



MONTEMORELOS, N.L. MEXICO

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

FACULTAD DE EDUCACION

DOCTORADO EN EDUCACION



LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISION
DE LOS PROFESORES DIRECTORES Y APODERADOS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUISITOS PARA EL GRADO DE DOCTOR EN F-
EDUCACION

POR

VICENTE HERNAN LEON VASQUEZ

MONTEMORELOS, N. L.

AGOSTO DE 2002

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACION



LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA:
UNA VISION DE LOS PROFESORES,
DIRECTORES Y APODERADOS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE
LOS REQUISITOS PARA EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN

POR

VICENTE HERNAN LEON VASQUEZ

MONTEMORELOS, N. L.

AGOSTO DE 2002

RESUMEN

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISIÓN DE LOS PROFESORES, DIRECTORES Y APODERADOS

por

Vicente Hernán León Vásquez

Asesor principal: Dr. Tevni Grajales

RESUMEN

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISIÓN DE LOS PROFESORES, APODERADOS Y DIRECTORES

Nombre del investigador: Vicente Hernán León Vásquez

Nombre y Título del Asesor principal: Tevni Grajales, Doctor en Investigación

Fecha de terminación: Agosto de 2002

Problema

Desde 1990 Chile ha estado impulsando una reforma integral al sistema educativo de enseñanza básica, en donde ha impulsado transformaciones curriculares, ha aumentado el número de clases por semana, ha impulsado una política de desarrollo profesional para los docentes e introdujo acciones dirigidas a implementar a los colegios con una serie de materiales que ayudaran al mejoramiento de los aprendizajes. El presente estudio procuró establecer la naturaleza y el grado de correspondencia que existe entre los diversos factores demográficos-operativos de la reforma educacional y las actitudes-desempeño de los sujetos involucrados en ella.

Método

El estudio fue de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional multivariado. Las unidades de análisis fueron los profesores, directores de colegios y apoderados de enseñanza básica pertenecientes a colegios municipales y particulares subvencionados ubicados en comunas con más de cien mil habitantes. Los datos se obtuvieron mediante un instrumento tipo encuesta aplicado a 633 profesores, 1328 apoderados y 50 directores. La técnica estadística utilizada para el análisis de los datos fue la correlación canónica.

Resultados

Los resultados muestran que las covariantes opinión sobre la política salarial, descentralización pedagógica y uso de materiales didácticos determinan las variables actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y opinión del docente sobre la reforma educacional.

También se observó que las covariantes arancel por colegiatura, tiempo de participación en el colegio, número de hijos estudiando y estado civil del apoderado podrían determinar la satisfacción del apoderado por los resultados académicos de sus hijos, pero las funciones no se pueden interpretar porque los coeficientes de redundancia no alcanzan el 10% establecido para ello.

Finalmente los resultados muestran que las covariantes autonomía pedagógica, participación en el planeamiento institucional, tipo de institución, tipo de jornada de clases y años como director determinan la gestión de calidad, la pertinencia de la gestión y el rendimiento institucional.

Conclusiones

El desarrollo de actitudes hacia la reforma educacional está determinado por el grado en que las condiciones laborales son favorables al docente.

Los apoderados no están teniendo una real participación en materias educativas en el colegio donde estudian sus hijos.

Los docentes tendrán una percepción de una gestión de calidad en la medida en que las acciones que desarrolle la dirección del colegio les sean favorables y que no tengan nada que ver con exigencias sobre el rendimiento institucional.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA:
UNA VISIÓN DE LOS PROFESORES,
DIRECTORES Y APODERADOS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Doctor en Educación

por

Vicente Hernán León Vásquez

Agosto de 2002

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISIÓN
DE PROFESORES, DIRECTORES Y APODERADOS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Doctorado en Educación

Por

Vicente Hemin León Vásquez
Fecha de aprobación

DEDICATORIA

A Mary, mi esposa por su profundo amor y constante apoyo.

A Bruce, Mario y Reddy, mis amados hijos, que han dado profundidad a mi vida.

A Segundo Javier y María Emilia por darme un lugar en sus vidas, por la oportunidad que me brindaron, por haber creído en mí.

A Luisa, Glenda y Annesi por hacerse parte de un sueño.

A Eliel Arias por dedicar parte de su tiempo y darme un consejo muy valioso en el momento más oportuno y que cambió mi vida.

Con mucho afecto para cada uno de ellos.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABLAS	xi
RECONOCIMIENTOS	xvii
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Introducción	1
Antecedentes	2
Planteamiento del problema	11
Declaración del problema	15
Hipótesis	16
Importancia y justificación del problema	17
Limitaciones	19
Delimitaciones	19
Propósitos de la investigación	21
Supuestos	21
Trasfondo filosófico	22
Roles del Estado, la escuela, la iglesia y el hogar en la educación	24
Definición de términos	28
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	33
Reformas educacionales previas ocurridas en Chile	33
Antecedentes de la formación del sistema educativo chileno en el siglo XIX	33
Desarrollo de la educación chilena en el siglo XX ..	36
Principales reformas de Chile	36
La reforma actual	51
Las políticas públicas en educación	51
Ámbitos de la reforma actual	58
Programas de mejoramiento de la educación e innovación pedagógica ..	59
Reforma curricular	65
Desarrollo profesional docente	76

	Jornada escolar completa (JEC)	85
	Mejoramiento de la gestión en el sistema educacional	91
	Investigaciones relacionadas con la reforma	94
III.	MARCO METODOLÓGICO	104
	Tipo de investigación	106
	Descripción de la población estudiada	107
	Descripción de la muestra y su proceso de selección	109
	Las hipótesis del estudio	110
	Definición conceptual, instrumental y operacional de las variables	111
	Elaboración de los instrumentos	131
	Descripción de los instrumentos	135
	Recolección de los datos	136
IV.	RESULTADOS	139
	Introducción	139
	La muestra observada	140
	Descripción de las escuelas	143
	Matrícula institucional (MATINS).....	143
	Tipo de institución (TIPINS)	144
	Tipo de jornada del colegio (TIPJEC)	147
	Descripción de las características de los directores	147
	Edad del director (EDADIR)	148
	Años de servicio como director (AÑODIR)...	149
	Género del(a) director(a) (GENDIR)	151
	Descripción de las características de los docentes.	151
	Edad de los docentes (EDADOC).....	152
	Años de servicio docente (ASEDOC)	153
	Género de los docentes (GENDOC)	155
	Descripción de las características de los apoderados	155
	Género de los apoderados (GENAPO)	156
	Nivel educacional del apoderado (NIEDAP).	156
	Estado civil del apoderado (ESCIAP)	158
	Hijos estudiando (HIJEST)	158
	Las variables del estudio	159
	Variables relacionadas con los profesores	159
	Disponibilidad de materiales didácticos	161
	Usos de materiales didácticos	162
	Descentralización pedagógica	164
	Opinión sobre la política salarial	166
	Autonomía pedagógica	167

Gestión de calidad	168
Pertinencia de la gestión	170
Actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza	172
Actitud hacia la reforma curricular	173
Actitud hacia la jornada escolar completa ...	175
Opinión del docente sobre la reforma educacional	178
Participación en la planificación del colegio .	180
Participación en los programas de perfeccionamiento fundamental	181
Variables relacionadas con los directores	183
Opinión del director sobre la reforma educacional	183
Rendimiento institucional en matemática	184
Rendimiento institucional en lenguaje y comunicación	186
Rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural	187
Variables relacionadas con los apoderados	187
Opinión sobre la reforma educacional	188
Satisfacción con los resultados educacionales	189
Arancel por colegiatura	191
Tiempo de participación del apoderado en el colegio	193
Prueba de hipótesis	193
Hipótesis Ho ₁	194
Hipótesis Ho ₂	197
Hipótesis Ho ₃	199
Discusión de resultados	202
Discusión de resultados relacionados con las características de la muestra	202
Escuelas	203
Directores	203
Docentes	204
Apoderados	205
Discusión de resultados de las variables relacionadas con los profesores	205
Disponibilidad y usos de materiales didácticos	205
Descentralización pedagógica	209
Opinión sobre la política salarial	212
Autonomía pedagógica	213
Gestión de calidad	216
Pertinencia en la gestión	218

Actitud hacia las nuevas metodologías	220
Actitud hacia la reforma curricular	222
Actitud hacia la jornada escolar completa ...	223
Opinión del docente sobre la reforma	224
Participación en la planificación del colegio .	227
Participación en los programas de perfeccionamiento	229
Discusión de resultados de la variable relacionada con el director	229
Opinión del director sobre la reforma	229
Discusión de resultados de las variables relacionadas con los apoderados	233
Opinión del apoderado sobre la reforma	233
Satisfacción con los resultados educativos .	235
Arancel por colegiatura	237
Discusión general sobre las variables del estudio ..	237
Docentes	237
Directores	243
Directores y docentes	244
Apoderados	244
V. RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	247
Resumen	247
Conclusiones	261
Conclusiones para las variables del estudio	261
Discusión de resultados para la Ho ₁	265
Conclusiones para la Ho ₁	269
Discusión de resultados para la Ho ₂	274
Conclusiones para la Ho ₂	277
Discusión de resultados para la Ho ₃	281
Conclusiones para la Ho ₃	285
Recomendaciones	289
Recomendaciones metodológicas	290
Recomendaciones referidas a futuras investigaciones	291
Recomendaciones administrativas	292
Apéndice	
A. COLEGIOS ENCUESTADOS	295
A-1 Muestra aleatoria de los colegios	296
A-2 Ubicación de los colegios encuestados	300
A-3 Solicitud dirigida a los colegios para encuestar	304
A-4 Carta de presentación de los encuestadores.....	305

A-5 Credencial otorgada por la Universidad de Montemorelos	306
B. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	307
B-1 Jueces que validaron los instrumentos	308
B-2 Instrumentos sometidos a validación	309
B-3 Resultados del proceso de validación	321
B-4 Instrumentos aplicados como prueba piloto	328
C. INSTRUMENTOS	334
C-1 Instrumento aplicado a los profesores	335
C-2 Instrumento aplicado a los directores	343
C-3 Instrumento aplicado a los apoderados	346
D. RESULTADOS ESTADÍSTICOS	350
D-1 Resultados estadísticos Ho ₁	351
D-2 Resultados estadísticos Ho ₂	359
D-3 Resultados estadísticos Ho ₃	365
E. PRUEBAS SIMCE	374
E-1 Puntajes obtenidos en prueba SIMCE	375
LISTA DE REFERENCIAS	376
CURRICULUM VITAE	382

LISTA DE FIGURAS

1. Composición de la matrícula por colegios	144
2. Distribución de colegios según dependencia económica	146
3. Tipo de jornada de los colegios encuestados	148
4. Distribución de la edad de los directores	148
5. Distribución años de servicios como director	150
6. Distribución del género de los directores	152
7. Distribución de la edad de los docentes	153
8. Distribución de los años de servicio docente	154
9. Género de los docentes	155
10. Género de los apoderados (varones 1, mujeres 2)	156
11. Nivel educacional del apoderado	157
12. Estado civil del apoderado	158
13. Hijos estudiando en el sistema educativo	159
14. Disponibilidad de materiales didácticos	161
15. Distribución de la variable usos de materiales didácticos	163
16. Distribución de la variable descentralización pedagógica	165
17. Distribución de la variable opinión sobre la política salarial	167
18. Distribución de la variable autonomía pedagógica	169
19. Distribución de la variable gestión de calidad	170
20. Distribución de la variable pertinencia en la gestión	172

21. Distribución de la variable actitud hacia las nuevas metodologías .	174
22. Distribución de la variable actitud hacia la reforma curricular	175
23. Distribución de la variable actitud hacia la jornada escolar completa	177
24. Distribución de la variable opinión del docente sobre la reforma .	178
25. Distribución de la variable participación en la planificación del colegio	180
26. Distribución de la variable participación en los PPF	182
27. Distribución de la variable opinión del director sobre la reforma .	184
28. Rendimiento institucional en matemática	186
29. Rendimiento institucional en lenguaje y comunicación	186
30. Rendimiento institucional en comprensión del medio	187
31. Distribución de la variable opinión del apoderado sobre la reforma	189
32. Satisfacción con los resultados educacionales	190
33. Arancel por colegiatura	192
34. Tiempo de participación del apoderado en el colegio	193

LISTA DE TABLAS

1. Plan de Estudio de la Educación General Básica según el Decreto 4002/1980	50
2. Ejes y estrategias en las orientaciones de política educacional en los noventa	54
3. Casos seleccionados de países donde se aplicó estrategias para la concertación de agendas de reforma	56
4. Resumen políticas 1990-1998	57
5. Subsectores de aprendizajes de la enseñanza básica NB1 y NB2 (1°-4°)	71
6. Subsectores de aprendizajes de la enseñanza básica NB3 y NB4 (5°-6°)	71
7. Subsectores de aprendizajes de la enseñanza básica NB5 y NB6 (7°-8°)	72
8. Niveles educacionales, cursos y edades	73
9. Desarrollo del perfeccionamiento fundamental (PPF)	79
10. Extensión de la jornada horaria	87
11. Distribución de los tiempos en JEC	88
12. Promedio de pago de escolaridad año 1996	95
13. Opinión sobre calidad de la educación y la JEC	96
14. Preferencias por el horario de la JEC	96
15. Distribución del género de los encuestados	97
16. Nivel educacional del apoderado	98
17. Grado de satisfacción con la enseñanza	98

18. Calificación de la implementación de la reforma educacional ...	99
19. Metodología empleada en la investigación año 2000 y 2001	99
20. Disponibilidad de computadores en los colegios	100
21. Gestión del director	101
22. Evaluación de la reforma según directores (escala 1-7)	101
23. Evaluación de la reforma según profesores (escala 1-7)	102
24. Calificación de la implementación de la reforma educacional ...	102
25. Habitantes por comunas con más de cien mil habitantes	108
26. Operacionalización de la variable opinión sobre política salarial de la institución	112
27. Operacionalización de la variable descentralización pedagógica	113
28. Operacionalización de la variable uso de materiales didácticos.	114
29. Operacionalización de la variable género del profesor, director y apoderado	114
30. Operacionalización de la variable disponibilidad de materiales didácticos	115
31. Operacionalización de la variable edad	115
32. Operacionalización de la variable tipo de institución	116
33. Operacionalización de la variable tipo de jornada de clases del colegio	116
34. Operacionalización de la variable años de servicio como director	117
35. Operacionalización de la variable actitud hacia la reforma curricular	117
36. Operacionalización de la variable años de servicio del docente.	118

37. Operacionalización de la variable nivel educacional	118
38. Operacionalización de la variable estado civil del apoderado ...	119
39. Operacionalización de la variable actitud hacia la jornada escolar completa	119
40. Operacionalización de la variable actitud hacia el uso de nuevas metodologías	120
41. Operacionalización de la variable opinión sobre la reforma educacional	121
42. Operacionalización de la variable matrícula institucional	122
43. Operacionalización de la variable tiempo de participación del apoderado en el colegio	122
44. Operacionalización de la variable hijos que estudian en el sistema	123
45. Operacionalización de la variable arancel por colegiatura	123
46. Operacionalización de la variable satisfacción con los resultados educativos de los pupilos	124
47. Operacionalización de la variable opinión del apoderado sobre la reforma educacional	125
48. Operacionalización de la variable autonomía pedagógica	126
49. Operacionalización de la variable participación en el planeamiento institucional	127
50. Operacionalización de la variable gestión de calidad	128
51. Operacionalización de la variable pertinencia en la gestión	129
52. Operacionalización de la variable rendimiento académico de la institución	130
53. Operacionalización de la variable participación en programas de perfeccionamiento fundamental	130
54. Colegios que participaron en la validación del instrumento	133

55. Matriz de componentes rotados	135
56. Apoderados, profesores y directores que participaron de la encuesta por colegio.....	141
57. Número de colegios encuestados por regiones (I-XIII)	143
58. Resumen de matrícula	145
59. Tipo de institución (colegio)	145
60. Resumen de colegios particulares subvencionados y municipales	147
61. Resumen edad del director	149
62. Años de servicio como director	150
63. Resumen años de director	151
64. Resumen edad de los docentes	153
65. Resumen años de servicio docente	154
66. Nivel educacional de los apoderados	157
67. Resumen de las variables del estudio relacionadas con los docentes	160
68. Resumen disponibilidad de materiales didácticos	162
69. Resumen uso de materiales didácticos	164
70. Resumen variable descentralización pedagógica	166
71. Resumen variable opinión sobre política salarial	168
72. Resumen variable autonomía pedagógica	169
73. Resumen variable gestión de calidad	171
74. Resumen variable pertinencia de la gestión	173
75. Resumen variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza	174

76.	Resumen variable actitud hacia la reforma curricular	176
77.	Resumen variable actitud hacia la jornada escolar completa	177
78.	Resumen variable opinión sobre la reforma educacional	179
79.	Resumen variable participación en la planificación del colegio ..	181
80.	Resumen variable participación en los programas de perfeccionamiento.....	182
81.	Variables relacionadas con los directores y con el colegio	183
82.	Resumen variable opinión del director sobre la reforma educacional	185
83.	Resumen de las variables relacionadas con los apoderados	188
84.	Resumen variable opinión del apoderado sobre la reforma educacional	190
85.	Resumen variable satisfacción con los resultados educativos de los pupilos	191
86.	Resumen arancel por colegiatura	192
87.	Prueba de significación residual de las dimensiones Ho1	195
88.	Valores propios y coeficientes de correlación canónica Ho1	196
89.	Correlaciones entre variables dependientes y covariantes con la primera dimensión Ho1 (coeficiente estructura)	196
90.	Prueba de significación residual de las dimensiones Ho2	197
91.	Valores propios y coeficientes de correlación canónica Ho2	198
92.	Correlaciones entre variables dependientes y covariantes con la primera dimensión Ho2 (coeficiente estructura)	199
93.	Prueba de significación residual de las dimensiones Ho3	200
94.	Valores propios y coeficientes de correlación canónica Ho3	201
95.	Correlaciones entre variables dependientes y covariantes en la en la primera dimensión Ho3.(coeficiente estructura)	201

96.	Diferencia significativa en las variables del estudio comparadas según el tipo de jornada de clases	239
97.	Diferencia significativa en las variables del estudio en comparación según las regiones y el área metropolitana .	240
98.	Diferencia significativa en las variables del estudio comparadas según el tipo de institución	241
99.	Diferencia significativa de las variables DESPED y ACRECU comparadas según el tipo de financiamiento de los colegios subvencionados	342
100.	Diferencia significativa de las variables OPOSAI y ACMEEN comparadas según la edad de los docentes	242
101.	Diferencia significativa en las variables del estudio comparadas según la participación de los docentes en los cursos de perfeccionamiento	243
102.	Diferencia significativa de la variable OREDIR comparada según el tipo jornada	243
103.	Diferencia significativa entre la opinión de docentes y directores respecto a la reforma educacional	244
104.	Diferencia significativa de la variable SAREED comparada según el pago del arancel por colegiatura	245
105.	Diferencia significativa entre las variables OREAPO, SAREED y TIPAAP comparadas según las regiones y el área metropolitana	245

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su inmensa misericordia y bendiciones, por su conducción, por haber permitido llegar a esta etapa en mi vida.

A la Misión del Norte de Chile por haberme dado tiempo y recursos para iniciar mis estudios doctorales.

A la Universidad Adventista de Chile por su permanente apoyo en tiempo y recursos para concluir mis estudios.

A la Universidad de Montemorelos por abrirme sus puertas y darme facilidades insospechadas para avanzar.

Al Dr. Tevni Grajales por su laboriosa ayuda, paciencia, tiempo y bondad dedicada a fortalecer mi formación académica.

A todos los colegios que abrieron sus puertas para aplicar la prueba piloto y los instrumentos definitivos.

A Héctor y a Víctor, por su gran espíritu de colaboración en la aplicación de las encuestas.

A Reddy, por su gran motivación natural y espíritu de colaboración en sus tiernos años, por ahorrarme muchas horas de trabajo pasando encuestas.

A todas las personas que de un modo u otro, con su grano de arena hicieron posible concluir este trabajo

A cada uno de ellos mi más profunda gratitud.

CAPÍTULO I

NATURALEZA y DIMENSION DEL PROBLEMA

Introducción

Prácticamente casi toda América Latina ha desarrollado algún proceso de reforma educacional durante la década de los noventa. Estos movimientos han sido impulsados por diferentes organizaciones internacionales, entre las que se destacan la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial.

Se puede observar que los procesos de reformas educacionales están compuestos por intereses políticos de los gobiernos y, dentro de ellos, se encuentra implícita la aspiración al desarrollo de los países en el ámbito educativo, económico, social y cultural.

En el caso de Chile, las reformas educacionales que ha tenido a través de la historia son varias. Sin embargo, las más destacadas, las que han marcado un hito en su desarrollo, son cuatro: las de 1928, 1965, 1980 Y 1990.

La actual reforma educacional -1990- es la que se ha observado en este estudio: sus características, componentes, implementación y la percepción que tienen de ella los apoderados, profesores y directores. La investigación que se realizó cobra importancia por la magnitud del esfuerzo que el país ha realizado para mejorar la educación. De este modo se ha revisado si los resultados que se están obteniendo guardan relación con la inversión de recursos financieros y humanos empleados.

Antecedentes

La sociedad actual a nivel mundial está sometida a transformaciones sociales constantes. Los sistemas educativos, por ende, no son la excepción. La educación experimenta cambios continuos con la idea de adecuarse a las nuevas necesidades y exigencias que se demandan de ella.

Además, por el fracaso de otros agentes educativos, la escuela se ha visto con la responsabilidad de cumplir más tareas que las que tuvo en un comienzo. Al respecto Godino (1999) señala que

la escuela se convierte poco a poco en el único lugar en que se pueda llevar a cabo una preparación real del porvenir. Su función se hace cada vez más importante, mientras que los demás transmisores de cultura están en quiebra. (p. 230)

Es un error pensar o suponer que en algún momento se pueda alcanzar un modelo perfecto de educación que fuera válido eternamente y que no precisara cambios. Muy por el contrario, hay que tener presente la idea de que será necesario emprender nuevas reformas precisamente en el momento en que surjan defectos o se manifiesten insuficiencias.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) afirma que

toda reforma, para ser eficaz, exige una planificación sistemática y una activa política educativa y, si desea perdurar, no debe confiar en el simple azar, sino presentarse como el resultado de una secuencia de reflexiones y de actividades de planificación y políticas educativas, que, a su vez, exigen unas tareas exactas de investigaciones en las que puedan basarse empíricamente. (Vol. 3, p. 154)

Es así como en Chile se comienza a gestar un cambio educacional que empieza a tomar forma a partir del año 1990 y que poco a poco va incorporando no solo a los diversos actores del proceso educativo, sino también desde la perspectiva de

provocar un cambio radical en la forma de enseñar y aprender. Esto en el concepto de las empresas es una verdadera reingeniería educativa.

La reforma educacional que se lleva a cabo en Chile a partir de la década pasada y que continúa desarrollándose hasta nuestros días, tal como se la ha denominado "la reforma en marcha" (Ministerio de Educación, 1998), tiene como referente varios hitos internacionales que la motivaron y afianzaron su desarrollo.

El primer hito tuvo su inicio en diciembre del año 1979 en Ciudad de México; allí se celebró la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. Esta conferencia fue convocada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y organizada con la cooperación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Organización de Estados Americanos (OEA). En aquella ocasión se examinó la evolución de la educación en la región durante la década del '70 y se identificaron los problemas fundamentales de la educación en el contexto del desarrollo de los países.

Como resultado de esta conferencia, en la denominada Declaración de México, se solicitó a la UNESCO (2001) tomar "la iniciativa de proponer un Proyecto Principal de Educación que incluya los elementos fundamentales" (párrafo 36) contenidos en ella para toda América Latina y el Caribe.

De este modo surge El Proyecto Principal de Educación cuyo resultado fue el consenso obtenido entre los representantes gubernamentales de los países de la región sobre la necesidad de un esfuerzo renovado, intenso y sostenido para atender, teniendo como horizonte el año 2000, carencias y necesidades educativas

fundamentales no satisfechas e indispensables de enfrentar para el desarrollo de los países, respondiendo a objetivos compartidos para todos (UNESCO, 2001).

Posteriormente, en la reunión celebrada en la ciudad de Quito en el mes de abril de 1981, se precisaron los objetivos generales y específicos del Proyecto Principal de Educación (PPE), de los cuales se señalan los relativos al interés de esta investigación.

Como uno de los objetivos generales de importancia se indicó el siguiente: Contribuir a la creación de condiciones favorables al pleno desarrollo, actualización y perfeccionamiento integral de las personas en todas sus dimensiones y facultades así como de los grupos sociales de los que forme parte (UNESCO, 2001).

Los tres objetivos específicos globales aprobados para el Proyecto Principal (PPE) fueron

asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos, mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias. (UNESCO, 2001)

En la mencionada declaración de Quito también se establecieron los requisitos para el logro de los objetivos del PPE, entendidos estos como los esfuerzos y acciones necesarios para su obtención, de los cuales se destaca, entre otros, los siguientes: (a) renovar los currículos en consonancia con las necesidades del desarrollo de los individuos y de los países y, particularmente, de aquellos grupos de la población menos favorecidos; (b) renovar los sistemas, el contenido y los métodos de formación y de capacitación y perfeccionamiento del personal docente de niños, jóvenes y adultos, en función de los objetivos del Proyecto; (c) revisar las estructuras y mejorar

los procesos de la administración de la educación, incluida la formación y capacitación de los dirigentes, con particular atención a las exigencias de descentralización y regionalización, y (d) promover la participación de la sociedad y de sus comunidades en los procesos de planificación, administración, reforma y desarrollo de la educación y, particularmente, en la concepción y ejecución de las acciones conducentes al logro de los objetivos del Proyecto Principal.

Cabe señalar que estos requisitos, más bien objetivos, destacan con más precisión muchas de las acciones que se desarrollaron en algunos países y que tiene consonancia con la reforma educacional chilena.

Si bien es cierto que el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1991) tuvo sus inicios a comienzos de la década de los ochenta. En varios países de la región, y especialmente en Chile, no se concretaron los planes trazados por

la existencia de condicionamientos y desafíos de orden económico, político y social que han afectado la ejecución de los planes nacionales y del II Plan Regional de Acción y que continuarán gravitando en la formulación y aplicación de políticas y estrategias en el área educativa. Dichos elementos son, por una parte, la persistencia de los efectos negativos de la grave crisis económica, que han tenido un impacto más allá del ámbito propio de las estructuras económicas y, por otra parte, la consolidación de los procesos democráticos en la región. (p'. 34)

Sin embargo, en la Cuarta Reunión Regional intergubernamental del Proyecto Principal de Educación celebrada en Quito, Ecuador, entre el 22 y 25 de abril de 1991, se reafirmaron los propósitos iniciales que tuvo originalmente el proyecto. En la Declaración de Quito, en uno de sus puntos se indica:

que las transformaciones en la gestión y el compromiso de todos los actores intervinientes, son condiciones necesarias pero no suficientes de la nueva estrategia educativa, por lo que esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos de la enseñanza. .Mejorar la calidad de la educación significa, desde un punto

de vista, impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad. (PPE, 1991, p. 45)

Mientras continuaban desarrollándose los planes del PPE durante la década de los ochenta y a comienzos de los noventa, surge el segundo hito marcado por la Conferencia Mundial de Educación para Todos que fue convocada por la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Esta se realizó en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. Significó "una revitalización del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Proyecto que constituye un precedente importante de este trascendental evento y vía fundamental para el logro de sus objetivos en la región". (PPE, 1990, p. 7)

La Conferencia Mundial tuvo como uno de sus objetivos establecer un compromiso mundial de proporcionar educación para todos: enseñanza primaria de buena calidad para todos los niños del mundo, basada en los resultados del aprendizaje y no en los años de asistencia.

En la Declaración Mundial de Educación para Todos, en el artículo 1, punto tres, se señala que "la educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación". (PPE, 1990, p. 10)

En síntesis la mencionada Conferencia promueve concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar la perspectiva de la educación básica, universalizar el acceso y

promover la equidad, valorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación

de acciones. Para que lo anterior sea posible se establecieron los siguientes requerimientos: generar un contexto de políticas de apoyo, movilizar recursos financieros y fortalecer la solidaridad internacional.

Siguiendo en el contexto internacional, el tercer hito, que coadyuvó la reforma educacional chilena se suscitó con la Conferencia General de la UNESCO en el año 1991. En ella se invitó al Director General a convocar "una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI," (Delors, 1996, p. 285). Dicha Comisión fue establecida a principios del año 1993 y el mandato que se le encomendó fue el siguiente:

La Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI tendrá como misión realizar un trabajo de estudio y reflexión sobre los desafíos a que deberá hacer frente la educación en los años venideros y presentar sugerencias y recomendaciones en un informe que pueda servir de programa de renovación y acción a los decisores y a los responsables oficiales en el más alto nivel. Dicho informe deberá proponer enfoques, tanto de política como de práctica de la educación, que sean a la vez innovadores y realistas, teniendo en cuenta la gran diversidad de situaciones, necesidades, medios y aspiraciones según los países y las regiones. (p. 288)

El aspecto central del informe final se concentra en cuatro aspectos que deben considerarse adecuadamente con miras a la educación del siglo XXI y a las reformas educacionales que se han estado llevando adelante. Delors (1996) señala que

la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (p. 91)

Lo anterior requiere substanciales reformas en las áreas de pedagogía,

capacitación docente y desarrollo curricular. De lise (1998) recalca:

Este nuevo enfoque que podríamos llamar la filosofía de "los cuatro pilares", proyecta al aprendizaje más allá de las conceptualizaciones contenidas en los sistemas tradicionales basados en el conocimiento, al tiempo que enfatiza la necesidad de entender el aprendizaje eficiente en función de destrezas metacognitivas. (p. 82)

Respecto al informe Delors, Sweetland (1996, citado en De lise, 1998) comenta lo siguiente:

El informe Delors constituye el marco filosófico de una agenda de reformas diseñada para entregar las pautas esenciales que guiarán la reestructuración de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe. Los objetivos de dicha reforma educacional buscan facilitar una mayor producción y competitividad en el mercado, como también reducir la disonancia e inequidad, principios consistentes con la teoría del capital humano. (p. 72)

A comienzos de la década de los noventa se origina en Chile un significativo debate que tiene como finalidad central discutir sobre el estado de la educación chilena. El debate se centra a partir de una serie de elementos que apuntan por un lado a lograr una mejora sustentable de la calidad de la educación, y por otro, a iniciar un proceso de modernización de ésta.

El primer antecedente nacional de este proceso es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18,962, promulgada el 13 de febrero de 1990 y publicada en el diario oficial el 10 de marzo de 1990.

Esta ley tiene como primera directriz entregar una mayor autonomía a las unidades educativas, estableciendo que éstas tendrán libertad para fijar los planes y programas de estudio que les permitan cumplir con los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, los que a su vez, deben concordar con los objetivos generales de la educación básica y media. (Vidal, 2001, párrafo 8)

Dos antecedentes más incidieron profunda y significativamente en Chile, en la formulación y elaboración de la reforma educacional. El primero de ellos corresponde

al Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado, en el año 1994, por el entonces Presidente de la República don Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Dicho Comité, presidido por José Joaquín Brunner, tuvo la misión de elaborar un informe con los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. En una de sus conclusiones indica que

nuestro análisis nos lleva a concluir que el sistema escolar chileno se ha quedado atrás con respecto a los requerimientos del país. Ofrece una cobertura amplia pero de calidad pobre y desigual; es por eso inequitativo y, además, es poco eficiente. Sus logros son, en general, insatisfactorios. Para la mayoría de los alumnos provenientes de los hogares de menores recursos los niveles de logro son francamente malos. La formación que ofrecen los establecimientos escolares es rutinaria; no cultiva las capacidades del alumno y no enseña a aprender. (Brunner, 1995, p. 60)

Teniendo a la vista el estado actual de la educación chilena y los desafíos que deberá enfrentar en el futuro, el Comité planteó un marco de orientaciones y propuestas para el Proyecto Nacional de Modernización de la Educación. Las líneas de fuerza, que se propusieron, en torno a las cuales se organiza el proyecto, son en síntesis las siguientes:

Máxima prioridad: proporcionar una formación general de calidad para todos.

Una tarea impostergable: reformar y diversificar la educación media. Una condición necesaria: fortalecer la profesión docente

Un requisito básico: otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión, y más información pública sobre sus resultados, para tener escuelas efectivas.

Un compromiso de la Nación: aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional.

(Brunner, 1995, p. 76)

El otro antecedente que se desarrolló en el país, estuvo constituido por la Comisión Nacional para la Modernización -de la Educación, que también fue designada por el Presidente Frei. Dicha comisión trabajó fundamentalmente con los informes del Comité Técnico Asesor y los informes de consulta Regional e

Institucional. Molina (1995), presidente de la comisión señala "de este modo ha sido posible convocar a las más diversas instancias de la comunidad nacional a participar en un debate y en un compromiso para emprender una reforma modernizadora del sistema nacional de educación" (p. 137).

En síntesis la Comisión Nacional propone una formación general de calidad para todos y reforma: diversificación de la educación media, perfeccionamiento de la profesión docente, mayor autonomía, flexibilidad de gestión y más información pública para tener escuelas efectivas y aumentar la inversión educacional tanto pública como privada.

Concretamente sobre la reforma que se propone por la Comisión Nacional sugiere "una reforma de la educación centrada en un programa común de formación personal que llegue a todos los chilenos y les proporcione una sólida formación moral e intelectual" (Molina, 1995, p. 138).

Teniendo como base El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, La Conferencia Mundial de Educación para Todos, La Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (2000), El Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional, La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación; los planes y programas como el mejoramiento de la educación básica, el Estatuto Docente, los planes para mejorar la gestión escolar y el aumento drástico del gasto en educación, Chile inició una reforma educacional que, de una forma u otra, recogió estos antecedentes que luego se vieron desarrollados en los diversos aspectos o ámbitos de la transformación educativa que vive actualmente el país. Al respecto el Ministerio de Educación (1998) señala lo siguiente:

Así desde 1996 a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, dada la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones en curso a lo que se suma un nuevo impulso al fortalecimiento docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar. (p. 23)

Planteamiento del problema

"El discurso acerca del valor de la educación para el desarrollo de la sociedad es muy antiguo" (García-Huidobro, 1999, p. 8). Sin duda que cada esfuerzo que realizan los países por mejorarla lleva implícita esta idea. Chile para tener éxito en la economía globalizada debe necesariamente incorporar el llamado valor agregado a sus productos y servicios, valor que depende de la cantidad y calidad que pone en ellos, situación que está en estrecha relación con el progreso de la educación.

