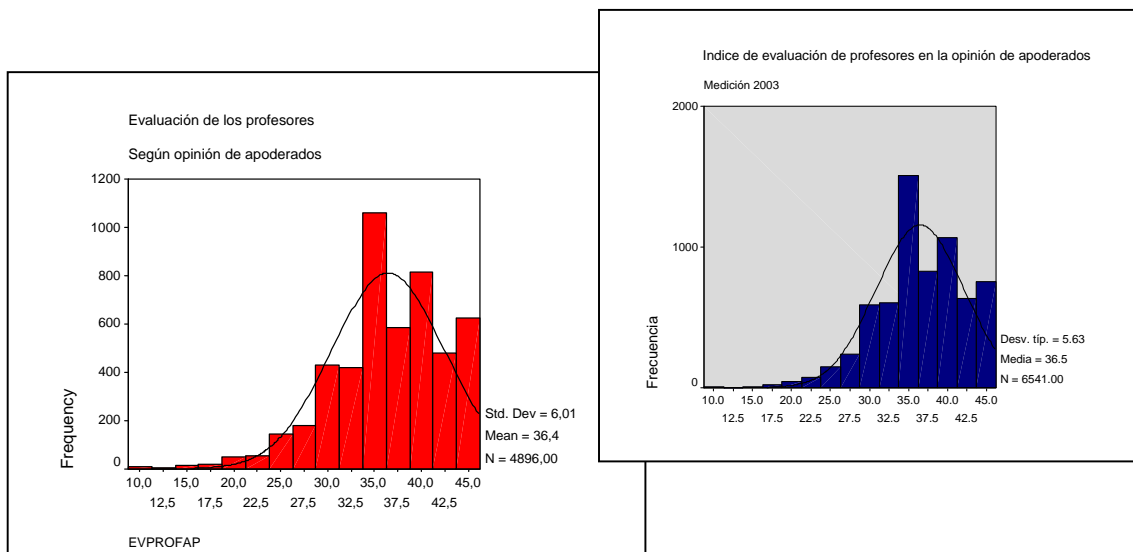
La tabla muestra el grado cada vez mayor de acuerdo que tienen los apoderados con atributos positivos de los profesores. Entre ellos destacan los “deseos de aprender y de superarse” que ven en los profesores y el “buen trato” que tienen con alumnos y apoderados, el que sean “responsables y puntuales”.

Baja un tanto en la medición 2003 la buena evaluación que hacen los apoderados respecto de que los profesores se preocupan por los diferentes estilos de aprendizajes y que están interesados en perfeccionarse.

Para poder tener una apreciación más exacta de la evaluación de los profesores por parte de los apoderados, hemos construido un índice con los ítems expresados más arriba. La distribución de los puntajes muestra que la opinión es mayoritariamente positiva respecto de los profesores. En la escala que va entre 9 puntos y 45, donde este último refleja la opinión más positivamente posible, el promedio llega a 36, 4 puntos.

Por otra parte, es interesante constatar que estas apreciaciones positivas son compartidas en los apoderados de los establecimientos municipales, particular subvencionados y particular pagados. Los promedios de los tres tipos de dependencia en la medición 2001 estaban en 36 puntos, evaluación que en grandes líneas se mantiene en la medición 2003 pero se incrementa la buena evaluación de los profesores de colegios particular subvencionados.

Los profesores gozan así de un buen prestigio entre los apoderados independiente de si trabajan en colegios municipalizados o particulares, prestigio que al parecer va en aumento.



Medición 2003: Índice de evaluación de profesores en la opinión de apoderados

Dependencia	Media	N	Desv. típ.
Municipal	36.2119	2473	5.89385
Particular Subvencionado	36.9168	2693	5.41349
Particular no Subvencionado	36.1644	1375	5.52017
Total	36.4921	6541	5.63219

#### 4.3 *Percepción de problemas ( según directores)*

El clima organizacional de los establecimientos puede ser analizado desde diversas perspectivas, una de ellas es la percepción de los problemas que existen en los establecimientos. Esta percepción la hemos estudiado a partir de la opinión de los directores y distinguiendo entre los distintos tipos de establecimiento.

**Cuadro N° 18**  
**Principales problemas de establecimiento según directores,**  
**establecimientos municipales, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Muy frecuentemente y frecuentemente			Ocasionalmente			Rara vez o nunca		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
La impuntualidad de los profesores	11,9	30,4	11,8	49,5	43,5	38,7	38,7	26,1	49,5
Las ausencias injustificadas de los profesores	8,7	16,1	5,4	29,0	38,7	32,3	62,4	45,2	62,4
La baja preparación profesional de los profesores	5,5	5,4	7,6	24,4	25,0	20,7	70,0	69,6	71,4
Rotación de profesores, poca continuidad	4,4	6,7	5,4	16,3	23,3	19,4	79,4	70,0	75,3
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	15,1	23,7	11,7	35,5	35,5	45,7	49,4	40,9	42,6
Los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	10,9	21,7	11,7	31,5	34,8	37,2	57,6		51,1
Los profesores no preparan suficientemente sus clases	18,5		16,1	38,0		39,8	43,4	43,5	44,1
Licencias médicas continuas	31,9	38,0	25,0	30,8	37,0	39,1	37,4	25,0	35,9

La opinión de los directores de los establecimientos municipalizados se tornaba más negativa en la medición 2001 al compararla con la medición 2000. Los directores de establecimientos municipalizados eran más críticos de sus docentes. Especialmente significativa era la crítica en relación a la impuntualidad y el descuido de alumnos con problemas.

Esta evaluación cambia sin embargo y se torna en la medición 2003 más parecida a la efectuada en la medición 2000: la impuntualidad de los profesores se reduce como problema a juicio de los directores, igualmente se reduce la evaluación negativa en cuanto a ausencias injustificadas. Finalmente es digno de destacar el decrecimiento de la opinión crítica de los directores respecto a la prevalencia de licencias médicas continuas entre los docentes.

**Cuadro N° 19**  
**Principales problemas de establecimiento según directores**  
**establecimientos particulares subvencionados, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Muy frecuentemente y frecuentemente			Ocasionalmente			Rara vez o nunca		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
La impuntualidad de los profesores	23,9	16,9	6,7	48,9	44,6	34,8	27,1	38,6	58,4
Las ausencias injustificadas de los profesores	11,8	16,1	4,4	30,1	38,7	16,5	58,0	45,2	79,1
La baja preparación profesional de los profesores	7,7	3,6	5,7	30,8	18,1	26,1	61,6	20,5	68,2
Rotación de profesores, poca continuidad	7,7	3,6	7,8	19,8	13,3	16,7	72,6	83,1	75,6
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	13,1	6,1	14,4	37,0	35,4	32,2	50	58,5	53,3
Los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	9,8	10,8	10,2	25,0	36,1	27,3	65,2	53,0	62,5
Los profesores no preparan suficientemente sus clases	14,1	15,7	15,2	40,2	33,7	18,5	45,7	50,6	66,3
Licencias médicas continuas	22,3	7,2	6,7	28,9	26,5	21,1	48,9	66,3	72,2

Los directores de los establecimientos particular subvencionados eran, por el contrario, menos críticos en la medición 2001 comparado con la medición 2000. Con excepción de la crítica en torno a las inasistencias que sube algo, el resto de las dimensiones revelaban claras mejorías o permanece invariable. Las relaciones entre docentes y directores aparecían mejoradas en esta medición cuando se trata de establecimientos particular subvencionados.

En la medición 2003 la evaluación mejora aún más: menos impuntualidad, menos ausencias injustificadas y sólo sube algo la evaluación crítica respecto de la motivación de los profesores.

**Cuadro N° 20**  
**Principales problemas de establecimiento según directores**  
**establecimientos particulares pagados, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Muy frecuentemente y frecuentemente			Ocasionalmente			Rara vez o nunca		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
La impuntualidad de los profesores	16,7	12,5	3,2	16,7	42,5	38,1	66,7	45,0	58,7
Las ausencias injustificadas de los profesores	16,7	17,5		25,0	22,5	18,5	58,3	60,0	81,5
La baja preparación profesional de los profesores		2,6	3,1		20,5	17,2	100,0	76,9	79,7
Rotación de profesores, poca continuidad		7,7	3,1	33,3	12,8	25,0	66,7	79,5	71,9
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	8,3	12,8	12,3	33,3	35,9	21,5	58,3	51,3	66,2
Los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	8,3	2,6	4,7	16,7	38,5	25,0	75,0	59,0	70,3
Los profesores no preparan suficientemente sus clases		8,1	6,3	25,0	40,5	29,7	75,0	51,4	64,1
Licencias médicas continuas		10,3	6,3	50,0	30,8	14,1	50,0	59,0	79,7

En relación a los establecimientos particular pagados la evaluación crítica disminuye fuertemente en la medición 2003, en especial relacionado con la impuntualidad. Interesante es que la prevalencia del problema ausencias injustificadas queda en 0 en la medición 2003.

En síntesis los principales problemas detectados por los directores y apoderados en orden de importancia son los siguientes:

**Cuadro N° 21**  
**Principales problemas del establecimiento**  
**por orden de importancia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Rango	Problema	% De problemas señalado por Directores como frecuentes o muy frecuentes			% De problemas señalado por Apoderados como frecuentes o muy frecuentes		
		2000	2001	2003	2000	2001	2003
	Año de medición	2000	2001	2003	2000	2001	2003
1	La impuntualidad de los profesores	17,8	21,9	7,8	30,2	13,4	9,8
2	Las ausencias injustificadas de los profesores	10,6	11,6	3,6	15,8	11,7	8,8
3	La baja preparación profesional de los profesores	6,3	4,2	5,7	15,9	13,7	11,8
4	La rotación de profesores	5,6	5,7	5,7	14,3	14,5	12,8
5	Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	13,7	15,0	12,9	30,5	26,5	20,9
6	Los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	10,2	14,0	9,3	18,2	17,7	15,0
7	Los profesores no preparan suficientemente las clases	15,3	18,3	13,3	No pregunta da	No pregunta da	No pregunta da
8	Licencias médicas continuas	25,4	21,0	13,4	12,5	11,7	8,8

En el cuadro siguiente se muestra un orden de los diferentes problemas detectados por los directores en las diferentes mediciones.. El mayor problema detectado antes de 2003 era la impuntualidad de los profesores, la que sin embargo baja al 7.8% Casi del mismo orden de importancia era el problema con las continuas licencias médicas, el que baja del 21% al 13.4%. En tercer lugar estaba el problema de que los profesores no preparan suficientemente las clases, con un 18.3% en la medición 2001, el que baja al 13.3% en 2003.

## 5.- FINANCIAMIENTO

### 5.1 Grado de acuerdo con sistema de subvenciones (según directores)

En la medición realizada en 2000 se constató el grado de desacuerdo que existe entre los directores sobre el sistema de subvenciones. Este desacuerdo se incrementa en la medición 2001, llegando a un 64,7% pero baja en la medición 2003 llegando a un 50,4%, como lo muestra la tabla siguiente.

**Cuadro N° 22**  
**Grado de acuerdo con sistema de subvenciones, según directores,**  
**(%)**

<b>Año de medición</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Medianamente de acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>
2003	24,4	25,2	50,4
2001	10,4	24,9	64,7
2000	13,8	23,8	62,4

Los principales problemas vinculados a la subvención son el bajo monto y el carácter variable de la misma al pagarse según asistencia de los alumnos.

Se consultó a los padres su opinión sobre un eventual cobro diferenciado por nivel de ingresos. Frente a esta opción los apoderados declararon lo siguiente:

**Cuadro N° 23**  
**Grado de acuerdo con afirmación según apoderados**  
**por dependencia, año 2003. (%)**

<b>Me parece que todos deben pagar por la educación, aunque sea poco, de acuerdo a los ingresos que tenga la familia</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>
Municipal	17,0	20,6	12,5	20,9	29,0
Particular Subvencionado	17,1	21,1	11,5	21,9	28,4
Particular Pagado	20,6	19,8	10,9	24,6	24,1

Si sumamos los porcentajes correspondientes a de acuerdo o muy de acuerdo, llegamos a un 37.6% en el caso de los apoderados de colegios municipalizados, cifra muy similar a la de los apoderados de colegios particular subvencionados (38.2%) y a la de los colegios particular pagados (40.4%).

Preguntamos a continuación, qué consecuencias tendría si un establecimiento que no cobra, comienza a hacerlo. Frente a ello los apoderados opinaron de la siguiente manera.

**Cuadro N° 24**  
**Consecuencias si un establecimiento que no cobra,**  
**comienza a hacerlo según apoderados, años 2000, 2001 y 2003. (%)**

Consecuencias – Año de medición	2000	2001	2003
Mayores exigencias de los padres a profesores	70,8	80,9	83,5
Mayor compromiso de los padres	60,0	68,9	53,8
Se terminarían por ir del establecimiento aquellos que no pueden pagar	55,4	75,3	86,1
Mayor compromiso de los alumnos con sus establecimientos	50,0	58,2	44,1
Mejor rendimiento de los alumnos	38,0	45,0	32,5
Se miraría en menos a aquellos que no pueden pagar	36,4	45,5	54,1

Las consecuencias aumentan su presencia en la opinión de los apoderados, incrementándose fuertemente el que un cobro por parte del establecimiento tendría su correspondencia en mayores exigencias y consecuencias. Las consecuencias negativas que se incrementan es ocasionar una fuerte discriminación con los que no pueden pagar.

