

**II Encuesta Nacional a los
Actores del Sistema
Educativo 2000**

INDICE

INTRODUCCION	4
1.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	6
2.- CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LAS FAMILIAS	8
2.1 Percepción del contexto socioeconómico de los alumnos según directores.	8
2.2 Situación socio-económica según apoderados	9
2.3 Violencia intra-familiar	9
2.4 Clima de inseguridad y confianza entre vecinos	10
3.- BRECHA DIGITAL	12
3.1 Disponibilidad de computador e internet en casa (alumnos)	12
3.2 Disponibilidad de computador e internet en casa (directores y profesores)	13
3.3. Computadores en los establecimientos	14
4.- PROBLEMAS EN LOS ESTABLECIMIENTOS	16
4.1 Percepción de los problemas (apoderados)	16
4.2 Percepción de trabajo de profesores (según apoderados)	17
4.3 Percepción de problemas (según directores)	18
5.- FINANCIAMIENTO	22
5.1 Grado de acuerdo con sistema de subvenciones (según directores)	22
5.2 Evaluación de situación salarial (según profesores)	23
5.3 Niveles de satisfacción salarial de los docentes	25
6.- GESTIÓN	27
6.1 Actividades realizadas por la dirección (según profesores)	27
6.2. Inamovilidad funcionaria (según directores y profesores)	28
6.3 Evaluación de desempeño docente (según directores y profesores).	29
6.4 Variables a considerar en una evaluación de desempeño (según directores y profesores)	30

7.- FINES EDUCATIVOS	33
7.1 Objetivos educacionales (según apoderados)	33
7.2 Trabajo y universidad (según apoderados)	34
7.3 Pronósticos y expectativas educacionales según actores	35
8.- GRADO DE CONFIANZA DE LOS ACTORES DEL SISTEMA	38
8.1 Confianza en la dirección (según apoderados)	38
8.3 Confianza en los alumnos	39
8.4 Confianza de profesores en dirección	39
8.5 Confianza de los directores en sus docentes	40
9.- APRENDIZAJES	41
9.1 Lo logrado: última nota obtenida	41
9.2 Percepción de aprendizaje según docentes y directores	43
10.- FACTORES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR	45
10.1 Las causas del fracaso escolar (según director y docentes)	45
10.2 Causas de éxito escolar (según director y docentes)	47
11.- EVALUACIÓN DE LA REFORMA EDUCACIONAL	50
11.1 Evaluación según directores y profesores	50
11.2 Evaluación capacitación docente (según profesores)	51
12.- PARTICIPACIÓN DE PADRES	53
12.1 Vínculo con el establecimiento de apoderados	53
12.2 Grado de participación de los padres y aprendizajes.	54
13.- CENTROS DE PADRES Y APODERADOS	56
13.1 Distribución por género de cargos directivos	56
13.2 Financiamiento	56
13.3 Funciones del centro de padres	57
13.4 Actividades con apoderados	58
13.5 Relación de los Centros de Padres y Apoderados con la dirección de los establecimientos.	59
14.- CONCLUSIONES	60

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.

Los resultados de la encuesta de 1999 fueron dados a conocer a la opinión pública y a las autoridades de educación. Estos generaron un interesante debate público acerca de los diversos aspectos abordados en el estudio, tales como evaluación de la reforma educacional, causas del fracaso escolar, expectativas de estudio del alumno, participación de los padres y apoderados, problemas del establecimiento, entre otros.

En este informe se da cuenta de los resultados de la segunda encuesta nacional a los actores del sistema educativo correspondiente al año 2000. Los instrumentos se aplicaron en los meses de octubre y noviembre de 2000 en una muestra representativa de 231 establecimientos y que incluyó a directores, profesores, alumnos, apoderados, centros de padres y centros de alumnos. El estudio fue dirigido por Orlando Mella, y participaron en su ejecución Daslav Ostojic y Rodolfo Barría.

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio 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 la región reconoce la importancia de los actores del sistema, pero poco se sabe sobre sus opiniones, expectativas y demandas que tienen hacia el sistema educativo. Conocer las opiniones que tienen estos actores es muy importante para mejorar la calidad de una política pública como lo es la reforma educativa y el diálogo y coordinación que deben existir entre los diferentes actores involucrados.

METODOLOGÍA

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios (alrededor de 14.800) que se aplicaron a 200 directores, 1.060 profesores, 7.927 alumnos (7° básico y 2° medio) y 5.464 apoderados, 86 centros de padres y 65 centros de alumnos en 231 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.

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 será utilizada como concepto en la determinación de los tamaños muestrales.

El muestreo de tipo probabilístico y por tanto representativo, se llevó cabo en dos etapas, la primera, a cargo de seleccionar los establecimientos, y la segunda, los profesores, 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

	Número de establecimientos	Directores	Profesores	Alumnos	Apoderados
Santiago	159	135	723	5401	3557
Antofagasta	10	8	46	397	277
La Serena-Coquimbo	12	12	60	417	329
Valparaíso-Viña del Mar	22	18	101	771	581
Concepción	14	13	66	469	372
Temuco	9	9	40	303	219
Puerto Montt	5	5	24	169	129
Total	231	200	1.060	7.927	5.464

A nivel de dependencia, la muestra estuvo compuesta de 108 establecimientos municipales, 107 establecimientos particulares subvencionados y 16 establecimientos

particulares pagados

1.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Cuadro N° 2
Distribución de muestra de directores por género,
años 1999 y 2000

Género directores	1999	2000
Hombres	56.4	52.3
Mujeres	43.6	47.7

Cuadro N° 3
Distribución de muestra de profesores por género,
años 1999 y 2000

Género profesores	1999	2000
Hombres	27.5	26.9
Mujeres	72.5	73.1

Cuadro N° 4
Distribución de muestra de apoderados por género,
años 1999 y 2000

Género apoderados	1999	2000
Hombres	20.4	20.4
Mujeres	79.6	79.6

Cuadro N° 5
Distribución de muestra de alumnos por género,
años 1999 y 2000

Género alumnos	1999	2000
Hombres	44.4	47.0
Mujeres	55.6	53.0

En ambas oportunidades la proporción de directores hombres es ligeramente mayor que de directoras mujeres. Sin embargo en la medición 2000 se nota un incremento de las directoras mujeres.

La profesión docente es preponderantemente femenina. Las mujeres están representadas en ambas mediciones en alrededor del 73%.

Son básicamente las mujeres las que desempeñan el rol de apoderados, casi en un 80% de los casos.

En resumen, se repite el cuadro obtenido en la medición 1999, donde los directores son preponderantemente hombres en el contexto de una profesión compuesta básicamente por mujeres. En general, los datos nos indican 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

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 una clara asociación entre dependencia del establecimientos y origen social de los estudiantes.

Cuadro N° 6
Caracterización de nivel socioeconómico de alumnos,
según director, año 2000

¿Cómo caracterizaría Ud. a las familias de los alumnos que asisten a su establecimiento? Nivel socioeconómico	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
	Col %	Col %	Col %
Alto			
Medio alto	4,5	2,3	33,3
Medio	10,1	21,6	66,7
Medio bajo	38,2	43,2	
Bajo	44,9	28,4	
Indigente	1,1	3,4	
Missing	1,1	1,1	

2.2 Situación socio-económica según apoderados

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

Cuadro N° 7
Nivel socioeconómico de apoderados, según apoderados
por dependencia, año 2000

¿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
Municipal	6,7	45,1	39,4	7,0	1,9
Particular subvencionado	7,3	47,3	38,2	5,8	1,4
Particular pagado	14,7	52,6	28,4	4,3	0

Como se aprecia en el cuadro, 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.

Cuadro N° 8
Porcentaje de familias en que hay violencia intrafamiliar
según directores, por dependencia, año 2000

%	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
100		1,1	
75 a 99	2,3	7,9	
51 a 74	24,1	12,4	
31 a 50	19,5	11,2	
16 a 30	24,1	28,1	16,7
1 a 15	27,6	37,1	75,0
0	2,3	2,2	8,3

La tabla confirma que existen fuertes diferencias entre las familias 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 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.

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 basan 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.

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

Cuadro N° 9
Nivel de confianza en vecinos, según apoderados, año 2000

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular pagado	Total
Si	38,9	45,8	66,0	43,1
No	61,1	54,2	34,0	56,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

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. 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 percepciones analizadas son importantes a considerar porque inciden 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 se relacionan con 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.

3.1 Disponibilidad de computador e internet en casa (alumnos)

Cuadro N° 10
Disponibilidad de computador en casa de alumnos,
por dependencia, año 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
Si	21,8	34,0	69,4	29,7
No	78,2	66,0	30,6	70,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Como se aprecia en el cuadro existe una relación inversa entre tipo de establecimiento y existencia de computador en la casa. Cerca del 80% de los estudiantes más pobres, que asisten a establecimientos municipales no tienen computador en su casa.

Esta relación se corrobora en el siguiente cuadro que da cuenta de la disponibilidad de internet.