Al respecto, Arellano (1998) señala: "Hay consenso pleno en superar el viejo enciclopedismo. Se empieza a dejar atrás la tradicional instrucción basada en el dictado y la memorización" (p. 11). Ahora lo importante es entregar a los estudiantes capacidades para aprender.

Las nuevas demandas de la sociedad chilena, como la necesidad de una educación que contribuya a la formación valórica, la igualdad de oportunidades, fortalecer la democracia y una formación de calidad para participar en el desarrollo económico del país son las tareas que impulsan la actual reforma educacional.

El Ministerio de Educación (1998) al describir el proceso de la reforma y teniendo presente las demandas anteriores, la define como

una reforma que pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (bibliotecas, informática educativa) como de infraestructura

escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la reforma. (p. 24)

Las políticas educacionales de la década de los noventa marcan un quiebre significativo en la orientación que el Estado estaba imprimiendo en las funciones formativas del sistema educativo. El énfasis ya no es la cobertura, "la Calidad de la Enseñanza y Equidad en la distribución social de sus resultados constituyen, los dos principios articuladores de las políticas educacionales de los noventa" (Castro, 1999, p. 33).

Estas políticas tratan de conformar una calidad educativa en la cual todos tengan acceso y que sea conforme a los niveles de eficiencia y competitividad productiva para la inserción exitosa del país en el mercado mundial.

Teniendo como base estas políticas de calidad y equidad, el país se ha visto en la necesidad de incrementar sus gastos en educación para hacer realidad lo que se ha trazado como urgente en el proceso de reforma. Es así como "se hizo crecer el presupuesto de esta área desde 548 mil millones de pesos en 1990 a 1.383 mil millones de pesos en 1999 (en pesos de 1999). Esta cifra [U\$S 968 millones en 1990 a U\$S 2.720 millones en 1999, en dólares de 1999] representa un incremento total de 152% o de un 10~8% anual" (Beyer, Eyzaguirre y Fontaine, 2000, p. 6). A estos antecedentes estos autores agregan que "este esfuerzo ha significado elevar desde un 2,5% a un 4% del PIB el presupuesto en educación" (p. 6).

Sin embargo, cabe preguntar si los propósitos definidos en el proceso educacional actual están siendo alcanzados. Hay varios aspectos que se deben considerar. Por ejemplo, el incremento en los recursos para educación no asegura que la calidad de la educación mejorará en la magnitud que este esfuerzo supone (Beyer et al., 2000, p. 8).

Por otro lado, y con el restablecimiento de la democracia en Chile, "recobró fuerza el movimiento sindical docente, que demandó una legislación especial para el sector, en forma de un estatuto propio y, a su vez, se reclamó un mejoramiento sustantivo de las deterioradas remuneraciones" (Núñez, 1999a, p. 179). No obstante, Beyer et al. (2000) señala que

contrariamente a la percepción inicial de que con estas medidas se lograría un grado aceptable de tranquilidad laboral y un mejor apoyo del magisterio a las demandas de una reforma los profesores se siguen manifestando descontentos con sus condiciones de trabajo y la relación con el gobierno ha sido ardua, tanto en los aspectos laborales como en el grado de compromiso que estos han tenido frente a lo cambios requeridos". (p. 15)

También la reforma presenta un discurso descentralizador, en contradicción con el que establece que cada establecimiento puede tener su propio proyecto educativo. "En la práctica, la reforma ha tenido un carácter marcadamente directivo en los aspectos técnicos y pedagógicos" (Beyer et al., 2000, p. 18).

García-Huidobro sostiene que "el propósito central de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución" (1999, p. 1,3). Al planteamiento anterior Beyer et al. (2000) agrega que la "meta sobre calidad es vaga, nuestros currículos no especifican objetivos de logro y nuestras pruebas nacionales de rendimiento son relativas y no están referidas a criterios fijos, los cuales ayudarían a definir mejor qué se espera de la educación". (p. 21)

Por otro lado, los malos resultados de los alumnos en su aprendizaje se deben a la creencia de que los profesores no utilizaron ciertos métodos como trabajar en

del equipo o no desarrollaron la metodología de proyectos. Es así como gran parte del esfuerzo oficial se concentró en influir los procesos, al punto que los términos

'innovación en la sala de clases' o 'prácticas pedagógicas innovativas ' pasan a ser sinónimos de los objetivos de la reforma. El tema metodológico se hace crucial y es considerado el gran culpable de nuestro déficit de calidad. (Armendáriz, 2000, p. E 16)

Sin embargo, esta visión ignora que muchas experiencias exitosas tanto en Chile como en otras naciones no se basan necesariamente en estos enfoques metodológicos.

Además, la historia educacional prueba que los resultados obtenidos por los alumnos son independientes del plan y programa de estudios que se apliquen.

Vial (2000) escribió preocupada por la calidad pedagógica de los textos escolares lo siguiente:

El ministerio, además de seguir ampliando la cobertura de entrega de libros, lo que es muy positivo, es tiempo que ya pida calidad, profundidad, abundancia, mayor posibilidad de optar entre varios, derecho a que cada colegio compre lo que le parece más adecuado para sus alumnos. (p. A 2)

La reforma, dentro de sus lineamientos generales, mantiene centralizada la adquisición y distribución de libros para toda la enseñanza básica.

En el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) las pruebas que se aplican anualmente en forma intercalada a los cuartos y octavos años de la enseñanza básica los resultados no han sido un reflejo de los esfuerzos trazados por la reforma. Esto obliga a realizar "una evaluación 'muy crítica' del proceso de reforma educacional, sumando la necesidad de mayores cambios en las salas de clases para responder a los niveles que Chile se [sic] planteado en la materia". ("Gremio fustiga difusión de resultados SIMCE", 2000, p. C 6)

La 11 Encuesta Nacional a los Actores del Sistema realizada durante el año 2000, por el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, arrojó como resultado que

los directores de colegios evalúan la reforma -educacional como: muy buena en un 0,5%, .buena ~n un 31,1%, regular 62,7%, mala 5,7% y muy mala 0%.

En el caso de los profesores la califican como: muy buena 3,2%, buena 35,1%, regular 48,4%, mala 10,8% y muy mala 2,4%. Los alumnos evalúan la reforma como: muy buena 6,6%, buena 33,4%, regular 50,1%, mala 7,1% Y muy mala 2,8%. En el caso de los apoderados los resultados obtenidos indican que estos la califican como: muy buena 2,8%, buena 29,1%, regular 53,9%, mala 10,9% Y muy mala 3,3%. (CIDE, 2001, p. 53)

Estos resultados muestran que en la percepción general que tienen los diversos actores del sistema educativo chileno no es del todo positiva.

Las anteriores consideraciones permitieron desarrollar algunas interrogantes acerca de los aspectos operativos de la reforma educacional chilena y las actitudes de los actores de ella.

Declaración del problema

Con la idea de poder precisar en esta investigación, se elaboró la siguiente pregunta: ¿Cuál es la naturaleza y el grado de correspondencia que existe entre los diversos factores demográficos-operativos de la reforma educacional y las actitudes-desempeño de los sujetos involucrados en su implementación según se desarrolla en el sistema educativo chileno desde 1990? De esta pregunta central se derivan las siguientes preguntas subordinadas a ella.

1. ¿De qué manera las características personales y la percepción del docente respecto a las acciones de la reforma educativa en Chile se relacionan con la actitud del profesor hacia los componentes de la reforma educativa?

2. ¿De qué manera las características personales y el aporte que hace el apoderado al proceso educativo se relacionan con su satisfacción y su opinión de la reforma educativa chilena?

3. ¿De que-manera la percepción que los profesores tienen de las condiciones

operativas de la reforma, las características institucionales donde labora, las características del director y la opinión que el director tiene sobre la reforma educacional están relacionadas con la percepción que los docentes tienen de la gestión administrativa y el rendimiento institucional?

Hipótesis

De acuerdo con los propósitos implícitos en el proceso de reforma educacional que vive actualmente el país, la gran importancia que reviste dicho proceso y el esfuerzo económico, este trabajo que consideró las respectivas pruebas estadísticas, tuvo como hipótesis de investigación, como respuestas a las preguntas planteadas, las siguientes:

Hi1. La percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional.

Hi2. El aporte al proceso educativo, junto con los factores demográficos del apoderado, están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

Hi1. La percepción del profesor respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

Importancia y justificación del problema

Producto del rápido crecimiento económico que ha experimentado Chile en los últimos años y las necesidades de desarrollo científico-tecnológico que esto demanda, el sistema educacional chileno enfrenta hoy el desafío de mejorar progresivamente la calidad de la educación ofrecida por las unidades educativas de manera paulatina, sostenida y sistemática en el servicio que prestan a sus alumnos y a la comunidad.

Es en este escenario que Molina y De las Heras (1999) escriben que

la investigación aparece como una importante función puesta al servicio del conocimiento de la realidad educativa, que debiera tender a su democratización entre los actores, teoría, conceptos, métodos y técnicas, al servicio de la búsqueda de solución de los problemas de este ámbito. (p. 11)

Es en este sentido donde se enmarca esta investigación, la que pretendió obtener información sobre las características operativas de la reforma educacional chilena y las actitudes que asumen los diversos actores involucrados en ella.

Por un lado, el informe "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" preparado por la CEPAL-UNESCO centra sus comentarios en el tema económico y en él se "da cuenta de la importancia que debe adquirir para la región la investigación" (en Bustos y Acevedo, s.f., p. 49).

Por otro lado Gajardo (1999) señala sobre las reformas educativas en América Latina deben "superar la visión atomizada en que la educación, la capacitación y la investigación operan como compartimentos estancos y avanzar hacia un enfoque que integre estas dimensiones entre sí y con el sistema productivo" (p. 9).

Por lo tanto la investigación educacional no pasa necesariamente solo por el ámbito de mejorar la producción. También hay que considerar, como paso previo, los

enormes esfuerzos económicos que hace el país por mejorar la educación elevando los niveles de rendimiento. Para esto es necesario verificar concretamente si lo que se está haciendo produce los resultados esperados.

La investigación educacional ha influido progresivamente para enfrentar las actividades escolares desde el punto de vista cuantitativo como cobertura y cantidad de proyectos educativos, pero también lo ha hecho desde la perspectiva cualitativa optimizando la calidad de los procesos de formación y perfeccionamiento de los docentes y ha señalado planteamientos educativos sobre cómo tratar los contenidos en el aula.

Los resultados obtenidos en esta investigación son muy útiles para todos los encargados de llevar adelante las reformas educacionales y de esta manera visualizar qué aspectos deben ser miradas con más detención para corregirlos. También es de beneficio para todos los directores y profesores básicos del sistema, dado que permitió determinar cuál es la actitud que estos actores asumen en este proceso.

Hay que considerar, por otro lado, que de no haber realizado esta investigación, se podría caer en un sesgo pensando que todo está bien y que todos han asumido su rol en este proceso. Aunque esto es deseable, no garantiza que así sea. Dicho de otro modo este trabajo permitió observar si los padres tienen la misma visión respecto de la reforma que los expertos.

La investigación realizada procuró efectivamente establecer cuál es la situación actual respecto del tema de la reforma educativa desarrollada en el decenio anterior y de este modo generar nueva información y conocimientos que podrían ser

utilizados parara toma de decisiones.

Limitaciones

La investigación tuvo las siguientes limitaciones:

1. La falta de literatura en relación a investigaciones sobre el tema en cuestión.

Los trabajos existentes, son solo encuestas de opinión sobre un tópico en particular de la reforma educacional chilena.

2. La complejidad del tema para abarcar todos los aspectos involucrados en el diseño e implementación de este proceso de reforma.

3. Acceso a algunas instituciones educativas para aplicar las encuestas.

4. Falta de bases de datos para hacer comparaciones.

5. Recursos limitados, dado que este estudio es a nivel personal y no institucional, lo que ha impedido una cobertura más amplia de la población y así haber determinado una muestra más grande.

Delimitaciones

El tema de la reforma educacional es definitivamente muy amplio, sobre todo porque cada ámbito de ella tiene múltiples detalles y aspectos que esta investigación no pudo cubrir. Por tal motivo, este estudio tuvo las siguientes delimitaciones:

1. El nivel educativo estudiado corresponde al primario o básico por ser el primero en iniciar el proceso de reforma educacional y por lo tanto llevar un periodo de casi diez años.

2. Los colegios estudiados son de educación primaria completa.

3. La población estudiada estuvo compuesta por todos los colegios pertenecientes a comunas con más de cien mil habitantes.

4. En el caso de los apoderados, la población estudiada estuvo compuesta

por aquellos que tenían pupilos cursando en el año 2002 el 7° básico y que no eran repitientes. La razón de esta elección está fundamentada en que estos alumnos han realizado una evaluación académica con reforma, específicamente en el año 1999. Además los resultados de las pruebas SIMCE de los alumnos que cursaron el cuarto año en 1999 se utilizaron como una variable más en este estudio.

5. Los docentes encuestados fueron profesores primarios y de tiempo completo, lo cual implica que se excluyeron los de secundaria que trabajen en primaria.

6. Dentro de los tres sistemas educativos existentes en el país -el particular pagado, el particular subvencionado y el municipalizado- la investigación se realizó solo en los dos últimos sistemas.

7. La investigación no contempló escuelas básicas rurales ni las especiales.

8. Sin duda que deben existir otras variables que se relacionan con las actitudes-desempeño de la reforma educacional; sin embargo, la investigación contempló solo las variables que se han indicado en cada pregunta subordinada.

9. La investigación incluyó una sola escuela elegida aleatoriamente por cada una de las comunas que cumplieron con el requisito señalado en el punto 3, dado que la distribución de la población está muy dispersa y por razones de tiempo no se podría cubrir todas las comunas, además de los aspectos operacionales que debieron ser considerados.

10. Esta investigación fue parte del requisito parcial para la obtención del grado de doctor, razón por la cual el estudio estuvo delimitado por las normas académicas establecidas por la Facultad de Educación de la Universidad de Montemorelos.

Propósitos de la investigación

La investigación buscó alcanzar los siguientes propósitos:

1. Establecer concretamente la percepción que tienen los actores del sistema educativo chileno respecto de la reforma educacional y específicamente de las variables que este estudio pretendió observar.
2. Proporcionar información relevante al Ministerio de Educación a fin de que tenga herramientas válidas para evaluar el progreso y desarrollo de la reforma y que a su vez le sirva para tomar decisiones relacionadas con las áreas que fueron abordadas por este estudio.
3. Ofrecer información que oriente las posibles acciones correctivas que necesiten introducirse en el proceso reformista y/o favorecer con mayor énfasis aquellas áreas que están operando con efectividad.
4. Dar a conocer los resultados obtenidos en la investigación en los diversos seminarios o congresos educacionales que se realizan en el país a profesores, padres y personas interesadas en el desarrollo de la reforma educacional.
5. Generar información y nuevos conocimientos que podrían ser utilizados para el diseño y formulación de políticas educativas nacionales.
6. Cumplir con los requisitos para obtener el grado de Doctor en Educación.

Supuestos

Las creencias que fundamentan el presente trabajo son las siguientes:

1. Las reformas educacionales desarrolladas a través de la historia y en los diversos países han tenido por finalidad mejorar los procesos y los sistemas educativos.
2. Las reformas educacionales impactan a los diversos actores tales como los

apoderados, profesores y directores. Cada uno de ellos tiene una opinión y un aporte que dar respecto a los objetivos de la reforma educacional.

3. Las reformas educativas también responden a un componente político en donde los que gobiernan se esfuerzan, por un lado, por lograr cambios de acuerdo a sus postulados y, por otro lado, en mantenerse en el poder utilizando como arma de batalla los posibles éxitos que pudieran lograrse en el sistema educativo.

4. La educación es un proceso permanente que se desarrolla a través de todo el ciclo de la vida en esta tierra.

5. La inversión o gasto público en educación que realiza un país define la prioridad que le asigna y el interés que tiene para que los ciudadanos vivan en mejores condiciones.

6. El camino que Chile debe seguir para lograr el desarrollo pleno como nación es el de una mejor educación para cada uno de sus ciudadanos.

Trasfondo filosófico

Todo investigador tiene una posición filosófica en una diversidad de aspectos que determinan ciertas posiciones en relación a algunos fenómenos. En este caso el responsable de este estudio deja en claro cuál es su pensamiento en relación a la naturaleza del hombre y por qué necesita ser educado. Además, plantea los roles que deben cumplir cada uno de los agentes educativos que la sociedad ha desarrollado, resaltando el más importante de acuerdo con su visión.

Según la Sagrada Escritura, el origen del hombre se describe como un acto creador de Dios. Flick y Alszeghy (199ü) indican que

la creación del hombre está colocada al final de la creación del mundo material;

dado que las diversas etapas de la cosmogonía genesiaca presentan a seres cada vez más perfectos, el autor inspirado indica como imagen de Dios a lo que él considera como coronamiento de toda la obra creadora. (p. 104)

Este origen demuestra que debe vivir en perfecta relación con Dios, pues de otro modo no puede expresar la plenitud de su ser.

La idea de que el hombre es una criatura formada a la imagen y semejanza de Dios incluye todos los aspectos de su ser. La unión de un cuerpo material con el aliento de vida, formado e inspirado por el Creador, constituyó una persona humana según la semejanza de Dios; desde el punto de vista formal equivale decir, un sujeto poseedor de libertad de acción, creatividad, percepción, discernimiento, conciencia y autoconciencia, inteligencia, voluntad, responsabilidad, benevolencia. (Martínez, 1993, p. 20)

Sin embargo, debido al uso equivocado de su libre albedrío, el hombre se despojó del concepto material de la imagen divina, es decir, perdió la capacidad de responder adecuadamente al llamado divino.

"El contagio de su pecado alcanzó inmediatamente a todo el hombre sin dejar libre ninguna parte de su naturaleza, sino más bien viciando todo poder y facultad del cuerpo y del alma del hombre" (Berkhof, 1990, p. 187).

Adán intentó lograr la semejanza del carácter divino mediante la independencia. Esto era manifiestamente imposible, pues sólo el poder de Dios puede producir la semejanza divina. Como resultado, perdió el control sobre sí mismo, el mundo y en muchos aspectos quedó sujeto a él. "Esta pérdida del camino correcto hace que en el pecador se destruyan sus capacidades de relación... continúa realizando el mal contra otras personas... y termina rebelándose contra Dios" (Velo, 1981, p. 93).

No obstante, aunque la imagen divina plasmada en el hombre fue fracturada y distorsionada, no ha sido destruida. El hombre sigue siendo sujeto y no objeto. Sigue teniendo libertad de decisión y responsabilidad: sigue siendo persona. La Biblia

enseña el camino de la reconciliación extendida al hombre por su Creador. El camino de regreso comienza en el punto de partida; la criatura debe reconocer su actual condición y su necesidad de dependencia del Creador. Debe reconocer, asimismo, que la imagen de Dios por excelencia es Jesucristo.

La educación debe colaborar en la obra de restaurar al hombre a su condición original, aquélla en que todas sus facultades se desenvolvían armoniosamente y su relación con Dios le aseguraba completa felicidad y la satisfacción de vivir una vida plena de sentido.

La obra de la redención debía restaurar en el hombre la imagen de su Hacedor, hacerlo volver a la perfección con que había sido creado, promover el desarrollo del cuerpo, la mente y el alma, a fin de que se llevase a cabo el propósito divino de su creación. Este es el objeto de la educación, el gran objeto de la vida. (White, 1964, p. 13)

En suma, la educación y la redención se unen en su esfuerzo por restaurar al hombre a la plenitud de su ser original y a la armoniosa relación que tenía con Dios.

Roles del Estado, la escuela, la iglesia y el hogar en la educación

En el proceso educativo de cada una de las generaciones que componen las sociedades, intervienen diversas organizaciones que buscan cumplir un determinado papel, pero estas no siempre concuerdan en su objetivo final, pero que sin duda, pueden llegar a ser complementarios. Es así como encontramos al Estado, la escuela propiamente tal, el hogar y la iglesia. Cada una de estas organizaciones hace su aporte al proceso educativo de las nuevas generaciones desde su particular función.

En el caso del Estado su rol pasa por crear condiciones para que todos los ciudadanos, si es posible, en igualdad de condiciones tengan la opción de desarrollarse

o de ser transformados para que sean un aporte a la sociedad y adquieran las herramientas con las cuales puedan hacer frente a sus propias necesidades más inmediatas del ser. Guidi (1994) nos recuerda que

la educación está considerada como un derecho humano y como tal debe ser considerada en los criterios adoptados en la asignación de los recursos nacionales. No es posible confiar a la educación el papel de proveedora de mano de obra calificada o juzgar su éxito por el número de niños y adultos que han consumido eficientemente un paquete educativo. La educación en su dimensión ética conduce a la creatividad individual, a una mayor participación en los asuntos económicos, sociales y culturales de la sociedad y por consiguiente, a realizar una contribución más efectiva al desarrollo humano. (p. 14)

Por otro lado el Estado busca desarrollar la justicia social por medio del vehículo de la educación multiplicando oportunidades, desarrollando destrezas individuales y articulando el esfuerzo colectivo. Es a través de la educación que se ataca la pobreza, se favorece una mejor distribución del ingreso y se elevan las condiciones sociales de la gente.

Otro factor que debe ser considerado por el Estado respecto de la educación es que esta última es el componente estratégico para el desarrollo de las naciones, como la historia lo confirma.

Con todo el esfuerzo que el Estado trata de imprimir al proceso educativo y considerando que el país se declara humanista cristiano, aun así se debe privilegiar la libertad de la educación, las creencias y los valores que todo individuo sustenta en relación a cómo debe ser la formación de sus hijos.

La escuela es uno de los agentes de la sociedad para el aprendizaje, la educación y el entrenamiento. Debe desarrollar su quehacer desde los tres componentes básicos de la filosofía: (a) la epistemología puesto que trata con el conocimiento y los medios a través de los cuales se puede obtener; (b) la metafísica como una visión

que deben desarrollar los alumnos sobre el mundo en el que viven y las posibilidades que tienen de profundizar en él y (c) el componente axiológico, mediante el cual se determinan los valores que toda nación necesita desarrollar para la convivencia en sociedad.

La iglesia juega un rol complementario y muy importante en la labor educativa.

White (1974) señala a este respecto

que los padres les enseñen el amor de Dios de modo que les resulte un tema agradable dentro del círculo familiar, y que la iglesia asuma la responsabilidad de alimentar a los corderitos tanto como a las ovejas del rebaño. (p. 40)

La iglesia tiene la misión de crear todas las condiciones favorables para el desarrollo espiritual de sus niños. Es la responsable de proporcionar el alimento espiritual adecuado para que el crecimiento religioso sea el que Dios espera de cada uno de sus hijos.

A lo anterior se debe acotar con fuerza que ninguno de los agentes educativos reconocidos socialmente puede reemplazar la responsabilidad que tiene el hogar sobre la educación de los hijos. El hogar tiene su tarea que cumplir, la que, sin duda, dependerá de la concepción que los padres tengan de la educación. La visión del investigador en este aspecto es que la función del hogar en la educación de los hijos debe buscar el desarrollo pleno del carácter. White (1964) nos recuerda:

El primer maestro del niño es la madre. En las manos de ésta se concentra en gran parte su educación durante el período de mayor sensibilidad y más rápido desarrollo. A ella se da en primer lugar la oportunidad de amoldar su carácter para bien o mal. Debería apreciar el valor de esa oportunidad y, más que cualquier otro maestro, debería estar preparada para usarla del mejor modo posible. Sin embargo, no hay otro ser a cuya educación se preste tan poca atención. La persona cuya influencia en materia de educación es más potente y, abarcante es aquella en cuya ayuda. se hace menos esfuerzo sistemático (p. 267).

La mayor contribución que puede hacer el hogar a la educación de sus hijos, es, sin duda, la formación de un carácter simétrico para hacer frente a esta vida, pero cuyo fin último se constituye en el pasaporte para la vida eterna prometida por Jesús según lo describe la palabra de Dios.

La edificación del carácter es la obra más importante que jamás haya sido confiada a los seres humanos y nunca antes ha sido su estudio diligente tan importante como ahora. Ninguna generación anterior fue llamada a hacer frente a problemas tan importantes; nunca antes se hallaron los jóvenes frente a peligros tan grandes como los que tienen que arrostrar hoy. (White, 1964, p. 221).

Son profundas y significativas las palabras con las que recalca White (1971) la gran misión del hogar y la de maestros cristianos sobre la educación.

La gran obra de padres y maestros es la edificación del carácter, el procurar restaurar la imagen de Cristo en los que han sido puestos bajo su cuidado. Un conocimiento de las ciencias se hunde en la insignificancia al lado de este gran fin; pero se puede hacer que toda verdadera educación ayude al desarrollo de un carácter justo. La formación del carácter es la obra de toda la vida, y es para la eternidad. Si todos pudiesen comprender esto, como también el hecho de que estamos individualmente decidiendo nuestro propio destino y el destino de nuestros hijos para la vida eterna o la ruina eterna, ¡qué cambio se produciría! ¡Cuán diferente sería nuestra manera de ocupar el tiempo de gracia, y con cuántos nobles caracteres se llenaría nuestro mundo! (p. 60)

Por las razones expuestas anteriormente, es necesario destacar que el hogar o los padres deben mantener su independencia con el Estado en cuanto a educación se refiere; es decir, en cada padre y madre descansa el derecho inalienable, que es el de elegir el tipo de educación que desean para sus hijos. Por más interés que el Estado tenga o por más financiamiento que pueda proporcionar, este jamás debería usurpar el derecho de los padres imponiendo una determinada corriente de pensamiento filosófico sobre la educación. Los padres deben resguardar este derecho.

Los roles que desempeñan el Estado, la iglesia y la escuela no deben superponerse a los intereses y responsabilidades que recaen en los padres, quienes

tampoco deben entregar su responsabilidad a estos agentes educativos. Cada uno tiene su propia esfera, pero es en el hogar donde los padres deben cimentar la formación de sus hijos, donde se debe entregar una formación moral, religiosa y profundamente valórica, una formación que no encontrarán en la escuela, ni tampoco puede proporcionar el Estado.

Definición de términos

Los términos que en esta investigación se utilizaron y que necesitan de una definición precisa para su correcta interpretación, y que además han sido relevantes para este estudio, son los siguientes:

Año escolar. El período en que se ejecutan las actividades escolares (Ministerio de Educación, 2002a, p. 1).

Autonomía curricular. Principio que faculta legalmente a los establecimientos educacionales para construir sus propios planes y programas de estudio, teniendo como base los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (Ministerio de Educación, s.f.a, p. 3).

Apoderado: ~s una persona mayor de edad, responsable último del alumno ante el colegio, que no necesariamente es el padre o la madre.

Competencias: Conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, formas de saber y métodos que debe adquirir un aprendiz al finalizar un periodo escolar determinado. (Díez y Román, 2001, p. 119).

Contenidos: Saberes básicos escolares, que incluyen conceptos, procedimientos y actitudes (Díez y Román, 2001, p. 121).

Constructivismo: Corriente de la psicología del aprendizaje que se fundamenta

en la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares (Ministerio de Educación, s.f.a, p. 3).

Contenidos mínimos obligatorios: Son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos educacionales deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel (Ministerio de Educación, 1999, p. 5).

Dependencia: Se refiere al tipo de persona, natural o jurídica (institución), conocida como sostenedor, de la cual depende administrativamente un establecimiento (Ministerio de Educación, 2002a, p. 2).

Educación formal: Educación ofrecida en el sistema de escuelas, sean estas públicas o privadas, que atienden a niños y jóvenes entre los 5 y 24 años (Ministerio de Educación, 2002a, p. 3).

Estatuto docente: Ley 19,070 de 1991, que norma los requisitos, deberes, obligaciones y derecho de carácter profesional, comunes a todos los profesionales de la educación (Ministerio de Educación, 2002a, p. 4).

Gestión educativa: Es un conjunto de procesos, de planes y de acciones de una organización que controlan o afectan a la eficacia de los procesos pedagógicos. Implica la planificación, organización, dirección y evaluación de la acción pedagógica (Ministerio de Educación, s.f.a, p. 7).

Jornada: Turno o período del día en que los alumnos asisten a clases en jornadas de mañana y/o tarde y completél (Ministerio de Educación, 2002a, p. 5).

Jornada escolar completa: Se refiere al aumento del número de horas de clases para los alumnos de tercer a octavo grado a un total mínimo de 38 horas de

clases de 45 minutos cada una y que implica el funcionamiento del establecimiento con todos sus cursos en forma simultánea (Ley 19.532, 13 de noviembre de 1997).

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, publicada en el Diario Oficial del 10 de marzo de 1990, que reglamenta: Normas Generales, Requisitos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media, el Reconocimiento Oficial para los niveles básicos, medios y superior (Ministerio de Educación, 2002a, p.5).

Objetivos fundamentales: Son las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos periodos de su escolarización para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica (Ministerio de Educación, 1999, p. 5).

Objetivos fundamentales transversales: Son los objetivos que hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio (Ministerio de Educación, 1999, p. 6).

Objetivos fundamentales verticales: Son aquellos objetivos que se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal. Se aplican en determinados cursos y niveles, cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos del currículo (Ministerio de Educación, 1999, p. 6).

Prueba SIMCE: Corresponde a una prueba estandarizada que se aplica anualmente y en forma alternada a los alumnos de 4° u 8° básico, con el propósito de medir el logro de objetivos académicos en las asignaturas de castellano, matemática,

ciencias sociales y ciencias naturales. Además, se aplican otros instrumentos que permiten medir aspectos relativos al área afectiva, entre los cuales se ha considerado la autoestima del alumno y la aceptación de la labor educacional de los apoderados y de los profesores (Ministerio de Educación, 2002a, p. 7).

Sectores de aprendizajes: Son diversas categorías de agrupación homogénea de tipos de saberes y de experiencias que deben cultivar los niños para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica (Ministerio de Educación, s.f.a, p. 10).

Sistema de educación municipal: Son todos los establecimientos de educación básica y que pertenecen al estado y que son administrados por las municipalidades respectivas de cada comuna.

Sistema de educación particular. Corresponden a todos los establecimientos de educación básica que pertenecen al sector privado y son de autofinanciamiento.

Sistema de educación particular subvencionado: Son todos los establecimientos educacionales de enseñanza básica que pertenecen a privados pero que reciben financiamiento del estado para operar.

Subsectores de aprendizajes: Son agrupaciones o estructuras disciplinarias menores que los sectores de aprendizaje. Ordenan los objetivos y contenidos que, de acuerdo con el grado de madurez biológica y psicológica del niño, deben ser alcanzados al finalizar cada nivel en que se divide el proceso de años de estudio (Ministerio de Educación, s.f.a, p. 11).

Subvenciones: Son los recursos económicos "entregados por el Ministerio de

Educación a la educación municipal y particular subvencionada (Ministerio de Educación, 2002a, p. 7).

Vulnerabilidad: Es el riesgo de carácter biológico, psicológico, socioeconómico y cultural, que afecta la calidad de vida, bienestar y capacidad de aprendizaje de los escolares del sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2002a, p. 8).

En este capítulo se han dado a conocer los antecedentes del problema y se formularon la declaración del problema, las hipótesis, la importancia y justificación, las limitaciones y delimitaciones del estudio, los propósitos y los supuestos filosóficos que sustentan las bases de la investigación.

En el capítulo 11 se presenta la revisión de la literatura relacionada con el tema de investigación: la reforma educacional chilena. Dicha revisión contempló lo más relevante de la literatura partiendo por las políticas educativas, luego una revisión a la historia de las más importantes reformas realizadas en Chile. Luego se desarrollan cada uno de los componentes de la reforma actual y finalmente se presenta un resumen de las investigaciones realizadas sobre reformas educativas en Chile.

CAPITULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Reformas educacionales previas ocurridas en Chile

En este capítulo se revisan brevemente los antecedentes de la formación del sistema educativo chileno desde la declaración de la independencia y luego se presenta una mirada al desarrollo educativo durante el siglo XX en el cual se desarrollan cuatro principales reformas educativas, analizadas cada una de ellas por separado: las de 1928, 1965 Y 1980. Finalmente se bosqueja la reforma de 1990 con cada uno de sus componentes.

Antecedentes de la formación del sistema educativo chileno en el siglo XIX

Desde el año 1813 (tres años después de la declaración de la independencia) en adelante viene una preocupación de las elites por tratar de lograr en la práctica la aplicación de algún sistema educacional que opere lo más eficientemente posible. En los primeros años de la República lo que interesó fue intentar crear un programa educacional; es decir, un currículo que apuntara a la enseñanza primaria, porque, al terminar el proceso de independencia, los chilenos se encontraron con un sistema educacional colonial que no tenía nada que ver con lo que debía ser un sistema educacional que se validara al interior de un sistema republicano (Vial, 2001, p. B 3).

Después de 1818 se habla de ciudadanos y no súbditos, lo que provocó

como efecto un cambio cualitativo bastante importante, porque la educación ahora debía apuntar a educar ciudadanos, lo que implicó entrar a considerar la variable cuantitativa. Dicho de otro modo, ya no era la elite la que lograría estudiar, sino que se estaba hablando de incorporar a nuevos grupos sociales al proceso educacional chileno. A partir de este cambio político, existe el deseo de organizar la sociedad chilena de una manera diferente.

En aquel tiempo había que organizar los planes de estudio. Ante esta necesidad surge una polémica muy interesante en la década del 40 del siglo XIX, sobre la dirección hacia la cual debería apuntar la educación chilena: si a la entrega de conocimientos útiles o hacia el modelo tradicional que enfatizaba el área humanística. En esta discusión coyuntural se produce un debate interesante, que en distintos momentos históricos se ha renovado con nuevas y sugerentes discusiones. Chile optó por el modelo humanista y eso ha permanecido, con algunos énfasis distintos, hasta el día de hoy.

Núñez (1997a) señala que "la constitución de 1833, que regiría hasta 1925, reconoció la libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y supervigilancia de la educación nacional" (p. 1).

Durante la segunda mitad del siglo XIX fue constituyéndose el sistema nacional de educación. Un hito importante lo constituyó la primera ley sobre instrucción primaria, dictada en 1860. El contenido de esta ley responde, por una parte, al carácter unitario del Estado, y por otra, a la influencia cultural y educativa francesa. De este modo el sistema se organizó en forma centralizada.