### 5.2 Evaluación de situación salarial (según profesores)

Al igual que en las mediciones 2000 y 2001, una dimensión importante en la consulta 2003 a los actores del sistema educativo ha sido la situación salarial de los docentes. Especialmente nos interesó analizar las percepciones de mejoramiento y/o de deterioro en los distintos tipos de establecimientos. La distribución obtenida es la siguiente:



## Cuadro N° 28

### Sueldo mensual de profesores, por tramo, según profesores, por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)

¿En qué tramo de sueldo mensual se ubica Ud. Como docente?												
Medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Menos de \$150.000	1,4	1,2	2,0	4,4	5,1	0,9	9,1	7,1	1,1	3,3	4,0	1,4
Entre \$151.000 y \$250.000	21,3	15,7	15,2	23,0	22,9	14,8	27,3	9,4	11,2	22,4	17,2	14,0
Entre \$251.000 y \$350.000	46,1	40,1	33,8	39,0	35,3	31,5	36,4	29,5	27,5	42,2	36,0	31,4
Entre \$351.000 y \$500.000	28,9	35,7	37,6	28,6	27,7	33,9	18,2	34,8	35,7	28,1	32,4	35,7
Entre \$501.000 y \$650.000	1,7	6,1	8,8	4,4	6,3	15,1	4,5	12,5	11,9	3,1	7,5	12,0
Más de \$651.000	0,6	1,2	2,5	0,6	2,7	3,8	4,5	6,7	12,6	0,9	2,9	5,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

La estructura de sueldos de profesores en el caso de establecimientos municipalizados tenía como tramo modal el año 2000 el tramo 251.000-350.000, con el 46,1% de los casos y 40,1% de los casos en 2001. Se produce un significativo cambio al tramo \$351.000 y \$500.000, lo que estaría indicando un incremento importante de los sueldos de los docentes en estos establecimientos. El valor modal \$251.000 y \$350.000 se mantiene para los docentes de establecimientos particular subvencionados. Igualmente se mantiene en la medición 2003 el valor modal del tramo \$351.00-\$650.000 para los docentes de los establecimientos particular pagados. Se podría por tanto plantear que hay indicaciones ciertas de un incremento de los salarios de los docentes de establecimientos municipalizados, al mismo tiempo que los que menos ganan son los docentes de los establecimientos particular subvencionados..

Estos niveles salariales varían, a su vez, según género, como lo muestra el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 29**  
**Sueldo mensual de profesores, por tramo,**  
**según profesores, por género, años 2000, 2001 y 2003**

¿En que tramo de sueldo mensual se ubica usted como docente?									
Medición	Hombre			Mujer			Total		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Menos de \$150.000	3,3	6,0	0,3	3,2	3,0	1,5	3,2	4,0	1,1
Entre \$151.000 y \$250.000	19,7	15,9	14,4	23,3	17,8	14,4	22,3	17,2	14,4
Entre \$251.000 y \$350.000	40,5	30,2	28,8	43,0	38,6	32,2	42,3	36,0	31,2
Entre \$351.000 y \$500.000	29,2	30,2	36,1	27,8	33,3	35,3	28,2	32,4	35,5
Entre \$501.000 y \$650.000	5,1	10,8	11,4	2,4	6,1	12,5	3,1	7,6	12,2
Más de \$651.000	2,2	6,9	9,0	0,4	1,1	4,2	0,9	2,9	5,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Como se aprecia en la tabla, existen diferencias de sueldo según género. Las mujeres tienden a ubicarse en los tramos menores de salario, mientras que los hombres se concentran en los tramos más altos de sueldo. De todas maneras se aprecia un incremento de los sueldos tanto para hombres como para mujeres y al parecer una disminución de la brecha en sueldos de profesores hombres y mujeres.

### 5.3 Niveles de satisfacción salarial de los docentes

Finalmente, hemos evaluado el nivel de satisfacción salarial de los docentes, mediante un sistema que establece una relación entre tramo de renta y tramo por antigüedad (coincidencia entre sueldo actual y sueldo que debería recibir), expresado como porcentaje del total de los profesores encuestados. Hemos además comparado las tres mediciones.

**Cuadro N° 30**  
**Niveles de satisfacción salarial profesores, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

¿En qué tramo de sueldo mensual se ubica usted como docente?	¿En qué tramo de sueldo mensual debería estar por su antigüedad y perfeccionamiento docente?																					
	Menos de \$ 150.000			Entre \$ 151.000 y 250.000			Entre \$ 251.000 y 350.000			Entre \$ 351.000 y 500.000			Entre \$ 501.000 y 650.000			Más de \$ 651.000			Total %			
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	
Menos de \$150.000	25,8	29,4	7,7	58,1	41,2	76,9	6,5	8,8		6,5	14,7	7,7	3,2		7,7			5,9			100	100
Entre \$151.000 y \$250.000	0,5			18,3	28,7	21,8	38,0	39,5	35,2	30,8	26,1	26,1	10,1	4,5	8,5	2,4	1,3	8,5	100	100		
Entre \$251.000 y \$350.000	0,2						11,7	15,9	12,5	43,6	47,7	51,1	33,9	25,7	24,6	10,5	10,7	11,9	100	100		
Entre \$351.000 y \$500.000	1,8						0,4	1,6		22,4	21,0	16,1	45,2	47,3	47,8	30,2	30,2	36,0	100	100		
Entre \$501.000 y \$650.000										3,2			22,6	39,0	28,3	74,2	61,0	71,7	100	100		
Más de \$651.000											3,2					100	96,8	100	100	100		
Total %	1,6	1,0	0,1	5,8	6,1	3,9	13,4	13,0	8,7	31,8	29,0	25,6	30,4	28,6	29,6	17,0	22,2	32,1	100	100		

Se marcan los porcentajes de satisfacción laboral en cada tramo en el año 2003

Las tablas nos revelan que el grado de satisfacción salarial de los docentes era bajo en 2000 siguió bajo en el año 2001 pero con ciertas variaciones interesantes: aumentando en varios tramos el nivel de satisfacción. Por ejemplo, en el tramo 251000-350000, donde aumenta de 11.7% a 15.9%. En el tramo 501000-650000 donde la satisfacción aumenta del 22.6% al 39%. Sin embargo en la medición 2003 los niveles de satisfacción laboral bajan significativamente en todos los tramos con excepción del tramo de más de \$651.000.

## 6.- GESTIÓN

### 6.1 *Actividades realizadas por la dirección (según profesores)*

Existe un amplio consenso en la importancia que tiene el director y su liderazgo para generar un buen clima organizacional y para promover el cambio. Para analizar el tipo de liderazgo que ejerce el director se consultó a los profesores su opinión sobre las principales actividades que éstos realizan. La distribución obtenida es la siguiente:

**Cuadro N° 31**  
**Actividades realizadas por la dirección,**  
**según profesores, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

	Siempre o Casi siempre			A veces			Nunca		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Medición									
Proporciona facilidad para la capacitación de los profesores	87,0	86,3	82,2	12,4	11,5	12,0	0,6	2,2	5,7
Evalúa y califica a los profesores	49,7	59,0	53,3	24,4	24,9	27,1	25,8	16,2	19,6
Supervisa a los profesores asistiendo a alguna de sus clases	20,7	24,0	29,1	33,5	40,0	31,7	45,9	36,0	39,2
Participa en reuniones de capacitación con los profesores en la escuela	73,7	73,9	77,2	21,1	19,1	13,9	5,2	7,0	8,9
Participa en la selección de los nuevos profesores que se integran a la escuela	57,2	62,3	70,8	11,9	9,6	9,4	30,9	28,0	19,8
Participa en la elección de los textos que utilizan los alumnos	47,7	56,8	57,2	21,7	20,4	21,4	30,6	22,8	21,5
Efectúa una evaluación de las actividades anuales de la escuela	84,5	85,9	86,7	13,2	10,3	8,7	2,3	3,8	4,6

A juicio de los profesores, el director tiene una alta participación en actividades relacionadas con la capacitación y la evaluación. Menos presencia tiene en tareas de control específicas tales como la selección de textos para los alumnos o la supervisión de clases a pesar de que en estos últimos aspectos la medición 2001 arrojaba una actividad mayor de los directores, lo que se mantiene en la medición 2003. De este modo es posible concluir que en la medición 2003 se confirma que los directores otorgan mas importancia a su liderazgo pedagógico que al mero control de tareas o supervisión administrativa.

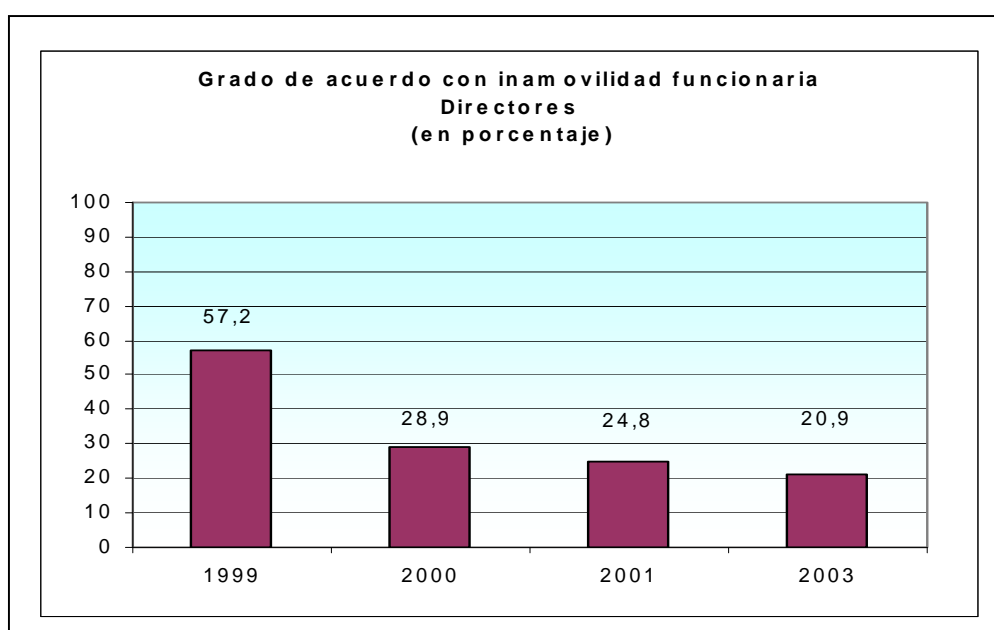
## 6.2. Inamovilidad funcionaria (según directores y profesores)

Una de las discusiones de la problemática de la gestión se relaciona con percepción que existe sobre la inamovilidad funcionaria.

**Cuadro N° 32**  
**Grado de acuerdo con inamovilidad funcionaria,**  
**según directores, años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Si	No	Otro	Total
2003	20,9	75,1	4,0	100
2001	24,8	71,6	3,6	100
2000	28,9	68,4	2,6	100
1999	57,2	42,7	0	100

El desacuerdo de los directores con la inamovilidad aumenta al 71,6% en la medición 2001, y a 75.1% en la medición 2003, produciéndose un drástico cambio comparado especialmente con el año 1999. De este modo se puede concluir que los directores han internalizado un concepto más flexible de relación contractual. La tendencia es clara; más de dos tercios de los directores de escuela no están de acuerdo con la inamovilidad funcionaria.



**Cuadro N° 33**  
**Grado de acuerdo con inamovilidad funcionaria,**  
**docentes, años 2000, 2001 y 2003 (Por dependencia) (%)**

¿Está de acuerdo en que exista inamovilidad funcionaria?													
	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total			
Año de medición	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	1999	2000	2001	2003
Si	57,4	60,1	47,4	52,4	45,6	35,5	43,5	37,4	31,2	78,1	54,2	49,6	38,8
No	34,6	35,1	44,0	39,2	42,7	52,5	48,4	52,3	56,6	21,9	37,6	41,7	50,4
No sabe	8,0	4,8	8,6	8,4	11,7	12,1	8,1	10,4	12,2	0	8,2	8,7	10,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Los datos de la tabla nos permiten concluir lo siguiente:

- El porcentaje de profesores que están de acuerdo con la inamovilidad funcionaria está bajando sostenidamente, desde 78,1% en 1999 a 49,6% en la medición 2001 y baja aún más en la medición 2003, a 38.8%.
- Son los profesores de establecimientos municipalizados los que están preferentemente de acuerdo con la inamovilidad funcionaria, a pesar de que también entre ellos baja el apoyo a la inamovilidad desde 60.1% en el año 2001 a 47.4% en la medición 2003.
- El porcentaje de acuerdo con la inamovilidad funcionaria entre los profesores de establecimientos particular subvencionado y particular pagado baja fuertemente al comparar las mediciones 2000, 2001 y 2003

### 6.3 Evaluación de desempeño docente ( según directores y profesores).

La evaluación de desempeño de los profesores es uno de los objetivos que se ha propuesto la reforma educativa en curso. En la tabla siguiente se demuestra que la gran mayoría de los directores está de acuerdo en que esta se realice.

**Cuadro N° 31**  
**Grado de acuerdo con evaluación de desempeño docente,**  
**según directores años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

<b>Año</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Otro</b>	<b>Total</b>
2003	87,4	11,0	1,6	100
2001	96,5	2,6	0,9	100
2000	93,7	5,2	1,1	100
1999	97,2	2,8	0	100

Como se aprecia en la tabla el acuerdo con la evaluación de desempeño docente es muy alto, casi unánime entre los directores, negándose sólo una mínima parte (5,2% en 2000 y 2,6% en 2001) a esta evaluación, a pesar de que disminuye un tanto en la medición 2003 situándose en 87.4%.

Respecto de los profesores, llamaba la atención en la medición 2001 el amplio acuerdo que existe en torno a la conveniencia de la evaluación de desempeño en los docentes, donde el porcentaje en desacuerdo es mínimo, sin embargo algo sucede en el último tiempo que hace que los docentes bajen su nivel de acuerdo en la medición 2003 desde el 95.9% al 64.1%.