Cuadro N° 11
Disponibilidad de internet en casa de alumnos,
por dependencia, año 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
Si	9,5	15,8	45,2	14,0
No	90,5	84,2	54,8	86,0
	100,0	100,0	100,0	100,0

Tanto la disponibilidad de computador y de acceso a internet en el hogar reflejan, al analizar por tipo de establecimiento, 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. Entre estos últimos, casi el 70% tiene computador en las casas y en el 45% de esos hogares se accede a Internet.

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.

Cuadro N° 12
Disponibilidad de computador en casa de directores
por dependencia, año 2000

Directores: ¿Dispone de computador en su hogar?			
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Si	70,3	78,0	75,0
No	29,7	22,0	25,0
Col %	100,0	100,0	100,0

Es interesante constatar que a nivel de directores no existe brecha digital según tipo de establecimiento. La situación es diferente cuando vemos el acceso a computadores en los docentes, donde podemos apreciar la existencia de una cierta diferencia.

Cuadro N° 13
Disponibilidad de computador en casa de profesores,
por dependencia, año 2000

Profesor: ¿Dispone de computador en su hogar?			
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Si	55,0	58,1	69,7
No	45,0	41,9	30,3
	100,0	100,0	100,0

Casi un 70% de los docentes de colegios particulares pagados dispone de computador en su hogar. El menor porcentaje lo exhiben los docentes de colegios municipalizados. A pesar

de ello, es importante destacar que en general más de la mitad de los profesores en los establecimientos educacionales chilenos disponen de computador en el hogar.

3.3. Computadores en los establecimientos

Cuadro N° 14
Disponibilidad de equipamiento computacional en establecimientos
según directores, por dependencia, año 2000

		Municipal	Particular subvencionado	Particular Pagado
Número de computadores e impresoras en general.	Excelente	7,5	13,3	9,1
	Buena	23,7	33,3	36,4
	Regular	18,3	15,6	45,5
	Insuficiente	50,5	33,3	9,1
	No hay		4,4	
Softwares educativos	Excelente	7,9	5,7	
	Buena	24,7	34,5	50,0
	Regular	23,6	19,5	20,0
	Insuficiente	41,6	33,3	20,0
	No hay	2,2	6,9	10,0
Computadores para uso de alumnos	Excelente	5,3	9,0	9,1
	Buena	17,0	31,5	36,4
	Regular	18,1	16,9	36,4
	Insuficiente	57,4	36,0	18,2
	No hay	2,1	6,7	
Computadores para uso de profesores	Excelente	6,5	10,1	10,0
	Buena	19,6	28,1	40,0
	Regular	20,7	21,3	30,0
	Insuficiente	47,8	33,7	20,0
	No hay	5,4	6,7	

Las diferencias en equipamiento computacional se manifiestan fuertemente 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 50% de los docentes estiman que es insuficiente, mientras que en los colegios particulares lo hace el 9%, estableciendo una diferencia de más de 5 veces. Los colegios particular subvencionados se sitúan a un nivel intermedio.

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 1999 y del año 2000.

Cuadro N° 15
Percepción de problemas en el establecimiento
según padres en los años 1999-2000

	Muy frecuentemente y frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez o nunca
Medición	1999 2000	1999 2000	1999 2000
La impuntualidad de los profesores	24,5 30,2	13,0 12,9	62,5 56,8
Las ausencias injustificadas de los profesores	12,5 15,8	15,0 14,0	72,4 70,2
La baja preparación profesional de los profesores	13,1 15,9	11,7 9,3	75,1 74,8
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en el trabajo	29,1 30,5	16,6 14,4	52,3 55,1
Los profesores descuidan a los alumnos que tiene problemas	18,5 18,2	15,3 14,3	66,2 67,5
Rotación de profesores, poca continuidad	14,3	14,8	70,8
Licencias médicas continuas	13,0 12,5	13,8 15,0	73,1 72,5
La dirección no es accesible a los padres	19,2 22,8	10,0 10,1	71,2 67,1
La dirección no comunica claramente los objetivos educacionales	30,9	13,1	55,9

Según los apoderados los principales problemas que ocurren muy frecuentemente o frecuentemente en los establecimientos son: “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”.

Llama la atención que el porcentaje de apoderados que opinan que la puntualidad de los apoderados es un problema que ocurre “muy frecuentemente” se incrementa significativamente en la medición 2000 comparado con la medición 1999: de 24,5% pasa a 30,2%. En los otros ítemes mencionados también se constata un aumento en la percepción negativa al compararlas con la medición del año 1999. Sin embargo estas no son significativas.

En síntesis, es posible concluir que los apoderados tienden a aumentar su sentido crítico con respecto a los establecimientos al marcar con más frecuencia en el 2000 algunos de los problemas de los establecimientos escolares.

4.2 Percepción de trabajo de profesores (según apoderados)

Pese a este sentido crítico con respecto a los problemas que ocurren en los establecimientos los apoderados tienen una percepción positiva de los profesores. Esta se aprecia en la tabla siguiente.

Cuadro N° 16
Afirmaciones evaluativas sobre los profesores de su establecimiento por apoderados, año 2000

	Muy de acuerdo o bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo y muy en desacuerdo
Se preocupa por los diferentes estilos de aprendizaje	68,5	24,8	6,6
Es responsable, puntual, está bien presentado y tiene pocas inasistencias	78,9	16,5	4,6
Interesado en perfeccionarse, deseos de aprender y superarse	80,5	17,2	2,3
Tiene buen trato con alumnos y apoderados	78,8	17,0	4,3
Logra buenos resultados en los alumnos	72,2	22,6	5,2
Buen disciplinamiento del curso	57,1	29,5	13,4
Sabe enseñar	80,5	15,9	3,6
Motiva a sus alumnos	75,6	17,5	6,8

La tabla muestra el grado 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. Baja el grado de acuerdo en la capacidad que tienen los profesores para disciplinar el curso y garantizar el logro de buenos resultados en los alumnos.

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 profesores gozan así de un buen prestigio entre los apoderados.

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° 17
Principales problemas de establecimiento según directores,
establecimientos municipales, año 2000

	Frecuentemente o muy frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez o nunca
	%	%	%
La impuntualidad de los profesores	11,9	49,5	38,7
Las ausencias injustificadas de los profesores	8,7	29,0	62,4
La baja preparación profesional de los profesores	5,5	24,4	70,0
Rotación de profesores, poca continuidad	4,4	16,3	79,4
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	15,1	35,5	49,4
Los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	10,9	31,5	57,6
Los profesores no preparan suficientemente sus clases	18,5	38,0	43,4
Licencias médicas continuas	31,9	30,8	37,4

Cuadro N° 18
Principales problemas de establecimiento según directores
establecimientos particulares subvencionados, año 2000

	Frecuente o Muy frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez o nunca
La puntualidad de los profesores	23,9	48,9	27,1
Las ausencias injustificadas de los profesores	11,8	30,1	58,0
La baja preparación profesional de los profesores	7,7	30,8	61,6
Rotación de profesores, poca continuidad	7,7	19,8	72,6
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	13,1	37,0	50
Los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	9,8	25,0	65,2
Los profesores no preparan suficientemente sus clases	14,1	40,2	45,7
Licencias médicas continuas	22,3	28,9	48,9

Para los directores de los establecimientos subvencionados (municipales y particulares) los problemas que se presentan con mayor frecuencia son las licencias médicas continuas (31.9% en los municipales y 22.3% en los particular subvencionados) y la falta de preparación de las clases por parte de los profesores (18.5 % en municipales y 14.1% en particular subvencionado).

Para los directores de establecimientos particular pagados, en cambio, los problemas más frecuentes son la impuntualidad (16,7%) y la ausencia injustificada de los profesores (16.7%) tal como lo demuestra la tabla siguiente:

Cuadro N° 19
Principales problemas de establecimiento según directores
establecimientos particulares pagados, año 2000

	Frecuente o Muy frecuentemente	Ocasionalmen te	Rara vez o nunca
La impuntualidad de los profesores	16,7	16,7	66,7
Las ausencias injustificadas de los profesores	16,7	25,0	58,3
La baja preparación profesional de los profesores			100,0
Rotación de profesores, poca continuidad		33,3	66,7
Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	8,3	33,3	58,3
Los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	8,3	16,7	75,0
Los profesores no preparan suficientemente sus clases		25,0	75,0
Licencias médicas continuas		50,0	50,0

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:

Cuadro N° 20
Índice del nivel de problemas con docentes
a juicio de los directores, año 2000

	N	Mean
Municipal	89	11,2472
Particular subvencionado	88	11,9318
Particular pagado	12	8,5833
Total	189	11,3968

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.

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, año 2000

Rango	Problema	% de problema señalado por directores	% de problema señalado por apoderados
1	La impuntualidad de los profesores	17,8	30,2
2	Las ausencias injustificadas de los profesores	10,6	15,8
3	La baja preparación profesional de los profesores	6,3	15,9
4	Rotación de profesores	5,6	14,3
5	Los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	13,7	30,5
6	Los profesores descuidan a los alumnos que tiene problemas	10,2	18,2
7	Los profesores no preparan suficientemente sus clases	15,3	No preguntada
8	Licencias médicas continuas	25,4	12,5

5.- FINANCIAMIENTO

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

En la medición realizada en 1999 se constató el grado de desacuerdo que existe entre los directores sobre el sistema de subvenciones. Este desacuerdo se incrementa fuertemente en la medición 2000, llegando a un 62,4% como lo muestra la tabla siguiente.