Los puntos críticos de este período continuaban siendo la calidad de los

docentes, sus bajos sueldos y la administración del sistema, vacíos que fueron llenados con la Ley de Instrucción Primaria promulgada el 24 de noviembre de 1860. La Ley constaba de 36 artículos agrupados en cuatro títulos: De las escuelas, De la Renta, De los Preceptores y de la Inspección.

Soto (2000) escribe sobre la primera ley de instrucción primaria lo siguiente:

La ley en el Artículo 10 indica que la "instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado". Establece su gratuidad y que comprende a personas de ambos sexos... En las elementales [escuelas primarias] se enseñaba lectura y escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica, y el sistema legal de pesos y medidas. Esta última asignatura era notablemente útil, había sido introducida en 1858, y en ella los niños aprendían el sistema métrico decimal que había sido adoptado para el país. (p. 21)

La ley de 1860 contempla la más absoluta libertad de enseñanza. Distingue entre educación privada, la que se diese al interior de una familia y la educación particular.

La ley discriminaba entre los docentes que trabajaban en escuelas fiscales y en escuelas particulares. Los primeros debían ser normalistas o bien acreditar las aptitudes necesarias y buenas costumbres. Los docentes de escuelas particulares requerían tan solo probar buena vida y costumbre (Soto, 2000, p. 29).

Esta ley, de importancia en el desarrollo de la educación primaria chilena, rigió por sesenta años. Sin embargo, omitió un aspecto de real importancia: declarar obligatoria la educación primaria. El efecto de la ley de 1860 se notó de inmediato en el sistema, observable por el aumento en el número de escuelas, de la matrícula y de la asistencia media.

Desarrollo de la educación chilena en el siglo XX

La constitución dictada en 1925 separó la iglesia del Estado, mantuvo el principio de libertad de enseñanza y declaró que la educación era "atención preferente del Estado". Hacia fines de la años 20 se organizó el sistema educacional público y se creó el actual Ministerio de Educación. Se reforzaron los rasgos centralizados del sistema y se estableció una minuciosa regulación de los aspectos administrativos y pedagógicos del mismo. Por este tiempo se promovía la enseñanza primaria, caracterizada por una pedagogía activa y centrada en el educando. Se inició entonces, en el sistema público, un movimiento de experimentación educacional -traducido en el funcionamiento de diversas escuelas de ensayo- y se aprobaron diversas reformas curriculares.

La educación chilena en la segunda mitad del siglo pasado puede ser descrita a partir de los siguientes procesos que se entrecruzan para permitir una caracterización: la expansión de la cobertura del sistema formal, la diversificación de tipos de instituciones y de programas educativos, la tendencia a la modernización en los aspectos propiamente curriculares y la sucesión de políticas educativas y de reformas en la gestión.

Principales reformas de Chile

El siglo XX es caracterizado por dar saltos muy significativos en la educación chilena. Si bien, no resolvió todos los problemas, tampoco se pueden negar los grandes logros alcanzados. Núñez (1997b) señala que

durante el período 1925-1990 el sistema escolar chileno se desarrolló en función de dos desafíos: el de su expansión, en virtud del principio de igualdad de

oportunidades y el de su transformación cualitativa. El primero fue el más fuerte y exitoso. El segundo fue menos exitoso, pero muy importante. (p. 1)

Esta centuria conoce cuatro reformas educativas comparables por sus aspiraciones y dimensiones: (a) la reforma integral de 1928, definida como un ambicioso intento de renovación pedagógica e igualdad mediante la integración del sistema; (b) la reforma general de 1965, definida por el énfasis en la reestructuración curricular, la incorporación de la tecnología educativa a las prácticas pedagógicas; equidad, a través de la expansión del sistema educativo; (c) la reestructuración de 1980, radical reorganización de la institucionalidad y la gestión, con cambios curriculares con escasa novedad en pedagogía, y (d) la reforma en marcha que abarca el período 1990-2002 Y es definida como el proyecto modernizador que presenta como principal meta cambiar cualitativamente el carácter de la educación chilena. Calidad, equidad y participación son las áreas a las que apuntan las políticas del sistema educativo chileno actual.

A continuación se verán las tres primeras reformas educacionales chilenas y la última se revisará en forma independiente, dado que es el tema central de esta investigación.

Reforma de 1928

Desde fines del siglo XIX y en las primeras dos décadas del siglo veinte, se había hecho la crítica a la educación tradicional, especialmente en lo relativo a su elitismo, a su inadecuación a la idiosincrasia chilena, a su "enciclopedismo" y a su pertinencia con las necesidades del desarrollo nacional (Núñez, 1997b, p. 3).

En 1920 se había logrado la obligatoriedad de la educación primaria (Ley N°

3654 publicada en el Diario Oficial el 26 de agosto de 1920 y entró en vigencia el 26 de febrero de 1921). En este período hubo tres singularidades, a efecto del tema de la transformación educativa: (a) los cambios políticos-institucionales simbolizados en la Constitución de 1925 y en los movimientos militares de la época, (b) la irrupción más visible de los movimientos sociales de clase media, y (c) la creciente presencia de la racionalidad científica en educación y de las propuestas de la nueva pedagogía activa, funcional y centrada en el aprendizaje y en los requerimientos del educando.

Esta década fue fecunda en propuestas teóricas, movilizaciones e intentos de una política pública de transformación educativa.

Los atisbos de cambio en la educación primaria se ven en 1925. Un decreto de aquel año (N° 3654 del 22 de junio) nombró una comisión que informara sobre los puntos básicos en que deberían apoyarse los cambios en educación que el gobierno pensaba llevar adelante (Soto, 2000, p. 48).

En este período se enfrentaron dos estrategias de cambio: (a) la del cambio gradual y por dimensiones parciales (por ramas del sistema o por aspectos como el organizativo-institucional, el pedagógico-curricular o la formación docente), que se inspiraba principalmente en la racionalidad científica del ensayo o experimento controlado, seguido de la evaluación, antes de difundir y generalizar, y (b) la estrategia de la reforma integral e inmediata, que debía intervenir a la vez en todas las ramas y niveles del sistema y en todas las dimensiones de la educación.

El enfoque gradualista entendía la innovación como una práctica a desarrollar en entidades especializadas. Suponía que la innovación exitosa debía difundirse a través de medidas como las "escuelas modelo", la formación inicial de las nuevas

generaciones de profesores, las publicaciones y el perfeccionamiento.

El enfoque de reforma integral y urgente entendía la innovación como una práctica que, en el marco de un esfuerzo estatal de cambio generalizado, debía desarrollar libremente los maestros de aula, al calor de su movilización social por la reforma. Se apostaba, con optimismo, a la socialización de los maestros en las propuestas de la nueva pedagogía que estudiaban en publicaciones y en círculos de estudio, independientes de la institucionalidad estatal. La innovación así planteada, podía ser estimulada por el estado mediante concursos y premios simbólicos y monetarios.

Con los antecedentes mencionados, surge finalmente el Decreto Orgánico N° 7500 del 10 de diciembre de 1927, con el que nace definitivamente la reforma de 1928. Al respecto Soto (2000) escribe que

detrás de esta reforma educacional estuvieron los fines educacionales del sindicalismo funcional: favorecer el desarrollo integral del niño, favorecer la integración con el medio ambiente e inculcar la solidaridad. Para propender a ellos debía generarse: la unidad de la función educacional (continuidad desde el parvulario a la universidad), la autonomía económica, administrativa y técnica de la función educacional, la comunidad de padres, hijos y maestros; la co-educación y la descentralización. (p. 49)

En el Artículo '3° del Decreto N° 7500 se establece el énfasis sobre el cual debe apuntar el proceso educativo:

La educación tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual. Tenderá a formar dentro de la cooperación y la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador.

En este cuerpo legal también se señala que la educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación. El estado debe preocuparse del mejoramiento de las condiciones de vida de la reglamentación del

trabajo, con el fin de aumentar en el futuro la edad de la obligatoriedad escolar.

En materia de organización escolar, se fomentaron las relaciones entre la escuela y la familia y entre la escuela y la comunidad. En el Artículo N° 10 se acota: "Toda escuela debe ser considerada y organizada como una comunidad orgánica de vida y de trabajo en la cual colaboran maestros, padres y alumnos".

En función del currículo y de cómo debía enfrentarse la tarea educativa, Soto (2000) señala

muy de acuerdo con la teoría educacional en boga, ... que la educación debía desarrollarse en función de planes y programas de estudio y en métodos basados en la evolución psicofisiológica del niño. Además debían impartirla profesionales actuantes en un mismo proceso, organizado como una unidad funcional, en armonía con el gradual desenvolvimiento del niño y del adolescente. (p. 49)

La reforma de 1928 tuvo mucho de voluntarismo político y social y, si bien sus dirigentes eran muy estudiosos, su preparación se reducía a la dimensión pedagógica y no a los campos relacionados con la gestión del sistema, ni con las bases sociológicas y políticas del cambio educativo.

La reforma de 1928 fue respaldada por un amplio consenso social en torno a la necesidad de cambio y por la movilización del magisterio primario.

El Decreto N° 7,500 con el que se dio paso a la reforma duró muy poco. A su ingreso al Ministerio de Educación el Ministro Pablo Ramírez derogó el mencionado decreto, persiguió a profesores reformadores y emprendió la tarea de contrarreforma.

El decreto N° 7,500 constituyó un verdadero estatuto orgánico para la educación chilena. Fue el intento más serio realizado hasta ese momento por reformar integralmente la educación chilena. Lo más significativo de esta reforma y por lo cual se la considera como tal, a pesar de su corta duración, es que fue un proceso iniciado

por el magisterio y los efectos posteriores que causó en el desarrollo educativo chileno duraron varias décadas.

Gómez (1982) enfatiza algunos de los efectos que causó el intento de reforma de 1928 y que de algún modo han marcado el derrotero de la educación chilena:

El impulso de renovación pedagógica de 1928 no era fácil detenerlo. Y es así como se advierte su influencia en las disposiciones legales que se dictaron a partir de 1929 y en las reformas parciales que se intentaron posteriormente. En 1929 se reformó la Ley de Educación Primaria Obligatoria... En 1932 se crea el Liceo Experimental "Manuel de Salas"... En 1933 se crea al Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez". En 1945 se inicia el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria y el Plan Educacional de San Carlos [plan cuyo objetivo era el estudio de una nueva organización de las instituciones de educación rural en relación con las condiciones objetivas zonales de la vida social campesina]. En fin, en 1953, se crea nuevamente la Superintendencia de Educación pública. (p. 86)

Reforma de 1965

La reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) tuvo como antecedente lejano la reforma de 1928 y, más cercanamente, los logros de los movimientos de experimentación en secundaria, las escuelas consolidadas (sistema educativo que contemplaba la formación desde el nivel de párvulos, primaria, secundaria y técnico profesional ubicadas en sectores de bajos ingresos) y el Plan de Integración Educacional de Arica (promovía la integración de instituciones y servicios educativos del Departamento de Arica bajo los postulados de la educación democrática y sobre la base de los principios de unidad, continuidad y descentralización de la administración educacional).

En el marco del Chile nuevo que se promovía, las movilizaciones sociales de los años 60 y la revolución en libertad-fueron dinámicas históricas con mucho más poder transformador. Esto hizo de la reforma, educacional del 65 una práctica social

más efectiva y sus cambios tendrían una proyección histórica más duradera y más resistente a la reacción autoritaria.

La reforma de 1965 tuvo dos tipos de fundamentos principales: (a) el desafío lanzado por la alianza para el progreso que convocaba por aquel entonces a realizar fuertes transformaciones económicas y sociales en la región latinoamericana, tales como la reforma agraria, la reforma tributaria y también la reforma educacional, esta última por medio de la moderna estrategia de "planeamiento integral de la educación" (planeamiento asociado en lo económico y social, que se veía como la gran herramienta para superar el subdesarrollo de estos países); (b) la ideología del humanismo cristiano y el proyecto político englobado bajo la idea fuerza de la Revolución en Libertad (Fischer, 1979).

Otro elemento de contexto en el que se dio la reforma de 1965, según Núñez (1997b),

fue la creciente expansión de la demanda social por educación. Desde los años 50, diversos sectores sociales hasta entonces marginados o discriminados, exigían acceso a la educación de manera cada vez más perentoria. El Estado reaccionó esforzándose por ampliar la cobertura del sistema escolar, pero, en el contexto de mediados de los años 60, fue evidente la necesidad de un salto adelante en el esfuerzo expansivo. Fue evidente también que junto a la expansión, había que producir cambios institucionales, curriculares y pedagógicos que ya no podían tener rasgos gradualistas. Se requería una transformación rápida y de amplio espectro. Esta fue una reforma general del sistema educativo, como quiso ser la de 1928. (p. 8)

En 1964 la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena, creada algunos años antes, había terminado su trabajo. El diagnóstico realizado por esta comisión señalaba que

una cantidad superior a los 150.000 niños aún estaban al margen del sistema escolar. Solo el 32% de los alumnos que se matriculaban en primer año de educación primaria terminaba los seis años de escolaridad obligatoria. Cerca

del 50% de las deserciones se producía en los dos primeros años de la primaria. El número de analfabetos era cercano a 1.500.000 personas. La escolaridad promedio de la población llegaba a sólo 4,2 años y bajaba a 2,4 en los sectores rurales. (Soto, 2000, p. 55)

En esta reforma se puso mucha atención en los medios para su realización y se acudió al nuevo instrumental científico y técnico existente en la época para llegar a su diseño. Esta se basó en la notable acumulación de conocimiento lograda en los estudios para el "planeamiento integral de la educación" que se había desarrollado entre 1961 y 1965, a impulso del gobierno de Jorge Alessandri (1958-1964). Se disponía de una masa de información proveniente de las ciencias sociales contemporánea, de la naciente economía de la educación y otras, además de las teorías del capital humano y de la tecnología educativa (Núñez, 1997b, p. 8).

La reforma se movió en dos planos complementarios: (a) hacer posible una acelerada expansión de las oportunidades educativas y (b) ejecutar transformaciones democrático-modernizantes en la estructura del sistema y en las prácticas educativas mismas. Todo ello operando, a la vez, en los diversos niveles de la organización educacional, desde parvularia hasta la educación superior, incluyendo la educación de adultos y comunitaria, y en los diversos componentes del sistema: curriculum, curso pedagógico, formación docente, gestión y recursos.

La estrategia fue la propia de las reformas educativas en sistemas educativos públicos centralizados: una inicial definición normativo-jurídica y una implantación por medio de la acción del aparato administrativo estatal de educación, a escala de todo el sistema y de todo el territorio.

No hubo ensayos previos, sino el aprovechamiento de logros de la experimentación educacional de las décadas anteriores. Es más: fue decisión del gobierno de

Frei Montalva integrar los establecimientos experimentales al modelo curricular nacional. Es decir, si bien no se suprimieron los liceos experimentales y las escuelas consolidadas de experimentación, dejaron de ser establecimientos específicamente dedicados al ensayo. En sustitución, el MINEDUC sostuvo que experiencias innovadoras o ensayos podían efectuarse en establecimientos comunes, de acuerdo con un diseño específico y acotado, sin que el establecimiento adquiriese la condición de "experimental". De hecho, se realizaron o iniciaron algunos ensayos. Por otra parte, se fundó en 1967 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), cuya primera función, aparte de otras que se asignaron, fue la de capacitación de los profesores para participar en la reforma.

Al asumir el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964), la primera prioridad la tuvo la educación. Se postularon cuatro principios que orientaron la acción de cambio. Soto (2000, p. 55) señala cada uno de ellos:

1. Asegurar una efectiva igualdad de oportunidades ante el sistema educacional, en cuanto al ingreso, permanencia y ascenso en él, de suerte que pueda caracterizarse como verdaderamente democrático, sin otro límite que las capacidades personales.

2. Responsabilidad socio-cultural de la educación. Junto a su papel como proceso formativo integral de la personalidad, también se valoró el rol decisivo que compete a la educación en la incorporación de la persona a la vida en comunidad, como factor determinante del cambio social.

3. Formación para la vida activa. Se tomó conciencia de que la educación, como agente esencial para conducir al país hacia un desarrollo que descansa sobre

bases sólidas, requiere estar en un estrecho contacto con las diversas formas operacionales del trabajo y responder a la necesidad de proporcionar al país los diversos niveles de recursos humanos necesarios para su progreso, en la cantidad y calidad adecuadas.

4. Educación como proceso de toda la vida. La formación del hombre y su incorporación a la vida social y del trabajo fueron enfocados como un proceso que se ha de prolongar durante toda su existencia, asimilando nuevos contenidos y experiencias, de acuerdo con el ritmo de avance que la ciencia y la técnica imponen al mundo del conocimiento.

De estos cuatro principios se delinearon las estrategias educativas que se abordaron en ese período: (a) expansión cuantitativa del sistema, (b) diversificación del sistema y (c) desarrollo y mejoramiento cualitativo del sistema educativo. A partir del diagnóstico realizado por la Comisión de Planeamiento Integral, lo más urgente era asegurar educación para todos.

El mejoramiento cualitativo fue alcanzado mediante cambios en los planes y programas en la formación de profesores primarios, introducción de nuevos planes y programas de estudio en la Educación Básica, equipamiento de escuelas, creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, del Servicio Nacional de Orientación, del Servicio Nacional de Supervisión, y cambios en las normas y en los criterios de evaluación del rendimiento escolar y de promoción.

En relación con los programas de formación de profesores primarios hay un hecho muy importante que se debe destacar. Avalos (1999) lo describe con precisión:

A partir de la Reforma Educacional de 1965 la preparación de maestros para la educación primaria impartidas en Escuelas Normales subió a nivel

terciario. A partir de ese momento, varias universidades empezaron a formar profesores tanto primarios como secundarios en programas del mismo nivel. (p. 196)

La reforma educativa de 1965-1970 fue exitosa en los siguientes aspectos: dio un impulso nunca antes visto a la extensión del sistema educativo y a la igualdad de oportunidades (incremento de matrícula, pero también la elevación de los niveles de escolaridad).

Fue exitosa también en su implantación para producir cambios cualitativos: una nueva organización curricular, programas innovadores, nuevos textos y materiales, avances en la formación inicial y continua de docentes.

Sin embargo, con todos los logros alcanzados, la reforma no pudo superar el problema de fondo de la gestión de la educación: el centralismo burocrático, que es una cultura muy arraigada que no pudo vencer ni siquiera la posterior descentralización privatizante implantada de modo normativo-autoritario.

Reforma de 1980

Eran los días del régimen militar (1973-1990), y en el ámbito educacional se buscaba un funcionamiento público más eficaz. Para ello el gobierno militar adoptó medidas destinadas a modificar el sistema de educación. Soto (2000) señala cuáles fueron las acciones encauzadas

La primera [medida] tuvo por objetivo cambiar los programas de estudio. Un segundo conjunto de medidas se diseñó para atacar la excesiva centralización administrativa. Para ello se transfirió a las Secretarías Regionales Ministeriales una parte importante de las funciones ejercidas por las autoridades de Santiago. La tercera fue la realización de un estudio diagnóstico. (p. 181)

Por medio estudio diagnóstico, se evidenciaron defectos relacionados con

la Administración General del Ministerio de Educación.

En rigor, las transformaciones de comienzos de los años 80 fueron una política pública de reforma integral del sistema educativo, aunque sus inspiradores y responsables rechazaron encasillarse en la estrategia histórica de "reforma educativa".

Se intervino en todos los niveles del sistema educativo formal, desde el nivel prebásico hasta el superior. Se intervino también en otros órdenes: curricular y pedagógico, institucional y administrativo, financiero. Pero esta reforma integral no fue acompañada de una estrategia consistente de ensayo previo. Es conocida la forma sorpresiva y fulminante de su implantación.

El gobierno de la Junta Militar y del General Augusto Pinochet, introduce significativos cambios en el señalado esquema de gestión de la educación. En una primera etapa, se produjo una intervención militar y gubernamental sin precedentes en el funcionamiento del sistema escolar y universitario. A pretexto de una necesaria despolitización y reordenación de las instituciones y de la gestión, se impuso una práctica autoritaria y de fuerte control oficial sobre la cotidianeidad de los procesos educativos.

Jara (s.f.) describe en detalle el énfasis desarrollado en materia educacional durante el régimen militar.

Podríamos decir que el régimen estaba empeñado más en un control autoritario del sistema educacional que en la readecuación del sistema educacional a los requerimientos de un nuevo proyecto. Esta acción se centraba fundamentalmente en el control militar sobre la institucionalidad del sistema educacional, y en una serie de disposiciones adicionales destinadas a imponer una hegemonía autoritaria sobre el conjunto del proceso educacional. El autoritarismo, durante ese período centró sus esfuerzos en suprimir la participación democrática, eliminar el pluralismo de contenidos y aislar el sistema educacional~ tanto foco de conflicto y promotor de cambios sociales. (p. 200)

En 1979, la Directiva Presidencial para la Educación normó la doctrina del "Estado Subsidiario", según la cual se privilegiaba la libertad educacional, se estimulaba la iniciativa privada en educación, la cual debería hacerse cargo de la futura expansión y mejoramiento del sistema, y el Estado debía retraerse a cumplir aquellas funciones que la acción de los particulares no era posible o era insuficiente o ineficiente. La descentralización de la gestión sería el corolario de esta nueva concepción.

El Estado, a través del Ministerio respectivo, retuvo la función normativa, que le permitía fijar los objetivos y contenidos de la educación; mantuvo también la función de supervisión, en sus dimensiones de control del cumplimiento de las regulaciones estatales como de apoyo al mejoramiento de la educación; ejerció también la función de financiamiento de la educación gratuita y el correspondiente control de los requisitos para la percepción de la subvención escolar.

La Constitución Política de 1980 replanteó los preceptos sobre la libertad de enseñanza y el rol del Estado en educación en los términos que se especifican en el capítulo correspondiente. Asimismo, encargó a una "ley orgánica constitucional sobre enseñanza" los requisitos mínimos a exigir en cada nivel de enseñanza y las normas que permitirán al Estado velar por su aplicación. Además, dicha ley debería fijar los requisitos para el reconocimiento oficial de los centros educativos de todo nivel. La ley se dictó sólo en Marzo de 1990.

En 1980, se decretó el traspaso gradual de las escuelas básicas y los liceos de enseñanza media del Ministerio de Educación a las Municipalidades del país, proceso que se completaría en 1986. Ello implicó que en diversas formas, las municipalidades –entonces dependientes del Ministerio del Interior- se harían cargo de la

infraestructura y equipamiento, de la administración financiera y del personal de los establecimientos, el cual fue transferido con el status jurídico de trabajadores del sector privado.

Al mismo tiempo, se modificó sustantivamente el sistema de subvenciones a la educación particular, de modo de alentar y sustentar la creación y el mantenimiento de nuevas escuelas privadas gratuitas y el crecimiento de las existentes. El sistema se extendió a la educación bajo administración municipal, de modo que el conjunto de la educación gratuita tuvo apoyo estatal en los mismos términos.

De ella, sobreviven, pero crecientemente corregidos, el incentivo a la acción privada, la descentralización de la educación pública y su corolario el régimen de subvenciones. Sobrevive también el sistema de medición de los logros de aprendizaje. Por último, se conservan también las normas constitucionales y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que presidieron la modernización autoritaria y que no han sido obstáculos grave para la transformación educacional de los años 90.

No obstante, se reemplazó significativamente el currículum de los 80, no sólo en sus fundamentos y contenidos y en sus implicaciones pedagógicas sino también en las estrategias para hacerlo efectivo.

En el Decreto Supremo N° 4,002 del 20 de mayo de 1980 se fijaron los objetivos, planes y programas de la educación básica. Respecto de esta nueva reformulación del currículum, Prieto (1989) decía: "No es pertinente la reflexión que algunos hacen al oír hablar de los nuevos programas. Ellos expresan: ¡Ojalá sean los definitivos! ¡Ojalá duren veinte años! No. Los programas son transitorios en lo accidental y son permanentes lo esencial" (p. 3). Lo cierto es que en 1984 los programas

sufrieron modificaciones y no duraron los veinte años que esperaban los profesores.

El Artículo N° 3 del mencionado Decreto, señala que "la Educación General Básica tendrá una duración de ocho años de estudio dividida en dos ciclos de cuatro años cada uno", En el Decreto también se establece el número de horas de clases que debían desarrollarse en cada ciclo y en cada curso.

La Tabla 1 ejemplifica la distribución y composición del curriculum de aquella época dividido en ambos ciclos de la Educación General Básica.

Los programas de estudio eran comunes para todo el país y se formularon en forma de objetivos, con la finalidad de dar el máximo de flexibilidad a los profesores para su tratamiento. La estructura de estos, estaba formada por el nombre de la asignatura, objetivos generales y objetivos específicos. Era tarea del profesor la planificación de los objetivos operacionales de cada asignatura.

Tabla 1

Plan de Estudio de la Educación General Básica según el Decreto 4002/1980

Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
Asignatura	Tiempo	Asignatura	Tiempo
Castellano	- 25-30 horas de clases semanales	Castellano	- 30 horas de clases en 5° y 6° grado
Historia y Geografía	- 40 minutos de duración de cada clase	Historia y Geografía	- 33 horas de clases en 7° y 8° grado
Idioma Extranjero *	- 30 minutos de recreo por cada jornada	Idioma Extranjero 1 ^a	- 45 minutos de duración de cada clase
Matemática	- * optativo	Idioma Extranjero 2	- 30 minutos de recreo por cada jornada
Ciencias Naturales		Matemática	- ^a optativo, en 5° y 6° el idioma es optativo y el idioma es para 7° 7
Artes Plásticas		Ciencias Naturales	8° grado
Educ. Téc. Manual		Artes Plásticas	
Educación Musical		Educ. Téc. Manual	
Educación Física		Educación Musical	
Religión *		Educación Física	
		Religión *	
		Consejo de Curso	

En relación a la estructura curricular de los Planes y Programas de Estudio, de esta reforma educacional, Cox (1999) opina de ella de la siguiente manera:

Al no ocuparse de los saberes que el curriculum articula, se mantuvieron las pautas curriculares inauguradas en la década de 1960, pese a la transformación socio-cultural de la sociedad y de la educación media, que entre fines de la década de 1960 y comienzos de los ochenta, se había masificado. En efecto, los programas de los años 80 no innovan respecto de la matriz teórica en que se basan los que les anteceden, es decir, el modelo de diseño curricular por objetivos conductuales planteado por el educador de la Universidad de Chicago Benjamín Bloom a mediados de los años 50. (p.237)

La reforma actual

La reforma actual se funda en un nuevo énfasis en las políticas educativas formuladas a comienzos de la década de los '90, siendo radicalmente distintas a la década anterior. A continuación se desarrolla la gestación de estas políticas que trae consigo la formulación de una reforma integral al sistema educativo chileno.

Las políticas públicas en educación

Muchos han sido los organismos e instituciones que han involucrado su interés en la realización y concreción de reformas educativas en América Latina, cada uno de ellos interesados en el desarrollo del ser humano de acuerdo a las necesidades requeridas en el mundo de hoy.

Es así como en cada país se han implementado políticas gubernamentales generales que tienen que ver con el proceso de pasar a ser países desarrollados. Es por lo tanto conveniente dejar en claro qué se entiende por política. Castro (1999) define política de la siguiente manera:

Una política puede perfectamente entenderse como una teoría tentativa para resolver una necesidad o demanda grupal o colectiva y que, además, se encuentra predeterminada por la estructura y función de la institución social, y

por la naturaleza de los procesos sociales del lugar en que se presenta esa necesidad. (p. 12)

Bajo esta concepción deben entenderse las políticas públicas de educación desarrolladas por algunas naciones en las últimas décadas.

En el caso de Chile, las políticas desarrolladas durante la década de los noventa del siglo pasado y que coincide con la vuelta a la democracia luego de 17 años de dictadura buscan construir una sociedad de carácter plural y democrática. En este contexto es que se definen las políticas educativas que marcarían el desarrollo educacional de la nación y de la actual reforma educativa chilena.

Por aquel entonces el Ministro de Educación, don Ricardo Lagos (1992), expresó en uno de sus discursos lo siguiente:

Creo que estamos llegando al fin de un ciclo importante de la política educacional que tuvo lugar en nuestro continente. Así como entendemos los tramos de crecimiento y desarrollo en nuestro continente como el fin de un ciclo y el comienzo de otro, hay también un cierto agotamiento en el patrón y características de un ciclo de políticas educacionales en donde lo fundamental era la expansión cuantitativa y acelerada de nuestro sistema educativo, gestionada y financiada a nivel de estado y por organismos fuertemente centralizados, en donde el elemento fundamental era incorporar a todos al sistema escolar ... Este prolongado esfuerzo por acceso yo diría que ha sido cumplido, pero hoy el centro de la agenda no está en el acceso, sino que está en la calidad de nuestro~ sistemas educativos y la equidad en la distribución social de sus resultados... si queremos tener una política de equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, entonces es necesario ser sensibles a las diferencias de la calidad que existe y debe discriminarse a favor de los grupos más pobres si queremos que todos tengan posibilidades iguales. (Discurso pronunciado el 30 de marzo de 1992 en el CPEIP)

Como se ha señalado anteriormente en el discurso, los principios articuladores de las políticas educacionales chilenas para la década de los noventa han sido la calidad de la enseñanza y la equidad en la distribución social de sus resultados.

Estas políticas no han nacido como iniciativas propias al interior de cada país

y Chile no es la excepción a ello. Estas son el resultado de largos análisis y de informes de diferentes organismos sobre el estado de la educación. Tal como se señaló en el capítulo 1, han concurrido para ello, El Proyecto Principal de Educación para Latino América y el Caribe (1979-2000), La conferencia Mundial de Educación Para Todos (1990), el Informe Delors y la Educación para el siglo XXI (1996). A estos se debe agregar la influencia de los Bancos Internacionales que han sido fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa en la mayoría de los países de ingresos medios bajos, los que a su vez no han estado ausentes del diseño de políticas educativas y en señalar cuáles deben ser las prioridades y estrategias tanto para la educación como para su reforma.

Alvarez (1999) escribe lo siguiente sobre las reformas educacionales desarrolladas por los diversos países:

En la mayoría de estas propuestas, tal como en los objetivos de las reformas de prácticamente todos los países en la región, se incluyen los conceptos de la calidad (mejores resultados en términos del aprendizaje escolar, trabajo productivo y actitudes sociales); eficiencia (mejor uso de los recursos y búsqueda de nuevas opciones financieras y equidad (participación y atención prioritaria a los grupos excluidos). (p. 8)

Es en este sentido que el Banco Mundial propuso las siguientes políticas educacionales, con las que buscó asegurar (a) logros de rendimiento comparables internacionalmente, (b) fortalecimiento de la autonomía escolar y de las capacidades gerenciales a nivel de las escuelas, (c) profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea, y (d) mayor equidad: focalización de las políticas públicas hacia los grupos más vulnerables (Gajardo, 1999, p. 10).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) también se ha sumado a la formulación de políticas educativas y a la necesidad de reformar la educación. En el

año 1995 apoyó un proyecto regional bajo el nombre de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), que se "ocupó de la elaboración de diagnósticos educativos en seis países de la región para sensibilizar sobre la necesidad de las reformas" (Gajardo, 1999, p. 15).

En las reformas de los noventa se han perfilado con fuerza cuatro ejes de política en torno de los cuales se han diseñado estrategias, programas y proyectos de innovación y cambio, ejes que se pueden apreciar con claridad en la Tabla 2.

Tabla 2

Ejes y estrategias en las orientaciones de política educacional en los noventa

Ejes de política	Estrategias/programas
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Descentralización administrativa y pedagógica - Fortalecimiento de las capacidades de gestión - Autonomía escolar y participación local - Mejoría de los Sistemas de información y Gestión - Evaluación/Medición de Resultados/Rendición de cuentas ante la sociedad - Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales
Equidad y calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Focalización en escuelas más pobres de los niveles básicos - Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres, e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas) - Reformas curriculares - Provisión de textos y materiales de instrucción - Extensión de jornada escolar/incremento de horas de clase - Programas de mejoramiento e innovación pedagógica - Programas de Fortalecimiento Institucional
Perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional de los docentes - Remuneración por desempeño - Políticas de incentivos
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Subsidio a la demanda - Financiamiento compartido - Movilización de recursos del sector privado - Redistribución/Impuestos por educación - Uso efectivo de recursos existentes (racionalización)

(Gajardo, 1999, p. 13)

Otro aspecto que se debe considerar son los diagnósticos que realizaron los países para formular sus estrategias en cuanto a la transformación educativa de la década pasada. Cada nación adoptó diversas estrategias para lograr una agenda concertada de políticas. En la Tabla 3, se pueden observar las estrategias de concertación, el marco jurídico con el que se ha respaldado las diversas reformas y los informes elaborados por cada país a manera de diagnósticos sobre la situación educativa.

Como se señaló anteriormente, Chile formuló dos políticas esenciales para la educación: calidad y equidad. Estas políticas se formularon dentro del contexto internacional con los diversos énfasis de los diferentes organismos citados más arriba. En el contexto nacional, el Informe Nacional para la Modernización de la Educación Chilena, permitió su concreción en base a lo aportado por el mencionado informe.

Cox y García-Huidobro (1999) señalan lo siguiente sobre las metas del mejoramiento de la equidad y calidad:

Esta meta introduce un cambio radical en el modo de pensar la política educacional. El principio de igualdad de oportunidades es consensual en el discurso nacional sobre educación, sin embargo muchas veces este propósito se ha entendido satisfecho si los niños entran y permanecen en la escuela. En esta nueva óptica se reinterpreta el concepto de igualdad educativa y cambia la mirada de la escuela sobre sí misma, ya que se pone el centro en los aprendizajes logrados y no sólo el aumento de escolaridad... y hacia delante la responsabilidad estatal estará puesta en garantizar que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requieren para vivir en sociedad. (p.13)

Es conveniente conceptualizar estas políticas que Chile busca desarrollar en la educación. Castro (1999) define calidad como "acciones destinadas a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje escolar y de los insumos, y a elevar el nivel de resultados en el plano personal y grupal" (p. 37).