**Cuadro N° 32**  
**Grado de acuerdo con evaluación de desempeño docente**  
**profesores, años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

<b>Año</b>	<b>Si, totalmente</b>	<b>No estoy de acuerdo</b>	<b>Otro</b>	<b>Total</b>
2003	64,1	29,5	6,4	100
2001	95,9	3,4	0,6	100
2000	70,3	26,0	3,7	100
1999	78,6	21,4	0	100

Al analizar la distribución de las opiniones de los profesores según tipo de establecimiento, se obtiene lo siguiente para las diferentes mediciones:

**Cuadro N° 33**  
**Grado de acuerdo con evaluación de desempeño docente**  
**profesores, por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año de medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Si	62,0	95,8	58,3	76,7	95,7	62,6	84,8	96,6	64,1
No	33,7	3,5	35,3	20,0	3,6	30,3	13,6	3,0	29,5
No sabe	4,3	0,7	6,4	3,3	0,7	7,1	1,5	0,4	6,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Prácticamente todos los profesores, independiente de si trabajan en establecimientos municipalizados, particular subvencionados o particular pagados estaban de acuerdo con la evaluación docente en la medición 2001 pero en todas las dependencias baja significativamente este acuerdo: 58.3% en los establecimientos municipalizados, 62.6% en los particular subvencionados y 64.1% en los establecimientos particular pagados.

6.4 Variables a considerar en una evaluación de desempeño (según directores y profesores)

A partir del amplio acuerdo en torno a la evaluación de desempeño, es importante indagar sobre los contenidos o variables que ésta debe tomar en cuenta según directores y profesores.

Para los directores las principales variables que se deben considerar son: el dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza; la capacidad de trabajo en equipo de los profesores con el resto de los docentes, y la identificación con los objetivos del establecimiento. Las prioridades se mantienen al gran parte al comparar las mediciones. La distribución obtenida se demuestra en la tabla siguiente:



**Cuadro N° 34**  
**VARIABLES A CONSIDERAR EN UNA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO**  
**SEGÚN DIRECTORES, AÑOS 2000, 2001 Y 2003 (%)**

Variable	Porcentaje		
	2000	2001	2003
Año de medición	2000	2001	2003
Dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza	61,8	69,6	80,5
Preocupación por aspectos disciplinarios de los alumnos	15,1	9,3	8,6
Capacidad de adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje	54,5	56,9	50,6
Predicción de resultados y logros	9,0	8,4	7,0
Perfeccionamiento docente	30,7	16,0	27,7
Capacidad de trabajo en equipo con el resto de los docentes	58,0	44,4	51,4
Identificación con los objetivos del establecimiento	51,0	46,7	39,7
Aspectos formales del docente	29,5	19,1	16,7
Relación profesor alumno		16,0	17,5
Relación profesor apoderado		2,7	3,1
Relación profesor comunidad		4,9	No preguntada
Empatía con los alumnos		8,9	No preguntada
Disposición a participar en actividades curriculares		4,9	3,9

Para conocer la opinión de los docentes se les formuló un conjunto de proposiciones sobre eventuales variables a considerar y frente a las cuales deberían optar o tomar una posición. Los resultados son los siguientes.

**Cuadro N° 35**  
**VARIABLES A CONSIDERAR EN UNA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO**  
**SEGÚN DOCENTES, AÑOS 2000, 2001 Y 2003 (%)**

Variable	Porcentaje		
	2000	2001	2003
Año de medición	2000	2001	2003
Dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza	72,3	74,1	74,2
Preocupación por aspectos disciplinarios de los alumnos	11,9	8,8	8,0
Capacidad de adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje	54,5	49,6	51,4
Predicción de resultados y logros	8,5	5,4	7,7
Perfeccionamiento docente	35,1	24,4	28,6
Capacidad de trabajo en equipo con el resto de los docentes	48,7	39,5	43,7
Identificación con los objetivos del establecimiento	36,7	30,3	27,6
Aspectos formales del docente	26,3	21,0	18,2
Relación Profesor – alumno			25,0
Relación profesor - apoderados			1,0
Disposición a participar en actividades extracurriculares			2,2

La estructura de las opiniones se mantiene en forma similar en las mediciones: el dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza aparece así como la variable que primordialmente debe ser considerada en una evaluación de desempeño. La segunda en importancia es la capacidad del docente para adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje, y en tercer lugar la capacidad en equipo con el resto de los profesores.

Analizando las distribuciones según tipo de establecimiento, obtenemos los siguientes resultados:

**Cuadro N° 36**  
**VARIABLES A CONSIDERAR EN UNA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO**  
**SEGÚN DOCENTES, POR DEPENDENCIA, AÑOS 2000 Y 2001**

	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Año Medición	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza	69,6	69,7	67,7	73,9	79,6	75,2	80,6	74,4	82,2
Preocupación por aspectos disciplinarios de los alumnos	11,7	9,5	9,3	11,9	8,6	6,7	13,4	8,9	8,0
Capacidad de adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje	54,0	47,2	55,1	54,9	51,2	45,2	55,2	56,2	55,6
Predicción de resultados y logros	7,4	7,2	6,7	8,6	3,8	9,8	14,9	6,4	5,9
Perfeccionamiento docente	34,9	28,2	29,5	35,0	22,5	28,4	37,3	18,2	27,6
Capacidad de trabajo en equipo con el resto de los docentes	51,3	40,8	45,1	46,7	39,9	45,6	43,3	35,0	38,5
Identificación con los objetivos del establecimiento	35,7	27,9	27,1	38,9	29,5	27,7	28,4	36,9	28,3
Aspectos formales del docente (Puntualidad, asistencia, presentación personal, etc.)	27,5	24,4	16,4	25,7	20,6	19,0	20,9	14,8	19,6
Relación profesor alumno		20,8	24,2		25,2	24,6		27,1	26,6
Relación profesor y apoderado		3,6	1,2		1,1	1,1		2,0	0,7
Relación profesor comunidad		5,80	No preguntada		5,1	No preguntada		9,9	No preguntada
Empatía con los alumnos		7,6	No preguntada		7,8	No preguntada		6,9	No preguntada
Disposición a participar en actividades		4,9	2,1		1,9	2,0		4,4	2,2

La estructura de las dimensiones a considerar en una evaluación de desempeño es similar en los distintos tipos de establecimientos, con el énfasis sobre el dominio de aspectos metodológicos y conceptuales por el profesor, especialmente en los colegios particulares pagados, disminuyendo al mismo tiempo la importancia del trabajo en equipo con los otros docentes al comparar las mediciones 2000, 2001 y 2003. Igualmente interesante es constatar que la identificación con los objetivos del establecimiento disminuye en importancia en los colegios municipalizados y particular subvencionado y aumenta en los colegios particular pagados.

## 7.- FINES EDUCATIVOS

### 7.1 Objetivos educacionales ( según apoderados)

Gran parte de las actitudes, exigencias y acciones que los padres y apoderados tienen hacia la escuela se relacionan con los objetivos educativos que los establecimientos deben lograr. En la tabla siguiente se presenta la distribución obtenida en 1999, 2000, 2001 y 2003 en torno a los objetivos educacionales que consideran de mayor importancia.

**Cuadro N° 37**  
**Objetivos educacionales esenciales para el establecimiento,**  
**según apoderados, años 1999, 2000, 2001 y 2003. (%)**

<b>Año Medición</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>
Desarrollo de intereses, actitudes y valores del niño	72,9	57,8	72,1	68,3
Formación de hábitos (puntualidad, asistencia)	22,0	57,5	42,5	36,9
Actitud positiva hacia el aprendizaje	46,3	47,3	59,1	54,0
Mejorar el rendimiento de los alumnos	47,2	54,4	42,4	35,5
Promover la participación del apoderado en la escuela	13,2	33,2	14,8	9,2
Entregar ayuda a los alumnos con problemas de aprendizaje	53,6	61,1	49,6	35,9

En el cuadro se aprecian diferencias importantes en las opiniones de los apoderados al comparar las respuestas dadas en las consultas 1999, 2000 y 2001:

- En el año 2001 aumentaba la importancia del desarrollo de intereses, actitudes y valores del niño, como objetivo educacional esencial en comparación con el año 2000 y 1999, opinión que bajaba un tanto el año 2003 pero situándose de todas maneras como el más significativo de los objetivos.
- La importancia de la formación de hábitos como puntualidad y asistencia tiene un comportamiento más bien errático en las distintas mediciones.
- Se incrementa la importancia de una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- Baja la importancia del rendimiento de los alumnos, en el juicio de los apoderados al comparar 2000, 2001 y 2003, lo que en abierta contradicción con los debates públicos en torno a la escuela chilena, debates que han acentuado el objetivo del logro escolar.
- Baja la importancia de la participación de los apoderados en la escuela al comparar las mediciones 2000, 2001 y 2003, lo que pone un acento de preocupación en relación

a la importancia que se le asigna a esa participación para el incremento del rendimiento escolar.

- Disminuye la importancia de que el establecimiento entregue ayuda a alumnos con problemas de aprendizaje.

## 7.2 Trabajo y universidad (según apoderados)

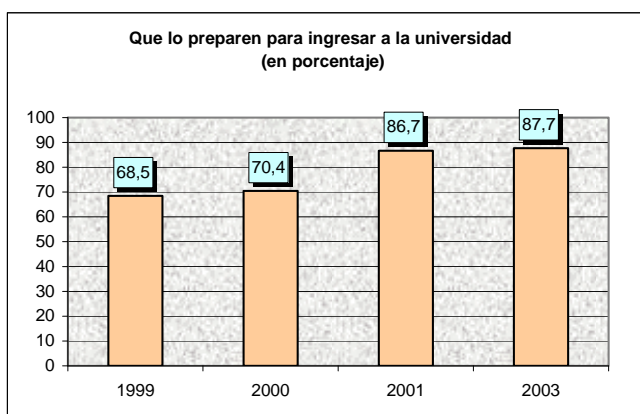
Los apoderados manifiestan también su opinión respecto a la finalidad u objetivo instrumental de la educación frente a las metas posibles, “preparar para el trabajo” o “preparar para la universidad”. A continuación se muestra la comparación entre las mediciones.

**Cuadro N° 39**  
**¿Qué debe ser lo más importante en el establecimiento?**  
**según apoderados, años 1999, 2000, 2001 y 2003. (%)**

Año Medición	1999	2000	2001	2003
Que los preparen para el trabajo	31,5	29,6	13,3	12,3
Que los preparen para ingresar a la universidad	68,5	70,4	86,7	87,7
Total	100	100	100	100

En la medición 1999 ya era clara la preferencia de los apoderados por la preparación para la universidad. Esta tendencia se reafirma e incrementa en la medición de los años 2000 y 2001, donde más de un 86,7% de los apoderados la señalan como la finalidad instrumental principal del establecimiento de educación media. La tendencia se confirma en 2003 y es muy fuerte: los apoderados ven a la escuela en un 87.7% preponderantemente como preparación para ingresar a la universidad. Es una nueva corroboración de la explosión de expectativas de los sectores medios bajos y populares en relación a la educación superior.

Se puede además constatar que las diferencias en esta preferencia entre los diferentes tipos de colegios se va haciendo cada vez menor, reflejando el que las familias chilenas, independiente de su estrato social, mira hacia la universidad como meta para sus hijos. Esta relación se aprecia en el cuadro siguiente:



**Cuadro N° 40**  
**Finalidad de la educación frente a metas**  
**según apoderados, por dependencia años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Que los preparen para el trabajo	32,1	13,4	15,6	27,6	14,1	11,5	22,2	10,9	8,0	29,6	13,3	12,3
Que los preparen para ingresar a la universidad	67,9	86,6	84,4	72,4	85,9	88,5	77,8	89,1	92,0	70,4	86,7	87,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Se puede apreciar que la explosión de aspiraciones educacionales que tienen como meta la universidad, alcanza todos los tipos de establecimiento, lo cual implica que también los sectores populares ven a la educación como el camino de ascenso social y ven a la universidad como una aspiración para sus hijos(as). En la medición 2003 se puede constatar una acentuación de la tendencia en los apoderados de los alumnos de establecimientos particular subvencionado y pagado, y especialmente interesante es que la tendencia en los subvencionados sobrepasa esta vez a los apoderados de alumnos de establecimientos particular pagados.

Sin lugar a dudas que la presión de la sociedad chilena por el acceso a la enseñanza superior, específicamente universitaria, va aumentando y la no respuesta a esta presión creará probablemente fuertes presiones sociales.

### 7.3 Pronósticos y expectativas educacionales según actores

Es muy importante considerar en los procesos educativos las expectativas que tienen los actores sobre el futuro educacional de los estudiantes. Muchas veces, por el efecto declarativo de las mismas, definen el destino o trayectoria educacional de los estudiantes.

Preguntamos a los directores y profesores encuestados, “Atendiendo a su experiencia, *¿a qué curso o nivel de enseñanza cree Usted que llegará la mayoría de los alumnos del establecimiento?*”. También se hizo una pregunta similar a los alumnos y apoderados. Las opciones de respuesta fueron las mismas para todos los actores educativos.

**Cuadro N° 42**  
**Pronóstico de futuro educacional de alumnos**  
**según directores, docentes, alumnos y apoderados, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

	Alumnos (%)			Directores (%)			Profesores (%)			Apoderados (%)		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Año de medición												
Voy a terminar enseñanza básica	1,2	1,8	1,7	9,6	11,5	6,1	7,6	10,0	5,8	3,7	2,5	1,7
Voy a terminar enseñanza media	22,4	20,7	16,8	43,7	38,3	30,5	41,3	36,7	32,8	22,4	19,6	18,1
Voy a salirme del colegio antes de terminar enseñanza media	2,1	2,2	0,7	16,2	9,1	6,5	13,8	11,6	8,1	2,1	2,4	1,0
Voy a terminar la educación superior en CFT o institutos	13,4	15,0	11,6	20,8	18,2	22,8	22,7	21,3	24,6	22,7	20,6	17,9
Voy a terminar la educación superior en universidades	58,7	56,7	64,4	9,1	22,5	33,3	12,9	19,5	28,2	48,1	53,8	60,1
Voy a salirme de la universidad antes de finalizar la educación superior	2,2	3,6	4,7	0,5	0,5	0,8	1,6	0,9	0,4	0,9	1,1	1,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Existe tanto en las mediciones 2000, 2001 y 2003 una fuerte diferencia entre los pronósticos sobre el futuro educacional que hacen alumnos y apoderados por una parte y los directores y profesores por otra. Estos últimos se muestran más bien pesimistas, especialmente se acentúa la diferencia en el pronóstico de ingreso a la educación superior. Los apoderados y alumnos, en cambio, coinciden en un pronóstico optimista y mayoritariamente consideran que terminarán la educación universitaria.