Cuadro N° 22
Grado de acuerdo con sistema de subvenciones, según directores,
años 1999 y 2000.

	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En Desacuerdo
2000	13,8	23,8	62,4
1999	10,3	33,5	56,2

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 2000

Me parece que todos deben pagar por la educación, aunque sea poco, de acuerdo a los ingresos que tenga la familia	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En ligero desacuerdo	En total desacuerdo
	%	%	%	%
Municipal	18,8	18,0	15,7	47,6
Particular subvencionado	21,4	18,3	15,1	45,3
Particular pagado	20,0	19,0	15,9	45,1

La mayor parte de los apoderados está en ligero o total desacuerdo, independiente de si son de establecimientos municipalizados, particular subvencionados o particular pagado.

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, año 2000

Consecuencias	%
Mayores exigencias de los padres a profesores	70,8
Mayor compromiso de los padres	60,0
Se terminarían por ir del establecimiento aquellos que no pueden pagar	55,4
Mayor compromiso de los alumnos con sus establecimientos	50,0
Mejor rendimiento de los alumnos	38,0
Se miraría en menos a aquellos que no pueden pagar	36,4

Es interesante constatar que el pago de un monto proporcional establece una relación contractual entre apoderados y establecimientos que implica beneficios importantes: mayor exigencia de los padres a los profesores: mas compromiso de padres y de los alumnos hacia los establecimientos. Al mismo tiempo generaría efectos negativos tales como el abandono y estigmatización de quienes no pueden pagar.

5.2 Evaluación de situación salarial (según profesores)

Al igual que en la medición 1999, una dimensión importante en esta consulta 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° 25

Sueldo mensual de profesores, por tramo, según profesores, por dependencia, año 2000

¿En qué tramo de sueldo mensual se ubica Ud. Como docente?	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
Menos de \$150.000	1,4	4,4	9,1	3,3
Entre \$150.000 y \$250.000	21,3	23,0	27,3	22,4
Entre \$250.000 y \$350.000	46,1	39,0	36,4	42,2
Entre \$350.000 y \$500.000	28,9	28,6	18,2	28,1
Entre \$500.000 y \$650.000	1,7	4,4	4,5	3,1
Más de \$650.000	,6	,6	4,5	,9
	100,0	100,0	100,0	100,0

La estructura de sueldos de profesores en el caso de establecimientos municipalizados tiene como tramo modal 250.000-350.000, con el 46,1% de los casos. Este valor modal existe también en los establecimientos particulares subvencionados y pagados pero mucho más atenuado, aumentando levemente en el caso de los establecimientos particular subvencionado.

En el caso de los establecimientos particulares pagados, la estructura muestra mayor porcentaje de sueldos bajos que en los otros tipos y al mismo tiempo mayor porcentaje de sueldos altos

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

Cuadro N° 26
Sueldo mensual de profesores, por tramo,
según profesores, por género, año 2000

¿En qué tramo de sueldo mensual se ubica Ud. como docente?	Hombre	Mujer	Total
Menos de \$150.000	3,3	3,2	3,2
Entre \$150.000 y \$250.000	19,7	23,3	22,3
Entre \$250.000 y \$350.000	40,5	43,0	42,3
Entre \$350.000 y \$500.000	29,2	27,8	28,2
Entre \$500.000 y \$650.000	5,1	2,4	3,1
Más de \$650.000	2,2	,4	,9
	100,0	100,0	100,0

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.

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 la medición 1999 y 2000.

Cuadro N° 27
Niveles de satisfacción salarial profesores, años 1999 y 2000

NIVELES DE SATISFACCIÓN SALARIAL DE LOS DOCENTES

En qué tramo de sueldo mensual se ubica Ud. como docente?		¿En que tramo de sueldo debería estar por antigüedad?						Total
sin clasificación	Menos de \$150.000	Entre \$150.000 y \$250.000	Entre \$250.000 y \$350.000	Entre \$350.000 y \$500.000	Entre \$500.000 y \$650.000	Más de \$650.000		
Menos de \$150.000		25,0	38,9	22,2	5,6	2,8	5,6	100,0
Entre \$150.000 y \$250.000		,6	18,9	36,9	31,3	9,4	2,9	100,0
Entre \$250.000 y \$350.000		,2	,2	12,1	46,4	29,1	11,9	100,0
Entre \$350.000 y \$500.000				2,3	27,3	34,1	36,4	100,0
Entre \$500.000 y \$650.000	4,0	4,0		4,0		28,0	60,0	100,0
Más de \$650.000							100,0	100,0
Total	1,0	1,3	8,0	19,0	34,9	22,1	14,5	100,0

		¿En que tramo de sueldo debería estar por su antigüedad?						Total
		Menos de \$150.000	Entre \$150.000 y \$250.000	Entre \$250.000 y \$350.000	Entre \$350.000 y \$500.000	Entre \$500.000 y \$650.000	Más de \$650.000	
¿En que tramo de sueldo mensual se ubica Ud. como docente?	Menos de \$150.000	25,8%	58,1%	4,5%	4,5%	3,2%		100,0%
	Entre \$150.000 y \$250.000	,5%	18,3%	38,0%	30,8%	10,1%	2,4%	100,0%
	Entre \$250.000 y \$350.000	,2%		11,7%	43,4%	33,9%	10,5%	100,0%
	Entre \$350.000 y \$500.000	1,8%		,4%	22,4%	45,2%	30,2%	100,0%
	Entre \$500.000 y \$650.000				3,2%	22,6%	74,2%	100,0%
	Más de \$650.000						100,0%	100,0%
Total		1,4%	5,8%	13,4%	31,8%	30,4%	17,0%	100,0%

Las tablas nos revelan que el grado de satisfacción salarial de los docentes era bajo en 1999 y sigue bajo en el año 2000. La diagonal nos revela que en todos los tramos, con excepción de los que ganan más de 650.000 pesos, el grado de satisfacción alcanza como máximo el 25% de los docentes en ese tramo.

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° 28
Actividades realizadas por la dirección,
según profesores, año 2000

	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca
Proporciona facilidad para la capacitación de los profesores	87,0	12,4	0,6
Evalúa y califica a los profesores	49,7	24,4	25,8
Supervisa a los profesores asistiendo a alguna de sus clases	20,7	33,5	45,9
Participa en reuniones de capacitación con los profesores en la escuela	73,7	21,1	5,2
Participa en la selección de los nuevos profesores que se integran a la escuela	57,2	11,9	30,9
Participa en la elección de los textos que utilizan los alumnos	47,7	21,7	30,6
Efectúa una evaluación de las actividades anuales de la escuela	84,5	13,2	2,3

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. De este modo es posible concluir 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 de los profesores. En la medición 1999, un 78,1 por ciento de los profesores estaban de acuerdo con que exista inamovilidad funcionaria. El porcentaje de acuerdo baja sin embargo significativamente en la medición 2000, llegando esta vez a un 54,2% de los docentes como lo ilustra el cuadro siguiente.

Cuadro N° 29
Grado de acuerdo con inamovilidad funcionaria,
según directores, años 1999 y 2000

Medición	Si	No	Otro
2000	28,9	68,4	2,6
1999	57,2	42,7	100,0

El desacuerdo de los directores con la inamovilidad aumenta al 68,4% en la medición 2000, produciéndose un drástico cambio comparado con el año 1999. De este modo se puede concluir que los directores han internalizado un concepto más flexible de relación contractual con los profesores.

Por otra parte, se constata que los profesores municipalizados tienden, en mayor medida, a preferir la inamovilidad funcionaria que los profesores de establecimientos particulares subvencionados.

Cuadro N° 30
Grado de acuerdo con inamovilidad funcionaria,
docentes, años 1999 y 2000 (Por dependencia año 2000)

	Municipal (2000)	Particular subvencionado (2000)	Particular pagado (2000)	Total 2000	Total 1999
Si	57,4	52,4	43,5	54,2	78,1
No	34,6	39,2	48,4	37,6	21,9
No sabe	8,0	8,4	8,1	8,2	0
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los datos de la tabla nos permiten concluir lo siguiente:

- El porcentaje de profesores que estaba de acuerdo con la inamovilidad funcionaria baja drásticamente entre 1999 y 2000, de 78,1% a 54,2%.
- Son los profesores de establecimientos municipalizados los que están preferentemente de acuerdo con la inamovilidad funcionaria, bajando significativamente la proporción de acuerdo a nivel de profesores de establecimientos particulares subvencionados.

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 y 2000

	Si	No	Otro
2000	93,7	5,2	1,0
1999	97,2	2,8	0

Como se aprecia en la tabla el acuerdo con la evaluación de desempeño docente es muy alto, casi unánime, negándose sólo una mínima parte (2,8% en 1999 y 5,2% en 2000) a esta evaluación.

Como es de esperar en los profesores la distribución es diferente. Sin embargo, llama la atención el amplio acuerdo que existe en torno a la conveniencia de la evaluación de desempeño.