Tabla 3

Casos seleccionados de países donde se aplicó estrategias para la concertación de agendas de reforma

País	Estrategias de Concertación	Marco Normativo	Informes Nacionales de Política Educativa
Chile	Comisión Nacional de Modernización de la Educación, 1994	LOCE, Estatuto Docente, Ley que regula la implementación de la jornada escolar completa y Leyes que norman la reforma curricular	La educación en Chile de cara al Siglo XXI
Argentina	El pacto Federal Educativo, 1993	Ley de Transferencia de Servicios Ley Federal de Educación	La educación argentina en la sociedad del conocimiento
Colombia	Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994	Ley General de Educación	Colombia: al filo de la oportunidad
Costa Rica	Consejo Superior de Educación, 1994		Política Educativa hacia el Siglo XXI
El Salvador	Comisión Educación, Ciencia y Desarrollo	Acuerdos de Paz, 1992	La educación de cara al Siglo XXI
República Dominicana	Plan Decenal de Educación 1995-2005 Consulta Nacional y Acuerdos Institucionales Secretaría de Educación. Asociación de Profesores y Empresarios (EDUCA)	Ley General de Educación, 1996 Ley de Carrera Docente Nueva Ley General de Educación para la República Dominicana, 1992	Reforma educativa en marcha Plan Decenal de Educación
México	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Gobierno Federal, Gobiernos Estatales y SNTE, 1992	Ley General de Educación 1993	Programas de Desarrollo Educativo 1995-2000
Panamá	Pacto para la Modernización de la Educación Panameña		Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña

(Gajardo, 1999, p. 16)

Por otro lado agrega que la equidad se conforma por "las acciones reguladas por el principio de discriminación positiva de manera de ofrecer recursos, ofertas de servicios y procesos educativos diferenciados para obtener resultados comparables y equivalentes entre establecimientos de diferente condición socio-económica" (p. 37).

En el contexto de las señaladas políticas educativas chilenas el país enfrenta por primera vez una reforma orientada a mejorar la calidad y equidad en la educación. La Tabla 4 ejemplifica el desarrollo cronológico de las políticas formuladas a partir de 1990 en el contexto antes señalado.

Tabla 4

Resumen políticas 1990-1998

<u>Años</u>	<u>Políticas desarrolladas</u>
1990-1991	Programa de las 900 escuelas y programa piloto del Programa Educación Básica Rural Estatuto Docente
1992-1993	Programa MECE básica Enriquecimiento funcionamiento escuelas Renovación pedagógica PME
1994-1995	Prioridad a la educación Programa MECE media Inicio expansión enlaces
1996-1998	Inicio Reforma Curricular Inicio Jornada Escolar Completa Programa Especial de Educación Profesionalización docente <u>Proyecto Montegrande</u>

(Cox y García-Huidobro, 1999, p. 55)

~.

"~

Ámbitos de la reforma actual

En un sentido amplio, la reforma puede considerarse iniciada en 1990, bajo la forma de políticas y programas de mejoramiento de la calidad y equidad. Respecto de los programas desarrollados dentro de esta política, como el plan de las novecientas escuelas (P-900) o el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), más adelante se explicará en qué consisten. No eran sólo instrumentos de política pública referidos a las condiciones materiales y organizativas. También incluían propuestas pedagógicas que respondían al cómo de la formación escolar.

Sin embargo, durante los primeros cuatro años de gobierno en democracia (1990-1994) "el discurso oficial no caracterizó las políticas para el sistema escolar en términos de 'reforma educacional', porque ello era identificable con la tradición de cambios integrales y homogéneos para todo el sistema, centrados en el currículo y la estructura" (Cox y García-Huidobro, 1999, p. 15).

Específicamente se habla de reforma educacional desde el año 1995, que es la primera vez que el Ministerio de Educación emplea el término en su discurso formal. No obstante sus componentes quedaron definidos en el año 1996, cuando el Presidente de la República la anunció ante el Congreso Pleno. Esta iniciativa estatal se organizó en cuatro ejes o pilares: (a) los programas de mejoramiento e innovación, (b) la renovación curricular, (c) el fortalecimiento de la profesión docente, y (d) la jornada escolar completa. A lo anterior se agregan diversas políticas y medidas en el orden de la gestión y el financiamiento, destinadas a hacer factibles tales ejes o pilares.

El Ministerio de Educación (1998) indica cómo concibe la reforma en términos de su proceso e implementación. Señala que

la Reforma Educacional se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. Esta modalidad se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo, que se producen de una vez para siempre. Tras ello hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad. (p. 23)

En cuanto a la pedagogía que sigue la actual reforma, y que pretende ser absolutamente distinta de lo que hasta entonces se consideraba en este ámbito, Núñez (1999a) escribe:

Tanto los programas de mejoramiento, como la renovación curricular, el desarrollo profesional de los docentes y hasta la propia jornada completa suponen una pedagogía. No hay una pedagogía oficial, obligatoria y uniformante. Por el contrario, el marco jurídico y la política pública ven en el sentido de la libertad, la pluralidad, la descentralización y la autonomía de los establecimientos y de los profesionales de la enseñanza. Sin embargo, como un proceso cultural, favorecido por el Estado, se está haciendo hegemónica una pedagogía que en el terreno de principios se inspira en un discurso dominante: partiendo de la crisis del enciclopedismo derivada de la explosión del conocimiento, se han levantado internacionalmente y también en la reforma chilena, las ideas-fuerza de "aprender a ser", aprender a aprender", aprender hacer" y "aprender a vivir con otros". (p. 2)

A continuación se desarrollan, en detalle, los programas, procesos y énfasis que contemplan cada uno de los ámbitos de la reforma educacional chilena, los que permitirán una mayor comprensión de ésta.

Programas de mejoramiento de la educación e innovación pedagógica

Los programas de mejoramiento e innovación pedagógica que el Ministerio de Educación ha puesto en funcionamiento desde 1990, en coherencia con su línea política de equidad Y calidad, son

una intervención sistémica sobre el conjunto de la matrícula escolar de la enseñanza básica del país, que busca afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de escuelas, mediante una combinación de inversiones en insumos materiales, dirigidos directamente a los contextos de aprendizaje de todo el sistema subvencionado, con innovaciones en el proceso educativo moduladas de acuerdo a tipos de escuelas. (Cox, 1997, p. 12)

Al respecto de los programas de mejoramiento e innovación, Arellano (2000)

recalca que el

objetivo fundamental consistía en mejorar el proceso enseñanza/aprendizaje, poniendo énfasis en su calidad y equidad. Requería enriquecer la base sobre la cual estaban funcionando las escuelas y liceos del país. Pretendía fomentar la descentralización, la autonomía y la creatividad pedagógicas. (p. 37)

En el marco de los programas de mejoramiento e innovación para la educación básica, cabe destacar los siguientes aspectos: (a) insumos para el mejoramiento de la educación básica; (b) textos, guías y material didáctico; (c) bibliotecas de aula; y (d) reparaciones de infraestructura y equipamiento.

Insumos para el mejoramiento de la educación básica

"En este plano, el principio orientador es elevar en forma sustancial las condiciones en las que los profesores y alumnos de la educación subvencionada trabajan desde reparar los espacios físicos hasta dotar de libros y materiales didácticos" (Cox y García-Huidobro, 1999, p. 49).

Las principales acciones desarrolladas en cuanto a los insumos para el mejoramiento de la educación básica, El Ministerio de Educación (1998) señala las siguientes:

Textos, guías y material didáctico. Entrega de textos escolares a todos los alumnos de 1º a 8º año básico de las escuelas municipales y subvencionadas del

país, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad y Estudio y Comprensión de la Naturaleza. El programa dota de libros de texto a toda la matrícula subvencionada (unos seis millones de textos al año; también entrega a los docentes guías didácticas para la enseñanza de las cuatro asignaturas mencionadas).

Bibliotecas de aula. Dentro de la estrategia general de enriquecer sustancialmente los contextos de aprendizaje se ha contemplado la habilitación de bibliotecas de aula en todos los cursos de Enseñanza Básica de los establecimientos subvencionados del país.

Reparaciones de infraestructura y equipamiento. Contempla la dotación de elementos complementarios de infraestructura, tales como juegos infantiles, arborización; reparación de la planta física de establecimientos educacionales ubicados en sectores de bajo nivel socioeconómico, de acuerdo con las necesidades determinadas por las escuelas y priorizadas por el programa; construcción de aulas y equipamiento para las escuelas rurales incompletas. Entre los años 1992 y 1995, en el componente infraestructura se realizaron obras de reparación en 2232 escuelas, lo que representa un 89% de su meta original (Cox, 1997, p. 12).

Proyectos de Mejoramiento Educativo

El Ministerio de Educación (1998) señala sobre los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) que "constituyen un mecanismo inédito de tensionamiento de las capacidades de respuesta en equipo de los profesores, a desafíos de mejoramiento de los aprendizajes" (p. 30). A lo anterior se agregan las palabras de Andaur (1999):

Una de las herramientas más importantes en la política educacional

chilena de esta década son los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Ellos tienen como objetivo fundamental la promoción de una efectiva descentralización pedagógica en el sistema educativo, a través de la cual se pretende lograr una activación de las capacidades de creación, iniciativa y autonomía profesional de los docentes y un cambio de la cultura organizacional de las escuelas, para desarrollar propuestas pedagógicas de calidad pertinentes a cada realidad educativa. (p.112)

El Ministerio de Educación recalca la forma en que los colegios pueden acceder a este programa y qué beneficios importa al participar en ellos Señala a propósito de los PME:

Consisten en el financiamiento público de proyectos generados por las escuelas, las que compiten anualmente por dicho financiamiento, en un marco institucional que evalúa la calidad de los mismos en términos de su impacto sobre el aprendizaje de competencias fundamentales. La escuela que se adjudica un PME se hace acreedora a un monto de recursos en función de su matrícula y de un paquete de apoyo didáctico definido para cada establecimiento. (1998, p. 30)

El propósito genérico de los PME es contribuir a producir capacidades de diseño e implementación autónoma de soluciones y mejoras educativas en las escuelas, mediante la activación de sus docentes en función de la realización de sus propios proyectos de mejoramiento.

Informática educativa

Este programa se inició en 1992 y se denomina Red Enlaces. Nace con el objetivo de construir una red de informática educativa experimental en 100 escuelas y 10 instituciones. En 1995 la meta fue ampliamente superada y replanteó sus objetivos, proponiéndose la incorporación, antes del año 2000, del 50% de las escuelas básicas.

Esta iniciativa se enmarcó gradualmente como un nuevo componente de la reforma. Desde el ámbito de las tecnologías, Hepp (1999) señala que

Enlaces integró desde sus inicios las redes, tecnología emergente a comienzos de los noventa, como complemento a los laboratorios de computadores. La idea fue instalar gradualmente una infraestructura que ayudase a unir a las personas y sus proyectos, a intercambiar experiencias educativas entre sí y reducir el aislamiento de muchas escuelas, integrándolas a una red educativa nacional. (p. 291)

Respecto de la forma de operar del proyecto de informática educativa para los colegios básicos el Ministerio de Educación (1998) agrega:

El proyecto enfatiza y prioriza la capacitación y el trabajo con profesores de todos los niveles en cada escuela. La tecnología no se impone a los establecimientos educacionales sino que los profesores, desde su propia perspectiva y realidad, apoyados por los integrantes del proyecto, investigan juntos la manera de integrar gradualmente la tecnología en aquellos temas y problemas que cada uno identifique. (p. 30)

Programas de mejoramiento enfocados en la equidad

En este sentido se implementaron dos programas de mejoramiento de calidad focalizados en sectores urbanos y rurales de mayor vulnerabilidad de los alumnos en el nivel de educación básica, estos programas son:

Programa de las 900 Escuelas. El programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres o Programa de las 900 Escuelas surgió en 1990 y se orientó a elevar la calidad de la educación, a distribuirla con equidad e incorporar a la comunidad en la tarea educativa.

Sotomayor (1999) señala: "El Programa de las 900 Escuelas es una iniciativa de discriminación positiva que entrega un apoyo técnico y material especial al 10% de los establecimientos escolares que presentan los más bajos resultados SIMCE en lenguaje y matemáticas" (1999, p. 71).

En otras palabras, es una iniciativa de apoyo técnico y material. Está centrada

en elevar los aprendizajes de los niños de la escuela básica, para lo cual realiza acciones dirigidas tanto hacia los docentes como hacia los alumnos, además de impulsar el mejoramiento de la gestión escolar.

Con el fin de cumplir estos objetivos, el programa se propone fortalecer o generar condiciones de trabajo adecuadas, mejorar la calidad de los procesos educativos y mejorar los resultados de aprendizajes por medio de las siguientes líneas de acción: talleres de perfeccionamiento docente, bibliotecas de aula y materiales didácticos, fortalecimiento de la gestión educativa, talleres de aprendizaje y atención especial a la infancia de mayor riesgo.

Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales Multigrado. Por el alto riesgo pedagógico de las 3.338 escuela rurales multigrado incompletas, atendidas por uno, dos o tres profesores, y por la importancia estratégica de sus alumnos, el Ministerio de Educación formuló una propuesta pedagógica específica, bajo la convicción de que las prácticas pedagógicas de las escuelas urbanas no son aplicables para el mejoramiento de los aprendizajes de estos alumnos. Por tal motivo se han desarrollado las siguientes acciones: dotación de textos y materiales didácticos, constitución de microcentros de coordinación pedagógica, capacitación docente, adecuación metodológica y formulación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo en microcentros rurales (MINEDUC, 1998, p. 5).

Programas de asistencialidad

Otros tipos de programas enfocados a la equidad son los que intentan compensar las dificultades familiares y las limitaciones de los propios estudiantes que,

debido a factores de índole socioeconómica, de ubicación territorial u otros, impiden o dificultan el acceso a la educación, la permanencia o éxito de los estudiantes en el sistema educativo. Así se proporciona alimentación a escolares de enseñanza básica, residencias familiares y un programa incremental de salud escolar, que diagnostica y atiende las patologías que más directamente afectan los aprendizajes.

Mejoramiento de resultados de la educación básica

El criterio de evaluación, en una política educacional que define sus objetivos en términos de calidad y equidad, tiene relación con los niveles de aprendizajes alcanzados por los alumnos y la distribución social de tales aprendizajes.

El conjunto de acciones señaladas anteriormente tiene como objetivo ofrecer mejores oportunidades educativas, las que se estiman mediante los niveles de logros alcanzados por los alumnos medidos por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Los resultados del SIMCE están mostrando un avance significativo en el conjunto de las escuelas que han participado en el Programa. Existe un mejoramiento del rendimiento promedio de estas escuelas de aproximadamente 12 puntos entre 1990 y 1996. Por otra parte se observa que en el mismo período se acorta la distancia entre las escuelas P-900 y las demás escuelas gratuitas del país. De una diferencia de 7 puntos en 1990, se pasa a sólo 3 puntos en 1996 (MINEDUC, 1998, p. 40).

Reforma curricular

Las grandes transformaciones, el constante crecimiento de bienes y servicios, el desbordante avance científico y tecnológico y la inevitable globalización de los

mercados y conocimientos que ha experimentado la humanidad en las últimas décadas, han dado origen a lo que se ha denominado la "sociedad de la información". El proceso que hoy vive la sociedad, que se traduce en cambios culturales, plantea nuevas demandas al sistema educativo.

La pregunta crucial en este contexto es: ¿Qué es lo que debieran aprender todos los niños y jóvenes del país? La reforma curricular se orienta a responder esta pregunta, lo cual no sólo supone establecer qué se enseñará, sino también definir con qué propósitos y cómo se hará.

Arellano (2000) define muy bien los propósitos implícitos en la actual reforma curricular desarrollada en el país e implementada a partir de 1997:

Tres eran sus aspiraciones primordiales. Por una parte, actualizar los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando que los planes y programas vigentes habían sido dictados a principios de los años ochenta, los que debían superar la obsolescencia pedagógica y disciplinaria. Por otra, impulsar una educación de calidad, incorporando los avances en pedagogía. En tercer lugar, cumplir con las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que, junto con formalizar las metas generales y los perfiles de egreso de ambos ciclos, estipuló un nuevo procedimiento basado en la descentralización para idear el curriculum escolar. (p. 38)

Antecedentes

Como se mencionó anteriormente, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), publicada el 10 de marzo de 1990, obligó al Ministerio de Educación a formular Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de acuerdo con los perfiles de egreso definidos para la educación básica. Asimismo, deja grados de libertad para que los establecimientos educacionales que lo deseen puedan elaborar sus propios planes y programas de estudio. La mencionada Ley también indica que el Ministerio de Educación deberá elaborar los planes y programas de estudio

para todos aquellos establecimientos que no cuenten con los suyos propios.

En enero de 1996 se promulgó el Decreto Supremo N° 40, que estableció el marco curricular de los OF y los CMO para toda la Educación Básica del país. Esta promulgación marca el inicio formal del cambio curricular. El decreto señala:

Conociendo los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos que por este acto se aprueban, cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone sus propios planes y programas de estudio o pone en práctica aquellos que deberá elaborar el Ministerio de Educación. (p. 4)

Sin embargo, al publicarse en el diario oficial el 17 de noviembre de 1997, la Ley 19.532 replanteó necesidades curriculares que era necesario abordar desde esta nueva perspectiva educativa que comenzaba a ser parte del paquete de reformas impulsadas por el Gobierno y desarrolladas en la década de los noventa. Al respecto se señala que la Ley

creó un nuevo régimen de trabajo escolar denominado Jornada Escolar Completa Diurna, por lo que es necesario introducir modificaciones en la Matriz Curricular Básica [del Decreto Supremo N° 40], con el fin de ajustar los tiempos establecidos en ella a dicho régimen, como también en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de 50 año (NB3), 60 año (NB4), 70 año (NB5) y 80 año (NB6), teniendo presente la articulación y secuencia que debe darse entre un nivel y otro y, en el caso de los de 80 año, entre los niveles de enseñanza básica y media. (Decreto Supremo de Educación N° 240, 1999, p. iii)

De este modo nace un nuevo Decreto Supremo de Educación (240) que reemplazaría al mencionado anteriormente (N° 40) Y cuyas modificaciones sustanciales tienen relación con la jornada escolar completa.

Se estableció un cronograma para la puesta en práctica de los planes y programas de estudio elaborados sobre la base del nuevo marco curricular. Es así como en 1997 se trabajaron en aula los OF/CMO correspondientes al Nivel Básico 1 (primer y segundo año básico) y en 1998 continuó con el nivel Básico 2 (tercer y

cuarto año básico). En los siguientes años se incorporaron uno a uno los cursos correspondientes al segundo ciclo de la educación básica. En consecuencia, este año 2002 toda la educación básica está trabajando en la perspectiva de los cambios curriculares propuestos.

Fundamentos de la reforma curricular

Para el Ministerio de Educación (1998) los fundamentos de la actual renovación curricular descansa sobre los tres siguientes pilares: (a) la necesidad de poner al día los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando que los planes y programas de enseñanza de ambos niveles fueron dictados en 1980 y 1981, respectivamente, y que durante su vigencia se han generado grandes cambios en la civilización, en el conocimiento y en la realidad nacional y local; (b) las exigencias de producir calidad en la educación, que implican el logro de pertinencia y relevancia en lo que se enseña y aprende, lo cual supone tener en cuenta los recientes avances de la pedagogía; y (c) la obligación de dar cumplimiento a las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, que junto con formalizar objetivos generales y perfiles de egreso en ambos ciclos del sistema educativo, estipuló un nuevo procedimiento para crear el curriculum escolar, conforme al principio de descentralización.

Reforma curricular de la educación básica

De acuerdo al mandato de la LOCE, en enero de 1996 se promulgaron los OF/CMO para la educación básica. Con ello se dio un paso fundamental en la actualización de la estructura y contenidos curriculares correspondientes a este nivel y se

abrió la posibilidad de que las escuelas, respetando el núcleo común determinado por los OF/CMO, elaboren planes y programas de estudios propios, adaptados a los estudiantes con quienes trabajan y coherentes con los proyectos educativos de los establecimientos.

Cox (1999) Señala que la "sociedad del conocimiento demanda al sistema escolar que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que supone una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer" (p. 235).

Más adelante agrega que estas demandas deben apuntar al logro de (a) mayores capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos; (b) mayores capacidades de pensar en sistemas; (c) mayores capacidades de experimentar y aprender a aprender; (d) mayores capacidades de comunicarse y trabajar colaborativamente; (e) mayores capacidades de resolución de problemas; y (f) mayores capacidades de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio (p. 235).

Como se indicó más arriba, El Decreto N° 240 del 16 de junio de 1999 establece los nuevos requerimientos curriculares para toda la Educación General Básica y en él se da cuenta de la nueva nomenclatura que empieza a utilizarse con esta reforma. Este Decreto define algunos conceptos importantes que es necesario tener presente.

Este cuerpo legal señala, como parte de los nuevos conceptos curriculares, los OF como "las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica" (p. 5). A lo anterior se agrega el concepto de CMO que "son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y

actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel" (p. 5).

El Decreto, a su vez, distingue entre dos tipos de objetivos: los fundamentales verticales y los fundamentales transversales. Estos son definidos respectivamente como "aquellos que se aplican a determinados cursos y niveles, y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos del currículum de la educación básica" (p. 6) Y a su vez, "son los objetivos que hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio" (p. 6).

Para la educación básica se establecieron los sectores de aprendizaje, que son las diversas categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de experiencias que deben cultivar los niños, y los subsectores de aprendizaje, definidos como la forma en que los estudios propios de un sector se expresan en cada uno de los diferentes niveles obligatorios para todos los estudiantes. Estos sectores y subsectores han sido categorizados como se observa en las Tablas 5,6 Y 7.

Las categorías de tiempo (tiempos ponderados y de libre disposición) son las que expresan los márgenes de autonomía de los establecimientos para definir sus planes y programas propios, de acuerdo a su proyecto educativo. Es decir, la reforma curricular permite que los establecimientos determinen el modo en que utilizarán un porcentaje del tiempo escolar, asegurando a la vez un mínimo común nacional que queda expresado en los tiempos asignados a los subsectores ponderados y obligatorios.

Tabla 5

Subsectores de aprendizajes de la enseñanza básica NB1 y NB2 (1°-4°)

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	N° mínimo de horas
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	6
Matemática	Educación Matemática	5
Ciencia	Comprensión del medio Natural, Social y Cultural	-
Tecnología	Educación Tecnológica	-
Ares	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Religión	Religión	2
Total tiempo de subsectores ponderados		13
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		13
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatorios		26
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		12
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		38

Tabla 6

Subsectores de aprendizajes de la enseñanza básica NB3 y NB4 (5°-6°)

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	N° mínimo de horas
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	4
	Idioma Extranjero	2
Matemática	Educación Matemática	4
Ciencia	Estudio y Comprensión de la Naturaleza	3
	Estudio y Comprensión de la Sociedad	2
Tecnología	Educación Tecnológica	2
Ares	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Orientación	Orientación	-
Religión	Religión	2
Total tiempo de subsectores ponderados		19
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados y en los otros subsectores establecidos en la matriz		11
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatorios		30
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		8
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		38

Tabla 7

Subsectores de aprendizajes de la enseñanza básica NB5 y NB6 (7°-8°)

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	N° mínimo de horas
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	4
	Idioma Extranjero	2
Matemática	Educación Matemática	4
Ciencia	Estudio y Comprensión de la Naturaleza	2
	Estudio y Comprensión de la Sociedad	2
Tecnología	Educación Tecnológica	2
Artes	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Orientación	Orientación	2
Religión	Religión	2
Total tiempo de subsectores ponderados		20
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados y en los otros subsectores establecidos		10
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatorios		30
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		8
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		38

Los componentes estructurales de la Matriz Curricular Básica (MCB) del nuevo currículo son los siguientes: (a) los sectores y subsectores de aprendizaje, (b) los ciclos y subciclos de aprendizaje, (c) los niveles de educación, (d) los objetivos fundamentales, (e) los contenidos mínimos, y (f) la ponderación de los subsectores de aprendizajes. .

Los sectores, subsectores, ciclos y subciclos, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos ya han sido definidos. Los niveles educativos en la nueva legislación son los expresados en la Tabla 8.

La ponderación de los subsectores de aprendizajes es el número mínimo de horas que, dentro del tiempo de trabajo semanal, se ha definido para cada subsector y nivel. En la Tabla 8, en la columna de horas de clases, se señala el número de clases por nivel educativo.

Tabla 8

Niveles educacionales, cursos y edades

Nivel	Horas de clases	Curso	Edad al finalizar el nivel	Abreviatura
1	30	1° y 2° básico	8 años	NB1
2	38	3° y 4° básico	10 años	NB2
3	38	5° básico	11 años	NB3
4	38	6° básico	12 años	NB4
5	38	7° básico	13 años	NB5
6	38	8° básico	14 años	NB6

En una mirada al Marco Curricular y de los Programas de Estudio, Magendzo (1999) indica que "permite constatar que en el proceso de elaboración se han tomado decisiones curriculares en torno de importantes y clásicas situaciones de orden epistemológica, políticas, ideológicas, estéticas, técnicas, éticas e históricas [sic]". (p. 37)

Objetivos fundamentales transversales de la educación básica

Los objetivos fundamentales transversales de la educación básica se introducen por primera vez en el curriculum escolar chileno. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la educación general básica.

Teniendo en consideración lo propuesto por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación y lo establecido en el artículo 2° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), se estableció el siguiente principio orientador para formular los objetivos fundamentales transversales:

La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y, sobre esta base, formarlos tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz. (Ministerio de Educación, 1999, p. 8)

Dada la concepción ética de persona y del desarrollo humano que se ha expuesto, los objetivos transversales deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y la autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo.

El mismo Decreto (N° 240) describe los aspectos específicos que se deben procurar alcanzar en relación con la formación ética:

Se busca que el educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta, en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro. (p. 8)

Se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando se adviertan en los alumnos capacidades para (a) ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común; (b) respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad; y (c) reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

En relación con el crecimiento y la autoafirmación personal, "se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su

educación permanente" (pp. 8-9). Entre estos rasgos y cualidades pueden citarse (a) promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad; (b) desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica; (c) promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante; (d) ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia; (e) desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje; y (f) promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.

En relación con la persona y su entorno

estos objetivos tienden a favorecer una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática. Considerando que las conductas de relación del individuo con su entorno están fuertemente marcadas por satisfacciones que el propio medio puede proporcionarle, el proceso de socialización escolar debe afianzar en los alumnos capacidades para (p. 9).

(a) participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático; (b) comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal; (c) apreciar la importancia social efectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial;

(d) proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto del desarrollo humano; (e) reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez globalizado e interdependiente; y (f) desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.

En la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el proyecto educativo de cada establecimiento debe considerar en forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros.

Los OFT de la Educación General Básica pueden ser operacionalizados por el establecimiento mediante acciones de muy diversa índole.

Uno de los componentes más significativos y trascendentes de la nueva estructura curricular de la educación es, sin duda, el referido a los OFT. Castro (1998) precisa:

Decimos significativo y trascendente" en cuanto son estos objetivos los que, dentro de la nueva organización curricular, dibujan el horizonte último y permanente de los procesos de la enseñanza, al tiempo de operar como criterios para revestir de sentido la multiplicidad de quehaceres que se conjugan en la vida escolar cotidiana. (p. 109)

Desarrollo profesional docente

Esta es una tarea prioritaria para el éxito de la reforma educacional. La profesionalidad de los docentes es el pilar central de los cambios y de una enseñanza de calidad para los alumnos.

Las políticas de tratamiento a la profesión docente, en sus aspectos normativos y salariales, se han considerado parte del esfuerzo chileno de Reforma Educativa. Sumadas a políticas relativas a formación inicial, perfeccionamiento o capacitación en el país y en el exterior, y otras formas de desarrollo profesional. (Núñez, 1999b, p. 178)

Este cambio se orienta a generar condiciones para que los profesores se sientan invitados a incrementar sus conocimientos y a desplegar su creatividad en sus clases. De esta manera, los lineamientos de política educativa esbozados toman forma y se hacen realidad en las aulas.

Para permitir el logro de condiciones de excelencia profesional, se han desplegado diversas acciones que se detallan a continuación.

Formación inicial de profesores

En la década de los ochenta se realizó una reforma de la estructura de la educación superior que, al quitar su carácter de carrera universitaria a la formación de profesores, produjo una baja en el nivel de formación de los docentes chilenos.

Como todo el magisterio nacional se oponía a esta medida, en 1990 se llevó a cabo el cambio mediante el nuevo Estatuto Orgánico de la Educación, que incluyó la formación de profesores de nivel primario y secundario en la lista de profesiones de nivel universitario.

Otra dificultad que ha presentado la formación de profesores ha sido la disminución del número de estudiantes en las carreras de pedagogía fundamentalmente por el menor status y salario de los profesores de nivel básico y la oferta de otras posibilidades de empleo mejor remuneradas.

El Ministerio de Educación (1998) indica a este respecto que el diagnóstico de la situación de la formación inicial el profesorado permite

identificar algunas áreas de problemas tales como: las formas de enseñanza inadecuadas, la fragmentación de los contenidos disciplinarios y su desconexión con los requerimientos pedagógicos de su enseñanza, las escasas y tardías oportunidades de práctica, la insuficiencia de equipamiento adecuado a las exigencias de una enseñanza moderna y la falta de estímulos e incentivos para atraer alumnos con vocación de maestros a las carreras de pedagogía. (p. 67)

Para lograr los requerimientos de los programas de la reforma educacional, tales como el nuevo marco curricular para la educación básica, el programa de las 900 escuelas, el programa de informática Enlaces, el trabajo colaborativo profesional entre docentes, la realización de proyectos de mejoramiento educativo para las escuelas, según Avalos (1999) se necesitan

profesores y profesoras que ayuden a los alumnos a aprender en forma significativa y efectiva, que reconozcan y apoyen la diversidad socio-cultural, intelectual y afectiva de sus alumnos, que se sientan cómodos realizando trabajo en equipos, que sea capaces de decidir sobre estrategias relevantes de enseñanza sobre la base de disponer de un buen repertorio de las mismas y que en último término, se sientan responsables por lo que sus alumnos aprendan y logren. (p. 198)

Con el objeto de atender los problemas señalados y mejorar la formación inicial de los docentes, se impulsó el desarrollo de programas integrales de renovación e innovación en la formación inicial de profesores, para lo cual se convocó a un concurso de proyectos entre las universidades y se suscribieron convenios con 17 universidades públicas y privadas formadoras de profesores, luego de la adjudicación de los proyectos presentados.

Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF)

"El proceso de Reforma Educacional parte de la premisa que el perfeccionamiento de los docentes en servicio constituye un elemento fundamental en el éxito de la misma y es una condición para la transformación cualitativa de la

educación" (Ministerio de educación, 1998, p. 68).

Para ello desde enero de 1997 se han estado realizando cursos a través de todo el país en la medida en que se han ido incrementado los nuevos programas de estudio. En la Tabla 9 se puede apreciar el desarrollo de los cursos de perfeccionamiento a partir del año 1997. Las acciones realizadas se han referido principalmente a la actualización de los conocimientos en las disciplinas de base de los docentes y a brindar oportunidades de explorar sus implicancias para la transferencia al aula.

Tabla 9

Desarrollo del perfeccionamiento fundamental (PPF)

Año	Nivel	Cursos
1997	NB1	1° y 2°
1998	NB2	3° y 4°
1999	NB3	5°
2000	NB4	6°
2001	NB5	7°
2002	NB6	8°

Respecto de estos programas de perfeccionamiento realizados desde el año 1997, Arellano (2000) recalca:

En colaboración con las universidades y otras entidades académicas acreditadas, el Mineduc ha ofrecido este perfeccionamiento en forma gratuita. Las clases respectivas se realizan durante el verano y se complementan con diversas acciones que los maestros deben llevar a cabo en sus propias escuelas durante el año... Este proceso debe continuar hasta el año 2002 para acompañar la reforma curricular. (p. 106)

Este proceso incluyó también a los docentes directivos de todos los establecimientos con cursos especiales, para que desde sus funciones, favorecieran el proceso de instalación de la reforma curricular y visualizaran con claridad el rol

que debían desempeñar en todo el proceso.

*Becas para pasantías, postítulos
y postgrados en el exterior*

"Chile ha sido un país aislado, con una cultura tradicionalmente caracterizada como 'muy isleña' y poco permeable a otras culturas" (Undurraga, 1999, p. 215). Sin embargo, durante las dos últimas décadas, la anterior realidad se ha estado transformando fundamentalmente por el desarrollo y la participación de la economía chilena, que además ha sido influida por la globalización del planeta y el evidente desarrollo tecnológico de las comunicaciones.

El contexto anterior genera demandas importantes al sistema educativo chileno, que Undurraga (1999) describe de la siguiente manera:

Es importante consignar que los profesores y el sistema escolar habían quedado fuera de este proceso de apertura y comunicación internacional. Hecho que tiene una doble consecuencia. Por una parte, repercute en la subjetividad de los docentes que se ven a sí mismos como profesionales de segunda categoría..., por otra parte, hoy la educación -como consecuencia de los procesos de globalización y del nuevo peso de la inteligencia en la producción- enfrenta a nivel mundial procesos bastante convergentes, por lo cual se pueden esperar muchos efectos positivos de los intercambios internacionales para el mejoramiento de la educación. (p. 216)

Por estas razones y dentro del marco de la reforma integral se desarrolló el programa de pasantías con el objetivo de ofrecer a los docentes la oportunidad de conocer experiencias profesionales exitosas de otros países y reflexionar sobre ellas, con vistas a la renovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en sus unidades educativas, facilitar el proceso de cambio del sistema y al mismo tiempo, reforzar en el profesional su rol de agente innovador.

Este programa se inició durante 1996 en su modalidad de pasantías. Existe

una variada oferta para profesores en países tales como Francia, España, Bélgica, Israel, Canadá y EE.UU. En Latino América hay oferta de países como Colombia, Bolivia y Argentina. Todo el perfeccionamiento propuesto está estrechamente ligado a los objetivos de elevar la calidad y equidad educativas.

El programa contempla el financiamiento de la pasantía, pasajes de ida y regreso, seguro, una asignación mensual para gastos personales; el pago de matrícula y demás derechos que cobre la institución educacional responsable de la pasantía. El sostenedor debe financiar el sueldo de los dos meses que dura la salida al extranjero y debe conservar el puesto de trabajo del docente.

Se ha establecido un procedimiento público y objetivo para la selección de los candidatos, los que presentan sus antecedentes ante las respectivas autoridades. La selección es de carácter nacional.

Desde 1997 se han abierto nuevas ofertas, adicionales a las pasantías, para profesores en servicio activo que deseen realizar diplomados, postítulos y postgrados.

Mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones docentes

Con la llegada de la democracia al país se han desarrollado políticas destinadas específicamente a mejorar las condiciones de trabajo y las remuneraciones del sector docente, para remontar paulatinamente el grave estado de deterioro en que se encontraban al término del gobierno militar.