Es importante recalcar en la medición 2003 que todos los actores acentúan la expectativa de ingreso en la educación superior: los alumnos pasan de 56.7% a 64.4%, los directores de 22.5% a 33.3%, los docentes de 19.5% a 28.2% y los apoderados de 53.8% a 60.1%.

Analizando a continuación las distribuciones según tipo de establecimiento y controlando según se trate de alumnos de básica o liceo, se produce el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 43**  
**Pronóstico de futuro educacional de alumnos,**  
**según alumnos de liceos, por dependencia, años 2000, 2001 y 2003. (%)**

	Voy a terminar la enseñanza básica			Voy a terminar la enseñanza media			Voy a salirme del colegio antes de terminar enseñanza media			Voy a terminar la ed. Superior en CFT o institutos			Voy a terminar la educación superior en universidades			Voy a salirme de la universidad antes de finalizar la ed. Superior		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Municipal	0,1	2,0	0,1	21,1	24,1	20,5	1,1	1,8	0,7	16,2	18,9	18,8	60,0	50,9	57,1	1,5	2,3	2,8
Particular subvencionado	0,4	0,8	0,1	18,3	17,8	13,4	1,9	1,7	0,1	17,9	18,7	16,4	60,7	59,0	68,0	0,8	1,9	1,9
Particular pagado	1,8	0,6	0,4	12,3	9,9	5,0	1,2	0,5		5,5	14,8	3,6	76,7	71,6	88,6	2,5	2,6	2,3

Al hacer un análisis de los alumnos de liceo y por dependencia, podemos ver que los alumnos que creen que no seguirán estudiando después de enseñanza media es una minoría en las tres categorías de establecimientos, siendo ligeramente mayor en municipalizados y mucho menor en particulares pagados. Se aprecia además un incremento de las expectativas por educación superior en las tres dependencias. Se mantiene en todo caso el relativamente mejor pronóstico en los alumnos de establecimientos particular pagados.

## **8.- GRADO DE CONFIANZA DE LOS ACTORES DEL SISTEMA**

Parte central del capital social de las familias y de las personas se relacionan con la riqueza de los vínculos de los cuales forma parte y con las confianzas construidas en dichos vínculos. Gran parte de los logros educacionales dependen de estas confianzas por la capacidad que tienen de generar acciones e interacciones positivas para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.



8.1 Confianza en la dirección (según apoderados)

**Cuadro N° 44**  
**Nivel de confianza en dirección, según apoderados**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Medición	Sí, confío totalmente			Sí, confío bastante			Confío relativamente			No confío		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Municipal	27,6	25,4	25,6	44,6	45,5	40,9	24,4	23,4	29,3	3,4	5,6	4,2
Particular subvencionado	30,5	32,4	33,6	45,1	44,0	44,3	21,7	20,4	20,3	2,7	3,2	1,8
Particular pagado	33,6	33,9	31,7	42,9	49,1	46,5	20,3	14,7	19,4	3,2	2,3	2,4

Los niveles de confianza en la dirección en todas las mediciones son mayores en los establecimientos particulares y especialmente en la medición 2003, en los particulares subvencionados. La menor confianza está en los municipalizados.

8.2 Confianza en los profesores (según apoderados)

**Cuadro N° 45**  
**Nivel de confianza en profesores, según apoderados,**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003**  
**¿Cree usted que los profesores hacen lo que más pueden para**  
**lograr los mejores aprendizajes en los alumnos/as? (%)**

Medición	Sí, estoy seguro de que hacen lo que más pueden			Creo que hacen bastante, pero podrían hacer más			Creo que hacen menos de lo necesario			Creo que hacen muy poco		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Municipal	53,8	48,6	43,9	39,8	41,3	48,2	4,0	6,7	5,7	2,3	3,4	2,2
Particular subvencionado	50,1	48,8	44,0	42,4	43,2	49,9	5,6	5,7	4,4	1,9	2,4	1,8
Particular pagado	46,8	43,5	34,9	41,7	48,9	57,6	8,8	6,2	5,9	2,8	1,4	1,5

Los niveles de confianza de los apoderados en los profesores baja algo en los municipalizados y particular subvencionados pero significativamente en los particular pagados.

Los niveles de mayor confianza de los apoderados en los profesores se encuentran en los establecimientos particular subvencionados y municipalizados, siendo significativamente más bajo en los establecimientos particulares pagados. Esto se mantiene en las tres mediciones.

### 8.3 Confianza en los alumnos

**Cuadro N° 46**  
**Nivel de confianza en alumnos, según apoderados**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

	Sí, estoy seguro de que hacen lo que más pueden			Creo que hacen bastante, pero podrían hacer más			Creo que hacen menos de lo necesario			Creo que hacen muy poco		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Medición												
Municipal	17,9	15,3	22,0	60,8	62,2	62,7	15,1	15,8	10,5	6,2	6,7	4,8
Particular subvencionado	16,7	15,5	22,2	64,4	63,3	65,0	14,3	16,3	8,8	4,6	5,0	3,9
Particular pagado	15,6	11,7	19,4	60,6	66,5	66,5	19,7	18,1	10,2	4,1	3,7	4,0

El nivel de confianza de los apoderados en los alumnos se incrementa en la medición 2003 y es similar en los tipos de establecimientos municipalizados y particular subvencionados, siendo un nivel medio-alto con margen para el crecimiento. La mayor criticidad hacia los alumnos la tienen los apoderados de establecimientos particular subvencionados.

### 8.4 Confianza de profesores en dirección

Al mismo tiempo consultamos acerca del grado de confianza que tienen los docentes respecto de la gestión directiva de su establecimiento. Los resultados son los siguientes:

**Cuadro N° 47**  
**Nivel de confianza en dirección, según profesores**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

	Sí confío totalmente o confío bastante			Confío relativamente			No, no confío		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Medición									
Municipal	85,1	86,0	84,1	13,1	10,9	13,2	1,8	3,1	2,7
Particular subvencionado	88,0	88,1	91,0	9,9	11,9	8,1	2,1		0,9
Particular pagado	92,2	90,4	84,0	6,3	9,1	14,2	1,6	0,4	1,8

Los niveles de confianza en la dirección son en general muy altos entre los docentes, pero se incrementan sostenidamente más en los colegios particular subvencionados comparados con los municipalizados y especialmente altos en los colegios particular pagados donde sea aprecia una disminución del nivel de confianza. Esta situación se mantiene muy similar en las mediciones. En todo caso estamos ante variaciones de niveles muy altos de confianza.

## 8.5 Confianza de los directores en sus docentes

Hemos hecho la siguiente pregunta a los directores de establecimientos para medir su nivel de confianza en los docentes: ¿Cree Ud. que los profesores de su establecimiento hacen lo que más pueden para lograr los mejores aprendizajes en los niños?

**Cuadro N° 48**  
**Nivel de confianza en docentes, según directores**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

	Municipal			Particular subvencionado			Particular pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Si, estoy seguro que hacen lo que más pueden	39,4	41,9	22,1	36,2	47,6	23,9	58,3	50,0	25,0
Creo que hacen lo necesario	50,0	48,4	68,4	57,4	48,8	72,8	33,3	45,0	73,4
Creo que hacen menos de lo necesario	9,6	8,6	9,5	6,4	3,7	3,3	8,3	5,0	1,6
Creo que hacen muy poco	1,1	1,1							

En la medición 2003 bajan fuertemente los niveles de confianza de los directores en sus docentes.

## 9.- APRENDIZAJES

### 9.1 Lo logrado: última nota obtenida

Un indicador que tiene una validez relativa para captar el resultado escolar, es la última nota obtenida antes de responder este cuestionario (alumnos). Si comparamos la última nota obtenida con el tipo de establecimiento, obtenemos el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 49**  
**Última nota obtenida por alumnos en Castellano**  
**por tramo y dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Castellano	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Medición									
1 a 3,9	5,2	3,5	1,8	4,1	3,3	1,1	5,4	2,2	2,2
4 a 4,9	23,9	20,2	15,4	20,8	20,0	12,5	13,8	17,6	9,9
5 a 5,9	40,5	46,7	46,1	46,1	43,6	47,6	41,0	41,6	41,0
6 a 7	30,5	29,6	36,7	29,0	33,2	38,8	39,7	38,6	47,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Las notas promedios reflejan pequeñas diferencias (mayores en castellano que en

matemáticas) al comparar los establecimientos municipalizados, particular subvencionados y particular pagados, lo que probablemente esté en discrepancia con la calidad diferencial que sí existe entre estos tipos de establecimientos.

Las diferencias aparecen más notorias cuando se analiza por tramos. En efecto, en el tramo 6-7 tanto para matemáticas como para castellano los alumnos de colegios particulares pagados tienen mejores calificaciones como se aprecia en la tabla siguiente:

**Cuadro N° 50**

**Última nota obtenida por alumnos en matemáticas por tramo y dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Matemáticas	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Medición									
1 a 3,9	9,8	8,8	3,8	8,2	8,4	4,3	8,7	7,0	5,2
4 a 4,9	28,1	25,1	23,3	26,9	25,6	19,7	26,1	25,2	18,7
5 a 5,9	37,4	39,7	37,9	37,7	40,1	38,4	35,5	34,8	35,6
6 a 7	24,8	26,5	35,0	27,2	25,9	37,6	29,7	33,0	40,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Si comparamos el promedio de la última nota en castellano y matemáticas y según dependencia del establecimiento, se obtiene lo siguiente:

**Cuadro N° 51**

**Promedio última nota obtenida por alumnos en castellano y matemáticas, por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Dependencia	Castellano			Matemáticas		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Año de medición						
Municipal	5,395	5,379	5,571	5,187	5,153	5,448
Particular Subvencionado	5,406	5,545	5,654	5,255	5,266	5,522
<i>Particular Pagado</i>	5,567	5,692	5,647	5,265	5,361	5,528

A pesar de que las diferencias son pequeñas en la medición 2003 se produce un mejor resultado en los colegios municipalizados.

Se analizan a continuación las diferencias en la última nota obtenida según género.

**Cuadro N° 52**  
**Promedio última nota obtenida por alumnos en**  
**castellano y matemáticas, por género, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Dependencia	Castellano			Matemáticas			
	Año de medición	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Hombre		5,299	5,375	5,559	5,231	5,230	5,506
Mujer		5,504	5,635	5,648	5,216	5,241	5,498

Diferencias importantes se pueden constatar entre alumnas y alumnos en castellano, donde las mujeres predicen mejores calificaciones tanto en la medición 2000 como en la medición 2001 y en la medición 2003.

En matemáticas la diferencia a favor de los hombres se hace menos significativa llegando prácticamente a igualarse y ello para las mediciones 2000, 2001 y 2003.

9.2 Percepción de aprendizaje según docentes y directores

Tanto Directores como profesores tienen una apreciación particular del grado de aprendizaje de sus alumnos. Ello se observa en los cuadros siguientes:

**Cuadro N° 53**  
**Grado de aprendizaje de alumnos según directores**  
**por dependencia, años 2000 y 2001 y total años 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año de medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total año			
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	1999	2000	2001	2003
Muy poco	8,0	1,1	1,1	4,5	1,2	3,3		5,3	1,6	1,7	5,8	1,9	2,0
Poco	13,6	16,3	15,2	6,7	9,8	9,9		2,6	6,3	13,5	9,5	11,3	11,0
Medianamente	68,2	73,9	75,0	77,5	73,2	71,4	66,7	63,2	54,0	67,9	72,5	71,7	68,3
Mucho	10,2	8,7	8,7	11,2	15,9	15,4	33,3	28,9	38,1	16,9	12,2	15,1	18,7

Los directores de colegios municipalizados son los más pesimistas respecto al nivel de aprendizaje de los alumnos. Las diferencias son importantes tanto con los colegios particular subvencionado como con los colegios particulares pagados. Al comparar las mediciones 2000, 2001 y 2003 se aprecia que los establecimientos particular pagados mejoran mientras que los particular subvencionados y municipalizados mantienen sus respectivos niveles.

**Cuadro N° 54**  
**Grado de aprendizaje de alumnos según docentes**  
**por dependencia, años 2000 y 2001 y total años 1999,2000, 2001 y 2003 (%)**

Año de medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total año			
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	1999	2000	2001	2003
Muy poco	5,0	4,8	2,0	3,1	2,0	1,2	3,1	,4		5,8	4,0	2,8	1,2
Poco	21,8	22,8	22,1	19,9	16,3	17,3	9,2	10,1	7,7	22,2	20,1	17,6	16,7
Medianamente	64,6	65,6	70,0	69,0	73,2	69,6	67,7	70,0	71,6	63,2	66,9	69,4	70,2
Mucho	8,6	6,9	5,9	8,0	8,6	11,9	20,0	19,4	20,7	8,8	9,0	10,2	11,9

Como se observa, la opinión de los profesores de los colegios particulares pagados sobre el aprendizaje de sus estudiantes, es significativamente más positiva que la de los profesores de los otros dos tipos de dependencia, tendencia que se mantiene para todas las mediciones, incrementándose especialmente en el caso de los particular subvencionados.