Cuadro N° 32
Grado de acuerdo con evaluación de desempeño docente
profesores, años 1999 y 2000

	Si, totalmente	No estoy de acuerdo	otro	total
2000	70,3	26,0	3,7	100,0
1999	78,6	21,4	0	100,0

La mayor parte de los profesores están de acuerdo con la evaluación del desempeño docente, como se aprecia en la tabla este acuerdo disminuyó entre 1999 y 2000 bajando de 78,6 a 70,3%.

Al analizar la distribución de las opiniones de los profesores según tipo de establecimiento, se obtiene lo siguiente para la medición 2000:

Cuadro N° 33
Grado de acuerdo con evaluación de desempeño docente
profesores, por dependencia, año 2000

¿Está de acuerdo en que exista evaluación del desempeño docente?	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Si	62,0	76,7	84,8
No	33,7	20,0	13,6
No sabe	4,3	3,3	1,5

El acuerdo es mayoritario en los tres tipos de establecimientos aunque ello ocurre en una menor proporción entre los profesores de establecimientos municipalizados.

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

Si existe un 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. La distribución obtenida se demuestra en la tabla siguiente:

Cuadro N° 34
VARIABLES A CONSIDERAR EN UNA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
SEGÚN DIRECTORES, AÑO 2000

Variable	Porcentaje
Dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza	61,8
Preocupación por aspectos disciplinarios de los alumnos	15,1
Capacidad de adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje	54,5
Predicción de resultados y logros	9,0
Perfeccionamiento docente	30,7
Capacidad de trabajo en equipo con el resto de los docentes	58,0
Identificación con los objetivos del establecimiento	51,0
Aspectos formales del docente	29,5

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, AÑO 2000

¿En una evaluación del desempeño, qué variables debe considerar?	Porcentaje 2000
Dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza	72,3
Preocupación por aspectos disciplinarios de los alumnos	11,9
Capacidad de adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje	54,5
Predicción de resultados y logros	8,5
Perfeccionamiento docente	35,1
Capacidad de trabajo en equipo con el resto de los docentes	48,7
Identificación con los objetivos del establecimiento	36,7
Aspectos formales del docente	26,3

El dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza aparece 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, AÑO 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Dominio de los distintos aspectos metodológicos y conceptuales de enseñanza	69,6%	73,9%	80,6%
Preocupación por aspectos disciplinarios de los alumnos	11,7%	11,9%	13,4%
Capacidad de adaptarse a los grupos de alumnos y sus ritmos de aprendizaje	54,0%	54,9%	55,2%
Predicción de resultados y logros	7,4%	8,6%	14,9%
Perfeccionamiento docente	34,9%	35,0%	37,3%
Capacidad de trabajo en equipo con el resto de los docentes	51,3%	46,7%	43,3%
Identificación con los objetivos del establecimiento	35,7%	38,9%	28,4%
Aspectos formales del docente (Puntualidad, asistencia, presentación personal, etc.)	27,5%	25,7%	20,9%

La estructura de las dimensiones a considerar en una evaluación de desempeño es similar en los distintos tipos de establecimientos, pero el énfasis sobre el dominio de aspectos metodológicos y conceptuales por el profesor es mayor en los colegios particulares pagados, disminuyendo al mismo tiempo la importancia del trabajo en equipo con los otros docentes.

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 relaciona con los objetivos educacionales que los establecimientos deben lograr. En la tabla siguiente se presenta la distribución obtenida en 1999 y en el año 2000 en torno a los objetivos educacionales que consideran de mayor importancia.

Cuadro N° 37
Objetivos educacionales esenciales para el establecimiento,
según apoderados, años 1999 y 2000

	2000 %	1999 %
Desarrollo de intereses, actitudes y valores del niño	57,8	72,9
Formación de hábitos (puntualidad, asistencia)	57,5	22,0
Actitud positiva hacia el aprendizaje	47,3	46,3
Mejorar el rendimiento de los alumnos	54,4	47,2
Promover la participación del apoderado en la escuela	33,2	13,2
Entregar ayuda a los alumnos con problemas de aprendizaje	61,1	53,6

En el cuadro se aprecian diferencias importantes en las opiniones de los apoderados al comparar las respuestas dadas en la consulta 2000 con la consulta 1999:

- Hay un menor peso en la importancia del desarrollo de intereses, actitudes y valores del niño, como objetivo educacional esencial.
- Se incrementa significativamente la importancia de la formación de hábitos como puntualidad y asistencia.
- Se incrementa la importancia del rendimiento de los alumnos, en el juicio de los apoderados.
- Se incrementa fuertemente la importancia de la participación de los apoderados en la escuela.

- Se enfatiza mayormente 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 1999 y 2000.

Cuadro N° 38
¿Qué debe ser lo más importante en el establecimiento?
según apoderados, años 1999 y 2000

Medición	1999	2000
Que los preparen para el trabajo	31,5	29,6
Que los preparen para ingresar a la universidad	68,5	70,4
Total	100,0	100,0

En la medición de 1999 era clara la preferencia de los apoderados por la preparación para la universidad. Esta tendencia se reafirma e incrementa en la medición de fines del año 2000, donde más de un 70% de los apoderados la señalan como la finalidad instrumental principal del establecimiento de educación media.

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° 39
Finalidad de la educación frente a metas
según apoderados, por dependencia año 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
Que los preparen para el trabajo	32,1	27,6	22,2	29,6
Que los preparen para ingresar a la universidad	67,9	72,4	77,8	70,4
	100,0	100,0	100,0	100,0

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).

Sin lugar a dudas que la presión de la sociedad chilena por el acceso a la enseñanza superior, específicamente universitaria, va aumentando.

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° 40
Pronóstico de futuro educacional de alumnos
según directores, docentes, alumnos y apoderados, año 2000

	Alumnos %	Directores %	Profesores %	Apoderados %
Voy a terminar enseñanza básica	1,2	9,6	7,6	3,7
Voy a terminar enseñanza media	22,4	43,7	41,3	22,4
Voy a salirme del colegio antes de terminar enseñanza media	2,1	16,2	13,8	2,1
Voy a terminar la educación superior en CFTs o institutos	13,4	20,8	22,7	22,7
Voy a terminar la educación superior en universidades	58,7	9,1	12,9	48,1
Voy a salirme de la universidad antes de finalizar educación superior	2,2	0,5	1,6	0,9
Total	100	100	100	100

Existe, una fuerte diferencia entre los pronósticos de alumnos y apoderados y 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.

Estas tendencias también se observaron en la medición del año 1999. Sin embargo, el optimismo de los apoderados es en el año 2000 menor al expresado en el año 1999, como se aprecia en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 41
Pronóstico de futuro educacional de alumnos
según apoderados, años 1999 y 2000

	1999	2000
Termina en básica	1.5	5.7
Termina en media	18.1	22.8
Termina en CFT o Instituto	21.7	22.7
Termina en universidad	55.3	48.1
Total	96.6	99.3
Casos perdidos	3.4	0.7
	100.0	100.0

Complementa la percepción positiva de los estudiantes su opinión sobre la deserción. 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° 42
Pronóstico de futuro educacional de alumnos,
según alumnos de liceos, por dependencia, año 2000

Alumnos de liceos	Voy a terminar enseñanza básica	Voy a terminar enseñanza media	Voy a salirme del colegio antes de terminar enseñanza media	Voy a terminar la educación superior en CFTs o institutos	Voy a terminar la educación superior en universidades	Voy a salirme de la universidad antes de finalizar educ. sup.
Municipal	,1%	21,1%	1,1%	16,2%	60,0%	1,5%
Particular subvencionado	,4%	18,3%	1,9%	17,9%	60,7%	,8%
Particular pagado	1,8%	12,3%	1,2%	5,5%	76,7%	2,5%

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.

Cuadro N° 43
Pronóstico de futuro educacional de alumnos
según alumnos de escuelas, por dependencia, año 2000

Alumnos de escuelas	Voy a terminar enseñanza básica	Voy a terminar enseñanza media	Voy a salirme del colegio antes de terminar enseñanza media	Voy a terminar la educación superior en CFTs o institutos	Voy a terminar la educación superior en universidades	Voy a salirme de la universidad antes de finalizar educ. sup.
Municipal	1,3	27,8	3,0	14,0	51,7	2,3
Particular subvencionado	1,7	20,3	1,8	10,9	62,3	3,0
Particular pagado	1,1	7,3	1,6	4,9	83,5	1,6

Si sumamos las expectativas que tienen los estudiantes de ingresar a la universidad, instituto superior y CFTs (más del 70% en todas las categorías) en todas las categorías es posible concluir que existe una alta demanda y presión sobre el sistema de Educación Superior.

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, año 2000

¿Tiene confianza en la manera en que la dirección del establecimiento lleva a cabo su labor?	Sí, confío totalmente	Sí, confío	Confío sólo relativamente	No, no confío
Municipal	27,6	44,6	24,4	3,4
Particular subvencionado	30,5	45,1	21,7	2,7
Particular pagado	33,6	42,9	20,3	3,2

Los niveles de confianza en la dirección son mayores en los establecimientos particulares y especialmente en los particulares pagados. 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, año 2000
¿Cree usted que los profesores hacen lo que más pueden para
lograr los mejores aprendizajes en los alumnos/as?