El Estatuto Docente (Ley 19.070, de 1991) fijó una remuneración Básica Mínima Nacional que significó un incremento salarial real para un importante número de profesionales que estaban en una situación desmejorada. Asimismo, permitió reconstituir la

profesión docente, estableciendo normas para todo el profesorado sobre formación y perfeccionamiento, participación y desarrollo de la autonomía.

Por primera vez, en el Estatuto integró bajo una misma matriz legislativa, a los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema público y del sector particular, que nunca antes tuvieron un Estatuto común. Al mismo tiempo que une a ambos sectores, ha establecido normas apropiadas a la inserción diferenciada de cada uno de ellos en un sistema educativo de gestión plural. (Núñez, 1999b, p. 181)

El Estatuto fijó valores mínimos mensuales de la hora semanal de trabajo de los profesionales de la educación municipal y de la privada. El valor por hora de los profesionales sin antigüedad para la educación básica fue de U\$S 5,42. Estos valores constituyeron la denominada Renta Básica Mínima Nacional (RBMN). La misma ley estableció un programa de cinco años para alcanzar los referidos valores mínimos.

Al término de los cinco años (1996) y dando cumplimiento al programa comprometido en la referida Ley, el costo de los mejoramientos fue atendido por incrementos de las subvenciones escolares percibidas tanto por los empleadores municipales como por los particulares que tienen derecho a ellas.

En cuanto a tipos de remuneraciones el Estatuto estableció un conjunto de estímulos salariales que a partir de la RBMN se fundó un conjunto de asignaciones para favorecer el desarrollo profesional.

Se reconoció la experiencia profesional o antigüedad, y se valorizó el perfeccionamiento acumulado, con sobresueldos que, pueden llegar hasta el 100% de la remuneración básica a los 30 años de servicio y hasta un 40% adicional a quien obtenga los máximos niveles de perfeccionamiento. (Núñez, 1999b, p. 183)

También se estimuló la dedicación a las tareas directivas o a las funciones técnico-pedagógicas que requieren experiencias y formaciones específicas, con asignaciones de 20% y 10% adicional respectivamente. Por último se entregó un

estímulo al desempeño en condiciones difíciles con aumentos que pueden alcanzar hasta un 30% de la remuneración básica, en aquellos colegios que cumplan con los requisitos exigidos.

No obstante, el gremio docente siguió reclamando en diversas y sucesivas campañas reivindicadoras demandando la elevación de los salarios fijados por el estatuto docente. Como resultado de lo anterior los docentes elevaron sus ingresos, introduciendo nuevas formas de remunerar, complementarias al esquema de salarios desarrollados por el estatuto docente. Estos mejoramientos tomaron la forma de "bonos" o aumentos que no elevaron la renta básica mínima nacional. Por lo tanto sumando las remuneraciones establecidas en el Estatuto y los ya señalados mejoramientos, los salarios docentes han mejorado consistentemente entre 1990 y 1998.

El cuerpo legal que le dio figura a los beneficios señalados más arriba quedaron establecidos en la Ley N° 19,410 del 02 de septiembre de 1995. En el Artículo N° 13 se establece la asignación de una subvención adicional especial, calculada de acuerdo al promedio de asistencia de cada colegio. Esta subvención se traduce en dos asignaciones denominadas bonificación proporcional y bonificación complementaria. La primera bonificación se reparte íntegramente entre los docentes, en general, del 80% de los recursos recibidos como parte de la subvención adicional especial, en forma proporcional al número de horas atendidas por los diversos docentes de un establecimiento, y el 20% restante se utiliza para cubrir la cantidad de dinero que debe recibir el docente que lleva pocos años sirviendo como tal y que por decreto emitido cada año no puede ganar menos que lo establecido

en él. En el caso que quedare dinero es repartido a los docentes en la misma forma;

es decir, proporcional al número de horas al final de cada año.

El Artículo N° 15 de esta Ley estableció otra subvención para los establecimientos educacionales que beneficiaría directamente a los educadores. Este artículo señala:

Créase, a contar desde 1996, una subvención por desempeño de excelencia 0.0 y se entregará trimestralmente en los meses de marzo, junio, septiembre y diciembre de cada año a los sostenedores de los establecimientos educacionales subvencionados que hayan sido calificados como de excelente desempeño... el monto que se reciba será destinado integralmente a los profesionales de la educación que se desempeñen en dichos establecimientos.

Luego el Artículo N° 16 aclara las condiciones que deben cumplir los establecimientos para recibir este beneficio, que finalmente está dirigido a los docentes y que se constituye, en un sentido amplio, en un estímulo por los logros y avances alcanzados en la escuela. El Artículo indica: "Créase un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados, el cual permitirá efectuar la selección y determinación de los establecimientos educacionales que percibirán la subvención por desempeño de excelencia establecida en el artículo anterior" .

El beneficio anterior al ser repartido a los docentes se hace en dos partes. El 90% del total se reparte en forma completa y proporcional al número de horas servidas en el establecimiento por cada docente y el 10% restante se destina a otorgar incentivos remuneracionales especiales a los profesores que se hubieren destacado notablemente en su desempeño profesional.

Respecto del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) establecido en el año 1996, Núñez (1999) afirma:

Tiene en cuenta los resultados brutos y también el avance o la superación

de cada centro respecto a sus propios niveles históricos de logro. Considera también otros factores como la iniciativa o innovación, los grados de participación y vinculaciones con el medio y, principalmente, la medida en que cada escuela aporta a la igualdad de oportunidades, sea en sus políticas de acceso como en sus esfuerzos para retener y lograr superación en poblaciones vulnerables. (p. 188)

La incorporación de esta evaluación del desempeño, asociada a un reconocimiento económico con el objeto de mejorar los resultados de la educación, constituye una experiencia nueva en el país. La incorporación conlleva un conjunto de desafíos institucionales, técnicos y culturales.

Por otro lado, los Premios Nacionales de Excelencia Docente fueron establecidos en la Ley 19.410 y tienen como objetivo establecer un reconocimiento social para la profesión docente.

El criterio básico del proceso de postulación y selección, consiste en que es la comunidad educativa, sobre la base del mérito docente, la que postula a uno de los suyos. El proceso es piramidal e involucra a los establecimientos educacionales, a las comunas y las regiones del país. Se entregan 50 premios distribuidos por regiones de acuerdo al tamaño relativo de su planta física. El premio consiste en \$ 4.000.000 (equivalente a US\$ 9.750) [en moneda de 1998] para el premiado y un Diploma para el establecimiento educacional en que se desempeña. (MINEDUC, 1998, p. 71)

Jornada escolar completa (JEC)

La Jornada Escolar Completa (JEC) es el último eslabón del paquete de reformas a la educación chilena y que contribuye en hacerla integral. El Ministerio de Educación (1998) se expresa sobre este tema.

La política educacional en curso está implementando una reforma del currículum, de la pedagogía y de la gestión del sistema escolar. Los nuevos criterios respecto de esas tres dimensiones demandan tiempos de trabajo mayores que los permitidos por la estrecha estructura temporal actual, la que no abre posibilidades reales de extraer todo el potencial a las innovaciones en curso. El establecimiento de la Jornada Escolar Completa tiene como impacto inmediato el hacer efectiva la realización de tal potencial. (p. 75)

La JEC es una medida orientada a consolidar los esfuerzos de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación propuestos por la reforma. Jara, Concha, Miranda y Baza (1999) describen en detalle los aspectos involucrados en esta reforma del tiempo escolar.

Las condiciones definidas para el nuevo régimen de funcionamiento de la jornada escolar en los establecimientos educacionales, incluye un incremento de las horas pedagógicas semanales superior al existente, la existencia de una jornada escolar diaria y semanal que asegure un tiempo suficiente de permanencia de los estudiantes, incluyendo una alternativa pedagógica adecuada de tiempo de trabajo escolar, recreos y alimentación de los alumnos, así como tiempo para el trabajo técnico-pedagógico de los docentes en equipo. (p. 269)

La medida de extender la jornada escolar diaria es comparable sólo con los grandes esfuerzos que el país ha realizado por extender el derecho a la educación a toda su población y está destinada a beneficiar a los alumnos correspondientes a los cursos de 3° a 8° grado de la enseñanza básica.

Jara et al. (1999) indica que "el tema principal para la formulación del Proyecto de Jornada Escolar Completa tiene que ver con cómo reestructurar y usar el tiempo en la escuela y cómo éste se pone al servicio del mejoramiento del aprendizaje" (p. 271).

A lo anterior el Ministerio de Educación (1998) agrega que

la extensión y calidad del tiempo de trabajo escolar es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos. Tanto las escuelas como los sistemas educativos nacionales que exhiben mejores resultados de aprendizaje, tienen sistemáticamente mayores tiempos de trabajo escolar. La evidencia de investigación internacional comparada sobre los factores que impactan positivamente en el aprendizaje, destaca el tiempo de trabajo escolar como uno de los más decisivos. (p. 75)

Fue la Ley 19,532 publicada el 17 de noviembre de 1997 la que dio forma a este proyecto y estableció las bases para su aplicación, y el modo de financiamiento para todos los establecimientos que ingresarán a esta modalidad.

La ley distingue (a) el tiempo absoluto de duración de la jornada escolar diaria, semanal y anual; (b) la organización interna de ésta en períodos de trabajo y descanso a lo largo del día; y (c) el tiempo asignado a un período de trabajo determinado en el que el alumno se involucra efectivamente en el aprendizaje.

La primera dimensión depende del marco nacional de funcionamiento de un sistema educativo y de su capacidad institucional para atender su matrícula. La Tabla 10 ilustra y compara los aumentos de tiempo para los colegios en jornada escolar completa en relación al antiguo sistema.

Tabla 10

Extensión de la jornada horaria

Curso	Tiempo de clases sin JEC ^a			Tiempo de clases con JEC			Diferencia de horas	Incremento en porcentajes
	Horas de clases	Duración de la clase	Horas cronológicas anuales de clases	Horas de clases	Duración de la clase	Horas cronológicas anuales de clases		
1°	25-30	40'	633-760	30	45'	900	267-140	42%-18%
2°	25-30	40'	633-760	30	45'	900	267-140	42%-18%
3°	25-30	40'	633-760	38	45'	1140	507-380	80%-50%
4°	25-30	40'	633-760	38	45'	1140	507-380	80%-50%
5°	30	45'	855	38	45'	1140	285	33%
6°	30	45'	855	38	45'	1140	285	33%
7°	33	45'	941	38	45'	1140	199	21%
8°	33	45'	941	38	45'	1140	199	21%

^a El número de semanas de clases anuales sin JEC era en un momento de 37, las que fueron aumentando paulatinamente. El cálculo se hizo por 38 semanas anuales para los colegios sin JEC. En el caso de los colegios con JEC el cálculo se hizo por 40 semanas, que es el tope anual para todo el sistema nacional de educación.

La segunda depende en forma importante de tal marco, pero también de las definiciones de cada establecimiento. Debe entenderse que los tiempos señalados en la Ley son los mínimos que debe cumplir la escuela, pudiendo tener un número

mayor de clases mediante un proyecto pedagógico que justifique tal medida.

El reglamento de la Ley, el Decreto Supremo de Educación N° 755 del 23 de diciembre de 1997, en el Artículo N° 18, letra a, estableció operacionalmente los tiempos mínimos que debe cumplir cada establecimiento en las diversas actividades involucradas en el proceso de jornada completa. La Tabla 11 ejemplifica la distribución del tiempo mínimo para cada actividad.

Tabla 11

Distribución de los tiempos en JEC

Actividad	Horas cronológica se- manales	Total diario ^a
Clases	28 horas y 30'	8 horas de 45' (un día de cinco tienen sólo 6 horas)
Recreos	3 horas y 10'	40' diarios (un día de cinco tienen sólo 30')
Almuerzo	3 horas y 45'	45' diarios (un día de cinco pueden salir antes de almorzar)
Total de tiempo mínimo de permanencia en el colegio	35 horas y 25'	7 horas y 25' (un día de cinco, 5 horas y 45')

^a La columna total diario, es una sugerencia del investigador en la distribución del tiempo diario.

La tercera dimensión considerada depende, en cambio, en forma decisiva, de la organización del trabajo en la sala de clases y de la pedagogía utilizada por el profesor.

El significado de la jornada escolar completa diurna

El eje del nuevo esfuerzo en educación es lograr las condiciones organizacionales y de infraestructura que permitan ofrecer una jornada escolar completa en

todos los establecimientos educacionales del país. Esto significa que se pasa de un día de trabajo escolar organizado en media jornada a uno de jornada completa. El cambio propuesto comprende un fuerte incremento en el tiempo disponible para el trabajo escolar. Estos cambios sitúan a la educación chilena en una posición comparable a la de países de mayor nivel educacional, como Gran Bretaña, Canadá y Taiwán y será superior a la de los Estados Unidos (MINEDUC, 1998).

Operación del régimen de jornada escolar completa

En la aplicación de estas normas, de jornada escolar completa, a la educación chilena deben tenerse en cuenta dos principios fundamentales para su desarrollo e implementación: gradualidad y financiamiento.

1. Su gradualidad: El paso a un régimen de jornada escolar completa en las escuelas del país lleva a plantearse la necesidad de encontrar una modalidad distinta de funcionamiento de las escuelas y del proceso de enseñanza-aprendizaje, condición fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

Por esta razón, el proceso de adecuación de la jornada escolar completa debe ser cuidadosamente planificado e implementado. La incorporación de los establecimientos educacionales al nuevo régimen se efectuará gradualmente a medida que estos cuenten con la planificación del uso de la jornada escolar, la preparación de sus cuadros directivos y docentes y la infraestructura adecuada para asegurar la plena efectividad de tal transformación. (MINEDUC, 1998, p. 83)

La Ley estableció que para el año 2002 todos los colegios debían estar en la modalidad de jornada escolar completa. Sin embargo, esto no ha sido posible por la envergadura de los cambios estructurales de los colegios y su correspondiente financiamiento. A estas alturas y con toda seguridad los plazos serán extendidos para

que este proceso continúe hacia delante y no se detenga.

2. Su financiamiento: Para financiar la operación de los establecimientos educacionales con el régimen de jornada escolar completa, la Ley 19.532 creó una subvención por alumno asistente. Esta subvención contempla valores superiores a los vigentes, se calcula y se paga a los sostenedores de acuerdo con los procedimientos utilizados. Este aumento de la subvención viene a cubrir las diferencias monetarias que surgen al tener un mayor número de horas de clases y como consecuencia, un mayor número de profesores o el aumento en las horas de contrato de los docentes que ya están contratados.

Las necesidades de infraestructura

La incorporación de un número importante de establecimientos educacionales a la jornada escolar completa requiere de intervención en su infraestructura. Este es el caso de los establecimientos que actualmente funcionan en doble jornada y que no cuentan con una infraestructura ociosa que permita acoger a la totalidad del alumno en una jornada única. Por lo tanto la incorporación a este proceso demanda al colegio el aumento de salas de clases, de una mayor cantidad de metros para patios para los recreos, de una mayor capacidad en los servicios higiénicos, ampliación de bibliotecas, incorporar cocina y comedor y otros aspectos que dependen del tipo de colegio y de los recursos inmuebles con los que cuente a la hora de realizar el diagnóstico para determinar las falencias o la capacidad ociosa. Al respecto el Ministerio de Educación (1998) indica que

alrededor de 4.000 establecimientos educacionales se encuentran en esta situación. Desde el punto de vista del alumnado, se ha estimado que el déficit de infraestructura para la aplicación de la jornada escolar completa afecta a

alrededor de 800 mil alumnos. Suplir los déficit de infraestructura no sólo significa la construcción de aulas adicionales. El funcionamiento de las escuelas bajo un régimen de jornada escolar completa necesita también de mayores espacios de circulación, recreación y servicios de apoyo, debido a que la totalidad del alumnado que coincide en el establecimiento en un mismo horario. (p. 92)

La Ley 19.532 establece que el Estado financiará las inversiones en infraestructura asociadas a la extensión de la jornada, que requieran los establecimientos cuya planta física resulte insuficiente para atender a todos los alumnos en dicho régimen.

Este financiamiento está destinado a la realización de habilitaciones, adecuaciones o ampliaciones de los locales existentes, a la construcción de nuevos establecimientos, a la adquisición o arriendo de inmuebles construidos, así como también a la adquisición del mobiliario necesario para la jornada única.

El financiamiento se denomina Aporte Suplementario de Costo de Capital Adicional, el que consiste en un monto de recursos que podrá entregarse bajo distintas modalidades, y estará determinado por un conjunto de requisitos que deberán cumplir el sostenedor y el establecimiento beneficiado.

Mejoramiento de la gestión en el sistema educacional

El Ministerio de Educación ha formulado cuatro sectores que concurren para lo que se ha denominado los ámbitos de la reforma educacional chilena. Sin embargo, en el discurso informal, algunos sostienen que existe un quinto ámbito de reforma educativa en Chile y es el de la gestión.

No se puede desconocer el rol que juega este aspecto en todos los procesos de transformación que vive el país en aras de una educación de mayor calidad y más

justa. La reforma exige mejorar la gestión de la educación subvencionada, para que los beneficios programados puedan alcanzar su pleno desarrollo.

El mejoramiento de la gestión y mayor autonomía de los establecimientos educacionales ha sido una preocupación permanente. En esta perspectiva, se ha flexibilizado la gestión de recursos humanos en el sector municipal, adecuando algunas normas laborales del Estatuto Docente.

Observando los cuatro aspectos anteriores se puede apreciar que en cada uno de ellos está implícita la gestión. Un colegio que desea elaborar sus propios planes y programas debe, para concretarlo, existir un liderazgo al interior de él para llegar a concluir este proyecto curricular. Por otro lado, al querer ingresar a la jornada escolar completa también se hace necesario una acción concertada para determinar con claridad el camino a seguir que responda a las necesidades y proyecciones de la escuela, sus alumnos y comunidad en general.

Las políticas de calidad en la educación dependen fundamentalmente de los actores y de su disposición. Ni esfuerzos normativos, ni mayores recursos para mejorar los insumos de la educación, pueden asegurar la mejora en sus procesos y resultados. La clave reside en la voluntad y la imaginación de sus actores.

El proyecto educativo institucional

El concepto de "proyecto educativo" ha estado tradicionalmente presente en el quehacer educacional de los docentes de nuestro país. La ley 19.070 y la 19.532 han establecido dentro de sus normas la existencia de esta herramienta de trabajo en cada colegio. Sin embargo, la mayor parte de las veces se ha hecho referencia al proyecto educativo, solo como un enunciado declarativo de normas y reglamentos y

otras, en declaraciones de los valores y principios que la propia comunidad educativa estima conveniente para la formación de los alumnos y ejercicio profesional de los maestros.

Están dadas las condiciones para lograr que cada uno de los establecimientos educacionales de nuestro país explicita su proyecto educativo institucional que opere en lo concreto y guíe efectivamente las decisiones de la comunidad educativa.

El proyecto educativo institucional es un instrumento político y técnico que orienta el quehacer del establecimiento escolar y de sus diferentes actores, explicitando la propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla.

El Proyecto Educativo Institucional puede ser definido como un instrumento de planificación y gestión que requiere de un compromiso de todos los miembros de una comunidad educativa, que permite en forma sistematizada hacer viable la misión de un establecimiento que requiere de una programación de estrategias para mejorar la gestión de sus recursos y la calidad de sus procesos, en función del mejoramiento de los aprendizajes. (Ministerio de Educación, s.f.b, p. 25)

La descentralización

Como un modo de enfrentar las exigencias de cambio de la sociedad moderna, y para crear las condiciones favorables para que exista calidad y equidad, el Estado chileno ha decidido descentralizarse. Los nuevos desafíos de la educación han convertido la descentralización del sistema en una oportunidad para aumentar la calidad, priorizando al mismo tiempo la equidad y la participación. El estado ha pasado a cumplir un nuevo rol, al delegar una serie de funciones a las estructuras mediadoras, partiendo por la transferencia de instituciones educativas a las municipalidades, adquiriendo luego nuevas características.

Se persigue una mayor autonomía en las decisiones en todos los niveles del

sistema. La autonomía es una expresión de la descentralización política, e implica fundamentalmente la competencia legislativa de elaborar los planes y programas. Es decir, la facultad de dictar normas generales sobre esta materia, pero coordinadas necesariamente con un orden jurídico superior que establece límites a dicha facultad.

Esta política otorgada a cada colegio se fundamenta en la convicción de que la investigación, la transmisión del conocimiento y los debates ideológicos necesitan de espacios de libertad y de independencia frente a los poderes políticos, civiles o religiosos.

Las escuelas representan las instancias más adecuadas para tomar las medidas necesarias en materia curricular y pedagógica, las decisiones locales en materia de concepción de la organización de la enseñanza.

Al transferir la decisión sobre varias materias desde el nivel central y los niveles intermedios hacia la escuela en la búsqueda de una autogestión. Se espera que la transferencia producirá mayor eficiencia en la escuela (gestión), mayor efectividad (calidad) y mayor conectividad de las escuelas.

Investigaciones relacionadas con la reforma

A los pocos meses de anunciada la reforma educacional chilena por el entonces presidente de la república don Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el Centro de Estudios Públicos realizó una investigación nacional entre noviembre y diciembre de 1996 a un total de 1504 personas mayores de 18 años. El trabajo fue de terreno y el tema especial del estudio se tituló: "Educación en Chile ¿qué piensan los padres?"

Las preguntas formuladas para esta investigación tenían, entre otras, por misión descubrir la opinión que la gente comenzaba a formularse fundamentalmente

sobre la jornada escolar completa, uno de los componentes emblemáticos de este proceso.

A continuación se indican los resultados obtenidos en esta encuesta de opinión pública cuyos indicadores están relacionados con las variables que considera este estudio.

Chile financia la educación con un sistema de subvenciones por alumno tanto a colegios municipales como particulares subvencionados. No obstante, se han generado condiciones a través del tiempo para que los apoderados o padres participen también del financiamiento educativo de sus hijos. Los resultados obtenidos por el Centro de Estudios Públicos (1997) se pueden observar en la Tabla 12.

Los resultados en relación al pago de escolaridad o financiamiento compartido arrojó un 50.4% de los padres que sí lo hace y un 47.4% no cancela nada por este concepto.

Tabla 12

Promedio de pago de escolaridad año 1996

Indicador	Promedio	Casos	Observaciones
Cuanto paga por cada hijo	13.875	333	Promedio solo de los que pagan
	7.069	661	Promedio de los que pagan y no pagan

Un aspecto relevante de la reforma educacional chilena es la jornada escolar completa. La idea es que "los escolares pasen más tiempo en sus respectivos establecimientos educacionales" (CEP, 1997, p. 47).

En la Tabla 13 se aprecia la percepción que tienen los apoderados sobre esta

materia en particular, considerando el estrato social al que pertenecen.

En cuanto al horario que preferían los padres para la educación de sus hijos en jornada escolar completa, un 38% (el más alto de los indicadores) preferiría que sea solo en la mañana y el 28% desea que sea en la mañana y parte de la tarde. El detalle de los resultados se puede observar en la Tabla 14.

Tabla 13

Opinión sobre calidad de la educación y la JEC

Indicadores	Estrato socioeconómico		
	Alto	Medio	Bajo
Mejorará sustancialmente la calidad de la educación	17.1%	40.3%	44.2%
Mejorará algo la calidad de la educación	52.4%	41.0%	35.7%
No tendrá ningún efecto sobre la calidad de la educación	25.6%	17.7%	18.0%
No sabe	4.9%	0.6%	2.1%
No contesta		0.3%	

Tabla 14

Preferencias por el horario de la JEC

Indicadores	Resultados
Todo el día	24%
Mañana y parte de la tarde	28%
Solo en la tarde	9%
Solo en la mañana	38%
No sabe o no contesta	1%

La principal conclusión que arrojó este estudio es que ocho de cada diez padres estima que la extensión de la jornada escolar mejorará de alguna manera la calidad de la educación y seis de cada diez padres encuestados prefiere que ese

mayor número de horas en el colegio se destinen a más horas de clases.

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación es otro organismo académico que realiza desde 1999 una encuesta nacional, todos los años, a los actores del sistema educativo chileno, El primer estudio se efectuó en octubre de 1999 sobre una muestra "que incluyó a 185 directores, 1053 profesores, 7168 alumnos y 4591 apoderados en 220 establecimientos educacionales municipales y particular [sic] subvencionados del país" (CIDE, 2000, p. 2).

La composición del género de los encuestados se describe en la Tabla 15.

Tabla 15

Distribución del género de los encuestados

Género	Apoderados		Profesores		Directores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Hombre	925	20.1	286	27.2	101	54.6
Mujeres	3600	78.4	755	71.7	78	42.2
Total	4525	98.6	1041	98.9	179	96.8

Como puede observarse, el 80% de los encuestados pertenece al sexo femenino, el nivel de escolaridad según la muestra que ocupa el más alto porcentaje es la enseñanza media completa, según se describe en la Tabla 16.

A los apoderados se les hicieron diversas consultas sobre el proceso educativo. La variable satisfacción con la enseñanza, que es de interés para este trabajo, arrojó los resultados desglosados en la Tabla 17.

En relación al proceso de reforma, la investigación consultó a los profesores sobre cada uno de los componentes de este proceso educacional. Los resultados

obtenidos en este aspecto se reflejan en la Tabla 18.

El resultado general califica la implementación de la reforma educacional como buena con un 58%, mientras que aproximadamente un 25% la califica como suficiente

Tabla 16

Nivel educacional del apoderado

Nivel de escolaridad	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	12	.3
Básica incompleta	607	13.2
Básica completa	476	10.4
Media incompleta	910	19.8
Media completa	1101	24.0
Técnico profesional incompleta	156	3.4
Técnico profesional completa	683	14.9
Superior incompleta	175	3.8
Superior completa	348	7.6
Casos perdidos	123	2.7
Total	4591	100

(CIDE, 2000, p. 39)

Tabla 17

Grado de satisfacción con la enseñanza

Indicadores					
Muy contento	Medianamente contento	No me gusta mucho	No me gusta, mi pupilo aprende solo	No me gusta, mi pupilo no aprende nada	Total
52.3%	38.5%	6.6%	1.9%	.7	100

En el año 2001 se realizó nuevamente la encuesta a los actores del sistema educativo considerando algunas variables de la reforma educacional, en colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados a nivel nacional.

Tabla 18

Calificación de la implementación de la reforma educacional

Niveles	Programas de mejora- miento	Reforma curri- cular	Desarrollo profesional	JEC
Insuficiente	3.8	4.0	4.7	17.0
Suficiente	20.3	24.6	21.6	32.6
Bueno	66.5	65.3	59.9	39.8
Muy bueno	9.4	6.1	13.8	10.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

La encuesta nuevamente consultó una serie de aspectos educativos de interés para el país, dentro de los cuales aparece el tema de la reforma educacional y a la vez algunos indicadores relacionados con esta investigación. Por supuesto que los resultados que se señalan en este trabajo tienen que ver con los aspectos que interesan. En la Tabla 19 se detalla parte de los resultados encontrados por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Los datos obtenidos son comparados con el estudio anterior (2000) y los del año 2001.

Tabla 19

Metodología empleada en la investigación año 2000 y 2001

Elementos de comparación	Años de aplicación de las encuestas	
	2000	2001
Meses de aplicación	Octubre-noviembre	Octubre-noviembre
Nº de colegios	231	231
Directores	200	231
Profesores	1060	1082
Apoderados	5464	5521
Muestreo	representativo	representativo

La variable disponibilidad de computadores para los alumnos en los establecimientos encuestados es un elemento importante dentro del proceso educativo que debe ser considerado. El CIDE en su investigación consultó a los colegios por este medio educativo. Los resultados se describen en la Tabla 20.

Tabla 20

Disponibilidad de computadores en los colegios

Tipo de colegio	<u>Computadores para alumnos</u>			
	<u>2000</u>		<u>2001</u>	
	<u>Sí</u>	<u>No</u>	<u>Sí</u>	<u>No</u>
Particular subvencionado	93.4	6.7	97.7	2.5
Particular pagado	100.0	-	95.0	5.0
<u>Municipal</u>	<u>97.8%</u>	<u>2.1</u>	<u>99.9%</u>	

La gestión es un elemento muy importante a la hora de implementar reformas educativas y es reconocido el liderazgo que deben desarrollar los directores de colegios para que estos procesos puedan ser llevados adelante. La investigación efectuada por este Centro de Investigación consultó por aspectos relativos a la gestión y se obtuvieron los resultados descritos en la Tabla 21.

Estas dos investigaciones, al igual que la primera, consultaron sobre la evaluación que los profesores hacen sobre la reforma educacional. Esta vez fueron los directores y profesores los que pusieron nota a los cuatro ámbitos que la componen. Las calificaciones se asignaron en una escala de uno a siete y los resultados son los que figuran en las Tablas 22 (directores) y 23 (profesores).

Por último, esta investigación incorporó un nuevo indicador, que se refiere a la percepción que los profesores tienen de cómo ha sido el proceso de

implementación de la reforma educacional.

El programa de mejoramiento e innovación pedagógica es el que mejor evaluación recibe, pues obtiene una calificación 5. Asimismo, la jornada escolar completa es la que recibe más baja calificación, con un 4.3. Estas calificaciones son el promedio entre los tres sistemas educativos. Los resultados se presentan en la Tabla 24.

Tabla 21

Gestión del director

Indicadores	Siempre o casi siempre		A veces		Nunca	
	2000	2001	2000	2001	2000	2001
Año de medición	2000	2001	2000	2001	2000	2001
Proporciona facilidad para la capacitación de los profesores	87.0%	86.3%	12.4%	11.5%	0.6%	2.2%
Evalúa y califica a los profesores	49.7%	59.0%	24.4%	24.9%	25.8%	16.2%
Supervisa a los profesores asistiendo a algunas de sus clases	20.7%	24.0%	33.5%	40.0%	45.9%	36.0%
Participa en reuniones de capacitación con los profesores de la escuela	73.7%	73.9%	21.1%	19.1%	5.2%	7.0%
Participa en la selección de los nuevos profesores que se integran a la escuela	57.2%	62.3%	11.9%	9.6%	30.9%	28.0%
Participa en la elección de los textos que utilizan los alumnos	47.7%	56.8%	21.7%	20.4%	30.6%	22.8%
Efectúa una evaluación de las actividades anuales de la escuela	84.5%	85.9%	13.2%	10.3%	2.3%	3.8%

Tabla 22

Evaluación de la reforma según directores (escala 1-7)

Aspectos de la reforma educacional	Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado	
	2000	2001	2000	2001	2000	2001
Año de medición	2000	2001	2000	2001	2000	2001
Programas de mejoramiento	5.5	5.4	5.5	5.2	5.2	5.2
Reforma curricular	5.1	5.1	5.3	5.1	5.1	4.8
Desarrollo profesional	5.1	5.1	5.0	5.0	5.0	4.7
JEC	4.4	4.5	4.8	4.6	5.3	4.5

Tabla 23

Evaluación de la reforma según profesores (escala 1-7)

Aspectos de la reforma educacional	Municipal		Particular subvencionado		Particular Pagado	
	2000	2001	2000	2001	2000	2001
Año de medición	2000	2001	2000	2001	2000	2001
Programas de mejoramiento	5.0	5.0	5.1	5.0	4.8	5.0
Reforma curricular	4.9	4.9	4.9	4.8	4.9	5.2
Desarrollo profesional	5.0	5.1	5.0	5.0	4.7	5.2
JEC	4.1	4.0	4.4	4.4	4.8	5.5

Tabla 24

Calificación de la implementación de la reforma educacional

Aspectos de la reforma educacional	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Programas de mejoramiento	5.0	5.0	5.0
Reforma curricular	4.9	4.8	4.9
Desarrollo profesional	5.1	5.1	4.7
JEC	4.0	4.4	4.7
Participación de los docentes	4.4	4.3	4.3
Información acerca de la reforma educacional	4.9	4.7	4.6
Textos y materiales de estudios	5.0	5.0	4.8
Equipamiento computacional	4.7	5.2	5.0

Troncoso (1999) realizó una investigación cualitativa de campo sobre la reforma educacional cuyo objetivo fue determinar el significado que los profesores dan a los cambios experimentados en la escuela en relación con la reforma.

Este estudio fue realizado en 1999 en la ciudad de Santiago entre cinco colegios de enseñanza básica, cuatro eran municipalizados y uno particular subvencionado.

La información se recogió mediante entrevistas semi-estructuradas dirigidas a jefes técnicos, inspectores generales y profesores.

Las principales conclusiones a las que llegó Troncoso (1999) destacan: "La falta de tiempo combinado con grupos cursos grandes y la pobreza de materiales e infraestructura fueron considerados como los mayores obstáculos para desarrollar las nuevas orientaciones del Decreto 40 [240]" (p. 53).

En otras de sus conclusiones señala que

aparentemente la diferencia entre la teoría y la práctica estaban causando ciertos problemas de manejo del currículum por parte de los profesores, el cual generó sentimientos de incertidumbre e incredulidad con respecto a los efectos positivos de la nueva estrategia en el aprendizaje de los alumnos. (p. 53)

Finalmente en el contexto de la implementación de la reforma educacional

Troncoso (1999) señala que

la percepción de una reforma diseñada e impuesta desde arriba actuó como una importante dificultad para que los profesores pudieran ver los cambios desde una perspectiva positiva, que combinadas con las dificultades descritas antes, crearon un complejo contexto para los cambios. (p. 54)

En este capítulo se entregó la información sobre la reforma educacional en

Chile y sus componentes principales. A continuación se presenta el capítulo 111 que desglosa la metodología aplicada en este estudio.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLOGICO

La reforma educacional chilena es un programa que se inició en el año 1990, no precisamente con ese nombre; fue recién en 1996 cuando se le dio el nombre respectivo. Esta reforma es un cambio radical de todo el sistema educativo y que abarca a los actores principales del proceso educativo: alumnos y profesores.

Por un lado, esta reforma ha pretendido afectar a los alumnos con un nuevo currículo, una nueva forma de organizar el tiempo, nuevas instancias de aprendizaje y nuevas metodologías. Por otro lado, ha pretendido una transformación en el quehacer del docente estructurando una nueva forma el contenido curricular, proporcionándoles perfeccionamiento sobre las nuevas estrategias metodológicas de enseñanza y también mejorando sus salarios.