## **10.- FACTORES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR**

### *10.1 Las causas del fracaso escolar (según director y docentes)*

En las tres mediciones se presentaron a directores y docentes un conjunto de opciones que dan cuenta de los factores que potencialmente podrían estar relacionados con el fracaso escolar en su establecimiento. Las respuestas obtenidas son las siguientes:

**Cuadro N°55**  
**Causas del fracaso escolar, según director**  
**por dependencia años 2000, 2001 y 2003 y total 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total Año			
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	1999	2000	2001	2003
Problemas relacionados con la familia o apoderados (falta de apoyo, baja escolaridad de los padres)	86,0	87,2	51,2	91,5	86,4	56,3	66,7	83,3	76,9	81,3	87,4	86,3	59,9
Problemas sociales del medio o entorno sociocultural	73,1	57,4	51,0	67,0	58,0	59,4	41,7	33,3	24,6	38,4	68,3	53,6	47,5
Problemas de salud	7,5	7,4	9,4	7,4	7,4	5,2		11,1	10,8	2,1	7,0	8,1	8,2
Capacidad intelectual de los niños	43,0	37,2	44,8	42,6	38,3	28,1	58,3	38,9	53,8	27,4	43,7	37,9	40,9
Falta de material de apoyo, infraestructura de la escuela, medios	14,0	9,6	7,3	5,3	7,4	6,3	16,7	5,6	7,7	5,5	10,1	81,0	7,0
Problemas relacionados con el docente	23,7	17,0	38,5	18,1	14,8	18,8	16,7	33,3	13,8	10,8	20,6	19,0	24,9
Problemas relacionados con la presión intelectual por obtener un alto rendimiento	6,5	2,1	7,3	9,6	3,7	4,2	25,0	19,4	15,4	No pregu ntada	9,0	9,4	8,2
Problemas económicos de los padres. El alumno debe dejar el establecimiento para trabajar	25,8	11,7	11,5	24,5	16,0	14,6		8,3	6,2	28,0	23,6	12,8	11,3
La poca dedicación al estudio de los alumnos que		12,8	3,1		3,7	7,3		5,6	12,3			8,1	7,0
Problemas de conducta de los alumnos		18,1	8,3		13,6	19,8		27,8	26,2			18,0	17,1
El ambiente cultural de la familia		31,9	56,3		46,9	55,2		19,4	20,0			35,5	46,7

En la medición 2001, en todos los tipos de establecimientos: municipalizados, particulares subvencionados y particular pagados, un alto porcentaje de los directores señaló que la causa del fracaso escolar es la “falta de apoyo de los padres”. Siendo para ellos la causa prioritaria. Esta evaluación se mantiene en la medición 2003, pero baja drásticamente su peso relativo especialmente en los colegios municipalizados y particular subvencionados, en menor escala en los pagados.

En los casos de establecimientos municipalizado y particular subvencionados, el segundo factor asociado al fracaso escolar, son los problemas sociales del medio o entorno sociocultural. Ello no ocurre en los establecimientos particular pagados, donde el segundo factor de fracaso en importancia es la capacidad intelectual de los niños. Esta última causa aumenta su presencia en los directores de establecimientos municipalizados.

Las causas del fracaso que son internas o propias del sistema escolar tienen poco peso explicativo según los directores.

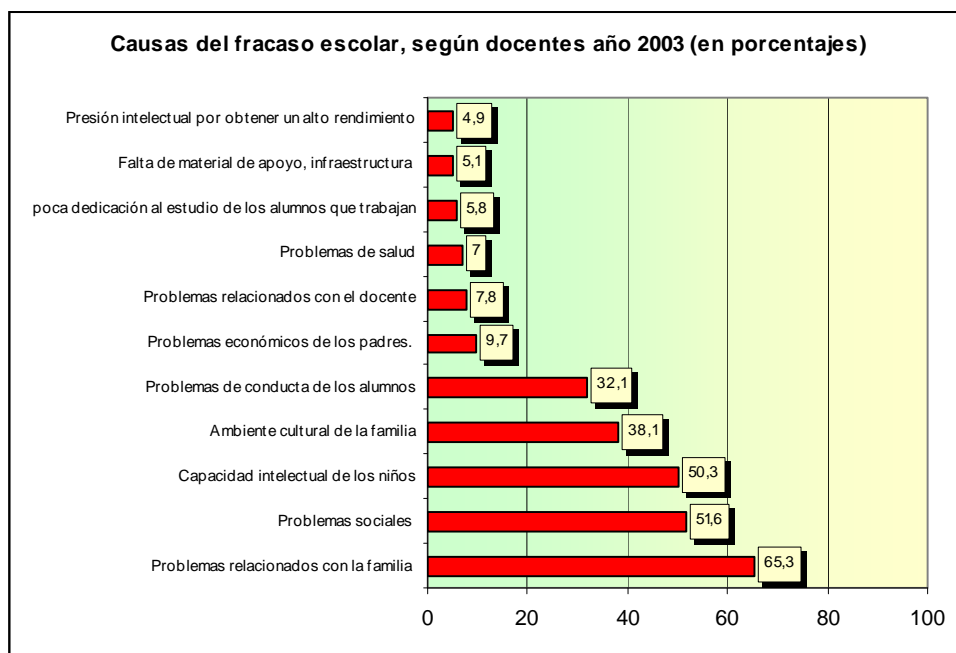
En el caso de los docentes, las distribuciones presentan las siguientes características:

**Cuadro N° 56**  
**Causas del fracaso escolar, según docentes,**  
**por dependencia años 2000, 2001 y 2003 y total año 1999, 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año Medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total Año			
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	1999	2000	2001	2003
Problemas económicos de los padres. El alumno debe dejar el establecimiento para trabajar	29,6	12,9	10,2	21,4	13,0	10,1	12,9	7,2	8,4	27,0	24,5	11,8	9,7
Problemas relacionados con la familia o apoderados.	88,8	86,6	59,6	84,7	84,6	68,0	82,3	71,3	69,6	82,4	85,4	82,8	65,3
Problemas sociales del medio o entorno sociocultural	78,8	67,8	59,9	76,3	58,5	65,2	50,0	35,9	32,2	48,4	74,9	57,8	51,6
Problemas de salud	4,9	5,2	6,9	6,9	5,6	6,5	9,7	4,1	8,0	2,2	6,0	5,1	7,0
Capacidad intelectual de los niños	59,0	33,0	53,9	53,7	35,9	44,1	77,4	48,7	54,5	30,0	56,9	37,3	50,3
Falta de material de apoyo, infraestructura de la escuela, medios	12,7	6,9	6,2	11,9	5,1	4,7	11,3	7,7	4,2	5,1	12,1	6,4	5,1
Problemas relacionados con el docente	5,7	7,2	7,1	9,0	7,4	6,5	3,2	8,2	10,8	4,2	7,0	7,5	7,8
Problemas relacionados con la presión intelectual por obtener un alto rendimiento	6,1	2,2	2,6	12,6	4,3	4,0	21,0	11,3	9,4	No pregu ntada	9,9	4,8	4,9
El ambiente cultural de la familia		34,2	36,6		41,8	46,1		22,6	28,0			34,8	38,1
Problemas de conducta de los alumnos		30,4	31,1		31,1	30,0		49,7	37,1			34,6	32,1
La poca dedicación al estudio de los alumnos que trabajan		10,4	5,9		6,6	4,5		8,7	7,7			8,6	5,8

Lo nuevo en la medición 2003 es el mayor peso relativo que le dan los docentes de establecimientos municipalizados a la capacidad intelectual de los niños como causa del fracaso escolar, lo que también está presente en los establecimientos subvencionados y pagados.





Para los profesores el factor principal del fracaso escolar son los problemas relacionados con la familia o los apoderados, ello tanto en los colegios municipalizados, particular subvencionados como particular pagado.

Concordando con los directores, el segundo factor de importancia en los colegios municipalizados y particular subvencionados son los problemas sociales del medio. Mientras que para los colegios particulares pagados el segundo factor en importancia para explicar el fracaso escolar en la medición 2001 es la capacidad intelectual de los niños, explicación que se generaliza para todas las dependencias en la medición 2003.

También para los docentes, los factores radicados dentro del sistema escolar no tienen poder explicativo respecto del fracaso escolar.

### 10.2 Causas de éxito escolar (según director y docentes)

Hemos consultado a continuación tanto a directores como docentes, cuáles son a su juicio las causas del éxito escolar. Los resultados son los siguientes:

**Cuadro N° 57**  
**Causas del éxito escolar, según director,**  
**por dependencia años 2000, 2001 y 2003, y total año 1999, 2000, 2001 y 2003. (%)**

	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total Año			
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	1999	2000	2001	2003
Capacidad de aprendizaje de los alumnos	42,9	43,2	54,2	44,4	51,2	42,7	66,7	56,8	61,5	44,7	43,5	48,8	51,8
Disponibilidad de materiales y textos de estudio	24,2	18,0	19,8	27,8	23,2	16,7	25,0	2,7	9,2	23,5	25,0	17,3	16,0
Participación de los padres en el proceso educativo	57,1	57,3	56,3	53,3	57,3	60,4	50,0	54,1	55,4	42,4	53,0	56,7	57,6
Esfuerzo de los alumnos por aprender	46,2	49,4	43,8	43,3	50,0	44,8	41,7	59,5	46,2	54,2	43,0	51,4	44,7
Metodología de enseñanza utilizada por los profesores	67,0	79,8	78,1	66,7	78,0	71,9	75,0	86,5	84,6	82,6	65,0	80,3	77,4
Nivel socioeconómico del hogar	17,6	20,2	18,8	21,1	7,3	18,8	16,7	5,4	9,2	9,0	18,5	12,5	16,3
Tiempo dedicado a las tareas	19,8	16,9	12,5	22,2	12,2	18,8	8,3	24,3	12,3	7,8	19,5	16,3	14,8
Infraestructura y equipamiento de la escuela	20,9	10,1	10,4	13,3	17,1	17,7	16,7	5,4	12,3	23,9	16,5	12,0	13,6

El principal factor explicativo del éxito escolar según los directores, está radicado al interior del sistema escolar: la metodología de enseñanza utilizada por los profesores. En ello coinciden los directores de los colegios municipalizados, particular subvencionados y particular pagado. Esta explicación se incrementa fuertemente en la medición 2001 y en gran medida en la medición 2003.

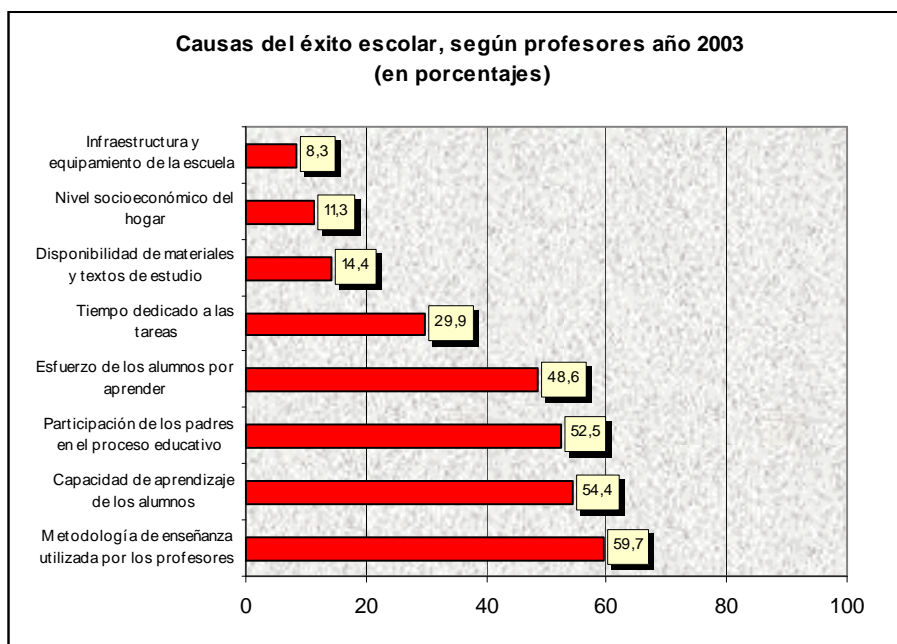
El segundo factor citado por colegios es la participación de los padres en el proceso educativo, lo que se refuerza en la medición 2003.

Las opiniones de los docentes sobre estas atribuciones son las siguientes:

**Cuadro N° 58**  
**Causas del éxito escolar, según docentes, por dependencia**  
**años 2000, 2001 y 2003 y total año 1999, 2000, 2001 y 2003. (%)**

	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado			Total Año			
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	1999	2000	2001	2003
Capacidad de aprendizaje de los alumnos	53,9	55,4	54,4	52,7	53,8	53,2	64,2	62,8	56,3	52,2	52,7	56,3	54,4
Disponibilidad de materiales y textos de estudio	16,3	19,1	12,6	21,2	17,0	16,3	16,4	17,6	14,0	21,7	18,1	18,0	14,4
Participación de los padres en el proceso educativo	50,8	55,4	54,6	50,7	53,5	51,2	37,3	37,7	51,4	41,5	48,7	51,1	52,5
Esfuerzo de los alumnos por aprender	57,0	54,1	47,7	48,2	56,7	49,4	58,2	61,3	48,6	49,9	51,8	56,5	48,6
Metodología de enseñanza utilizada por los profesores	61,2	62,9	54,9	58,0	62,4	63,1	61,2	66,8	61,5	70,1	58,3	63,5	59,7
Nivel socioeconómico del hogar	15,9	18,1	14,0	17,1	16,8	11,0	16,4	9,5	7,7	15,1	16,1	15,9	11,3
Tiempo dedicado a las tareas	26,9	23,3	32,1	28,7	24,5	27,3	28,4	25,1	30,8	19,4	27,1	24,1	29,9
Infraestructura y equipamiento de la escuela	10,5	8,7	6,9	16,1	10,2	8,5	7,5	13,6	10,1	18,7	12,6	10,2	8,3

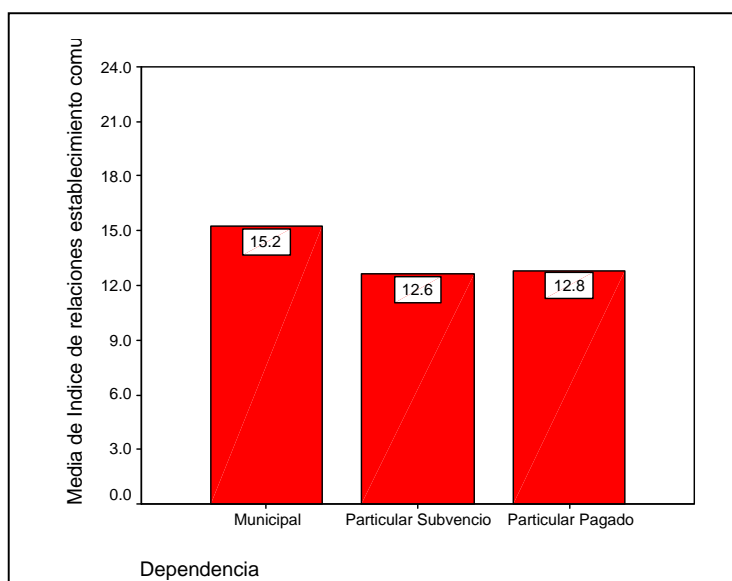
Los docentes acentúan como factor de éxito escolar, la capacidad de aprendizaje y esfuerzo de los alumnos. La mayor parte de los docentes mantienen en todo caso como factor principal la metodología de enseñanza utilizada por los profesores. También aparece como importante la participación de los padres que se acentúa fuertemente en los colegios pagados.