%	Sí, estoy seguro que hacen lo que más pueden	Creo que hacen lo necesario	Creo que hacen menos de lo necesario	Creo que hacen muy poco
Municipal	53,8	39,8	4,0	2,3
Particular subvencionado	50,1	42,4	5,6	1,9
Particular pagado	46,8	41,7	8,8	2,8

Los niveles de mayor confianza de los apoderados en los profesores se encuentran en los establecimientos municipalizados, siendo significativamente más bajo en los establecimientos particulares pagados.

8.3 Confianza en los alumnos

Cuadro N° 46
Nivel de confianza en alumnos, según apoderados
por dependencia, año 2000

¿Cree Ud. Que los alumnos del establecimiento hacen en general lo que más pueden por superarse?	Sí, estoy seguro 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
Municipal	17,9	60,8	15,1	6,2
Particular subvencionado	16,7	64,4	14,3	4,6
Particular pagado	15,6	60,6	19,7	4,1

El nivel de confianza en los alumnos es similar en todos los tipos de establecimientos, siendo un nivel bastante alto pero con margen para el crecimiento.

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, año 2000

¿Tiene confianza en la manera en que la dirección del establecimiento lleva a cabo su labor?	Sí, confío totalmente	Confío sólo relativamente	No, no confío
Municipal	85,1	13,1	1,8
Particular subvencionado	88,0	9,9	2,1
Particular pagado	92,2	6,3	1,6

Los niveles de confianza en la dirección son en general muy altos entre los docentes, pero se incrementan aún más en los colegios particular subvencionados comparados con los municipalizados y especialmente altos en los colegios particular pagados.

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, año 2000

%	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Sí, estoy seguro que hacen lo que más pueden	39,4	36,2	58,3
Creo que hacen lo necesario	50,0	57,4	33,3
Creo que hacen menos de lo necesario	9,6	6,4	8,3
Creo que hacen muy poco	1,1		

Los directores de colegios pagados manifiestan un nivel significativamente mayor de confianza en sus docentes, comparado con la confianza en los docentes de los colegios municipalizados y particular subvencionados. En el caso de los colegios municipalizados existe una mayor dispersión del nivel de confianza reflejando que existen docentes en los que se deposita mucha confianza y docentes donde la confianza es mínima

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, año 2000

Castellano	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
1 a 3,9	5,2	4,1	5,4
4 a 4,9	23,9	20,8	13,8
5 a 5,9	40,5	46,1	41,0
6 a 7	30,5	29,0	39,7
	100,0%	100,0%	100,0%

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, año 2000

Matemáticas	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
1 a 3,9	9,8	8,2	8,7
4 a 4,9	28,1	26,9	26,1
5 a 5,9	37,4	37,7	35,5
6 a 7	24,8	27,2	29,7
Total	100,0	100,0	100,0

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, año 2000

Dependencia	Castellano	Matemáticas
Municipal	5,395	5,187
Particular subvencionado	5,406	5,255
Particular pagado	5,567	5,265

A pesar de que las diferencias son pequeñas, se produce un mejor resultado en los colegios particular pagado y uno menor en los colegios municipalizados, tanto en matemáticas como en castellano.

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, año 2000

	Castellano	Matemáticas
Hombre	5,299	5,231
Mujer	5,504	5,216

Diferencias importantes se pueden constatar entre alumnas y alumnos en castellano, donde las mujeres predicen mejores calificaciones.

En matemáticas la diferencia a favor de los hombres se hace menos significativa llegando prácticamente a igualarse.

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, año 2000 y total años 1999 y 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total año 2000	Total año 1999
Muy poco	8,0%	4,5%		5,8%	1,7%
Poco	13,6%	6,7%		9,5%	13,5%
Medianamente	68,2%	77,5%	66,7%	72,5%	67,9%
Mucho	10,2%	11,2%	33,3%	12,2%	16,9%

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

Cuadro N° 54
Grado de aprendizaje de alumnos según docentes
por dependencia, año 2000 y total años 1999 y 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total año 2000	Total año 1999
Muy poco	5,0	3,1	3,1	4,0	5,8
Poco	21,8	19,9	9,2	20,1	22,2
Medianamente	64,6	69,0	67,7	66,9	63,2
Mucho	8,6	8,0	20,0	9,0	8,8

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.

10.- FACTORES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

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

Como en la medición del año 1999 se presentó 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 año 2000 y total 1999 y 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total 2000	Total 1999
Problemas relacionados con la familia o apoderados (falta de apoyo, baja escolaridad de los padres)	86,0	91,5	66,7	87,4	81,3
Problemas sociales del medio o entorno sociocultural	73,1	67,0	41,7	68,3	38,4
Problemas de salud	7,5	7,4		7,0	2,1
Capacidad intelectual de los niños	43,0	42,6	58,3	43,7	27,4
Falta de material de apoyo, infraestructura de la escuela, medios	14,0	5,3	16,7	10,1	5,5
Problemas relacionados con el docente	23,7	18,1	16,7	20,6	10,8
Problemas relacionados con la presión intelectual por obtener un alto rendimiento	6,5	9,6	25,0	9,0	No preguntada
Problemas económicos de los padres. El alumno debe dejar el establecimiento para trabajar	25,8	24,5		23,6	28,0

En la medición de 1999, tanto en los establecimientos municipalizados como en los particulares subvencionados, un alto porcentaje de los directores señaló que la causa del fracaso escolar es la “falta de apoyo de los padres”. Esta opinión se mantiene adquiriendo también importancia en los colegios particular pagado.

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 en importancia es la capacidad intelectual de los niños.

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 año 2000 y total año 1999 y 2000

Según docente	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total 2000	Total 1999
Problemas económicos de los padres. El alumno debe dejar el establecimiento para trabajar	29,6	21,4	12,9	24,5	27,0
Problemas relacionados con la familia o apoderados.	88,8	84,7	82,3	85,4	82,4
Problemas sociales del medio o entorno sociocultural	78,8	76,3	50,0	74,9	48,4
Problemas de salud	4,9	6,9	9,7	6,0	2,2
Capacidad intelectual de los niños	59,0	53,7	77,4	56,9	30,0
Falta de material de apoyo, infraestructura de la escuela, medios	12,7	11,9	11,3	12,1	5,1
Problemas relacionados con el docente	5,7	9,0	3,2	7,0	4,2
Problemas relacionados con la presión intelectual por obtener un alto rendimiento	6,1	12,6	21,0	9,9	No preguntada

Para los profesores el factor principal del fracaso escolar son los problemas relacionados con la familia o los apoderados. Tanto en los colegios municipalizados, particular subvencionados como particular pagado, se obtiene prácticamente el mismo peso porcentual (sobre el 80%).

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 es la capacidad intelectual de los niños. 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 año 2000, y total año 1999 y 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total 2000	Total 1999
Capacidad de aprendizaje de los alumnos	42,9	44,4	66,7	43,5	44,7
Disponibilidad de materiales y textos de estudio	24,2	27,8	25,0	25,0	23,5
Participación de los padres en el proceso educativo	57,1	53,3	50,0	53,0	42,4
Esfuerzo de los alumnos por aprender	46,2	43,3	41,7	43,0	54,2
Metodología de enseñanza utilizada por los profesores	67,0	66,7	75,0	65,0	82,6
Nivel socioeconómico del hogar	17,6	21,1	16,7	18,5	9,0
Tiempo dedicado a las tareas	19,8	22,2	8,3	19,5	7,8
Infraestructura y equipamiento de la escuela	20,9	13,3	16,7	16,5	23,9

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.

El segundo factor citado por 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”.

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

Cuadro N° 58
Causas del éxito escolar, según docentes, por dependencia
año 2000 y total año 1999 y 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Total 2000	Total 1999
Capacidad de aprendizaje de los alumnos	53,9	52,7	64,2	52,7	52,2
Disponibilidad de materiales y textos de estudio	16,3	21,2	16,4	18,1	21,7
Participación de los padres en el proceso educativo	50,8	50,7	37,3	48,7	41,5
Esfuerzo de los alumnos por aprender	57,0	48,2	58,2	51,8	49,9
Metodología de enseñanza utilizada por los profesores	61,2	58,0	61,2	58,3	70,1
Nivel socioeconómico del hogar	15,9	17,1	16,4	16,1	15,1
Tiempo dedicado a las tareas	26,9	28,7	28,4	27,1	19,4
Infraestructura y equipamiento de la escuela	10,5	16,1	7,5	12,6	18,7

Los docentes de colegios particular pagado acentúan en primer lugar como factor de éxito escolar, la capacidad de aprendizaje de los alumnos. En cambio, los docentes de colegios municipalizados y particular subvencionados mantienen como factor principal la metodología de enseñanza utilizada por los profesores, lo que también es señalado por los directores de colegios particular pagado pero en segundo lugar.

11.- EVALUACIÓN DE LA REFORMA EDUCACIONAL

11.1 Evaluación según directores y profesores

Cuadro N° 59
Evaluación de aspectos de Reforma Educacional,
según directores, por dependencia, año 2000 (promedio de notas escala 1 a 7)

Aspectos de reforma educacional evaluación directores) 2000	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Programas de mejoramiento e innovación preescolar, básica y media	5,5	5,5	5,2
Reforma Curricular	5,1	5,3	5,1
Desarrollo profesional de los docentes	5,1	5,0	5,0
Jornada Escolar Completa	4,4	4,8	5,3

En general los directores tienen una buena opinión de la reforma. Para los directores de establecimiento municipales y particular subvencionados el componente de la Jornada Escolar completa es el más regular.