Esta investigación pretendió, desde la perspectiva del docente, observar la opinión sobre política salarial, el proceso de descentralización pedagógica, el uso de los materiales didácticos, la participación en los programas de perfeccionamiento, las características demográficas y su relación con las actitudes del profesor con respecto a la reforma curricular, la jornada escolar completa, el uso de nuevas metodologías de enseñanza, y la opinión en general sobre el proceso reformativo de la educación que vive Chile.

En segundo lugar, y desde la perspectiva de los apoderados, esta investigación

observó el aporte al proceso educativo en tiempo y recursos que éstos hacen, y sus características demográficas; todo lo anterior, en relación con la satisfacción que sienten con los resultados educativos que obtienen sus pupilos.

En tercer lugar, la investigación abordó, desde la perspectiva de los docentes y haciendo una evaluación de la gestión educativa, las facilidades que la dirección del establecimiento otorga para que efectivamente se concreten la autonomía pedagógica, la participación en el planeamiento institucional, la disponibilidad de los materiales didácticos con los que cuenta el colegio en relación con la gestión de calidad, la pertinencia de la gestión y el rendimiento académico.

Finalmente consultó la opinión del director del establecimiento en relación con el proceso de reforma educacional que vive el país.

Es conveniente resaltar que para el análisis de los datos recogidos en esta investigación se utilizaron las frecuencias, la prueba t, la prueba χ^2 , y para la prueba de hipótesis la técnica estadística conocida con el nombre de correlación canónica. Esta técnica apunta fundamentalmente a dos cosas:

1. Permite hacer análisis con conjuntos de variables al mismo tiempo en donde el fenómeno estudiado es muy complejo con un gran número de variables.
2. Las características de las distintas variables tienen diversos niveles de medición, difieren en sus características de tendencia central y variación y no necesariamente pertenecen a una distribución normal.

El contenido de este capítulo está compuesto por la descripción de la metodología que se utilizó para la investigación. Incluye el tipo de investigación, la descripción de la población y la muestra que se utilizó, la definición de las variables y la

descripción de los tres instrumentos (apoderados, docentes y directores) y de los pasos que se siguieron para su elaboración y su posterior validación.

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se realizó, corresponde a un estudio exploratorio, descriptivo y correlacional multivariado de encuesta. En relación a la extensión del tiempo en la que se desarrolló el estudio corresponde a una investigación de tipo transversal, ya que se ubica en un momento definido de tiempo.

Fue exploratorio porque no hay una teoría que explique el comportamiento de las variables estudiadas. La correlación canónica es una técnica que se utiliza generalmente en estos casos, cuando no se tiene un trasfondo teórico (Camacho, 1995; Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). En esta investigación no se contaba con una teoría a priori. Por lo tanto con esta investigación se ha explorado la posible relación de las variables predictoras y variables criterio; es decir, se procuró determinar cuáles variables podrían estar explicando otras. Por otro lado, a la fecha no existen estudios sobre la reforma educacional que aborde las diversas áreas que comprende dicho proceso. Fue descriptivo porque identificó los fenómenos de acuerdo con sus características en relación con las variables que son objeto de estudio. Fue correlacional porque midió el grado de relación entre las variables predictoras y las criterio y, finalmente, fue multivariado porque el estudio observó la relación entre conjuntos de variables (variantes) por medio de la correlación canónica.

La información se obtuvo mediante un instrumento tipo encuesta, que se aplicó a los profesores, apoderados y directores. Como la investigación se desarrolló en el terreno de los acontecimientos, se puede decir que es de campo.

Descripción de la población estudiada

La población estudiada es de carácter nacional y estuvo compuesta por todos los colegios de enseñanza básica que pertenecen a comunas que tenían proyectado para el 2002, más de cien mil habitantes. Las unidades de análisis estuvieron compuestas por apoderados, profesores y directores de colegios.

En el caso de los apoderados la población estuvo formada por todos los apoderados que pertenecían a comunas con más de cien mil habitantes y que tienen, en el año 2002, alumnos o pupilos matriculados en 7° básico y que posean la característica de no ser repitientes.

Tanto para los profesores como para los directores la población estuvo compuesta por todos aquellos que trabajan en colegios que pertenecen a comunas con más de cien mil habitantes.

Cabe señalar que Chile es un país organizado políticamente en doce regiones, más un área metropolitana en donde se encuentra la capital del país: Santiago. Cada región se subdivide en provincias y dentro de ellas se encuentran las comunas. De acuerdo con los criterios definidos para este estudio, las comunas que cumplen con las características de población son las que se describen en la Tabla 25. En la XI región no existe ninguna comuna con más de cien mil habitantes y como se trató de un estudio nacional, se optó por incluir a la comuna con más habitantes de dicha región: Coyhaique.

Finalmente las comunas que cumplieron con la indicación antes señalada, tener una proyección de más cien mil habitantes para el año 2002, se pueden observar en la Tabla 25.

Tabla 25

Habitantes por comunas con más de cien mil habitantes

Región	Provincia	Comuna	Habitantes ^a
I de Tarapacá	Arica	Arica	197.871
	Iquique	Iquique	193.693
II de Antofagasta	Antofagasta	Antofagasta	264.253
	El Loa	Calama	145.567
III de Atacama	Copiapó	Copiapó	130.452
IV de Coquimbo	Elqui	La Serena	147.217
		Coquimbo	156.236
V de Valparaíso	Limarí	Ovalle	100.073
	Valparaíso	Valparaíso	295.615
		Viña del Mar	325.231
		Quilpué	126.954
VI del Libertador	Cachapoal	Rancagua	228.190
VII del Maule	Curicó	Curicó	122.313
	Talca	Talca	196.598
VIII del Biobío	Ñuble	Chillán	177.841
	Biobío	Los Angeles	167.654
	Concepción	Concepción	220.695
		Talcahuano	293.219
		San Pedro de la	108.322
IX de la Araucanía	Cautín	Temuco	253.868
X de Los Lagos	Valdivia	Valdivia	138.255
	Osorno	Osorno	147.857
	Llanquihue	Puerto Montt	165.008
XI de Aisén	Coyhaique	Coyhaique	48.611
XII de Magallanes	Magallanes	Punta Arenas	130.377
Región Metropolitana de Santiago	Santiago	Santiago	228.635
		Conchalí	148.199
		Recoleta	165.440
		Providencia	106.185
		Las Condes	234.453
		Ñuñoa	175.748
		La Reina	105.747
		Macul	128.522
		Peñalolén	223.294
		La Florida	449.740
		San Joaquín	102.714
		La Granja	159.950
		La Pintana	263.923
		San Ramón	102.045
		El Bosque	202.279
		Pedro Aguirre C.	111.910
		Lo Espejo	114.479
		Estación Central	132.426
		Maipú	395.588
Quinta Normal	103.948		
Lo Prado	118.015		
Pudahuel	178.709		
Cerro Navia	173.536		
Renca	162.786		
Cordillera	Puente Alto	461.411	
Maipú	San Bernardo	273.806	

^a www.ine.cl

Descripción de la muestra y su proceso de selección

La población está definida por todos los colegios que son parte de comunas de más de 100,000 habitantes, excepto la región XI. Se decidió escoger de manera aleatoria un colegio por cada una de estas comunas. Para ello se codificaron los colegios de cada municipio asignándoles un número en forma correlativa partiendo del uno en adelante. Este proceso se repitió para cada comuna. Mediante un número aleatorio entregado por la calculadora fx 6.300G se determinó cuáles serían los colegios que participarían en el estudio. La información de los colegios que existen en cada comuna con más de cien mil habitantes se extrajo del Directorio Nacional de Colegios de Chile que se encuentra disponible en la página Web del Ministerio de Educación.

Sin embargo, en el proceso inicial se eligieron tres colegios asignando a ellos un lugar de preferencia, 1°, 2° Y 3°, con la finalidad de tener definido el colegio que reemplazaría al que ocupaba el primer lugar, en caso de originarse alguna dificultad en la aplicación de las encuestas. Una vez enfrentados a la realidad, se tuvo la obligación de elegir nuevos colegios que ocuparon las preferencias 4°, 5°, 6° Y 7°, ya que en algunas comunas los colegios seleccionados en los primeros lugares no accedieron a que en ellos se aplicaran las encuestas, y en otros casos eran colegios pertenecientes a sectores rurales, no contemplados en este estudio.

En la comuna de Las Condes resultó infructuoso conseguir la autorización para aplicar las encuestas. Esta es una comuna en donde se ubica la población de nivel socioeconómico más elevado del país y un ejemplo de esto es que de los 46 colegios que posee 36 son particulares pagados y son 10 son municipales o

particulares subvencionados. En uno de estos 10 se debía aplicar la encuesta, de acuerdo con las delimitaciones de este estudio, pero no fue posible conseguir la autorización. Finalmente de los 51 colegios pertenecientes a comunas con más de 100,000 habitantes, se aplicaron encuestas en 50, quedando fuera la comuna de Las Condes.

Los colegios elegidos aleatoriamente en cada comuna, el lugar respectivo que ocuparon en la selección y el colegio definitivo en el que se aplicó la encuesta se pueden observar en el Apéndice A.

Dentro de los colegios determinados aleatoriamente, las unidades de análisis compuesta por directores, profesores y apoderados tuvieron las siguientes características: los docentes de la institución elegida fueron todos aquellos que trabajan en el nivel básico o primario y que poseen dicho título para hacerla. Se descartaron todos aquellos que tienen títulos de secundaria y que dictan clases en primaria. Para el caso de los apoderados, el estudio contempló incluir a los que tienen pupilos no repitientes en r año durante el 2002.

En resumen, el número de docentes a los que se les aplicó la encuesta fue de 633, de apoderados 1328 y de directores 50.

Las hipótesis del estudio

A continuación se enuncian las hipótesis que forman parte de este estudio. Para cada una de las hipótesis de investigación (H_i), se indica la respectiva hipótesis nula (H_a).

Hi1. La percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente están relacionadas significativamente con su actitud hacia

los componentes de la reforma educacional.

H01. La percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente no están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional.

Hi2. El aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado están relacionados significativamente con el grado de satisfacción, los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

Hi2. El aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado no están relacionados significativamente con el grado de satisfacción, los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

Hi3. La percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

H03. La percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional no están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

Definición conceptual, instrumental y operacional de las variables

Como se ha estado señalando, esta investigación observó la percepción que tienen los maestros, directores y apoderados sobre el proceso de reforma educacional. Para ello, las variables se agrupan de acuerdo a estas tres unidades de análisis

y a su vez separadas en variables predictoras y variables criterio.

En las siguientes tablas se definen cada una de ellas en su dimensión conceptual, instrumental, y operacional. La primera columna de cada una de las tablas corresponde al nombre de la variable. Luego, en la siguiente columna, aparece la definición conceptual enfocada a los propósitos de este estudio. En la tercera columna aparece la definición instrumental, especificando así, la forma cómo será observada la variable. En la columna final, la cuarta, se establece el procedimiento a seguir para medir la variable.

Las Tablas 26 a 53 contienen la información más arriba indicada para cada va

Tabla 26

Operacionalización de la variable opinión sobre política salarial de la institución

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Opinión sobre la política salarial de la institución	Percepción del docente en términos de acuerdo o discrepancias, en relación con la política de remuneraciones de la institución	Se utiliza la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas.
Código de la variable: OPOSAI	institución donde trabaja el docente	1. La política salarial es adecuada a la realidad de la escuela. 2. La política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal. 3. La política salarial es debidamente comunicada al personal. 4. La política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año. 5. Mi remuneración actual está de acuerdo con la política salarial de la escuela. 6. Es muy importante que mi escuela cuente con un procedimiento informado sobre incremento salarial.	2. La variable tendrá un valor entre 7 y 35. 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: OPOSAI01 a OPOSAI07

Tabla 27

Operacionalización de la variable descentralización pedagógica

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Descentralización pedagógica	Grado en el cual el profesor aprovecha las oportunidades que ofrece la política de flexibilidad pedagógica para hacer aportes a nivel de aula y de la escuela	<p>Se utiliza la siguiente escala:</p> <p>1 Nunca 2 Casi nunca 3 Rara vez 4 Casi siempre 5 Siempre</p> <p>1. Realizo proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos. 2. Utilizo la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con mis alumno cuando la situación lo amerita. 3. Hago salidas a terreno con mis alumnos. 4. Acostumbro a variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos. 5. He tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración de nuestro proyecto pedagógico de jornada escolar completa. 6. He aprovechado la oportunidad de hacer sugerencias de contenidos a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de mi escuela. 7. He participado activamente en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).</p>	<p>Se utilizará el siguiente procedimiento:</p> <p>1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 2. La variable tendrá un valor entre 7 y 35. 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: DESPED01 a DESPEI07</p>
Código de la variable:			
DESPED			

Tabla 28

Operacionalización de la variable uso de materiales didácticos

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional																						
Uso de materiales didácticos	Número de recursos audiovisuales que utiliza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Se utiliza la siguiente escala: De la lista de materiales didácticos que utiliza en sus clases, marque con una X en el espacio que corresponda en la columna.	Se utilizará el siguiente procedimiento: Se sumarán los sí y la variable tendrá un valor entre 0 y 10.																						
Código de la variable:																									
USMADI																									
		Libros de texto: Guías de estudio: Libros de la biblioteca: Laboratorio de computación: Retroproyector: Televisor: Video: Video proyector: Internet: Pizarra acrílica:	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <thead> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Sí	No																				
Sí	No																								
			Se utilizará el siguiente procedimiento en la subescala: Para cada respuesta: Sí= 1 NO = 0 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: USMADI01 a USMADI10																						

Tabla 29

Operacionalización de la variable género del profesor, director y apoderado

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Género del docente, director y apoderado	Es la caracterización del docente, del director y del apoderado de acuerdo a su sexo	Se utiliza la siguiente escala: Marque con una X en el recuadro correspondiente a su género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	Se codificará de la siguiente manera. Masculino – 1 Femenino – 2
GENDOC			
GENDIR			
GENAPO			

Tabla 30

Operacionalización de la variable disponibilidad de materiales didácticos

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional																						
Disponibilidad de materiales didácticos	Cantidad de recursos audiovisuales y otros al acceso del docente para su trabajo a nivel de aula	Se utiliza la siguiente escala: De la lista de materiales didácticos que utiliza en sus clases, marque con una X en el espacio que corresponda en la columna.	Se utilizará el siguiente procedimiento: Se sumarán los sí y la variable tendrá un valor entre 0-10 Se utilizará el siguiente procedimiento en la subescala: Para cada respuesta: Sí = 1 NO = 0 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: DIMADI01 a DIMADI10																						
Código de la variable: DIMADI		Libros de texto: Guías de estudio: Libros de la biblioteca: Laboratorio de computación: Retroproyector: Televisor: Video: Video proyector Internet: Pizarra acrílica:	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <thead> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Sí	No																				
Sí	No																								

Tabla 31

Operacionalización de la variable edad

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Edad	Nivel etéreo del docente y del director	Se utiliza la siguiente escala:	Se utilizará el siguiente procedimiento:
Código de la variable: EDADOC EDADIR		Escriba en el espacio indicado la edad en años cumplidos:	Se anotará el número que el sujeto consigne.

Tabla 32

Operacionalización de la variable tipo de institución

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Tipo de institución	Es el tipo de dependencia económica de la institución en la que el docente y el director sirve	Se utiliza la siguiente escala: Marque con una X en el recuadro indicado, señalando de ese modo, el tipo de colegio en el cual trabaja de acuerdo a su dependencia económica:	Se utilizará el siguiente procedimiento: A las claves indicadas se les asignará los siguientes valores:
Código de la variable:			
TIPINS		<input type="checkbox"/> Municipal sin financiamiento compartido. <input type="checkbox"/> Municipal con financiamiento compartido. <input type="checkbox"/> Corporación municipal sin financiamiento compartido. <input type="checkbox"/> Corporación municipal con financiamiento compartido. <input type="checkbox"/> Particular subvencionado sin financiamiento compartido. <input type="checkbox"/> Particular subvencionado con financiamiento compartido. <input type="checkbox"/> Corporativizado.	MD: 1 MDC: 2 MC: 3 MCC: 4 PS: 5 PSC: 6 C: 7

Tabla 33

Operacionalización de la variable tipo de jornada de clases del colegio

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Tipo de jornada de clases del colegio	Sistema en que desarrolla las clases el colegio ya sea de dos jornadas diarias o una	Se utiliza la siguiente escala: Marque con una X en el recuadro que corresponda al tipo de jornada en que funciona el colegio.	Se codificará de la siguiente manera.
TIPJEC		<input type="checkbox"/> Con JEC <input type="checkbox"/> Sin JEC	Con JEC – 1 Sin JEC – 2

Tabla 34

Operacionalización de la variable años de servicio como director

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Años de servicio como director	Número total de años servidos en distintos colegios como director	Se utiliza la siguiente escala: Escriba en el espacio indicado el número total de años servidos en distintos colegios como director:	Se utilizará el siguiente procedimiento: Se anotará el número que el sujeto consigne.
AÑODIR			

Tabla 35

Operacionalización de la variable actitud hacia la reforma curricular

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Actitud hacia la reforma curricular	Forma de pensar del docente, en términos de acuerdo o discrepancia, en relación a las innovaciones curriculares propuestas por la reforma	Se utiliza la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo 1. La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio. 2. La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza. 3. La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes. 4. Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos. 5. El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos. 6. La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes. 7. El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 2. La variable tendrá un valor entre 7 y 35. ACRECU01 a ACRECU07
Código de la variable:			
ACRECU			

Tabla 36

Operacionalización de la variable años de servicio del docente

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Años de servicio del docente	Número de años servidos por el profesor en el ejercicio docente	Se utiliza la siguiente escala: Escriba en el espacio indicado la cantidad de años en los que se ha desempeñado como docente	Se utilizará el siguiente procedimiento: Se anotará el número que el sujeto consigne.
Código de la variable:			
ASEDOC			

Tabla 37

Operacionalización de la variable nivel educacional

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Nivel educacional del apoderado	Nivel de escolaridad alcanzado por el apoderado	Se utiliza la siguiente escala: Escriba en el recuadro que corresponda el nivel educacional más alto que haya alcanzado y efectivamente aprobado:	Se utilizará el siguiente procedimiento: A las siguientes claves se les asignará los siguientes valores:
Código de la variable:			
NIEDAP		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Enseñanza básica incompleta. <input type="checkbox"/> Enseñanza básica completa. <input type="checkbox"/> Enseñanza media incompleta. <input type="checkbox"/> Enseñanza media completa. <input type="checkbox"/> Universidad incompleta <input type="checkbox"/> Universidad completa. 	EBI: 1 EBC: 2 EMI: 3 EMC: 4 UI: 5 UC:6

Tabla 38

Operacionalización de la variable estado civil del apoderado

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Estado civil del apoderado	Situación legal del apoderado respecto de sus relaciones de familia	Se utiliza la siguiente escala: Marque con una X su estado civil actual:	Se utilizará el siguiente procedimiento: A las siguientes claves se les asignará los siguientes valores:
Código de la variable: ESCIAP		<input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Soltero <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/> Unión libre	

Tabla 39

Operacionalización de la variable actitud hacia la jornada escolar completa

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Actitud hacia la jornada escolar completa	Forma de pensar del docente, en términos de acuerdo o discrepancia, respecto de las innovaciones involucradas en la JEC	Se utiliza la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Recodificar los indicadores negativos 2. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 3. La variable tendrá un valor entre 4 y 20. 4. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera:
Código de la variable: ACTJEC		^a 1. El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero ya que el mayor tiempo que los alumnos deben estar en el colegio se puede solucionar arreglando los horarios de otra manera. ^a 2. Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. ^a 3. La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. ^a 4. Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.	ACTJEC01 a ACTJEC04

^a indicadores cuya declaración es negativa

Tabla 40

Operacionalización de la variable actitud hacia el uso de nuevas metodologías

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Actitud hacia el uso de nuevas metodologías de enseñanza	Forma de pensar del docente respecto de la posibilidad de hacer uso de las nuevas metodologías de enseñanza	Se utiliza la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Recodificar los indicadores negativos. 2. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 3. La variable tendrá un valor entre 7 y 35. 4. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera:
Código de la variable: ACMEEN		1. Las nuevas metodologías de enseñanza que sugiere la reforma son adecuadas a la realidad de mi escuela. 2. Las nuevas metodologías de enseñanza responden a las necesidades y vacíos dejados por las enseñanzas memorísticas y reproductivas. 3. Las metodologías de enseñanza que se desprenden del constructivismo funcionan muy bien en la sala de clases. ^a 4. Las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos. ^a 5. Aunque existen nuevas metodologías de enseñanza, sigo utilizando las mismas de siempre 6. Las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos. 7. Las nuevas metodologías de enseñanza me dan la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la sala de clases.	ACMEEN01 a ACMEEN 07

^a indicadores cuya declaración es negativa

Tabla 41

Operacionalización de la variable opinión sobre la reforma educacional

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Opinión sobre la reforma educacional	Toma de posición del docente y del director en relación con los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, la jornada escolar completa y el nuevo currículo, aspectos que conforman la reforma educacional chilena	Se utiliza la siguiente escala. 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo	Se utilizará el siguiente procedimiento:
Código de la variable:			1. Recodificar los indicadores negativos.
OREDIR		1. El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo. 2. Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela. 3. El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes. 4. El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él. 5. Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país. 6. La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio. 7. La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza. 8. La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes. 9. Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos. 10. El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos. 11. La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes. 12. El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.	2. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas.
OREDOC	Jornada escolar completa: traspaso de dos jornadas de estudio a una sola con un aumento de horas por curso Programas de mejoramiento e Innovación: insumos, proyectos y programas desarrollados con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación Nuevo currículo: actualización de los planes de estudio definidos en OFV, CMO y OFT	13. El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero ya que el mayor tiempo que los alumnos deben estar en el colegio se puede solucionar arreglando los horarios de otra manera. 14. Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. 15. La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. 16. Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo. 17. La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados. 18. La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación. 19. La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo.	3. La variable tendrá un valor entre 19 y 95. 4. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: OREDIR01 a OREDIR19 OREDOC01 a OREDOC19 Para el caso de los profesores

^a indicadores cuya declaración es negativa.

Tabla 42

Operacionalización de la variable matrícula institucional

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Matrícula institucional	Número total de alumnos inscritos en la escuela	Se utiliza la siguiente escala:	Se utilizará el siguiente procedimiento:
Código de la variable:		Indique el número de alumnos matriculados que posee el colegio.	Se anotará el valor que el sujeto consigne.
MATINS			

Tabla 43

Operacionalización de la variable tiempo de participación del apoderado en el colegio

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Tiempo de participación del apoderado en el colegio	Cantidad de horas mensuales que dedica el apoderado a apoyar el proceso pedagógico y a participar en las diversas actividades programadas por la escuela y/o el grupo-curso	Se utiliza la siguiente escala: Marque con una X en el espacio correspondiente a la estimación de tiempo que usted cree dedicar mensualmente al colegio en reuniones, entrevistas con profesores, programas especiales y otras actividades del grupo-curso:	Se utilizará el siguiente procedimiento: Se anotará el valor que el sujeto marque o consigne.
Código de la variable:		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
TIPAAP		En el caso de ser más de diez horas escriba la cantidad en el siguiente espacio: _____	

Tabla 44

Operacionalización de la variable hijos que estudian en el sistema

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Hijos que estudian en el sistema	Número de hijos que participan en el sistema educacional en cualquiera de sus niveles	Se utiliza la siguiente escala: Marque con una X el número de hijos que en este momento están estudiando: 1 2 3 4 5	Se utilizará el siguiente procedimiento: Se anotará el valor que el sujeto marque o consigne.
Código de la variable: HIJEST		En el caso de ser mayor a 5 el número de hijos que estudian anote por favor la cifra en el siguiente espacio: _____	

Tabla 45

Operacionalización de la variable arancel por colegiatura

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Arancel por colegiatura	Monto mensual a pagar por el servicio educacional prestado al alumno	Se utiliza la siguiente escala: Indique con una X, en el intervalo que se ubica en relación al pago mensual que hace al colegio por la educación de su pupilo (a):	Se utilizará el siguiente procedimiento: Se consignará el promedio del intervalo que sea marcado o el valor que consigne el sujeto.
Código de la variable: ARACOL		<input type="checkbox"/> \$ 0.000- \$ 2.000 <input type="checkbox"/> \$ 2.001- \$ 4.000 <input type="checkbox"/> \$ 4.001- \$ 6.000 <input type="checkbox"/> \$ 6.001- \$ 8.000 <input type="checkbox"/> \$ 8.001- \$ 10.000 <input type="checkbox"/> \$ 10.001- \$ 12.000 <input type="checkbox"/> \$ 12.001- \$ 14.000 <input type="checkbox"/> \$ 14.001- \$ 16.000	
		En el caso de ser mayor la cantidad de dinero que paga anote por favor la cifra en el siguiente espacio: _____	

Tabla 46

Operacionalización de la variable satisfacción con los resultados educativos de los pupilos

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Satisfacción con los resultados educativos de los pupilos	Conformidad del apoderado respecto de los logros educativos alcanzados por el alumno	Se utiliza la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas.
Código de la variable: SAREED		1. El rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él. 2. Los resultados académicos de mi pupilo están en relación a sus capacidades. 3. Estoy conforme con el impacto positivo de los valores que le enseñan a mi pupilo en el colegio. 4. Estoy satisfecho como están logrando cultivar en mi pupilo el sentido de responsabilidad. 5. Me agrada el clima social del colegio, en el que mi pupilo se desenvuelve. 6. Me agrada la motivación que ha manifestado en la escuela y en la casa por el desarrollo y cuidado de su cuerpo. 7. Me agrada la forma en que mi pupilo aprende sus materias. 8. Me agrada cómo la escuela está logrando entusiasmar a mi pupilo para que asista a clases.	2. La variable tendrá un valor entre 9 y 45 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: SAREED01 a SAREED09

Tabla 47

Operacionalización de la variable opinión del apoderado sobre la reforma educacional

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Opinión del apoderado sobre la reforma educacional	Percepción del apoderado en relación con las ventajas y desventajas de la reforma educacional	Se utiliza la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Recodificar los indicadores negativos. 2. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 3. La variable tendrá un valor entre 11 y 55. 4. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera:
Código de la variable: OREAPO		1. Los nuevos planes y programas de estudio ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes. 2. La extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. ^a 3. La extensión horaria ha complicado la convivencia familiar. 4. Los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país. 5. Los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres. 6. Los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres. ^a 7. Los cambios educativos actuales informados por la escuela y por los medios de comunicación no ofrecen nada nuevo. ^a 8. No percibo ningún cambio en la educación. 9. Los nuevos programas de estudios responden a la necesidad de actualizar el conocimiento. 10. La entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de sus materias.	OREAPO01 a OREAPO11

^a indicadores cuya declaración es negativa.

Tabla 48

Operacionalización de la variable autonomía pedagógica

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Autonomía pedagógica	Grado de flexibilidad pedagógica y curricular que otorga el establecimiento al docente en su trabajo profesional	<p>A continuación aparecen declaraciones que tienen que ver con el desempeño del director, utilice la siguiente escala:</p> <p>1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo</p> <p>1. Permite realizar proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos. 2. Fomenta la utilización de la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumnos cuando la situación lo amerita. 3. Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos. 4. Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos. 5. Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa. 6. Ha dado oportunidades de hacer sugerencias de contenidos a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de la escuela. 7. Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo.</p>	<p>Se utilizará el siguiente procedimiento:</p> <p>1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas.</p> <p>2. La variable tendrá un valor entre 7 y 35.</p> <p>3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera:</p> <p>AUTPED01 a AUTPED07</p>

Tabla 49

Operacionalización de la variable participación en el planeamiento institucional

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Participación en el planeamiento institucional	Grado de participación del profesor en la determinación de las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas; en la definición de la misión y objetivos institucionales	A continuación aparecen declaraciones que tienen que ver con el desempeño del director, utilice la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 2. La variable tendrá un valor entre 5 y 25. 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: PARPEI01 a PARPEI05
Código de la variable:			
PARPEI		<p>1. He tenido la oportunidad de señalar cuales son las fortalezas y debilidades que tiene nuestra escuela.</p> <p>2. He tenido la posibilidad de indicar las oportunidades y amenazas que la escuela tiene.</p> <p>3. He contribuido en la formulación de la misión de nuestra institución.</p> <p>4. He participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales.</p> <p>5. Cada vez que revisamos el PEI trato de participar activamente.</p>	

Tabla 50

Operacionalización de la variable gestión de calidad

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Gestión de calidad	Proceso permanente de liderazgo del director dedicado a satisfacer las necesidades de sus alumnos, profesores y apoderados en el ámbito educativo con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad	A continuación aparecen declaraciones que tienen que ver con el desempeño del director, para ello utilice la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo 1. Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela. 2. Anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar en bien de los apoderados, profesores y alumnos. 3. Constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones y así mejorar el servicio. 4. Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados. 5. Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores. 6. Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan. 7. Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados. 8. Tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone para satisfacer necesidades de diversa índole. 9. Siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere y así ofrecer un mejor servicio. 10. Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos. 11. Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados.	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 2. La variable tendrá un valor entre 11 y 55. 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: GESCAL01 a GESCAL11
Código de la variable:			
GESCAL			

Tabla 51

Operacionalización de la variable pertinencia en la gestión

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Pertinencia en la gestión	Grado de adecuación de la gestión en relación con los objetivos planteados por la reforma	A continuación aparecen declaraciones que tienen que ver con el desempeño del director, para ello utilice la siguiente escala: 1 Absolutamente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Medianamente de acuerdo 4 De acuerdo 5 Absolutamente de acuerdo 1. Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por los diversos aspectos que contempla la reforma. 2. Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional. 3. Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir cómo hacer frente a estas situaciones. 4. Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional. 5. Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas de la reforma. 6. Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma. 7. Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados en el contexto de la reforma.	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Se sumarán los valores de las respuestas de cada participante asignadas a las preguntas. 2. La variable tendrá un valor entre 7 y 35. 3. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera: PERGES01 a PERGES07

Tabla 52

Operacionalización de la variable rendimiento académico de la institución

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional										
Rendimiento académico de la institución	Puntaje obtenido en el año 2001 por el 4° grado de la institución, en la pruebas estandarizadas (SIMCE) de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática	Se utiliza la siguiente escala: Anote en los espacios indicados los puntajes obtenidos en el año 2001 por el 4° año de su escuela en las pruebas de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación.	Se utilizará el siguiente procedimiento: 01. Se consignará el puntaje promedio de las tres pruebas. 2. Los indicadores se codificarán de la siguiente manera:										
Código de la variable: RENINS		<table border="1"> <tr> <th colspan="2">Resultados del 4° año obtenidos en las pruebas SIMCE</th> </tr> <tr> <th>Asignaturas</th> <th>Año 1999</th> </tr> <tr> <td>Educación Matemática</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Lenguaje y comunicación</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Comprensión del medio natural, social y cultural</td> <td></td> </tr> </table>	Resultados del 4° año obtenidos en las pruebas SIMCE		Asignaturas	Año 1999	Educación Matemática		Lenguaje y comunicación		Comprensión del medio natural, social y cultural		<p>RENINSMA RENINSCA RENINSCO</p>
Resultados del 4° año obtenidos en las pruebas SIMCE													
Asignaturas	Año 1999												
Educación Matemática													
Lenguaje y comunicación													
Comprensión del medio natural, social y cultural													

Tabla 53

Operacionalización de la variable participación en programas de perfeccionamiento fundamental

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Participación en programas de perfeccionamiento fundamental PARPPF	Número de veces que ha participado el docente en las instancias oficiales del PPF	Se utiliza la siguiente escala: Escriba con una X sobre el número que corresponde a las veces que ha participado en los PPF, en los últimos seis años. 0 1 2 3 4 5 6	Se utilizará el siguiente procedimiento: 1. Se anotará el número que el sujeto consigne.

Elaboración de los instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron son del tipo encuesta y tienen la finalidad de obtener la información requerida para este estudio. Se elaboraron tres instrumentos: uno para maestros, uno para directores y uno para apoderados. En cada uno de ellos el tema a observar es el de la reforma educacional chilena.

Dichos instrumentos fueron sometidos, en primer lugar, a un examen para determinar la validez de contenido a un grupo de cinco expertos que se determinaron para tal efecto y cuya misión fue la de juzgar la claridad y pertinencia de cada uno de los indicadores que forman parte de los instrumentos.

Luego, el cuestionario original dirigido a los profesores fue aplicado, como prueba piloto, solo la sección V y VI, en la ciudad de Chillán, a un grupo de 151 profesores y directores. Luego se hicieron los análisis respectivos empleando para ello el componente principal, con el que se procedió a determinar la validez de constructo. Para la confiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.

En la elaboración del instrumento se han seguido los siguientes pasos:

1. Revisión general de la literatura.
2. Definición de cada una de las variables que forman parte del estudio en colaboración con expertos en el tema y con la asesoría del presidente del comité.
3. Con la colaboración de expertos se procedió a redactar indicadores para cada una de las variables. En este proceso participaron dos especialistas.
4. Con la asesoría del presidente del comité de tesis, se operacionalizaron las variables, de donde se desprendieron los instrumentos a ser utilizados para encuestar a profesores, detectores y apoderados.

5. El instrumento se sometió a sucesivas revisiones por parte del asesor principal.

6. Antes de aplicar los instrumentos se sometió a la revisión de la redacción por un experto.

7. El cuestionario fue sometido al juicio de cinco expertos que juzgaron la claridad y pertinencia en cada uno de los indicadores de las diferentes variables (ver Apéndice B). Luego de este proceso, en la encuesta para apoderados, se procedió a eliminar un indicador de la variable SAREED y un indicador de la variable OREAPO, dado que a juicio de los expertos no correspondía incluirlos. En la encuesta para los profesores se eliminaron dos indicadores, uno correspondiente a la variable OPOSAI y el otro a la variable OREDOC. En este paso, también se procedió a realizar algunas modificaciones a algunos indicadores que sugirieron los jueces.

Finalmente los resultados obtenidos en el proceso de validación fueron los siguientes: (a) pertinencia del instrumento: $2465/2575 = .96$; (b) claridad del instrumento: $2543/2575 = .99$.

8. El siguiente paso fue aplicar el cuestionario, en la ciudad de Chillán, como prueba piloto para observar el comportamiento del instrumento mediante los análisis respectivos de la validez de constructo y de confiabilidad.

En la prueba piloto se aplicaron las secciones V y VI de la encuesta para los profesores. Los colegios que participaron en la validación del instrumento se hallan incluidos en la Tabla 54.

9. Una vez aplicado el instrumento en la prueba piloto, se levantó una base de datos en el SPSS"8.0, con lo que se procedió a hacer los análisis de rigor.