### 11. Relación del establecimiento con la comunidad

Hemos analizado en la medición 2003, en qué medida el establecimiento está vinculado con la comunidad. Para ello hemos elaborado un índice en base a las respuestas a la pregunta ¿con qué frecuencia el establecimiento está relacionado con un conjunto de entidades (municipalidad, empresas, iglesia, juntas de vecinos, etc).

El índice varía entre 0 y 24 puntos, donde este último puntaje refleja el máximo posible de relaciones. Al comparar el nivel de relaciones de establecimientos municipalizados, particular subvencionados y particular pagados, se obtiene el siguiente cuadro.



El índice puede ser considerado un indicador del capital social del establecimiento, donde un mayor número de relaciones indican mayor capital social. El gráfico nos muestra que son los establecimientos municipalizados los que tienen mayor capital social. Los establecimientos municipalizados se muestran en la medición 2003 como los más abiertos a la comunidad, con mayor potencial de relaciones.

## 11.- EVALUACIÓN DE LA REFORMA EDUCACIONAL

### 11.1 *Evaluación según directores y profesores*

### 11.2

**Cuadro N° 59**  
**Evaluación de aspectos de Reforma Educacional, según directores,**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (promedio de notas escala 1 a 7)**

	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Programas de mejoramiento e innovación preescolar, básica y media	5,5	5,4	5,1	5,5	5,2	5,1	5,2	5,2	5,0
Reforma Curricular	5,1	5,1	5,1	5,3	5,1	5,0	5,1	4,8	4,9
Desarrollo profesional de los docentes	5,1	5,1	4,7	5,0	5,0	4,9	5,0	4,7	4,5
Jornada Escolar Completa	4,4	4,5	4,4	4,8	4,6	4,6	5,3	4,5	4,8
Participación de los docentes			4,5			4,7			4,3
Información acerca de la Reforma Educacional			5,1			5,2			4,8
Textos y materiales de estudio			5,9			5,8			5,5
Equipamiento computacional			4,6			5,2			5,5

Considerando las mediciones, 2000, 2001 y 2003, se puede decir que en general los directores tienen una buena opinión de la reforma. Para ellos el componente de la Jornada Escolar completa es el menos positivo, así como la participación de los docente. La evaluación del equipamiento computacional no es bien evaluado por los directores de establecimientos municipalizados.

**Cuadro N° 60**  
**Evaluación de aspectos de Reforma Educacional, según docentes,**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (promedio de notas escala 1 a 7)**

	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Programas de mejoramiento e innovación preescolar, básica y media	5,0	5,0	4,8	5,1	5,0	4,8	4,8	5,0	4,8
Reforma Curricular	4,9	4,9	4,7	4,9	4,8	4,6	4,9	5,2	4,9
Desarrollo profesional de los docentes	5,0	5,1	4,8	5,0	5,0	4,7	4,7	5,2	4,7
Jornada Escolar Completa	4,1	4,0	4,9	4,4	4,4	4,6	4,8	5,5	4,7
Participación de los docentes			4,8			4,7			4,7
Información acerca de la Reforma Educacional			4,9			4,7			5,0
Textos y materiales de estudio			4,8			4,8			4,8
Equipamiento computacional			5,2			4,8			4,8

Los profesores son mas críticos en su evaluación de los componentes de la reforma. Hay en la medición 2003 una cierta baja en la evaluación de todos los componentes con excepción de la jornada escolar completa por los muncipalizados y subvencionados.

El presente cuadro muestra la evaluación general del sistema educativo por los diversos actores.

**Cuadro N° 61**  
**Evaluación educación, todos los actores años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año de medición	Muy buena			Buena			Regular			Mala			Muy mala		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Directores	0,5	1,7	0,4	31,1	27,1	23,7	62,7	65,3	68,2	5,7	5,8	7,3	0	0	0,4
Profesores	3,2	6,2	0,7	35,1	28,1	26,9	48,8	56,9	63,9	10,8	7,7	8,0	2,4	1,1	0,5
Alumnos	6,6	7,4	9,2	33,4	36,1	37,1	50,1	47,2	44,1	7,1	6,1	7,2	2,8	3,2	2,4
Apoderados	2,8	2,8	3,9	29,1	32,9	31,2	53,9	51,8	51,4	10,9	9,4	10,3	3,3	3,0	3,2

La evaluación es especialmente positiva entre los alumnos y apoderados. Los directores y profesores son menos positivos en las mediciones y en especial en la medición 2003.

### 11.2 Evaluación capacitación docente (según profesores)

Uno de los ejes principales de la reforma es la capacitación del personal docente. Aquí se juega parte importante de los cambios que se espera ocurran en los establecimientos y en la sala de clases.

Los profesores, a su vez, mostraban un alto interés en la capacitación en la medición 2000 pero se había producido un brusco cambio en la medición 2001. Comparando ambas mediciones con la medición 2003 obtenemos la siguiente siguiente situación:

**Cuadro N° 65**  
**Grado de interés de docentes por la capacitación,**  
**según director, por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

Año de medición	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Muy alto interés	20,4	1,1	11,6	14,9	3,8	11,0	25,0	8,6	15,4
Alto interés	47,3	45,1	48,4	48,9	37,5	47,3	50,0	60,0	58,5
Mediano interés	30,1	47,3	33,7	34,0	48,8	35,2	25,0	28,6	24,6
Muy bajo interés	2,2	6,6	6,3	2,1	10,0	6,6		2,9	1,5

Se puede apreciar una baja ostensible en el Interés de los docentes por la capacitación al comparar 2000 con 2001, tendencia que se revierte el año 2003 quedando en un nivel medio entre el nivel alto del 2000 y el bajo del 2001.

La tabla siguiente muestra la participación de los profesores de la muestra en distintas modalidades de capacitación.

**Cuadro N° 66**  
**¿Cuál es su opinión sobre los cursos de perfeccionamiento (profesores),**  
**años 2001 y 2003 (%)**

	2001	2003
Excelente	5,2	15,0
Buena	39,2	53,4
Regular	38,7	28,1
Insuficiente	9,9	3,0
Mala	7,1	0,6
Total	100	100

La cantidad de profesores que opinan que los cursos de perfeccionamiento son regulares o insuficientes o malos eran una mayoría en la medición 2001, lo que confirma lo señalado en la tabla anterior en el sentido de que existía en la medición 2001 una imagen más bien negativa de la capacitación entregada. Esta mejora en la medición 2003 y en forma significativa, siendo ahora una mayoría la que opina que los cursos de perfeccionamiento han sido buenos o excelentes.

Analizando los tipos de capacitación según dependencia, tenemos las siguientes distribuciones.

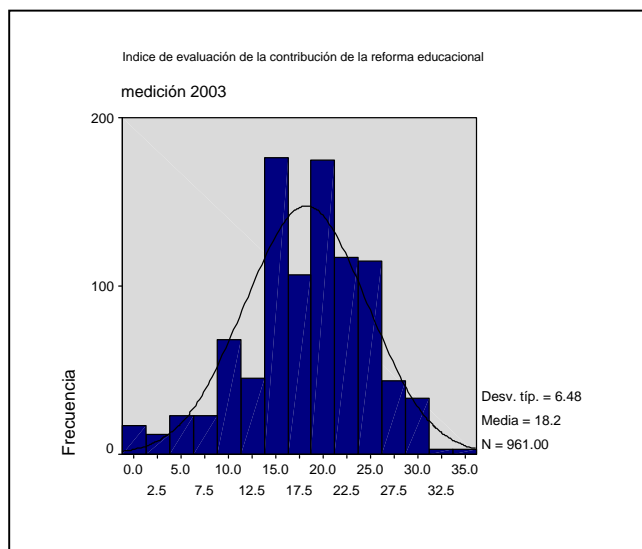
**Cuadro N° 67**  
**Tipo de capacitación recibida por docentes, según docentes**  
**por dependencia, años 2000, 2001 y 2003 (%)**

	Municipal			Particular Subvencionado			Particular Pagado		
	2000	2001	2003	2000	2001	2003	2000	2001	2003
Año de medición									
Curso	87,5	81,2	68,8	81,8	76,0	64,1	71,6	55,2	45,2
Pasantía en extranjero	3,5	3,0	5,0	2,3	2,2	4,0	0,0	1,6	2,5
Diplomado	6,6	9,0	12,4	3,3	5,2	7,6	1,5	5,5	8,9
Magister	1,0	5,3	6,7	3,1	4,9	8,1	6,0	6,6	10,7
Doctorado	0,6		1,2	0,8	0,3	0,9	0,0	0,5	0,7
Seminario	22,7	28,3	26,9	25,9	30,1	27,1	29,9	39,9	24,2
Congreso	5,7	8,8	10,2	6,6	8,5	12,8	13,4	15,3	12,5
Conferencia	11,5	16,8	16,0	14,3	17,8	16,4	25,4	23,5	23,8
Otro	19,3	33,6	24,0	17,5	34,5	26,5	19,4	31,7	22,8

La modalidad principal de formación es la de cursos y seminarios.



## EVALUACIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA REFORMA EDUCACIONAL



Medición 2001	Promedio
Municipal	17,81
Particular Subvencionado	18,06
Particular pagado	18,64

Medición 2003	Media
Municipal	17.7768
Particular Subvencionado	17.8652
Particular no Subvencionado	19.3983
Total	18.2092

Hemos confeccionado un índice para evaluar la contribución de la reforma educacional a juicio de los profesores. El índice varía entre 0 y 34 puntos, donde éste último representa la mayor contribución. El promedio se sitúa en 18 puntos lo que equivale a una opinión media, opinión similar en el 2001 y 2003. Al comparar según dependencia, se constata que los profesores de las tres dependencias evalúan en niveles parecidos, de todas maneras los menos positivos son los profesores de colegios municipalizados y los más positivos son los de colegios particular pagados.

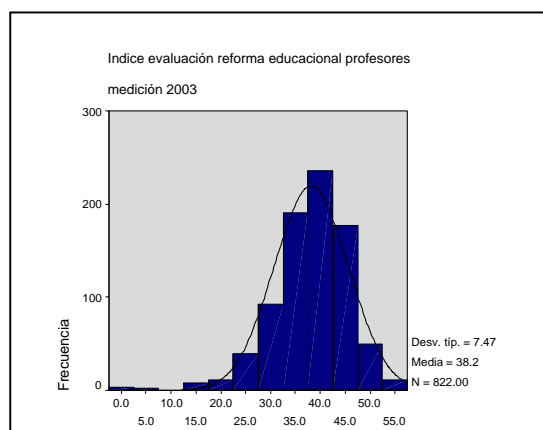
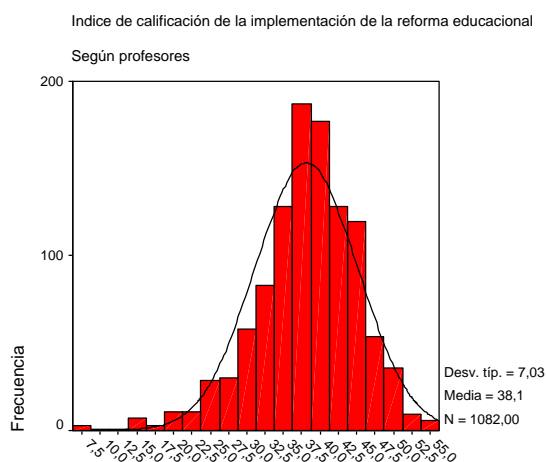
La tabla siguiente entrega una visión más completa de la evaluación de diversas dimensiones y según dependencia hecha por los profesores.

**Cuadro N° 70**

**¿Cómo calificaría Ud. la implementación de la Reforma Educacional en los siguientes aspectos? Comparación 2001, 2003 (entre paréntesis)**

	Programas de mejoramiento e innovación preescolar, básica y media	Reforma curricular	Desarrollo profesional de los docentes	Jornada Escolar Completa, JEC	Participación de los docentes	Información acerca de la Reforma Educacional	Textos y materiales de estudios	Equipamiento computacional
Municipal	5,0 (5.0)	4,9 (4.9)	5,1 (4.9)	4,0 (4.2)	4,4 (4.3)	4,9 (4.8)	5,0 (5.1)	4,7 (4.7)
Particular Subvencionado	5,0 (5.0)	4,8 (4.8)	5,1 (4.8)	4,4 (4.4)	4,3 (4.2)	4,7 (4.6)	5,0 (5.2)	5,2 (4.9)
Particular pagado	5,0 (4.9)	4,9 (4.7)	4,7 (4.7)	4,7 (5.3)	4,3 (4.4)	4,6 (4.8)	4,8 (5.0)	5,0 (4.9)

Las evaluaciones son en general medias o regulares, donde lo peor evaluado es la jornada escolar completa en la medición 2001 pero que mejora en la medición 2003, siendo de todas maneras lo peor evaluado por los docentes, seguido de la participación de los docentes. Haciendo un índice de calificación de la implementación, obtenemos el siguiente gráfico.



La evaluación comparando años 2001 y 2003 se mantiene idéntica. La media se sitúa inclinándose hacia la derecha indicando una evaluación más bien positiva. La curva es más bien concentrada, sin una gran dispersión, lo que indica que no hay casos extremos. Viendo a continuación cómo se distribuye el índice según dependencia, tenemos el siguiente resultado.