Cuadro N° 60
Evaluación de aspectos de Reforma Educacional, según docentes,
por dependencia, año 2000 (promedio de notas escala 1 a 7)

Aspectos de la reforma educacional evaluación docentes 2000	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Programas de mejoramiento e innovación preescolar, básica y media	5,0	5,1	4,8
Reforma curricular	4,9	4,9	4,9
Desarrollo profesional de los docentes	5,0	5,0	4,7
Jornada Escolar Completa	4,1	4,4	4,8

Los profesores son más críticos en su evaluación de los componentes de la reforma. Para los municipales y particular subvencionados los peor evaluados son los componentes de la Jornada Escolar Completa y la Reforma Curricular.

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

Cuadro N° 61
Evaluación educación, todos los actores años 1999 y 2000

	Muy Buena		Buena		Regular		Mala		Muy Mala	
	1999	2000	1999	2000	1999	2000	1999	2000	1999	2000
Directores	1,7	0,5	44,7	31,1	49,7	62,7	3,3	5,7	0,6	0
Profesores	1,2	3,2	36,0	35,1	54,0	48,4	8,0	10,8	0,8	2,4
Alumnos	9,9	6,6	38,9	33,4	42,5	50,1	5,3	7,1	3,4	2,8
Apoderados	3,0	2,8	32,3	29,1	53,7	53,9	8,3	10,9	2,7	3,3

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, muestran un alto interés en la capacitación como lo indica el cuadro siguiente:

Cuadro N° 62
Grado de interés de docentes por la capacitación,
según director, por dependencia, año 2000

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Muy alto interés	20,4	14,9	25,0
Alto interés	47,3	48,9	50,0
Mediano interés	30,1	34,0	25,0
Muy bajo interés	2,2	2,1	

Los docentes en general tienen interés por la capacitación lo que expresa una actitud positiva para adquirir nuevas herramientas para el trabajo pedagógico.

Son los docentes de colegios particulares pagados y municipales son los expresan principalmente “muy alto interés” por la capacitación.

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

Cuadro N° 63
Tipo de capacitación recibida por docentes, según docentes por dependencia, año 2000

Tipo de capacitación	Dependencia		
	Municipal	Part. Subvencionado	Part. Pagado
Curso	87,5	81,8	71,6
Pasantía en extranjero	3,5	2,3	0,0
Diplomado	6,6	3,3	1,5
Magister	1,0	3,1	6,0
Doctorado	0,6	0,8	0,0
Seminario	22,7	25,9	29,9
Congreso	5,7	6,6	13,4
Conferencia	11,5	14,3	25,4
Otro	19,3	17,5	19,4

La modalidad principal de formación es la de cursos y seminarios. Se verifica que las pasantías en el extranjero constituye una alternativa para la educación subvencionada. Los docentes de colegios particular pagado, en cambio, participan más en seminarios, congresos y conferencias.

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° 64
Motivo de asistencia de padre y madre a establecimiento,
según apoderados, año 2000

	Padre	Madre
Reunión de apoderados	20,4	79,8
Actividades extra-programáticas del pupilo	8,2	29,1
Reuniones del Centro de Padres	4,1	18,0
Hablar con el profesor jefe por iniciativa propia	8,7	38,5
Hablar con el profesor jefe por citación	6,2	25,2
Citada por otras instancias	4,1	16,1
Otro motivo	5,3	17,9

Los vínculos con la escuela los establece la madre en forma preponderante, mientras que el padre tiene una presencia muy débil aumentando algo más sólo en lo relacionado con reuniones de apoderados. El principal motivo para vincularse con los establecimientos es para asistir a reuniones de apoderados.

En los establecimientos particulares pagados 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:

Cuadro N° 65
Asistencia de padre y madre a reuniones de apoderados, según apoderados, por dependencia, año 2000

		Madre	Padre
Municipal	Reunión de apoderados	80,1	18,5
Particular subvencionado	Reunión de apoderados	80,0	22,3
Particular pagado	Reunión de apoderados	72,3	23,6

12.2 Grado de participación de los padres y aprendizajes.

Existe una interesante relación entre mejor nota en castellano y matemáticas y mayor participación de los padres. Esta relación se aprecia en las tablas siguientes

Cuadro N° 66
Notas en castellano por tramo y nivel de participación de padres en la escuela, según alumnos, año 2000

	Siempre	A veces	Nunca	Total
Entre 1 y 3,9	25,9	25,6	48,6	100,0
Entre 4 y 5,9	31,7	25,4	42,9	100,0
Entre 6 y 7	36,3	25,9	37,7	100,0
Total	32,8	25,6	41,6	100,0

Cuadro N° 67
Notas en matemáticas por tramo y nivel de participación
de padres en la escuela, según alumnos, año 2000

	Siempre	A veces	Nunca	Total
Entre 1 y 3,9	27,7%	20,9	51,4	100,0
Entre 4 y 5,9	31,4%	26,0	42,6	100,0
Entre 6 y 7	37,5%	26,0	36,5	100,0
Total	32,7%	25,6	41,7	100,0

13.- CENTROS DE PADRES Y APODERADOS

13.1 Distribución por género de cargos directivos

Cuadro N° 68
Distribución por género de cargos directivos.

	Presidente	Vice presidente	Secretario	Tesorero	Delegado
Hombre	50,0	36,9	11,3	21,0	23,6
Mujer	50,0	63,1	88,8	79,0	76,4
Total	100	100	100	100	100

Los datos a nivel general nos indican que salvo para el cargo de presidente, los cargos directivos de los centros de padres están ocupados mayoritariamente por mujeres.

13.2 Financiamiento

Las formas en que se financian las actividades del centro de padres y apoderados se aprecian en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 69
Tipo de financiamiento de centros de padres y apoderados, por dependencia

Forma de financiamiento	Municipal	Part. Subvencionado	Part. Pagado
Pago de cuotas obligatorias de los apoderados	21,7	35,3	66,7
Aporte voluntario de los apoderados	76,1	58,8	33,3
Traspaso de recursos desde la dirección del establecimiento	2,2	5,9	0
Presentación de proyectos a Fondos Concursables	17,4	0	0
Aporte de empresas locales	2,2	5,9	0

Las principales formas de financiamiento de los establecimientos municipales y particulares subvencionados provienen de los aportes voluntarios de los apoderados. En cambio en los establecimientos particulares pagados predomina el financiamiento proveniente de las cuotas obligatorias de los apoderados. Asimismo, los centros de padres de establecimientos municipales son los únicos que postulan a fondos concursables, aunque lo hacen en un bajo porcentaje.

13.3 Funciones del centro de padres

Las funciones más importantes de un centro de padres y apoderados son las siguientes:

Cuadro N° 70
Funciones más importantes del
centro de padres y apoderados

	Municipal	Part. Subvencionado	Part. Pagado
Ser un canal de comunicación permanente entre los apoderados y la dirección	87,0	88,2	100
Ser una instancia que ayude a resolver conflictos en los que se ven involucrados los alumnos	6,5	14,7	16,7
Manejar información actualizada de temas de interés de los apoderados y ponerla a su disposición	21,7	14,7	33,3
Organizar actividades para los apoderados	37,0	38,2	16,7
Conseguir financiamiento para las gestiones del CPA	30,4	32,4	16,7
Ejercer cierto grado de control acerca de la educación que imparte el establecimiento	10,9	2,9	33,3
Apoyar a los alumnos y sus familias en cualquier necesidad que se les presente	50,0	64,7	50,0
Ayudar a promover algunos valores entre los alumnos	10,9	11,8	0
Establecer contacto con otros CPA y otras organizaciones sociales	28,3	11,8	16,7
Apoyar a los docentes y la dirección a cumplir sus funciones	37,0	29,4	16,7
Velar por el cumplimiento del reglamento interno del establecimiento	19,6	29,4	0
Apoyar acciones de servicio a la comunidad	17,4	8,8	0

Tanto los establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados coinciden en señalar que la función más importante del centro de padres y apoderados es la de ser un canal de comunicación entre la dirección y los apoderados. En segundo lugar estos deben apoyar a los alumnos y sus familias en las necesidades que se presenten. Sólo en los establecimientos particulares pagados se otorga importancia al control y/o evaluación

que pueden hacer los padres respecto a la calidad de la educación que entrega el establecimiento

13.4 Actividades con apoderados

Se consultó a los miembros de los centros de padres y apoderados sobre el grado de acuerdo con diversas opciones de participación de los apoderados. Se consignan los porcentajes de respuesta "muy de acuerdo" con la afirmación formulada:

Cuadro N° 71
Tipo de actividades con apoderados que realiza el centro de padres y apoderados

	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado
Consultas a los apoderados para conocer sus intereses	42,2	29,6	50,0
Actividades que promueve el CPA se organizan en conjunto con los apoderados	50,0	56,3	33,3
Existencia de mecanismo para acoger comentarios y evaluaciones de los apoderados hacia la gestión del CPA	38,6	35,7	33,3
Las actividades que realiza el CPA cuentan con una alta participación de apoderados	24,4	37,5	16,7
La gran mayoría de los apoderados está interesado en contar con un buen CPA	76,1	68,8	66,7

Los tres tipos de establecimiento creen que la gran mayoría de los apoderados está interesado en contar con un buen CPA y que además las actividades que promueve el CPA se organizan en conjunto con los apoderados. Sin embargo, a nivel de establecimientos municipales y particulares pagados se admite un bajo porcentaje de participación de los apoderados en las actividades que realiza el CPA.