Tabla 54

Colegios que participaron en la validación del instrumento

Nº	Colegios	Participantes
01	Colegio Coyam	25
02	Colegio Cristiano Betania	19
03	Ramón Vinay	25
04	María Saavedra Martínez	13
05	República de Portugal	05
06	República de Italia	14
07	Colegio Adventista	08
08	El tejar	16
09	Hispanoamericano	01
10	Guillermina Drake	25
	TOTAL	151

10. El paso siguiente fue recodificar los indicadores que tienen dirección negativa: 14, 18, 21,22,24,28,29, 30, 31 Y 32.

11. El primer análisis se realizó con la variable AUTPED, compuesta por siete indicadores. Teóricamente este es un solo factor o componente principal, situación que fue confirmada con el análisis realizado y que arrojó los siguientes resultados: KMO: .889; test de esfericidad de Barlett: 484.464 (gl = 21, P = .000) y el componente principal explica el 59% de la varianza. El coeficiente alpha de la escala es de .8782.

12. El segundo análisis corresponde a la variable GESCAL, compuesta por 14 indicadores que teóricamente son parte de un componente principal. Luego de los análisis efectuados se decidió eliminar los indicadores 8, 11 Y 12, quedando así la KMO en .926 y el test de esfericidad de Barlett en 1452.173 (gl = 91, P = .000). El componente

principal explica el 64,8% de la varianza y el coeficiente alpha fue de .9444.

13. El tercer análisis realizado fue con la variable PERGES, compuesta por siete indicadores que forman parte de un componente principal. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: KMO: .921; test de esfericidad de Barlett en 732.245 (gl = 21, P = .000). El componente principal explica el 69.059% de la varianza y el coeficiente alpha para la escala fue de .9196.

14. El cuarto análisis se realizó con las variables OREDOC, compuesta por 32 indicadores de los cuales debían salir 5 ó 6 factores. La KMO fue de .854, el test de esfericidad de Barlett: 2178.994, (gl = 496, P = .000).

15. En este paso se procedió a realizar diversos análisis para determinar los factores que finalmente se extraerían. Se partió introduciendo todos los datos y haciendo diversas pruebas, luego de las cuales se optó, una vez más, por introducir todos los datos y realizar una rotación varimax con dos factores. Con los resultados obtenidos se eliminaron los ítems 14, 18, 20, 23, 25 26 Y 27 por tener una carga inferior a .47. Después se corrió nuevamente una rotación varimax para cuatro factores. Aquí se obtiene que el cuarto factor queda compuesto solo por el ítem 3, se procede a eliminarlo y se corre una rotación varimax de tres factores en lugar de los cuatro. En este paso se procede a eliminar los ítems 1, 2 Y 21 por tener cargas bastantes similares en dos factores. Se vuelve a realizar una rotación varimax, pero esta vez lo hacemos para cuatro factores y allí se observa que los ítems 15 y 16 están produciendo redundancia en el factor 1 y 2 con baja carga, razón por la cual se decide eliminar estos indicadores quedando los factores de la siguiente manera: (a) primer factor (currículo), con un coeficiente alpha de .8762; (b) segundo factor (mejoramiento), con un coeficiente alpha de .8090; (c) tercer factor (JEC), con un coeficiente

alpha de .7137 y (d) cuarto factor (opinión general sobre la reforma) con un coeficiente alpha de .7561.

En la Tabla 55 se indican los resultados de la rotación varimax realizada con las variables en estudio, de las cuales se obtuvo cuatro factores.

Tabla 55

Matriz de componentes rotados

INDICADORES	FACTORES			
	1	2	3	4
orepro11	.844			
orepro10	.797			
orepro17	.730			
orepro19	.683			
orepro12	.654			
orepro09	.626			
orepro13	.567			
orepro06		.780		
orepro05		.712		
orepro08		.606		
orepro04		.574		
orepro07	.526	.573		
orepro28			.792	
orepro29			.752	
orepro22			.659	
orepro24			.658	
orepro31				.815
orepro30				.792
orepro32				.747

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Descripción de los instrumentos

Los instrumentos aplicados fueron tres, dirigidos a profesores, directores y apoderados. El instrumento de los profesores consta de seis secciones, la primera de ellas se consulta por información general, la segunda sección está compuesta por

tres indicadores y la sección tres la conforman siete indicadores, la sección cuatro se

compone de seis indicadores, la sección cinco tiene veinticinco indicadores y finalmente la sección seis está compuesta por treinta y un indicadores.

El instrumento dirigido a los apoderados tiene dos secciones, la primera tiene que ver con información general y la segunda sección se compone de dieciocho indicadores. El instrumento para los directores se compone de dos secciones, la primera consulta información general y la segunda tiene diecinueve indicadores.

Cada uno de los instrumentos introduce al encuestado el objeto del estudio, para lo cual se le solicita, como favor, la máxima cooperación y veracidad en las respuestas que otorgarán a cada uno de los indicadores. También explica los beneficios que se obtendrán con el estudio. Cada sección, para ser contestada tiene sus indicaciones particulares. Comienza con los datos personales y luego se indica la escala que se utilizará para contestar las siguientes secciones. Los instrumentos se pueden observar en el Apéndice C.

Recolección de los datos

Para proceder a la administración de los instrumentos de recolección de la información se solicitó previamente autorización a las autoridades correspondientes. En el caso de los colegios municipalizados se solicitó permiso a los directores de colegios que forman parte de la muestra. En los colegios particulares subvencionados el procedimiento fue un tanto diferente. En muy pocos casos, dependiendo de cómo es administrado el colegio y si pertenece a una persona natural o a una corporación, según la situación se procedió a conseguir las autorizaciones respectivas. Para conseguir el permiso necesario se envió una carta a las personas que requirieron ese procedimiento. Para el resto de los casos se consiguió la autorización por teléfono.

En un número determinado de colegios el investigador administró personalmente los instrumentos y, en otros casos, un grupo de personas contactadas previamente fueron instruidas sobre la forma de aplicar las encuestas, incluyendo las instrucciones precisas que debían seguir.

Los pasos a seguir en la administración de cada uno de los instrumentos fueron los siguientes:

1. Presentación de la persona encargada de coordinar el proceso de administración del instrumento.
2. Saludo de la persona encargada de administrar el instrumento
3. Explicación breve de la investigación y su objetivo.
4. Distribución del instrumento.
5. Explicación de la forma en que debían contestar y explicación de las escalas empleadas.
6. Señalamiento de la importancia de que las respuestas fueran veraces para beneficio del estudio.
7. Explicación del hecho de que las respuestas fueran anónimas y que en nada los comprometían.

En el caso de la administración del instrumento a los apoderados se procedió de manera distinta. Por medio de los alumnos se les hizo llegar el cuestionario para ser contestado. A los alumnos se les pidió encarecidamente que lo devolvieran al día siguiente.

En los colegios donde existía más de un curso de séptimo año se determinó aleatoriamente a que curso se les enviaría las encuestas para ser contestadas.

En la administración de las encuestas, la función de los directores de colegios estuvo supeditada a crear las condiciones de tiempo y espacio para ello.

Como este estudio es de tipo cuantitativo, para los respectivos análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS 8.0.

En este capítulo se presentó la metodología utilizada para realizar la investigación y los diversos procesos seguidos para la definición de la muestra, la elaboración y validación del instrumento, la operacionalización de las variables y la definición de las respectivas hipótesis del estudio.

En el capítulo siguiente se procede a presentar los resultados descriptivos de la muestra (colegios, profesores, directores y apoderados), el comportamiento de las variables, la prueba de hipótesis y finalmente la discusión de los resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Introducción

Este capítulo presenta los resultados encontrados en relación al tema de estudio referido a la reforma educacional chilena implementada a partir del año 1996 en el sistema de educación de enseñanza básica. Los componentes de dicha reforma ya fueron explicitados en el marco teórico de esta investigación. En este capítulo se presentan, en primer lugar, las características de la muestra observada; en segundo lugar, se analizan las características descriptivas de cada una de las variables que componen este estudio, separadas por profesores, directores y apoderados. En tercer lugar se presentan los resultados del estudio en relación con las hipótesis formuladas para esta investigación y en la última sección, la cuarta, se aborda la discusión de resultados.

Antes de proceder a presentar los resultados, conviene señalar que las variables y sus escalas se presentan en forma original, tal como fueron concebidas. También se hicieron, previamente, análisis con las variables estandarizadas sin observar diferencias en los resultados.

En los siguientes análisis será presentado el comportamiento de cada una de las variables que componen este estudio, considerando para ello las características

descriptivas que adoptan dichas variables. Conviene tener presente que las unidades

de análisis son los profesores, apoderados y directores de los establecimientos educacionales estudiados. Corresponde señalar que las variables simples involucradas en este trabajo fueron las siguientes: opinión sobre la política salarial de la institución (OPOSAI), descentralización pedagógica (DESPED), disponibilidad de materiales didácticos en el colegio (DI MADI), uso de materiales didácticos (USMADI), género (GENDIR, GENDOC, GENAPO), edad (EDADOC, EDADIR), tipo de institución (TIPINS), tipo de jornada de clases (TIPJEC), años de servicio docente (ASEDOC), años de servicio como director (AÑODIR), actitud hacia la reforma educacional (ACRECU), nivel educacional del apoderado (NIEDAP), estado civil del apoderado (ESCIAP), actitud hacia la jornada escolar completa (ACT JEC), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN), opinión sobre la reforma educacional (OREDIR, OREDOC, OREAPO), matrícula institucional (MATINS), tiempo de participación del apoderado en el colegio (TIPAAP), hijos estudiando (HIJEST), arancel por colegiatura (ARACOL), satisfacción con los resultados educativos de los pupilos (SAREED), autonomía pedagógica (AUTPED), participación en el planeamiento institucional (PARPEI), gestión de \ calidad (GESCAL), pertinencia en la gestión (PERGES), rendimiento institucional (RENINS) y participación en programas de perfeccionamiento fundamental (PARPPF).

La muestra observada

La muestra estuvo constituida por un total de cincuenta colegios, correspondiente a todo el país. Dentro de cada escuela, tal como se previó en el marco metodológico, se consideró la participación de los profesores (633), directores (50) y apoderados (1328). La Tabla 56 muestra el número de participantes por cada colegio.

Tabla 56

Apoderados, profesores y directores que participaron de la encuesta por colegio

N°	Colegio	Apoderados	Profesores	Directores
01	Colegio Adventista de Arica(1)	23	8	1
02	Colegio Básico Little College (1)	20	7	1
03	Colegio Río Loa (3)	32	20	1
04	Escuela Colegio República Argentina (3)	32	20	1
05	Colegio Adventista de Copiapó (2)	23	22	1
06	Escuela Darío Salas E-31 (1)	30	8	1
07	Colegio Los Carrera N° 124 (1)	29	8	1
08	Santa Teresa de Jesús N° 131 (2)	31	4	1
09	Escuela Blas Cuevas Ramón-Allende D-307 (2)	30	16	1
10	Escuela Violeta Parra G-354 (1)	25	8	1
11	Colegio Particular Adventista N° 185 (2)	30	10	1
12	Julio Valenzuela N° 25 (1)	22	12	1
13	Colegio Cristiano (1)	22	9	1
14	Escuela Particular María Mazarrello N° 29 (1)	30	12	1
15	Colegio Adventista N° 7 (2)	36	17	1
16	Colegio Juan pablo II (2)	31	21	1
17	Colegio Santa Luisa N° 57 (2) Ex P. Cruz	30	17	1
18	Colegio San Vicente (4)	32	34	1
19	Colegio La Alborada	22	7	1
20	Escuela San Antonio E-499 (1)	18	9	1
21	Escuela Fdo. Santiván F-9 (3)	29	12	1
22	Escuela Fundación Paul Harris D-397 (2)	30	17	1
23	Escuela Bellavista E-708 (2)	29	8	1
24	Escuela Almirante Enrique Simpson (2)	30	9	1
25	Colegio Pierre Faure (1)	24	14	1
26	Escuela Piloto Pardo F-64 (1)	11	6	1
27	Colegio Inés De Suárez (1)	20	7	1
28	Colegio Isabel Riquelme (1)	14	10	1
29	Colegio Providencia (2)	27	21	1
30	Colegio Particular de Ñuñoa N° 2 (4)	31	30	1
31	Colegio Infantes de la Reina N° 859 (1)	18	8	1
32	Libertador Bolívar N° 1201 (2)	25	14	1
33	Escuela Martínez de Rozas N° 941 (2)	30	13	1
34	Colegio Haydn de la Florida N° 1396 (1)	29	16	1
35	Louis Albert College N° 247 (1)	15	7	1
36	Escuela Tecno Sur D-520 (1)	30	10	1
37	Escuela Prof. Aurelia Rojas Burgos N° 1538 (4)	32	11	1
38	Colegio Arturo Matte Larraín N° 248 (3)	30	25	1
39	Colegio Batalla de la Concepción (4)	30	20	1
40	Colegio Alessandri N° 30 (1)	19	10	1
41	Escuela Blue Star College D-569 (3)	30	23	1
42	Colegio María Goretti (2)	26	8	1
43	Colegio Errázuriz Anexo N° 1320 (1)	30	9	1
44	Escuela Nuestra Sra. de Lourdes N° 51 (2)	34	11	1
45	Colegio Rapanui N° 371 (1)	22	7	1
46	Escuela Fco. Ochagavía H. E-382 (2)	27	16	1
47	Complejo Educacional Cerro Navia F-421 (1)	17	2	1
48	Centro Educacional Federico García Lorca (2)	30	7	1
49	Escuela Ejército Libertador E-623 (3)	31	9	1
50	Escuela Lucila Godoy Alcayaga (3)	30	4	1
	Total	1328	633	50

De los 633 profesores que participaron en la encuesta, el promedio por colegios fue aproximadamente de 13. De los 1328 apoderados que participaron en la encuesta, el promedio por colegio fue de 27 y de los directores obviamente 1.

Cabe señalar que la comuna de Las Condes (región metropolitana) cumple con el requisito de tener una proyección de más de 100,000 habitantes, pero en los colegios ubicados en la comuna resultó imposible conseguir la autorización respectiva en los colegios elegidos aleatoriamente para ese sector; de lo contrario el estudio hubiera abarcado un total de 51 comunas.

La Tabla 57 indica los colegios que participaron por comuna. Las comunas de cada región con más de 100,000 habitantes son 50 y el número de colegios por cada comuna seleccionada que participó en el estudio es uno, en total el número de comunas se iguala al número de colegios ya que es uno a uno.

Se puede observar que la región XIII (6,276,128 habitantes, 40% de la población) acaparó un total de 25 colegios, luego le sigue la región VIII (1,956,401 habitantes, 12.7% de la población) con cinco colegios. Este hecho, como se observa, se correlaciona con el número de habitantes que poseen estas regiones. Se describen las características de los colegios que participaron y que fueron elegidos aleatoriamente en cada comuna con más de 100,000 habitantes.

En la descripción de características de los colegios se indican el tipo de institución participante, la matrícula y el tipo de jornada escolar que desarrollan. Luego se señalan cada una de las características demográficas de los profesores, apoderados y directores que componen este estudio.

Tabla 57

Número de colegios encuestados por regiones (I-XIII)

Nº	Regiones	Comunas	Nº Col.	Nº	Regiones	Comunas	Nº Col.
01	I de Tarapacá	Arica	1	13	Región	Santiago	1
		Iquique	1		Metrópoli-	Conchalí	1
02	II de Antofagasta	Antofagasta	1		tana	Recoleta	1
		Calama	1			Providencia	1
03	III de Atacama	Copiapó	1			Ñuñoa	1
04	IV de Coquimbo	La Serena	1			La Reina	1
		Coquimbo	1			Macul	1
		Ovalle	1			Peñalolén	1
05	V de Valparaíso	Valparaíso	1			La Florida	1
		Viña del Mar	1			San Joaquín	1
		Quilpue	1			La Granja	1
06	VI del Libertador	Rancagua	1			La Pintana	1
07	VII del Maule	Curicó	1			San Ramón	1
		Talca	1			El Bosque	1
08	VIII del Biobío	Chillán	1			Pedro Aguirre Cerda	1
		Los Angeles	1			Lo Espejo	1
		Concepción	1			Estación Central	1
		Talcahuano	1			Maipú	1
		San Pedro de la	1			Quinta Normal	1
09	IX de la Araucanía	Temuco	1			Lo Prado	1
10	X de Los Lagos	Valdivia	1			Pudahuel	1
		Osorno	1			Cerro Navia	1
		Puerto Montt	1			Renca	1
11	XI de Aysén	Coyhaique	1			Puente Alto	1
12	XII de Magallanes	Punta Arenas	1			San Bernardo	1
		TOTAL REGIONES I-XII	25			TOTAL REGIÓN XIII	25

Descripción de las escuelas

La descripción de las escuelas se hace a partir de las variables, matrícula institucional, tipo de institución o dependencia económica y tipo de jornada a la que asisten los alumnos.

Matrícula institucional (MA TINS)

De las instituciones educativas participantes en la investigación, la de menos matrícula tiene 220 alumnos y corresponde a la escuela San Antonio de la comuna

de Temuco, novena región; la de mayor alumnado es la escuela profesora Aurelia Rojas Surgos de la comuna de La Pintana, región metropolitana, con 1,710 alumnos. El promedio de alumnos por colegio es de 652, con una desviación estándar de 341.94; la distribución de la variable tiene asimetría positiva de 1.025. En la Figura 1 se ilustra el comportamiento de la variable matrícula.

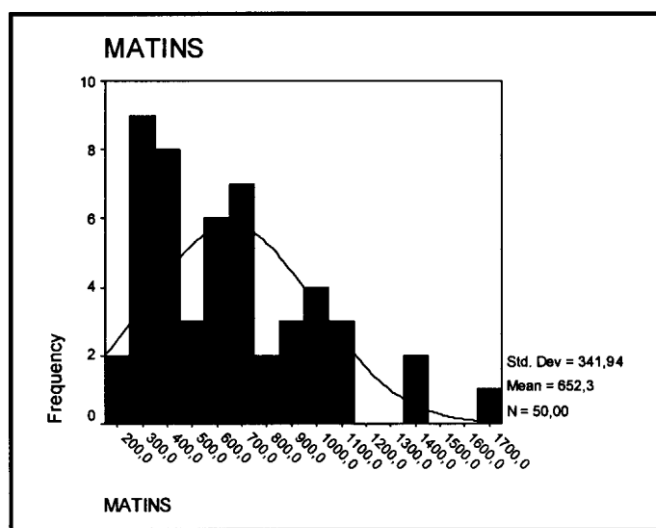


Figura 1. Composición de la matrícula por colegios.

Para una mejor comprensión y organización de la información la variable matrícula institucional (MATINS) se recodificó en 12 intervalos, cuya composición se puede observar en la columna de la izquierda de la Tabla 58. En dicha tabla se puede observar que la moda se ubica en el intervalo 1 con once colegios.

Tipo de institución (TIPINS)

La variable tipo de institución está relacionada con la dependencia económica del colegio. Para esta variable se definieron siete tipos de colegios, de los cuales

solo se obtuvieron cuatro. Cada uno de ellos se indican en la Tabla 59. El tipo de colegio con mayor frecuencia correspondió, según la muestra, al particular subvencionado con financiamiento compartido.

Tabla 58

Resumen de matrícula

Recodificación	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
01 (220-344)	11	22,0	22,0
02 (345-469)	9	18,0	40,0
03 (470-594)	4	8,0	48,0
04 (595-719)	8	16,0	64,0
05 (720-844)	5	10,0	74,0
06 (845-969)	4	8,0	82,0
07 (970-1094)	4	8,0	90,0
08 (1095-1219)	2	4,0	94,0
10 (1345-1469)	2	4,0	98,0
12 (1595-1719)	1	2,0	100,0
Total	50	100,0	

Tabla 59

Tipo de institución (colegio)

Tipo de financiamiento del colegio	Porcentaje
Municipal sin financiamiento compartido	26.5
Corporación municipal sin financiamiento compartido	13.6
Particular subvencionado sin financiamiento compartido	20.1
Particular subvencionado con financiamiento compartido	39.8
Total	100.0

En la Figura 2 se puede observar la composición de la muestra de colegios encuestados. Los colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido ocupan el más alto porcentaje (39.8%) y el más bajo pertenece a los de Corporaciones Municipales sin financiamiento compartido (13.6%). La encuesta contemplaba siete tipos de colegios, pero la muestra aleatoria comprendió cuatro.

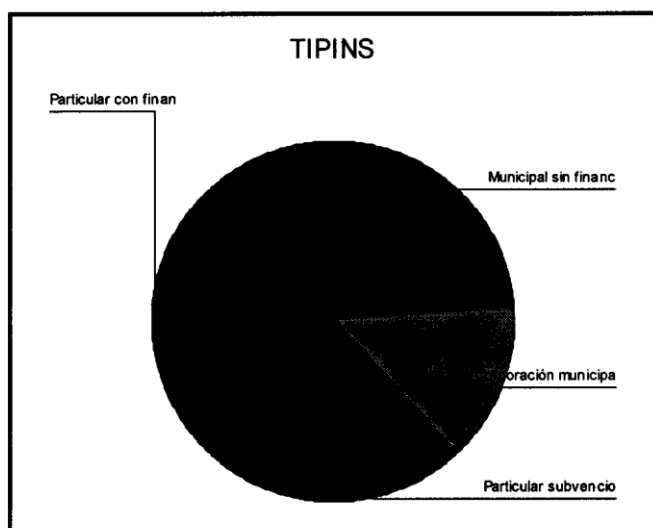


Figura 2. Distribución de colegios según dependencia económica.

Con la finalidad de observar los colegios que tienen una dependencia ligada a los municipios diferenciándolos de los que son privados, la variable tipo de institución se recodificó, quedando con el número uno los colegios municipalizados y con el número dos los particulares subvencionados; dentro de los cuales el 38% de los colegios son municipalizados (19) y el 62% de los colegios encuestados pertenecen a lo que se les denomina escuelas particulares subvencionadas (31) (ver Tabla 60). Esta recodificación deja fuera la consideración acerca de si son o no de

financiamiento compartido, dado que ya fue presentando más arriba con ese tipo de clasificación.

Tipo de jornada del colegio (TIPJEC)

El tipo de jornada escolar que desarrollan los colegios, según la muestra tomada, arrojan una fuerte tendencia a los colegios sin jornada escolar completa con un 70% (35), mientras que los colegios con jornada escolar completa alcanzan el 30% (15). De los colegios que están en jornada escolar completa del sector municipal son seis y de los particulares subvencionados son nueve.

La Figura 3 ilustra visualmente la composición del tipo de jornada escolar de los colegios encuestados.

Descripción de las características de los directores

Los resultados de las características que describen a los directores que fueron encuestados se hace a partir de las variables edad, género y años de servicios en el cargo como director.

Tabla 60

Resumen de colegios particulares subvencionados y municipales

Recodificación	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
1 (Municipal)	19	38.0	38.0
2 (Particular)	31	62.0	100.0
Total	50	100.0	

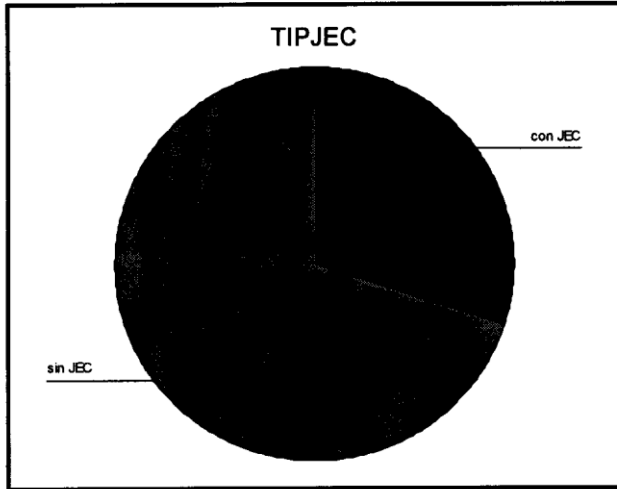


Figura 3. Tipo de jornada de los colegios encuestados.

Edad del director (EDADIR)

Los resultados encontrados indican que el director con menos edad tiene 33 años y el de más edad tiene 72 años. El promedio de la muestra alcanza los 50 años y la desviación estándar es de 9.42. La distribución de la variable tiene una asimetría positiva (.479), según se ilustra en la Figura 4.

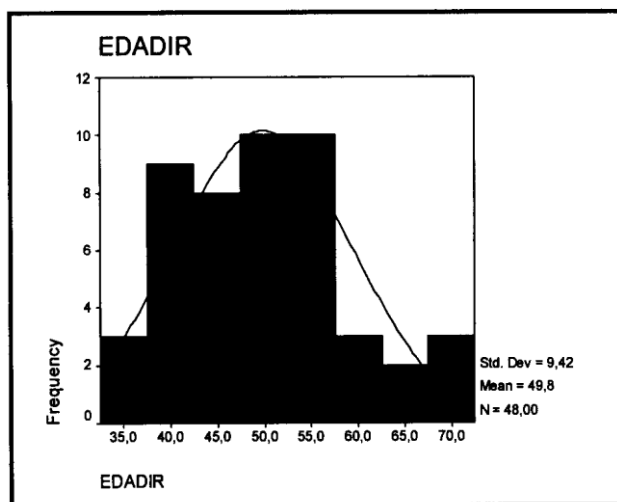


Figura 4. Distribución de la edad de los directores.

Con la finalidad de observar la moda en datos agrupados y de resumir información para posibles análisis posteriores la variable edad del director fue recodificada en cuatro intervalos, según lo describe la Tabla 61. Con esta recodificación se observa que la moda (en los datos agrupados) se ubica en el intervalo 2 con 18 unidades.

Tabla 61

Resumen edad del director

Recodificación años	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
1 (33-42)	12	24.0	25.0	25.0
2 (43-52)	18	36.0	37.5	62.5
3 (53-62)	13	26.0	27.1	89.6
4 (63-72)	5	10.0	10.4	100.0
Total	48	96.0	100.0	
Ausentes	2	4.0		
Total	50	100.0		

Años de servicio como director (AÑODIR)

En la variable años de servicios como director, los resultados arrojan que el promedio de años de trabajo como director es de 9.9 con una desviación estándar de 9.78. El rango de tiempo en el cargo parte de 1 año hasta llegar al director que lleva 43 años en dicha responsabilidad. Se observa que el 54% de los directores tiene menos de cinco años en el cargo. Un 12% lleva recién un año y un 14% de los directores, moda, lleva tres años. En la Tabla 62 se observan las distribuciones de años en el cargo de director y en la Figura 5 se observa la distribución de la muestra, la que posee una asimetría positiva de 1.629.

Tabla 62

Años de servicio como director

Años en el cargo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
1	6	12.0	12.0
2	3	6.0	18.0
3	7	14.0	32.0
4	5	10.0	42.0
5	6	12.0	54.0
7	2	4.0	58.0
9	1	2.0	60.0
10	2	4.0	64.0
12	1	2.0	66.0
13	2	4.0	70.0
14	1	2.0	72.0
15	2	4.0	76.0
16	1	2.0	78.0
17	1	2.0	80.0
18	2	4.0	84.0
19	1	2.0	86.0
20	2	4.0	90.0
21	1	2.0	92.0
25	1	2.0	94.0
30	1	2.0	96.0
40	1	2.0	98.0
43	1	2.0	100.0
Total	50	100.0	

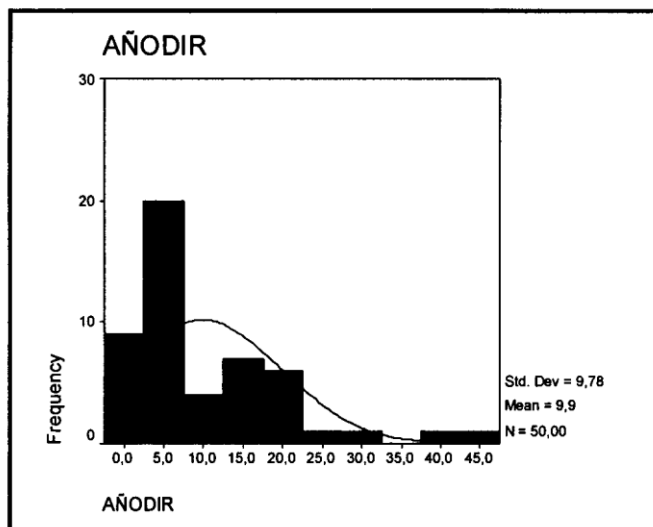


Figura 5. Distribución años de servicios como director.

La variable años de servicios como director fue recodificada en cuatro intervalos. La composición de cada uno de ellos se describe en la Tabla 63. En ella se puede observar que el mayor número de directores (32) se concentra en el intervalo 1 y 10 años en el cargo.

Tabla 63

Resumen años de director

Recodificación años de servicio	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
1 (01-10)	32	64	64
2 (11-20)	13	26	90
3 (21-30)	3	6	96
4 (31-40)	1	2	98
5 (41-50)	1	2	100
Total	50	100	

Género del(a) director(a) (GENDIR)

De acuerdo con la información recogida, la variable género del director estuvo compuesta por 22 directores de sexo masculino (44%) y por 28 de sexo femenino (56%). En la en la Figura 6 se observa la distribución del género de los(as) directores(as).

Descripción de las características de los docentes

La descripción de las características de los docentes que participaron de la encuesta aplicada en sus colegios se indica a partir de las variables edad de los docentes, género y cantidad de años de servicios como profesores. El total de encuestados fue "de 633 profesores distribuidos entre 50 colegios, lo que arroja un promedio

de 13 profesores por cada unidad educativa participante.

Edad de los docentes (EDADOC)

La variable edad de los docentes mostró que la edad promedio de los docentes, según la muestra tomada en los colegios, es de 42.5 años con una desviación estándar de 10.59 Y una asimetría positiva igual a .164. Según lo observado el profesor más joven tiene 21 años y el docente de más edad tiene 72. Esta variable fue contestada por 589 profesores mientras que 44 no lo hicieron. En la Figura 7 se observa la distribución de la edad de los docentes.

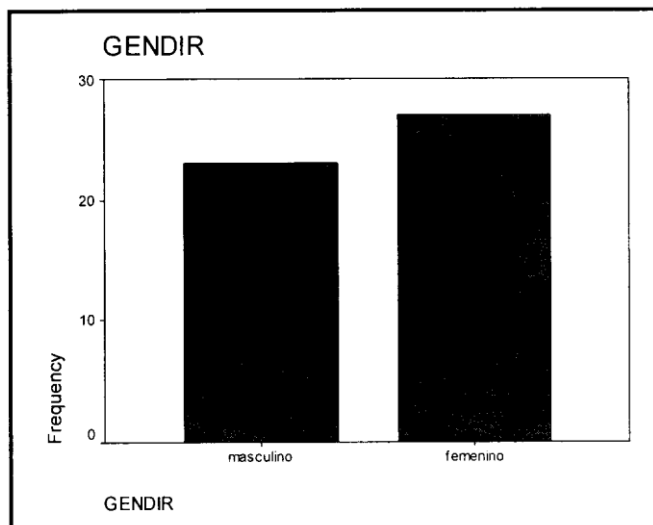


Figura 6. Distribución del género de los directores.

A fin de observar en datos agrupados la variable edad de los docentes se recodificó en seis intervalos, la composición de cada uno de los cuales se describe en la Tabla 64. En ella se puede observar que en el intervalo 2 se concentra la mayoría de docentes (30%) con edad de 31 a 41 años, seguido de cerca por el intervalo de 41-50 años con un 29.5%.

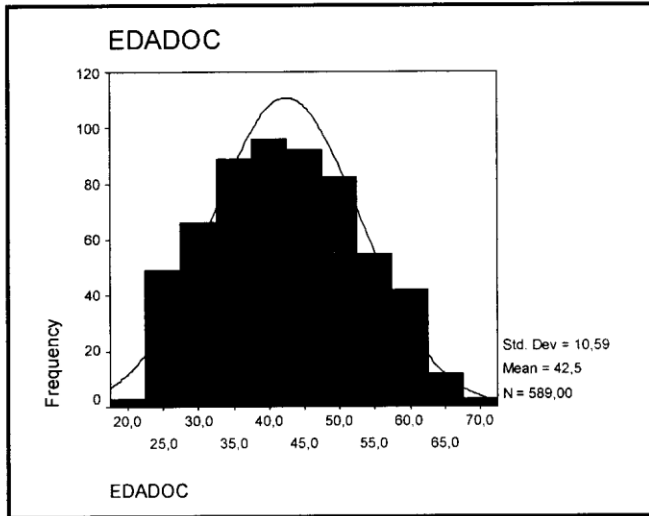


Figura 7. Distribución de la edad de los docentes.

Tabla 64

Resumen edad de los docentes

Recodificación edad docentes	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
1 (21-30)	87	13.7	14.8	14.8
2 (31-40)	178	28.1	30.2	45.0
3 (41-50)	174	27.5	29.5	74.5
4 (51-60)	122	19.3	20.7	95.2
5 (61-70)	26	4.1	4.4	99.7
6 (71-80)	2	.3	.3	100.0
Total	589	93.0	100.0	
Ausentes	44	7.0		
Total	633	100.0		

Años de servicio docente (ASEDOC)

La variable años de servicio docente mostró que la cantidad de años de servicios como promedio de los docentes es de 17, con una desviación estándar de 11.03.

El mínimo de años .t[.abajados como docente es de 1 contra el máximo que es 50. La

distribución posee una asimetría positiva de .406. En la Figura 8 se ilustra la distribución de los años de servicio de los docentes encuestados.

La variable años de servicio docente se recodificó en cinco intervalos, la composición de cada uno de los cuales se describen en la Tabla 65. En ella se puede observar que el intervalo 1 concentra la mayoría de docentes (223) con un rango de entre 1 y 10 años de trabajo como profesor, lo que representa un 35.7%, moda en la distribución de frecuencia, información muy útil para posteriores análisis.

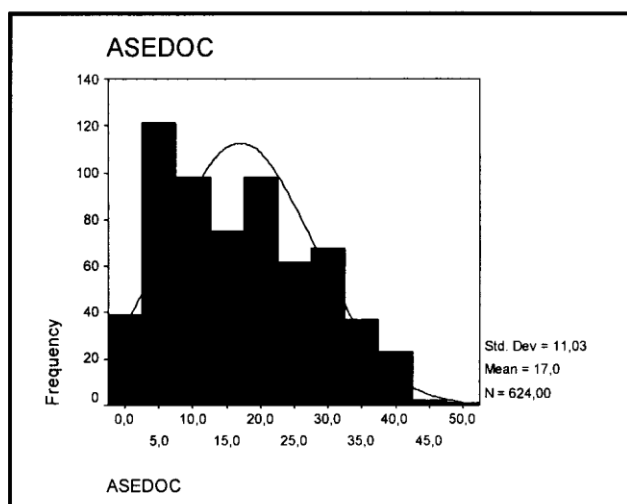


Figura 8. Distribución de los años de servicio docente.