**Cuadro N° 71**

**Índice de evaluación de la implementación de la reforma educacional**

	<b>Media 2001</b>	<b>Media 2003</b>
Municipal	38,00	38.2
Particular Subvencionado	38,39	37.95
Particular pagado	38,02	38.48

Los profesores de las distintas dependencias presentan una media similar en la evaluación de la implementación de la reforma.

## **12.- PARTICIPACIÓN DE PADRES**

### 12.1 Vínculo con el establecimiento de apoderados

Existe un amplio consenso en la importancia de la colaboración de los padres con los establecimientos para lograr buenos resultados en los aprendizajes y formación integral de los estudiantes. Sin embargo, esta participación no es fácil de lograr. En las tablas siguientes se presentan algunas características de la relación que los padres construyen con los establecimientos educativos de sus hijos.

**Cuadro N° 72**  
**Motivo de asistencia de apoderado a establecimiento,**  
**según apoderados, años 2003 (%)**

<b>p.18.1.1a En el último mes, ¿a cuál de las siguientes actividades asistió usted u otra persona para informarse sobre la situación de su pupilo en el establecimiento educacional?</b>	
Reunión de apoderados	76.7%
Actividades estraprogramáticas del pupilo	16.2%
Reuniones del Centro de Padres y Apoderados	12.6%
Hablar con el profesor jefe por iniciativa propia	25.6%
Hablar con el profesor jefe por citación	17.5%
Citado(a) por otras instancias (inspectoría, dirección)	7.9%
Otro motivo	10.3%
No asistió al establecimiento	6.8%

La participación de apoderados en las diversas actividades del establecimiento a las que son convocados se sitúa preferentemente en asistencia a reunión de apoderados, siendo el resto muy poco significativo.

## **LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CHILE**

### *Evolución de la evaluación de la calidad, según los profesores*

Hemos hecho la pregunta “La calidad de la educación en Chile es muy buena, buena, regular, mala o muy mala” en las mediciones 1999, 2000 y 2001. Llevando esas respuestas a un índice simple variando entre 0 (muy mala) a 4 (muy buena).

Al comparar los niveles del índice se obtiene lo siguiente:

**Cuadro N° 76**  
**Evolución de la Calidad de la Educación.**  
**Opinión de los profesores**

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Estadísticos descriptivos 1999	1036	,00	4,00	2,2847	,6616
Estadísticos descriptivos 2000	1026	,00	4,00	2,2583	,7868
Estadísticos descriptivos 2001	1055	,00	4,00	2,3052	,7467
Estadísticos descriptivos 2003	1078	0,00	4,00	2,1948	,5995

Se puede apreciar que la evaluación de la calidad educativa en el país a juicio de los

profesores disminuye en alguna medida, aunque las diferencias entre las mediciones no son significativas.

Podemos por tanto inferir que no hay un incremento significativo de la calidad de la educación en Chile a juicio de los profesores en el lapso de tiempo entre 1999 y 2003.

Hemos calculado un índice similar con las respuestas de los apoderados, con los resultados en la tabla a continuación.

**Cuadro N° 77**  
**Evolución de la Calidad de la Educación en Chile.**  
**Opinión de los Apoderados**

<b>Índice calidad de la educación</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Estadísticos descriptivos 1999	3826	,00	4,00	2,2629	,7573
Estadísticos descriptivos 2000	5342	,00	4,00	2,1705	,7841
Estadísticos descriptivos 2001	5420	,00	4,00	2,2293	,7778
Estadísticos descriptivos 2003	7019	0	4	2,2233	,8046

El índice con la evaluación de la calidad que hacen los apoderados muestra un comportamiento similar que los profesores. Es levemente inferior y de 2,26 en la medición 1999 baja a 2,17 en la medición 2000, sube algo en la medición 2001, a 2,23 puntos entre 0 y 4 y finalmente se sitúa en un nivel similar en la medición 2003.. Podemos afirmar que a juicio de los apoderados no se advierte un incremento significativo de la calidad de la educación en el lapso de 3 años entre 1999 y 2003.

## **13.- CONCLUSIONES**

Este estudio tiene por objetivo conocer las opiniones, percepciones y expectativas que tienen directores, profesores, alumnos, padres y apoderados sobre diferentes aspectos de nuestra realidad educativa. Los estudios realizados durante los años 1999, 2000, 2001 y 2003 registran importantes procesos que ocurren en las formas de pensar y en las orientaciones prácticas que tienen los grupos entrevistados frente a los diferentes problemas y desafíos del sistema educativo.

### **La desigualdad social está instalada en la propia cultura de la escuela.**

1. El sistema educacional chileno se revela significativamente segregado: donde van los estudiantes pobres, no van los estudiantes de clase media y alta y viceversa. Esta tendencia se confirmó en la medición del año 2001 y 2003. Esta situación consolida la diferenciación interna y genera problemas de integración y de cohesión social desde los primeros años de la escuela.
2. Al analizar el problema desde el pensamiento de profesores, directores, padres y alumnos, constatamos que en la propia cultura escolar se ha instalado una representación de la desigualdad que mantiene las diferencias a través de las prácticas de directivos y profesores. La mayor parte de los directivos y profesores de los establecimientos atribuyen a las familias de los alumnos de establecimientos municipales una mayor proporción de violencia intra familiar que en las familias de los alumnos de los establecimientos particular subvencionados y privados aunque al respecto vemos una mejoría en la medición 2003. Al mismo tiempo, tienen bajas expectativas para el futuro educacional de los hijos de las familias pobres de nuestro país y sus problemas de rendimiento lo atribuyen, principalmente, a la falta de apoyo familiar e incluso y con esfuerzo aparece la capacidad intelectual de los alumnos como una causa de fracasos. Esta percepción negativa de los directores y profesores influirá, sin duda, en una percepción negativa del rol que puede jugar la familia en el aprendizaje; en la relación que tiene la escuela con el entorno y en el pronóstico que realizan del desarrollo y éxito escolar de sus estudiantes.
3. La desigualdad, entonces ya no es sólo una realidad anterior y que está fuera de la escuela sino que es un dato que está presente al interior y en la propia subjetividad de quienes tienen la tarea de acompañar a los estudiantes en su crecimiento y aprendizaje.

### **Disminuye brecha digital**

4. En la encuesta del año 2000 los alumnos de colegios municipalizados se

encontraban a una gran distancia de los alumnos de colegios pagados en cuanto al acceso a computador e internet. En el año 2001 es significativo el aumento de disponibilidad de computadores aún en las familias más modestas. Este aumento se incrementa en la medición 2003. Es importante constatar que en el 54% de los hogares de los alumnos chilenos exista hoy en día un computador. Pero las diferencias entre la disponibilidad en las casas de los alumnos de establecimientos municipalizados es mucho menor que en la casa de los alumnos de establecimientos pagados. En cuanto al acceso a Internet se observan diferencias cada vez mayores. Uno de los aspectos preocupantes en la medición 2003 es justamente un incremento significativo de la brecha digital en términos de acceso a Internet.

5. A nivel de los directores no existe una brecha digital según tipo de establecimiento. La situación era diferente cuando se analizó el problema en la medición 2000 donde se apreciaba una cierta diferencia. Sin embargo esta disminuye drásticamente en la medición 2001 y aún más en la medición 2003. y hoy la gran mayoría de los directores (80%) y profesores chilenos (74%), independiente del tipo de colegio donde trabaje, dispone de computador en su hogar (Cuadros 12 y 13). Se demuestra, por tanto, que los profesores, pese a sus problemas de ingresos, realizan el esfuerzo de adquirir computador. Por otra parte, también hay un cambio en la distribución que mide acceso a equipos, software educativos y acceso a Internet, entre otros, en los establecimientos. En los colegios municipales todos los profesores tiene acceso al uso de computador en el establecimiento, eliminando la categoría "no hay". En conclusión la compra de computador y/o el acceso en los establecimientos abre posibilidades inéditas para la interconectividad de los docentes y nuevas formas de capacitación y distribución de recursos de apoyo.

#### **Directores de establecimientos municipales aumentan visión crítica de sus profesores.**

6. En la evaluación de los problemas que afectan a los establecimientos los directores son los que tienen una opinión más negativa y los padres una más positiva al marcar con menos frecuencia en el 2001 algunos de los problemas de los establecimientos escolares.
7. El 38% de los directores de establecimientos municipales declaran que las licencias médicas continuas son un problema que los afecta frecuente o muy frecuentemente. En segundo lugar destaca la impuntualidad de los profesores (30.4%) y el descuido que tienen de los alumnos que presentan problemas (21.7%). En todos estos indicadores hay un aumento importante con respecto a las proporciones observadas el año 2000 (Cuadro 17).
8. Los directores de establecimientos particular subvencionados, en cambio, son menos críticos que en la medición del año 2000. En este caso es importante destacar la disminución del problema de las "licencias médicas continuas"; la "impuntualidad de los profesores" y la percepción de una falta de motivación de éstos para buscar una mayor eficiencia en el trabajo (ver tabla 18).
9. Para observar mejor y comparativamente el nivel de problemas con docentes a

juicio de los directores, se elaboró un índice que arroja la siguiente distribución. El índice de evaluación crítica llega a 30.76 puntos en una escala donde la mayor criticidad puede llegar a 50 puntos y la menor a 13 puntos. En cambio los colegios particular subvencionado y particular pagado llegan a 26.5 puntos aproximadamente. El índice confirma la mayor criticidad de los directores de establecimientos municipalizados respecto de sus profesores. El menor grado de problemas con los docentes lo manifiestan los directores de colegios particulares pagados. La diferencia es muy importante en relación a los otros dos tipos de establecimientos.

10. La mayor parte de los apoderados, en cambio, tiene una percepción positiva respecto de la labor que desempeñan los profesores, destacando su responsabilidad y puntualidad (86,1%); un buen trato con los alumnos y apoderados (81,5 %) e interés en perfeccionarse, aprender y superarse (81,3 %) (cuadro 16). También hay un mayor acercamiento de los padres con la dirección de los establecimientos lo que permite mayor participación apareciendo ésta como más accesible y comunicativa.
11. Por otra parte, es interesante constatar que estas apreciaciones positivas son compartidas en los apoderados de los establecimientos municipales, particular subvencionados y particular pagados. Los promedios de los tres tipos de dependencia están en 36 puntos. Los profesores gozan así de un buen prestigio entre los apoderados independiente de si trabajan en colegios municipalizados o particulares, prestigio que al parecer va en aumento.
12. El aumento de la criticidad de los Directores en los establecimientos municipales da cuenta de problemas que afectan la gestión directiva y formación de un equipo entre director y profesores. En efecto los datos dan cuenta de problema de clima y de las dificultades que pueden tener los directores en la comunicación y relación con sus profesores.

#### **Aumenta crítica a subvenciones y padres están dispuestos a pagar según sus ingresos.**

13. En la medición realizada en 2001 se constata un aumento en el grado de desacuerdo que existe entre los directores sobre el actual sistema de subvenciones. La principal crítica se relaciona con el bajo monto y por su variabilidad debido a la relación que tiene con la asistencia de los alumnos.
14. Se demuestra que sigue siendo bajo en general el grado de satisfacción salarial de los docentes en el año 2001 pero con algunas variaciones. La satisfacción laboral aumenta en el tramo \$ 251.000-350.000 de 11.7% a 15.9% y en el tramo 501.000-650.000 aumenta del 22.6% al 39% (cuadro 27)
15. Por otra parte, se aprecian diferencias de sueldo según género. Las mujeres tienden a ubicarse en los tramos menores de salario, mientras que los hombres se concentran en los tramos más altos de sueldo. De todas maneras se aprecia un incremento de los sueldos tanto para hombres como para mujeres.(Cuadro 26)



16. Frente a los problemas de financiamiento de la educación consultamos a los padres y apoderados si estarían de acuerdo con un pago de acuerdo a los ingresos que tenga la familia. Los apoderados de colegios municipalizados incrementan en la medición del 2001 su acuerdo con la aseveración de que todos deben pagar por la educación, aunque sea poco y de acuerdo a los ingresos familiares. Igualmente lo hacen los apoderados de colegios particulares tanto subvencionados como pagados. El acuerdo llega al 45% entre los apoderados de colegios municipalizados, al 49.8% entre los apoderados de colegios particular subvencionados y al 52.9 % entre los apoderados de colegios particular pagados (cuadro 23).
17. Las consecuencias positivas que señalan los padres de este pago diferenciado es que aumentaría el compromiso de los padres y su exigencia a los profesores. Por otra parte, las consecuencias negativas que señalan es que puede generar una fuerte discriminación con los que no pueden pagar. De este modo existe una predisposición positiva a un pago diferenciado según los ingresos de la familia. Pero, este sistema debe cuidar, por un lado, la discriminación que produce con los que no pueden pagar y debe garantizar, por otro, espacios de participación para canalizar las exigencias y mayor compromiso de los padres con la calidad de la educación que se entrega a sus hijos.

#### **Aumenta crítica a la inamovilidad funcionaria en el sistema educativo**

18. Existe un amplio consenso entre los profesores en la importancia del liderazgo del Director para generar un buen clima organizacional. Se demuestra en la encuesta que el director tiene una alta participación en actividades relacionadas con la capacitación y la evaluación. Esto es positivo ya que tiene menos presencia en tareas de control específicas tales como la selección de textos para los alumnos o la supervisión de clases a pesar de que en estos últimos aspectos la medición 2001 arroja una actividad mayor de los directores. De este modo es posible concluir que se confirma que los directores otorgan mas importancia a su liderazgo pedagógico que al mero control de tareas o supervisión administrativa.(cuadro 28).
19. La mayor parte de los directores (71,6%) no está de acuerdo con la inamovilidad funcionaria (Cuadro 29). Por otra parte, el porcentaje de profesores que están de acuerdo con ella baja sostenidamente, desde 78,1% en 1999 a 49,6% en la medición 2001. Esto es importante ya que se observa un mayor acuerdo con la idea de la flexibilidad laboral en el sistema educativo.
20. Cabe destacar que son los profesores de establecimientos municipalizados los que están preferentemente de acuerdo con la inamovilidad funcionaria, incluso se aprecia un incremento de 57,4% a 60,1% al comparar las mediciones 2000 y 2001. El porcentaje de acuerdo con la inamovilidad funcionaria entre los profesores de establecimientos particular subvencionado y particular pagado baja fuertemente al comparar las mediciones 2000 y 2001. (Cuadro 30).