13.5 Relación de los Centros de Padres y Apoderados con la dirección de los establecimientos.

Se solicitó indicar los aspectos o actividades en que la dirección del establecimiento considera al CPA:

Cuadro N° 72
Actividades en que dirección de establecimiento
considera a centros de padres y apoderados

	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado
En la forma de dictar clases y los contenidos de las mismas	0	0	0
En la elaboración del PEI del establecimiento	37,0	12,1	0
En el modo en que debieran invertirse los recursos del establecimiento	39,1	45,4	16,7
En la definición de actividades extracurriculares y de libre elección	13,0	18,2	16,7
En la definición del reglamento interno y otras medidas disciplinarias	39,1	36,4	0
En organizar actividades recreativas y culturales (semana aniversario, fiestas, otros)	84,8	83,3	83,5
En información sobre los problemas que afectan a los alumnos y sus familias	50,0	72,7	33,3
En organizar actividades para mantener contacto con la comunidad	41,3	51,5	16,7

No existe vinculación entre dirección y CPA en relación a la forma de dictar clases y los contenidos de las mismas (0% en los tres tipos de dependencia). En cambio existe mucha consideración hacia los CPA en la realización de actividades recreativas y culturales (80% en los tres tipos de establecimientos). En general, salvo el caso mencionado y en brindar información acerca de los problemas que afectan a los alumnos y familias, existe una baja consideración de la dirección hacia los CPA, especialmente en los establecimientos particulares pagados.

14.- CONCLUSIONES

A. Mundos sociales y culturales cada vez mas separados.

La organización institucional de nuestro sistema educativo distingue tres modalidades de dependencia: municipal, particular subvencionada y particular pagada. Estos tipos de establecimientos atienden alumnos de diferente origen social los que son claramente clasificados por los directores. En efectos, la mayoría de los directores considera que los alumnos de los establecimientos municipales pertenecen al estrato bajo; los particular subvencionado al estrato medio bajo y los particular pagados al sector medio y medio alto (cuadro 6).

Para los directores la situación social de las familias de los alumnos está afectada por problemas sociales tales como la violencia intrafamiliar la que ocurre, principalmente, en las familias de los establecimientos municipales (cuadro 8). Por otra parte, estas familias tienen diferente nivel de capital social lo que se expresa, entre otros indicadores, en distintos grados de confianza en los vecinos, en las instituciones y en futuro educativo de sus hijos. Según los padres entrevistados el nivel de confianza en sus 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 (cuadro 9).

Entre las familias existe además una “brecha digital” que da cuenta las fuertes diferencias que existen en cuanto al acceso y uso de computador e internet. Los alumnos de colegios municipalizados se encuentran a una gran distancia de los alumnos de colegios pagados. Entre estos últimos, casi el 70% tiene computador en las casas y en el 45% de esos hogares se accede a Internet (cuadro 10).

Esta brecha también se expresa a nivel de los establecimientos. Las diferencias en equipamiento computacional se manifiestan fuertemente entre los distintos tipos de establecimientos. En los colegios municipalizados el 50% de los docentes estiman que es insuficiente la cantidad de computadores, mientras que en los colegios particulares lo hace el 9%, estableciendo una diferencia de más de 5 veces. Los colegios particular subvencionados se sitúan a un nivel intermedio (cuadro 14).

B. Problemas y logros en los establecimientos

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 (cuadro 15).

El 31,9 y el 22,3 % de directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados, respectivamente, declaran que las licencias médicas continuas son un problema que los afecta frecuente o muy frecuentemente.

Dentro de los problemas detectados por los apoderados, el 30,5 % de ellos señala que la escasa motivación de los profesores para buscar mayor eficiencia en el trabajo sucede en forma frecuente o muy frecuentemente, mientras que el 30 % destaca de igual forma la impuntualidad de los docentes. Los apoderados tienden a aumentar su sentido crítico lo que

se refleja en una mayor frecuencia de problemas marcados en la medición del 2000 que en la de 1999.

Sin embargo, la mayor parte de los apoderados tiene una percepción positiva respecto de la labor que desempeñan los profesores, destacando su interés en perfeccionarse, aprender y superarse (80,5 %), su capacidad de enseñanza (80,3 %), responsabilidad, presentación y asistencia (78,9 %) y su buen trato con los alumnos y apoderados (78,8 %). (cuadro 16). Estas apreciaciones positivas son compartidas en los apoderados de los establecimientos municipales, particular subvencionados y particular pagados. Los profesores gozan así de un buen prestigio y credibilidad entre los apoderados lo que adquiere mayor importancia, sobre todo, en los establecimientos municipales.

C. Objetivos Educativos

Gran demanda por Universidad. El 70,4 % de los apoderados considera que la meta de la educación escolar es el ingreso a la universidad, mientras el 29,6 contesta que es la preparación para el trabajo. Por dependencia del establecimiento, la preparación para la universidad alcanza el 67,9 % en los municipales, el 72,4 % en subvencionados y 77,8 % en particulares pagados (cuadro 38). Por otra parte, cerca del 60% de los alumnos espera terminar una carrera universitaria (cuadro 40).

Por otra parte, el 61,1 por ciento de los apoderados contesta que entregar ayuda a los alumnos con problemas de aprendizaje debería ser la prioridad del establecimiento educacional (cuadro 37).

Llama la atención que al comparar con los resultados de la encuesta de 1999, el valor otorgado al desarrollo de intereses, actitudes y valores del niño cayó del 72,9 % en 1999 al 57,8 dentro de las preferencias para los objetivos educativos esenciales. Del mismo modo aumentó la opinión de que la formación de hábitos debe constituir un objetivo esencial del establecimiento (creció entre 1999 y 2000 en 35,5 puntos. Ver cuadro 37). La importancia del rendimiento de los alumnos también cobró mayor relevancia, registrando 47,3 % en 1999 y 54,4 % en el 2000.

Situación similar ocurrió con la valoración que se le otorga a la promoción de la participación del apoderado en la escuela, que en 1999 reflejó sólo el 13,2 % de las preferencias y en el 2000 alcanzó el 33,2 % (cuadro 37).

En síntesis, tanto en padres como en alumnos la meta final de la educación es el ingreso a la Universidad. Esta demanda es cercana o mayor al 70% en los tres tipos de establecimientos educativos. Para lograr esta meta los estudiantes deben preocuparse más de su rendimiento y para ello se requiere de hábitos y disciplinas que los establecimientos deben enseñar. Esta meta y exigencia va en desmedro en la preocupación de la formación valórica de los estudiantes. Se reafirma así un sentido común profundo. La educación se asocia a movilidad social (no necesariamente económica) y hoy día la universidad es la única instancia que los permite.

D. Factores de éxito o fracaso escolar

Las aspiraciones de jóvenes y de apoderados son altas. Sin embargo, los directores y profesores son más bien pesimistas con respecto al futuro educativo de sus estudiantes. La mayor parte cree que solo terminara enseñanza media (cuadro 40).

El 70,8 % de los directores declara que los alumnos de su establecimiento aprenden medianamente, alcanzando el 68 % en los municipales, 77,5 % en los particulares subvencionados y 66,7 % en los pagados. Esta cifra no varía mucho según los docentes, que registra 67 % para este ítem (cuadro 53).

Los directores y profesores señalan como principal factor del fracaso escolar los problemas relacionados con la familia (falta de apoyo de los padres o baja escolaridad), con porcentajes de 81,4 % para los directivos y 85,2 % para los docentes. Este indicador se hace aún más visible en los establecimientos municipales y particulares subvencionados, donde la cifra alcanza el 86 % y el 91,5 % por ciento, respectivamente (cuadro 55).

El 69,5% de los directores y el 60,1% de los profesores consultados atribuyen el éxito escolar a la metodología de enseñanza utilizada, mientras que el 53 % de los directores y 48,7 % de los docentes atribuye estos resultados a la participación de los padres en el proceso educativo. Este segundo factor se hace aún más relevante para los directores, alcanzando el 57,1 % en establecimientos municipales, el 53,3 % en subvencionados y el 50% en particulares pagados. En cambio, para los docentes, la segunda causa más importante se traslada a la capacidad de aprendizaje de los alumnos (52,2 %), siendo ésta aún más destacada por los particulares pagados, donde registra el 66,7 % (cuadro 57).

Por último, se constata que la comunicación entre apoderado e hijo incide en el fracaso o éxito del alumno. Mientras más interacción hay entre padres y alumno, mejor es el resultado escolar.

E. Financiamiento y evaluación de desempeño de profesores

Los directores continúan mayoritariamente en desacuerdo con el sistema de subvenciones. En el año 2000, la desaprobación alcanzó el 62,4 por ciento, superando el 56,2 % registrado el año 1999 (cuadro 22).