#### **Aumenta acuerdo con la evaluación de desempeño docente.**

21. Otra de las ideas importantes que ha introducido la Reforma Educativa es la

evaluación del desempeño docente. Entre los directores existe un acuerdo casi unánime con ella negándose sólo una mínima parte (5,2% en 2000 y 2,6% en 2001) (Cuadro 31). Por su parte los profesores que trabajan en los distintos tipos de establecimientos, también expresan un amplio acuerdo sobre la conveniencia de la evaluación de desempeño de los docentes presentando un aumento de 25.6 puntos porcentuales con respecto al año anterior siendo el más importante el que ocurre entre los profesores de establecimientos municipales donde hay una variación de 33.8% (Cuadro 33).

22. En cuanto a los contenidos de la evaluación tanto para Directores como para profesores está debe estar centrada, en primer lugar, en el dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de la enseñanza y, en segundo lugar, en la capacidad que tiene el docente para adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje. La importancia de estas dimensiones es similar para los distintos tipos de establecimientos demostrando la homogeneidad que existe sobre este tema entre los docentes (Cuadro 36)

**Para los padres los objetivos de la educación son principalmente valóricos y la enseñanza debe preparar para el ingreso a la universidad.**

23. Para los apoderados sigue siendo el objetivo central de la educación el desarrollo de los intereses, actitudes y valores del niño. Estas dimensiones aluden a lo que llamamos “formación general y valórica” y aumenta en importancia con respecto a la medición del año 2000 (de 57,8 a 72,1%). Al mismo tiempo aumenta como objetivo el lograr entre los estudiantes una actitud positiva hacia el aprendizaje (de 47,3 a 59,1%) aunque disminuye el acuerdo con que los establecimientos ayuden a los alumnos con problemas de aprendizaje (de 61,1 a 49,6%) (Cuadro 37).
24. La gran meta para los establecimientos educativos es la preparación de los alumnos para el ingreso a la universidad. Esta es la afirmación que comparte el 87% de los padres encuestados y no se observa diferencia por tipo de dependencia de los establecimientos. Existe así una gran y homogénea expectativa en las familias para que sus hijos continúen en la educación superior e ingresen específicamente a la Universidad (cuadro 38). Es una nueva corroboración de la explosión de expectativas de los sectores medios bajos y populares en relación a la educación superior.
25. Son muy pocos los apoderados que piensan que los establecimientos deben preparar, principalmente, a los estudiantes para el trabajo. Incluso más, entre los apoderados que tienen sus hijos en la enseñanza técnico profesional, también predomina la idea que la meta de la educación es prepararlos para la universidad (Cuadro 39).

**Divergencia de expectativas sobre futuro educacional**

26. En las mediciones anteriores se demuestra una fuerte diferencia entre las opiniones que tienen sobre el futuro educacional, por un lado, los alumnos y apoderados y, por otro, los directores y profesores. Estos últimos se muestran más bien pesimistas,

especialmente se acentúa la diferencia en el pronóstico de ingreso a la educación superior. Los apoderados y alumnos, en cambio, coinciden en un pronóstico optimista y mayoritariamente consideran que terminarán la educación universitaria.

27. Es importante en todo caso resaltar algunas diferencias en la comparación en las mediciones 2000 y 2001: a) los directores incrementan su pronóstico de que los alumnos pueden terminar en la educación superior; b) los profesores también incrementan su pronóstico, aunque en menor medida que los directores; c) los apoderados incrementan fuertemente su aspiración de que los alumnos terminen en la universidad. (cuadro 40).
28. Al hacer un análisis de los alumnos de liceo y por dependencia, podemos ver que los alumnos que creen que no seguirán estudiando después de enseñanza media es una minoría en las tres categorías de establecimientos, siendo ligeramente mayor en municipalizados y mucho menor en particulares pagados. Se aprecia además una cierta disminución en 2001 respecto del optimismo manifestado en la medición 2000 (Cuadro 42).
29. Esta constatación es grave si consideramos que a la desigualdad en el origen social de los estudiantes se agrega ahora una representación desigual de las expectativas lo que incidirá en las prácticas e interacciones que los profesores tienen con sus estudiantes.

#### **Atribuciones de éxito y fracaso escolar.**

30. Los directores de colegios municipalizados son los más pesimistas respecto al nivel de aprendizaje de los alumnos. Las diferencias son importantes tanto con los colegios particular subvencionado como con los colegios particulares pagados. Al comparar las mediciones 2000 y 2001 se aprecia que los establecimientos particular subvencionados mejoran mientras que los particular pagados y municipalizados disminuyen levemente.
31. En la medición 2001, en todos los tipos de establecimientos un alto porcentaje de los directores y profesores señaló que la causa del fracaso escolar son problemas vinculados con la realidad familiar de los estudiantes (baja escolaridad, falta de apoyo, etc.). En los casos de establecimientos municipalizado y particular subvencionados, el segundo factor asociado al fracaso escolar, son los problemas sociales del medio o entorno sociocultural. Ello no ocurre en los establecimientos particular pagados, donde el segundo factor de fracaso es la capacidad intelectual de los niños (cuadros 55 y 56). De este modo los problemas que afectan al aprendizaje están ubicados fuera de la escuela y de la responsabilidad de directores y profesores.
32. El principal factor explicativo del éxito escolar, según los directores y profesores, está radicado al interior del sistema escolar: la metodología de enseñanza utilizada por los profesores. En ello coinciden los directores de los colegios municipalizados, particular subvencionados y particular pagado. Esta explicación se incrementa fuertemente en la medición 2001.

33. El segundo factor citado por los colegios municipalizados y particulares subvencionados es la participación de los padres en el proceso educativo. Ello también es considerado importante en los colegios particular pagado pero en tercer lugar después de la “capacidad de aprendizaje de los alumnos”. En efecto, al relacionar la última nota que han tenido los alumnos en Lenguaje y matemáticas se constata una relación estrecha entre participación de los padres y mejor nota (ver cuadros 66 y 67)
34. Los resultados de la encuesta demuestran que los principales actores del sistema educativo (Directores y profesores) han internalizado una representación de la desigualdad que se traduce en bajas expectativas de aprendizajes sobre sus alumnos. Podemos apreciar que los profesores de los colegios particulares pagados son los que tienen una mejor evaluación de sus alumnos en su capacidad de estudio y aprendizaje. A continuación se sitúan los alumnos de colegios particulares subvencionados y finalmente los alumnos de colegios municipalizados.(ver cuadro 54)

### **Participación de padres ha aumentado**

35. La participación de padre y madre en las diversas actividades del establecimiento a las que son convocados aumenta fuertemente al comparar las mediciones 2000 y 2001, se aprecia por tanto un incremento significativo de la participación de los apoderados en prácticamente todas las actividades.
36. En los establecimientos particulares pagados es donde se observa una mayor participación del padre. Este dato es coherente con los resultados de otros estudios que revelan una asociación entre estatus socio-económico y participación en entidades como la escuela: a mejor situación socio económica mayor participación. Esta relación se muestra en la tabla siguiente.
37. Los datos demuestran que se ha consolidado un sistema educativo que funciona a “tres bandas” con velocidades de cambio y posibilidades de aprendizaje diferentes para los estudiantes. Esta desigualdad de procesos y resultados y la falta de interacción entre establecimientos con culturas y alumnos diferentes es todavía el gran problema a resolver pro nuestra reforma educativa.

### **Evaluación de la Reforma Educativa**

38. Al comparar las mediciones de los años 2000 y 2001 se constata que en general los directores tienen una buena opinión de la mayoría de los componentes de la reforma educativa en curso. Para ellos el componente de la Jornada Escolar completa es el menos positivo (cuadro 63). Los directores de colegios particular

pagados, en cambio, en la medición del 2001 tienen una evaluación menos positiva y, especialmente, en su componente de la Jornada Escolar Completa (Cuadro 59).

39. Los profesores son más críticos en su evaluación de la reforma y el promedio final es muy similar a la calificación que se obtuvo en la medición del año 2000. Los componentes con más baja calificación son la Jornada Escolar Completa (4.0) y la Reforma Curricular (4.9). Se trata de los componentes que, a su vez, provocan más cambios en la organización y prácticas de trabajo de los profesores (cuadro 60).
40. La capacitación que reciben los profesores sigue siendo cuestionada por sus principales beneficiarios. La cantidad de profesores que opinan que los cursos de perfeccionamiento son regulares o insuficientes o malos son una mayoría (cuadro 62). Por otra parte, se aprecia una baja ostensible en el interés de los docentes por la capacitación al comparar los datos del 2000 con los del año 2001. Los docentes que, en general en la medición 2000 tenían interés por la capacitación, cambian radicalmente lo que puede ser una manifestación de crítica a los resultados de las capacitaciones recibidas.
41. Otro de los principios de la reforma analizados se refiere al tipo de relación que los establecimientos construyen con su entorno. Para el análisis hemos construido un índice de capital social que da cuenta de la cantidad de relaciones que el establecimiento tiene con actores y entidades de su entorno. Los datos muestran que son los establecimientos particular pagados y subvencionados los que tienen mayor capital social. Los establecimientos municipalizados se muestran como los menos abiertos a la comunidad, con menor potencial de relaciones lo que perjudica las posibilidades de inserción en el entorno y la construcción de redes de apoyo.

### **Apreciación general de la confianza en el sistema educativo y calidad de la educación**

42. La mayor parte de los apoderados manifiesta un alto nivel de confianza en los profesores, considerando que hacen lo más que pueden por el logro de un mejor aprendizaje para los alumnos, alcanzando el resultado más alto los establecimientos particular subvencionados (48.8%); en segundo lugar los municipales (48,6 %) y, en tercer lugar, los particular pagados (43,5 %) (cuadro 45). También tienen una alta confianza en los directivos. Los directores, por su parte, tienen confianza en sus profesores aunque esta es menor en los colegios particular subvencionados y municipales. En síntesis hay un alto grado de confianza entre los actores y en el sistema en general lo que constituye un gran capital para el desarrollo de los cambios propuestos
43. En la encuesta se ha solicitado calificar “La calidad de la educación en Chile” Las respuestas se han llevado a un índice simple variando entre 0 (muy mala) a 4 (muy buena). La media tiende a subir levemente cada año. Las diferencias son pequeñas y no significativas tanto en los profesores como en los padres. Podemos por tanto inferir que, en la percepción de profesores y padres, no hay cambios sustantivos en la calidad de la educación entre 1999 y 2001 (ver cuadro 67)

La encuesta comprueba ciertas tendencias de opinión fuertemente enraizadas en el sentido común de los actores educativos. Por un lado es interesante apreciar cómo han aumentado las expectativas y aspiraciones educacionales en toda la población. En ello influye la importancia que tiene la educación para “ser alguien” en la sociedad y el aumento de la eficiencia del sistema particularmente en Enseñanza Media. Este aumento de expectativas genera también un gran demanda por estudios superiores expresada tanto por padres como por los alumnos.

Por otro lado hay ciertas ideas que ha promovido la reforma educativa y que han logrado instalarse en el sentido común de los grupos encuestados. Entre ellas cabe destacar, la importancia del liderazgo del Director; la inamovilidad funcionaria; la evaluación de desempeño y la participación de padres. Todas estas ideas son importantes independientemente del tipo de dependencia de los establecimientos y se han mantenido constante en los últimos tres años.

El sistema educativo sigue siendo percibido como un sistema desigual y segmentado. En efecto, mas que un sistema en interacción los actores distinguen claramente tres tipos de establecimientos y que atienden grupos sociales diferentes sin conexión y flexibilidad entre ellos. Al analizar el problema desde la realidad de los establecimientos constatamos que en la propia cultura escolar se ha construido una representación de la desigualdad que, a través de los discursos y practicas de directores y profesores, entre otros indicadores, mantiene expectativas bajas sobre el futuro educacional de las hijos de las familias pobres de nuestro país. La desigualdad, entonces no es solo una realidad anterior y que está fuera de la escuela sino que es un dato que está presente al interior y en la propia subjetividad de quienes tienen la tarea de acompañar a los estudiantes en su crecimiento y aprendizaje. Aquí radica gran parte del problema a resolver.

Como en años anteriores se ha demostrado las grandes expectativas educacionales en la población chilena. La enseñanza media es visto cada vez más como un estadio preparatorio para la universidad que se perfila como la meta para todos los grupos sociales. Especialmente importante es la gran expectativa de estudios universitarios que expresan los padres de alumnos de colegios municipalizados. Pero al mismo tiempo es llamativa y preocupante la diferencia entre el pronóstico de futuro escolar que hacen los apoderados y directores por una parte comparado con el pronóstico que hacen los alumnos y sus padres. Los docentes y directores son más bien pesimistas, especialmente en los colegios municipalizados.

Las interrelaciones entre los actores del sistema educativo son cruciales para estructurar un sistema educativo eficiente e innovativo o un sistema educativo en crisis. En este contexto es muy interesante la opinión muy positiva de los apoderados hacia los profesores y las confianzas que existen en el sistema por parte de los diferentes actores. Esa opinión positiva permite formular políticas educativas que se basen en la cooperación entre apoderados y maestros para lograr mejores resultados escolares. Las diferencias detectadas en los actores se producen en el terreno de las interpretaciones o de las representaciones. La transformación de estas y la construcción de una nueva interpretación depende de las conversaciones y del trabajo de diálogo que exista entre los actores. Para ello hay que crear el contexto y los espacios respectivos de discusión y de participación. Esperamos que este informe contribuya a dicha tarea y que es responsabilidad de todos.