El 67,9 % de los profesores gana menos de 360 mil pesos al mes, concentrando el mayor porcentaje de los sueldos en el tramo entre 250 mil y 350 mil pesos (42,2 %). Los datos nos revelan que el grado de satisfacción salarial de los docentes era bajo en 1999 y sigue bajo en el año 2000 (cuadro 27).

La mayor parte de los directores rechazan la inamovilidad funcionaria (68,4 %) resultado que registró un fuerte incremento respecto de la del año pasado (42,7 %) (cuadro 29) y apoya la evaluación del desempeño docente (93,7%) (cuadro 31). Muestran así una opinión positiva frente a la flexibilidad laboral de los profesores y la evaluación de desempeño dos aspectos en discusión de la nueva relación laboral de los docentes. El apoyo de parte de los profesores a la inamovilidad funcionaria (78,1 % en 1999) descendió considerablemente entre un año y otro (54,2 % en 2000) (cuadro 30).

El dominio de las distintas metodologías (61,8 %) y la capacidad de trabajo en equipo con el resto de los profesores (58 %), son los aspectos que consideran prioritarios los directores para la evaluación docente (cuadro 34).

La mayor parte de los profesores está de acuerdo con la evaluación del desempeño docente (70,3%), pese a haber disminuido el resultado en comparación a la encuesta anterior (78,6%). Por dependencia, el apoyo se concentra en los establecimientos particulares pagados (84,8 %), seguido por los particulares subvencionados (76,7 %) y por los municipales (62 %).

El apoyo de parte de los profesores a la inamovilidad funcionaria (78,1 % en 1999) descendió considerablemente entre un año y otro (54,2 % en 2000). El dominio de aspectos metodológicos y conceptuales de la enseñanza (72,3 %) y la capacidad de adaptar los grupos de alumnos y el ritmo de aprendizaje constituyen –según los profesores- las variables fundamentales de la evaluación del desempeño (cuadro 35).

F. Confianza en el sistema.

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 municipales (93,6 %), y más abajo los particulares subvencionados (92,5 %), seguido por los pagados (88,5 %) (cuadro 45).

El nivel de confianza de los apoderados en la forma en que los directivos llevan a cabo su trabajo es alto, concentrándose la mayor aprobación en los establecimientos particulares pagados (76,5 %), seguido por los subvencionados (75,6 %) y por los municipales (72,2%) (cuadro 44).

Los directores de colegios particulares pagados aseguran, en su mayoría, que sus profesores hacen lo que más pueden para lograr el aprendizaje de sus alumnos (58,3 %), mientras que los de dependencia subvencionada se inclinan a pensar que hacen sólo lo necesario (57,4%), al igual que los municipales (50 %) (cuadro 48).

El nivel de confianza que manifiestan los profesores en la labor de la dirección es muy alto, alcanzando el 85,1 % en los establecimientos municipales, 88 % en los subvencionados y 92 % en los particulares pagados (cuadro 47).

En síntesis existe una alta confianza en la escuela y en sus actores para alcanzar los logros educativos. Los niveles altos de confianza ocurren, principalmente, en los establecimientos particular pagados. Este es un hecho positivo que contribuye a la generación de bases para la cooperación y ajuste mutuo al interior de las escuelas.

G. Participación de los padres

Las madres sostienen, en su mayor parte (79,8) los vínculos con la escuela. La presencia del padre sigue siendo débil. La mayor participación –de padres y madres- se concentra en las reuniones de apoderados, 20 % de parte de los padres y el 79,8 de las madres (cuadro 63).

En establecimientos particulares existe una tendencia a una mayor participación de parte del padre, especialmente en los pagados (23,6 %), seguido por los subvencionados (22,3) y los municipales (18,5 %) (cuadro 64).

Acerca de las funciones de los centros de padres, la mayor preferencia fue considerarlo como una canal de comunicación permanente entre los apoderados y la dirección, tanto en establecimientos municipales (87 %), como particulares subvencionados (88,2 %) y pagados (100%) (cuadro 69).

Existe una baja consideración de los directivos hacia los centros de padres, a pesar de la valoración de los apoderados en torno a la promoción de la participación en la escuela mencionada en los objetivos educacionales. La mayor parte de los directores considera a los centros de padres principalmente para organizar actividades recreativas y culturales (83,8%) (cuadro 71).

H Evaluación de la Reforma Educacional.

La calidad de la educación fue calificada como regular por directores (62,7 %), profesores (48,4 %), apoderados (53,9 %) y alumnos (50,1).

De acuerdo a la evaluación de los distintos aspectos incluidos en la Reforma Educacional, la calificación cayó entre 1999 y 2000 en torno a 0,2 puntos.

La peor calificación de la Reforma Educacional se concentró en la Jornada Escolar Completa, de acuerdo a la opinión de directores (4,6) y profesores (4,3).

La mejor nota fue para los programas de mejoramiento e innovación preescolar, básica y media, según directores (5,4) y profesores (5,0).

I Discusión y recomendaciones.

El objetivo general de este estudio ha sido 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. A través de replicar este estudio los años 1999 y 2000, se está logrando captar importantes procesos ocurriendo en la realidad chilena, en especial de cómo los actores del sistema educativo perciben la magnitud del cambio educativo.

Uno de esos procesos de cambio puede ser visualizado en la relación de género en el sistema educativo. Éste es mayoritariamente femenino, pues la mayor parte de los docentes, apoderados y alumnos son mujeres, sin embargo los directores de escuelas son preponderantemente hombres. Es una clásica situación discriminatoria, sin embargo, al comparar 1999 con 2000, se aprecia un relativo aumento del número de directores mujeres, lo que permite cifrar esperanzas de que el sistema educativo chileno superará esta situación injusta.

La encuesta a los actores del sistema educativo es una confirmación del proceso de exclusión social que caracteriza a la situación educacional chilena, donde los mejores resultados y condiciones se asocian a sectores medio y medios altos. La oferta educativa clasifica y separa socialmente a unos estudiantes de otros. La distancia entre los colegios particulares y los colegios municipalizados va al parecer creciendo. 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. Los antecedentes que aportamos indican la urgente necesidad de poner en ejecución efectivas medidas de política educativa que disminuya esta brecha, al mismo tiempo que son un signo de interrogación acerca de la efectividad de las políticas de focalización que se vienen aplicando desde hace un decenio sin lograr atacar el problema de inequidad.

Esta encuesta aporta nuevos antecedentes relativos a la brecha digital que existe en nuestro país. Diversos estudios señalan la importancia de los recursos computacionales y el acceso a Internet para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo se produce en este contexto una significativa brecha entre los colegios municipalizados y los colegios particular pagados. La brecha al parecer no está siendo combatida con efectividad por medio de programas como Enlaces, del ministerio de educación, pues los colegios municipalizados declaran niveles de insatisfacción al respecto. Al mismo tiempo se advierte un gran esfuerzo por parte de los docentes para disponer de computador en el hogar, lo que ameritaría una política de apoyo gubernamental para que los docentes puedan masivamente acceder a la tecnología computacional, así como se ha hecho en otros países.

Los padres están incorporándose cada vez más en el proceso educativo. Se expresa entre otros aspectos en una mayor exigencia hacia lo que hace el establecimiento educativo. Los padres diferencian entre aspectos positivos y negativos en el sistema escolar y aparece una visión más negativa del sistema educativo en el año 2000 comparado con el año 1999. Esta visión pudiera estar originada en parte en la profusa difusión de resultados de mediciones nacionales e internacionales donde el sistema educacional chileno se ve cuestionado en sus resultados.

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.

La encuesta muestra por segunda vez que existen significativos niveles de insatisfacción salarial entre los docentes. Es necesario reconocer que las expectativas salariales van en aumento entre estos profesionales.

La comparación 1999-2000 señala un cambio muy importante de los objetivos prioritarios para el establecimiento educacional según los apoderados. El año 1999 se priorizaban aspectos valorativos. El año 2000 se priorizan normas y resultados. Una próxima medición podrá mostrar la significación de este cambio.

Ambas mediciones han señalado una explosión de 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. Esta diferencia refleja un conflicto potencial, al mismo tiempo que revela que la meta de apostar por la educación como el único mecanismo de ascenso social ha sido mitificada por los padres y de cristalizarse el pronóstico del docente y del director, los niveles de frustración social y educativa será muy grande.

Cuando se ha consultado acerca de las causas de éxito y fracaso escolar, los directores y docentes han manifestado que el fracaso radica en problemas del medio social y del hogar, mientras que el éxito escolar se debería mayoritariamente a factores internos del sistema escolar. En la medición 2000 se refleja también esta tendencia, pero se perfilan otras dimensiones interesantes para explicar el éxito: la participación de los padres, según los docentes de colegios municipalizados y de la capacidad individual del alumno según los docentes de colegios particular pagado.

Todas las diferencias detectadas en los actores se producen en el terreno de las interpretaciones o marco referencial. 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.

Es necesario un cambio de mentalidad y que constituya un verdadero “quiebre” en los modos de pensar y de actuar. La confianza que existe en el sistema por parte de los actores y la disposición positiva para la participación abre buenas posibilidades para el cambio y mejoramiento educativo.