Tabla 65

Resumen años de servicio docente

Recodificación años de servicio docentes	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
1 (01-10)	223	35.2	35.7	35.7
2 (11-20)	177	28.0	28.4	64.1
3 (21-30)	142	22.4	22.8	86.9
4 (31-40)	74	11.7	11.9	98.7
5 (41-50)	8	1.3	1.3	100.0
Total	624	100.0	100.0	

Género de los docentes (GENDOC)

La variable género de los docentes arrojó como resultado que el 23.9% son varones y el 76.1 % son damas (ver Figura 9). Dicho de otro modo, 151 docentes son varones y 482 docentes son damas.

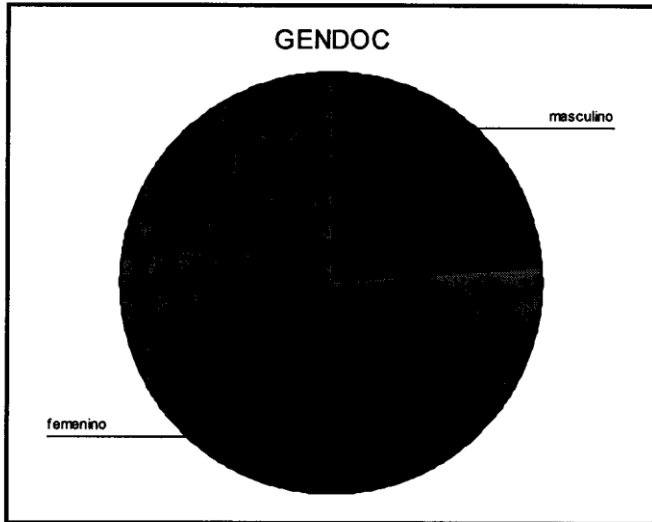


Figura 9. Género de los docentes.

Descripción de las características de los apoderados

La descripción de las características de los apoderados se hace a partir de las variables género, nivel educacional, estado civil e hijos estudiando. La muestra estuvo compuesta por 1,328 apoderados distribuidos entre 50 colegios, con un promedio de 27 por colegio.

Género de los apoderados (GENAPO)

La variable género de los apoderados estuvo representada mayoritariamente por las damas (2) con un total de 963, las que constituyen un 72.5%. En el caso de los varones (1) encuestados la suma asciende a 364 ocupando un 27.4% del total. La Figura 10 indica visualmente la distribución de la variable género de los apoderados.

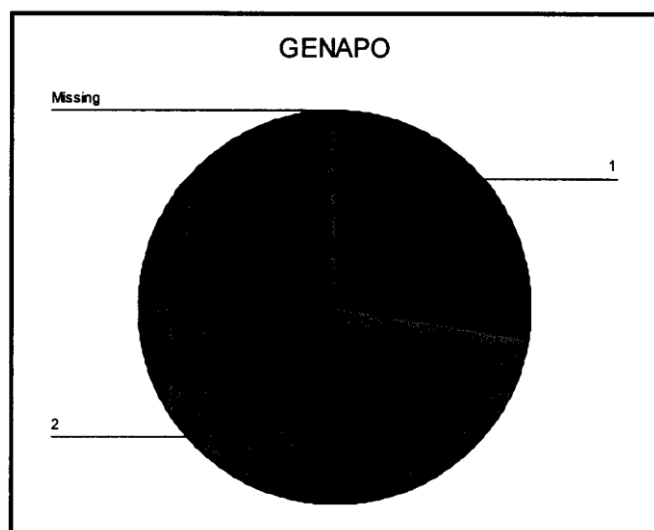


Figura 10. Género de los apoderados (varones 1, mujeres 2).

Nivel educacional del apoderado (NIEDAP)

En la variable nivel educacional de los apoderados los resultados de la muestra (ver Tabla 66) arrojaron que 49 apoderados (3.7%) tienen estudios universitarios completos; 75 apoderados (5.6%) tienen estudios universitarios incompletos, 460 apoderados (34.6%) tienen enseñanza media completa, 291 apoderados (21.9%) tienen enseñanza media incompleta, 187 apoderados (14.1 %) tienen enseñanza

básica completa y 254 apoderados (19.1) tienen enseñanza básica incompleta. La Figura 11 presenta gráficamente las frecuencias absolutas de apoderados según su nivel educativo.

Tabla 66

Nivel educacional de los apoderados

Niveles educacionales	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
Enseñanza básica incompleta	254	19.1	19.3	19.3
Enseñanza básica completa	187	14.1	14.2	33.5
Enseñanza media incompleta	291	21.9	22.1	55.6
Enseñanza media completa	460	34.6	35.0	90.6
Universidad incompleta	75	5.6	5.7	96.3
Universidad completa	49	3.7	3.7	100.0
Total	1316	99.1	100.0	
Valores ausentes	12	.9		
Total	1328	100.0		

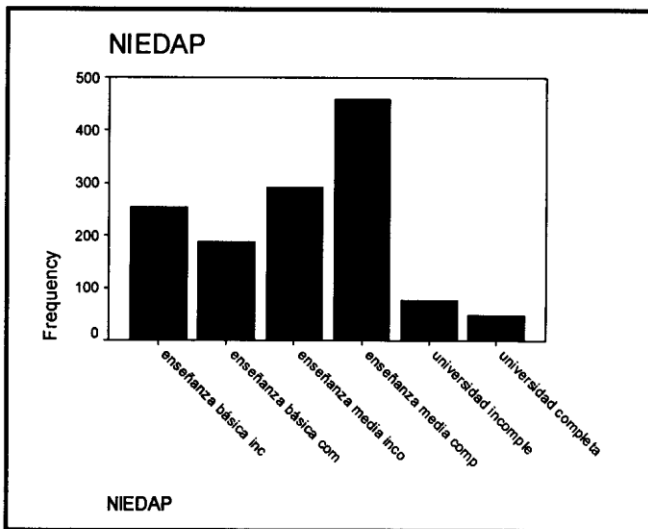


Figura 11. Nivel educacional del apoderado.

Estado civil del apoderado (ESCIAP)

En la variable estado civil de los apoderados los resultados arrojaron que 872 personas (65.7%) son casadas (1), 160 apoderados (12%) son solteros (2), 165 apoderados (12.4%) son separados (3), 30 apoderados (2.3%) son viudos (4) y 100 apoderados (7.5%) mantienen una relación libre (5), sin compromisos legales. La Figura 12 ilustra visualmente los resultados de la variable.

Hijos estudiando (HIJEST)

En esta variable, 371 apoderados (27.9%) tienen un hijo estudiando, 570 apoderados (42.9%) tienen dos hijos estudiando, 262 apoderados (19.7%) tienen tres hijos estudiando, 84 apoderados (6.3) tienen cuatro hijos estudiando, 30 apoderados (2.3%) tienen 5 hijos estudiando y 3 apoderados (.2%) tienen 6 hijos estudiando. El resto tienen ocho y diez hijos estudiando lo que representa un .7%.

Como se puede apreciar los apoderados con dos hijos ocupan el más alto porcentaje (42.9) de los encuestados.

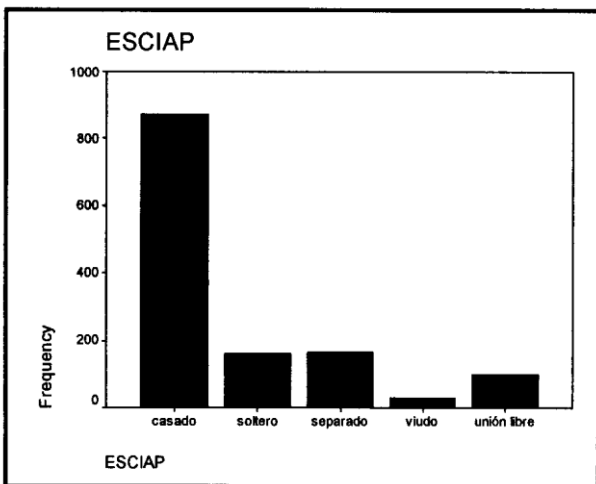


Figura 12. Estado civil del apoderado.

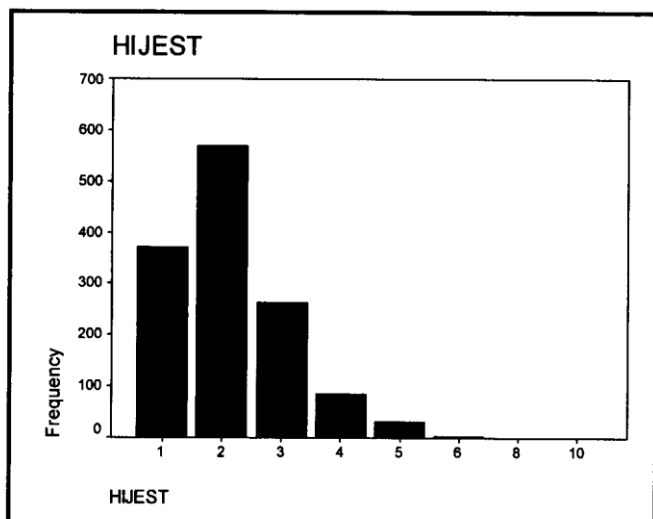


Figura 13. Hijos estudiando en el sistema educativo.

Las variables del estudio

Esta sección da cuenta de los resultados de las variables estudiadas en esta investigación y cuyo propósito fue observar la percepción de los actores del sistema educativo chileno en torno al tema de la reforma educacional que se ha implementado en el país. Para una mejor comprensión de las variables del estudio, primero se presentan las variables relacionadas con los profesores, luego las variables relacionadas con los apoderados y finalmente las variables relacionadas con los directores de colegios.

VARIABLES RELACIONADAS CON LOS PROFESORES

Las variables que intervienen en este estudio en relación con los profesores son: disponibilidad de materiales didácticos (DI MADI), uso de materiales didácticos (USMADI), descentralización pedagógica (DESPED), opinión sobre la política salarial (OPOSAI), autonomía pedagógica (AUTPED), gestión de calidad (GESCAL),

pertinencia de la gestión (PERGES), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN), actitud hacia la reforma curricular (ACRECU), actitud hacia la jornada escolar completa (ACT JEC) y opinión sobre la reforma educacional (OREDOC).

Los docentes que participaron en la encuesta suman 633 distribuidos entre 50 colegios. En la Tabla 67 se presenta un resumen de las variables considerando la media, la mediana, la moda, la desviación estándar, la asimetría, el rango esperado para cada variable y el rango observado.

A continuación se indican los resultados de cada variable por separado. Es conveniente recordar que este es un estudio nacional y que por lo tanto los resultados se presentan desde dicha perspectiva.

Tabla 67

Resumen de las variables del estudio relacionadas con los docentes

Variables	N	Prome- dio	Mediana	Moda	Desvia- ción estándar	Asimetría	Rango esperado		Rango observado	
							Mín.	Máx.	Mín.	Máx.
DIMADI	633	8.25	9.00	9	1.14	-.679	0	10	5	10
USMADI	633	5.81	6.00	7	2.11	-.711	0	10	0	10
DESPED	633	24.76	25.00	26	4.95	-.242	7	35	7	35
OPOSAI	633	19.54	20.00	18	4.76	-.083	6	30	6	30
AUTPED	633	29.19	30.00	35	4.73	-.881	7	35	9	35
GESCAL	633	45.88	47.00	55	7.98	-1.293	11	55	13	55
PERGES	633	27.85	28.00	35	5.50	-.770	7	35	9	35
ACMEEN	633	25.19	25.00	25	4.15	.113	7	35	13	35
ACRECU	633	25.84	26.00	28	4.76	-.426	7	35	7	35
ACTJEC	633	11.80	12.00	12	3.89	.050	4	20	4	20
OREDOC	633	63.59	64.00	60	10.13	-.104	19	95	32	95
PARPEI	633	17.08	17.00	18	2.91	-.663	5	25	8	22
PARPPF	633	2.14	2.00	0	2.02	.443	0	6	0	6

Disponibilidad de materiales didácticos

La variable disponibilidad de materiales didácticos arrojó un promedio de 8.25 materiales didácticos por cada colegio encuestado con una desviación estándar de 1.14. El rango esperado era entre 0 y 10 Y el observado se situó entre 5 y 10. La asimetría de la variable es negativa -.679.

El 1.4% de los colegios posee cinco tipos de materiales didácticos, el 7.3% de los colegios posee seis materiales didácticos, el 16.6% tiene siete materiales didácticos, el 22.9% de los colegios posee 8 materiales didácticos, el 43.1 % de los colegios tiene 9 materiales didácticos y finalmente el 8.7% de los colegios dispone de los diez materiales didácticos que consultaba la encuesta.

En la Figura 14 se observa el comportamiento de la variable disponibilidad de materiales didácticos de los colegios encuestados.

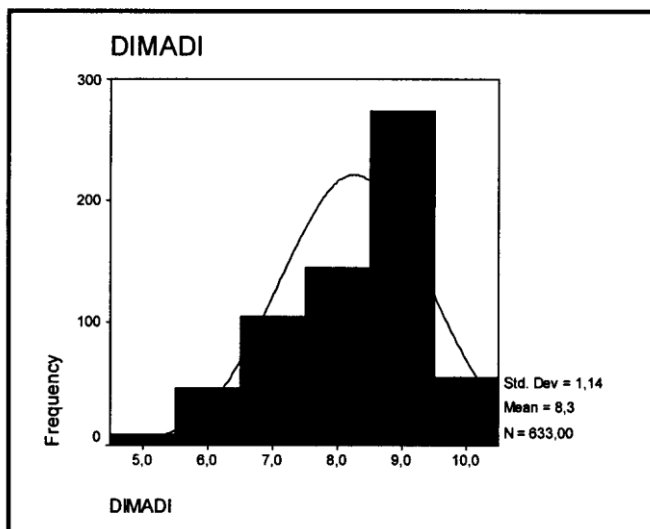


Figura 14. Disponibilidad de materiales didácticos.

La variable compuesta disponibilidad de materiales didácticos (DIMADI) se ha ordenado por cada uno de sus indicadores con sus respectivos nombres a fin de observar el comportamiento de ellos, lo que se puede apreciar en la Tabla 68. De dicha tabla se desprende que todos los colegios cuentan con laboratorios de computación,. El indicador video proyector es el que observa la más baja presencia (16.3%), aunque también se debe mirar con interés que el 21.3% no cuenta con guías de estudio para los alumnos.

Tabla 68

Resumen disponibilidad de materiales didácticos

Nº	Materiales didácticos	Disponibilidad			
		Sí	Porcentaje	No	Porcentaje
01	Textos de estudio	619	97.8	14	2.2
02	Guías de estudio	498	78.7	135	21.3
03	Libros en biblioteca	608	96.1	25	3.9
04	Laboratorio de computación	633	100.0	-	-
05	Retroproyector	399	63.0	234	37
06	Televisor	626	98.9	7	1.1
07	Video	626	98.9	7	1.1
08	video proyector	103	16.3	530	83.7
09	Conexión a internet	601	94.9	32	5.1
10	Pizarra acrílica	510	80.6	123	19.4

Usos de materiales didácticos

La variable usos de materiales didácticos por parte de los profesores arrojó un promedio de 5.81, con una desviación estándar de 2.11. El rango esperado era entre 0 y 10 Y el observado fue precisamente entre 0 y 10. La asimetría de la variable es negativa -.711.

Por otro lado 23 profesores (3.6%) no usa ninguno de los materiales didácticos

consultados, 3 profesores (.5%) utilizan solo un material didáctico, 18 profesores (28%) utilizan dos materiales didácticos, 38 profesores (6%) utilizan tres materiales didácticos, 71 profesores (112%) utilizan cuatro materiales didácticos, 88 profesores (13.9) utilizan cinco materiales didácticos, 127 profesores (20.1%) utilizan seis mate-
 riales didácticos, 136 profesores (21.5%) utilizan siete materiales didácticos, 79 profesores (12.5%) utilizan ocho materiales didácticos, 44 profesores (7%) utilizan nueve materiales didácticos y finalmente 6 profesores (.9%) utilizan los diez materiales di-
 dácticos consultados en la encuesta.

En la Figura 15 se observa el comportamiento de la variable uso de los mate-
 riales didácticos por parte de los profesores encuestados.

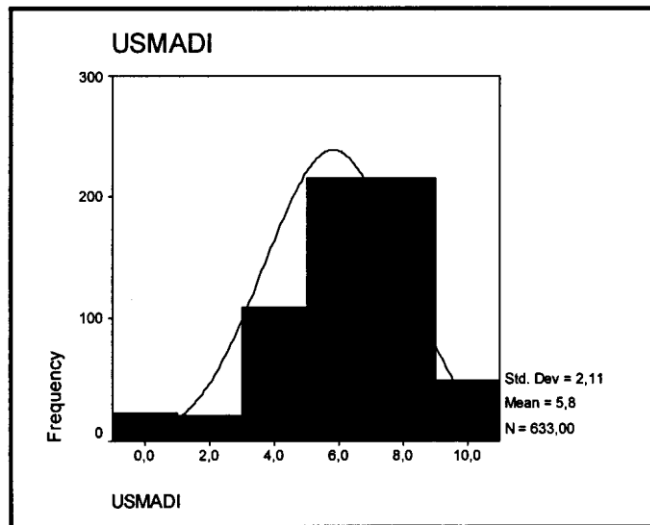


Figura 15. Distribución de la variable usos de materiales didácticos.

La variable compuesta usos de materiales didácticos (USMADI) se ha ordenado por cada uno de sus indicadores con sus respectivos nombres a fin de observar el comportamiento de ellos, lo que se puede apreciar en la Tabla 69. De dicha tabla se desprende que el 88.9% de los docentes hacen uso de los textos de estudio mientras que el uso de video proyector es el más bajo ocupando un 7.1 %.

Por otro lado la biblioteca es utilizada por un 71.4% de los profesores, el laboratorio de computación es usado por el 64.6% y el uso del retroproyector ocupa un 19.1 %. El uso del televisor y del video observan porcentajes similares, en torno del 68%.

Tabla 69

Resumen uso de materiales didácticos

Nº	Materiales didácticos	Uso de materiales			
		Sí	Porcentaje	No	Porcentaje
01	Textos de estudio	563	88.9	70	11.1
02	Guías de estudio	528	83.4	105	16.6
03	Libros en biblioteca	452	71.4	181	28.6
04	Laboratorio de computación	409	64.6	224	35.4
05	Retroproyector	121	19.1	512	80.9
06	Televisor	435	68.7	198	31.3
07	vides	430	67.9	203	32.1
08	video proyector	45	7.1	588	92.9
09	Conexión a internet	277	43.8	356	56.2
10	Pizarra acrílica	419	66.2	214	33.8

Para una mejor comprensión de una parte de los siguientes análisis de las variables, se hace necesario indicar que las respuestas a los indicadores de las variables DESPED, OPOSAI, AUTPED, GESCAL, PERGES, ACMEEN, ACRECU, ACTJEC, OREDOC, PARPEI, OREDIR, SAREED y OREAPO se agruparon en positivas, neutras Y negativas a fin de conocer las preferencias en cada uno de los

indicadores, utilizando para ello la chi cuadrada. Como positivas se consideran las respuestas que obtuvieron un 4 ó 5 en la escala, como neutras se consideran todas las respuestas que obtuvieron un 3 en la escala y como negativas se consideran las respuestas que obtuvieron un 1 ó 2 en la escala.

Descentralización pedagógica

La variable descentralización pedagógica posee un comportamiento similar entre el rango observado y el esperado que va de 7 a 35. El promedio de la variable es de 24.76 y su desviación estándar de 4.95, con una asimetría negativa de -.242. El mínimo de la variable compuesta es de 7 unidades; un solo docente califica la variable con este mínimo (.2%). La puntuación máxima de la variable es 35 unidades, obtenida por 11 docentes (1.7%). La moda se encuentra en el valor 26, con 51 docentes, lo que representa un 8.1 %. La Figura 16 ilustra los resultados obtenidos para esta variable.

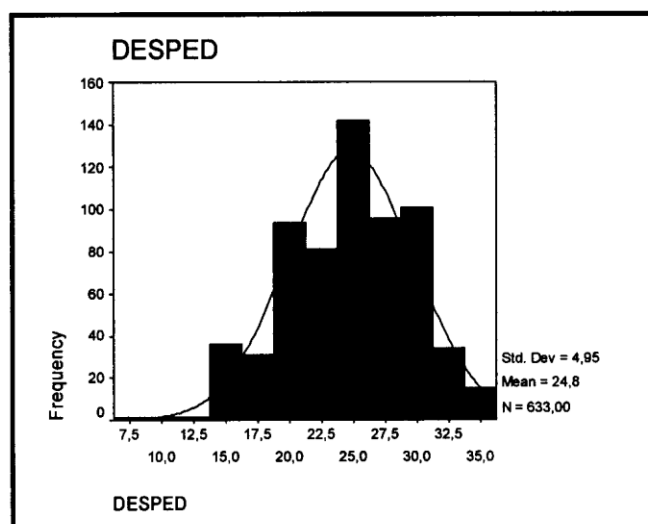


Figura 16. Distribución de la variable descentralización pedagógica.

La variable compuesta descentralización pedagógica (DESPED) la conforman siete indicadores. En la Tabla 70 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Opinión sobre la política salarial

La variable opinión sobre la política salarial posee un comportamiento similar entre el rango observado y el esperado que va de 6 a 30. El promedio de la variable es de 19.54 y su desviación estándar de 4.76, con una asimetría negativa de -.083.

Tabla 70

Resumen variable descentralización pedagógica

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	Realizo proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	84	13.3	133	21.0	416	65.7	304.445	.000
02	Utilizo la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con mis alumnos cuando la situación lo amerita.	80	12.6	119	18.8	434	68.6	357.128	.000
03	Hago salidas a terreno con mis alumnos.	180	28.4	194	30.6	259	40.9	16.844	.000
04	Acostumbro a variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.	9	1.4	21	3.3	603	95.3	1092.739	.000
05	He tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración de nuestro proyecto pedagógico de jornada escolar completa.	325	51.3	55	8.7	253	40.0	185.289	.000
06	He aprovechado la oportunidad de hacer sugerencias sobre los contenidos a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de mi escuela.	132	20.9	109	17.2	392	61.9	234.152	.000
07	He participado activamente en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).	157	24.8	109	17.2	367	58.0	178.464	.000

^a gl = 2

El mínimo de la variable compuesta es de 6 unidades. Tres docentes (.5%) califican la variable con este mínimo. El valor máximo de la variable es 30 unidades, alcanzado por 10 docentes (1.6%). La moda se encuentra en el puntaje 22 con 53 docentes, lo que representa un 8.4%. La Figura 17 ilustra los resultados obtenidos en la variable opinión sobre la política salarial.

La variable compuesta opinión sobre la política salarial (OPOSAI) está conformada por seis indicadores. En la Tabla 71 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

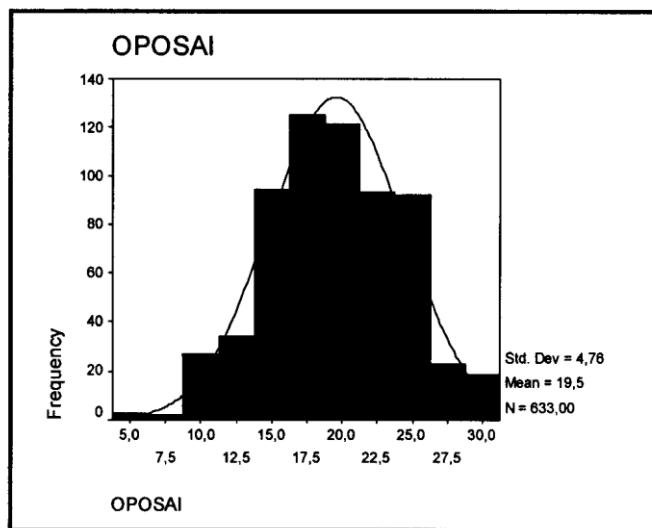


Figura 17. Distribución de la variable opinión sobre la política salarial.

Autonomía pedagógica

La variable autonomía pedagógica tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35. Obtuvo un rango observado entre 9 y 35. El promedio de la variable es de 29.19 y su desviación estándar de 4.73, con una asimetría negativa de -.0881.

El valor mínimo observado fue 8, representado por un docente (.2%). El valor máximo de la variable es de 35 unidades (también es la moda), alcanzado por 101 docentes (16%). La Figura 18 ilustra los resultados de la variable.

La variable compuesta autonomía pedagógica (AUTPED) está conformada por siete indicadores. En la Tabla 72 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Gestión de calidad

La variable gestión de calidad tenía un comportamiento esperado entre 11 y 55. Y obtuvo un rango observado entre 13 y 55. El promedio de la variable es de 45.88 y su desviación estándar de 7.98, con una asimetría negativa de -1.293.

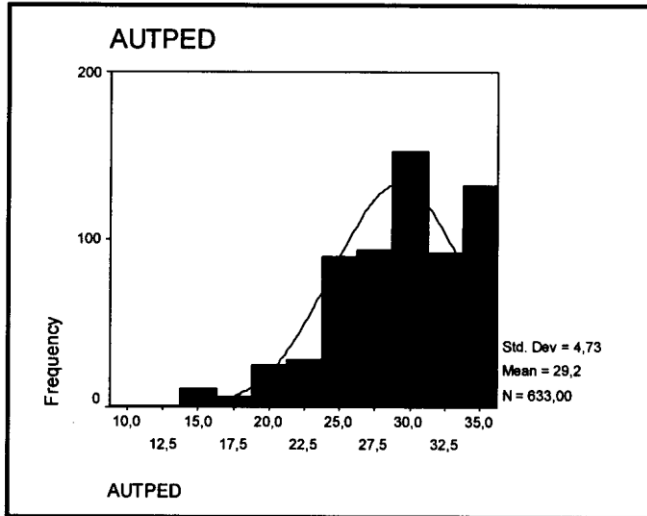


Figura 18. Distribución de la variable autonomía pedagógica.

Tabla 72

Resumen variable autonomía pedagógica

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	Permite realizar proyectos de curso para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	15	2.4	68	10.7	550	86.9	823.630	.000
02	Fomenta la utilización de la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumnos cuando la situación lo amerita.	27	4.3	55	8.7	551	87.0	823.659	.000
03	Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos.	16	2.5	59	9.3	558	88.2	860.370	.000
04	Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.	12	1.9	39	6.2	582	91.9	980.218	.000
05	Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa.	14	23.5	174	27.5	310	49.0	71.156	.000
06	Ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a nuestros programas de estudio.	54	8.5	101	16.0	478	75.5	512.028	.000
07	Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo.	65	10.3	113	17.9	455	71.9	428.701	.000

^a gl = 2

El valor mínimo observado fue de 13 en el caso de dos docentes (.3%). El valor máximo de la variable es de 55 unidades, obtenidos por 72 docentes (11.4%). La moda también se encuentra en el puntaje máximo (55). La Figura 19 ilustra los resultados obtenidos en esta variable.

La variable compuesta gestión de calidad (GESCAL) está conformada por 11 indicadores. En la Tabla 73 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

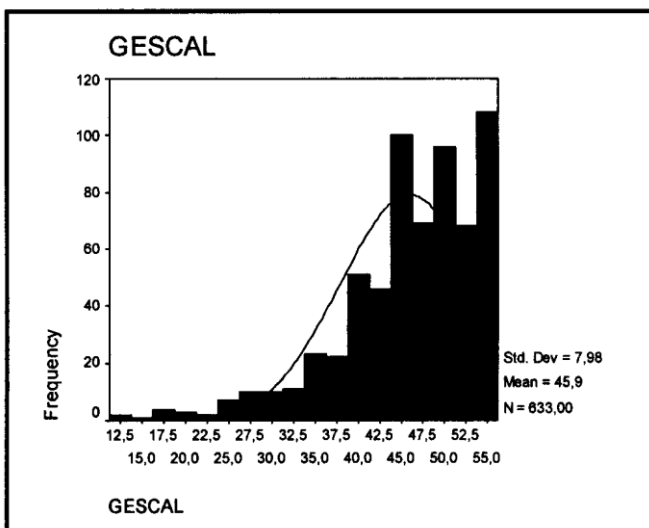


Figura 19. Distribución de la variable gestión de calidad.

Pertinencia de la gestión

La variable pertinencia de la gestión tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35. Obtuvo un rango observado entre 9 y 35. El promedio de la variable es de 27.85 y su desviación estándar de 5.50, con una asimetría negativa de -.770.

El valor mínimo observado fue de 9 con un docente (.2%). El valor máximo de

las variables es de 35 unidades, alcanzado por 70 docentes (11.1 %). La moda también se encuentra en el puntaje máximo (35). La Figura 20 ilustra los resultados obtenidos para la variable pertinencia en la gestión del director evaluada por los docentes.

Tabla 73

Resumen variable gestión de calidad

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela.	30	4.7	66	10.4	537	84.8	758.588	.000
02	Anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar en bien de los apoderados, profesores y alumnos.	45	7.1	99	15.6	489	77.3	556.322	.000
03	Constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones y así mejorar el servicio.	50	7.9	101	16.0	482	76.1	528.256	.000
04	Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados.	23	3.6	59	9.3	551	87.0	824.872	.000
05	Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores.	40	6.3	108	17.1	485	76.6	544.673	.000
06	Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan.	27	4.3	77	12.2	529	83.6	724.815	.000
07	Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados.	24	3.8	91	14.4	518	81.8	680.654	.000
08	Tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone para satisfacer necesidades de diversa índole.	46	7.3	117	18.5	470	74.2	488.825	.000
09	Siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere.	37	5.8	95	15.0	501	79.1	605.839	.000
10	Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.	31	4.9	103	16.3	499	78.8	601.934	.000
11	Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados.	41	6.5	87	13.7	505	79.8	619.488	.000

^a gl = 2

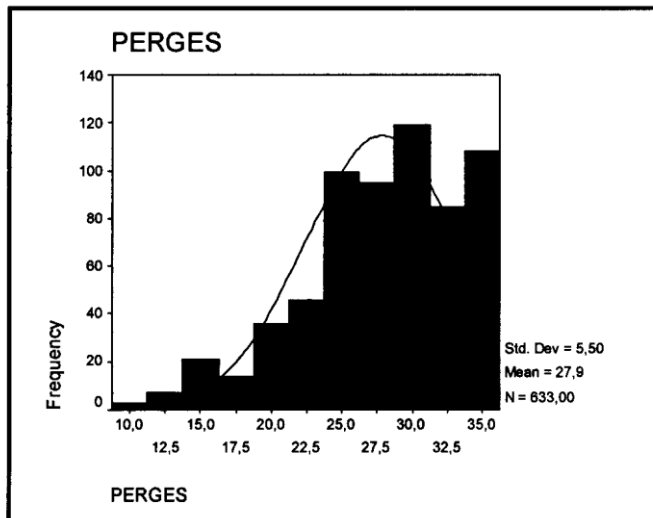


Figura 20. Distribución de la variable pertinencia en la gestión.

La variable compuesta pertinencia en la gestión (PERGES) está conformada por siete indicadores. En la Tabla 74 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza

La variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35. Obtuvo un rango observado entre 13 y 35. El promedio de la variable fue de 25.19 y su desviación estándar de 415, con una asimetría positiva de .113.

El valor mínimo observado fue de 13, obtenido por un docente (.2%). El valor máximo de la variable fue de 35 unidades, alcanzado por 7 docentes (1.1 %). La moda se encuentra en el valor 25, con 66 docentes (10.4%). La Figura 21 ilustra los

resultados de la variable.

Tabla 74

Resumen variable pertinencia de la gestión

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por los diversos aspectos que contempla la reforma.	13	2.1	84	13.3	536	84.7	762.834	.000
02	Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.	35	5.5	100	15.8	498	78.7	595.573	.000
03	Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir cómo hacer frente a estas situaciones.	59	9.3	118	18.6	456	72.0	434.967	.000
04	Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional.	46	7.3	142	22.4	445	70.3	411.100	.000
05	Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas.	151	23.9	175	27.6	307	48.5	66.882	.000
06	Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.	52	8.2	119	18.8	462	73.0	458.512	.000
07	Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados en el contexto de la reforma.	41	6.5	93	14.7	499	78.8	596.057	.000

^a gl = 2

La variable compuesta actitud con las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN) está conformada por siete indicadores. En la Tabla 75 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Actitud hacia la reforma curricular

La variable actitud hacia la reforma curricular tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35. Obtuvo un rango observado entre 7 y 35. El promedio de la variable fue de 25.84 y su desviación estándar de 4.76, con una asimetría negativa de -.426.

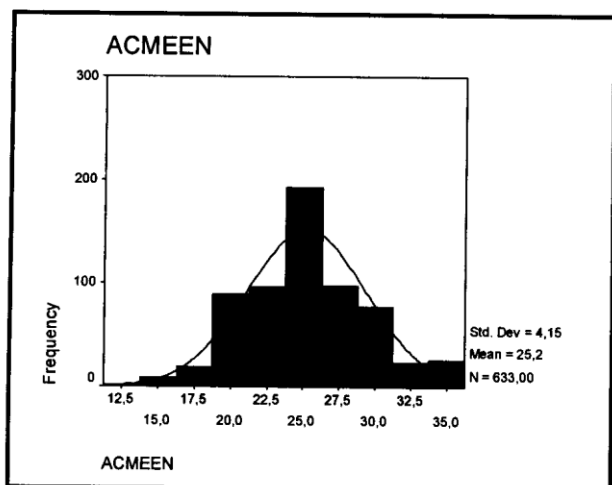


Figura 21. Distribución de la variable actitud hacia las nuevas metodologías.

Tabla 75

Resumen variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	Las nuevas metodologías de enseñanza que sugiere la reforma son adecuadas a la realidad de mi escuela.	91	14.4	239	37.8	303	47.9	112.076	.000
02	Las nuevas metodologías de enseñanza responden a las necesidades y vacíos dejados por las enseñanzas memorísticas y reproductivas.	75	11.8	200	31.6	358	56.6	190.645	.000
03	Las metodologías de enseñanza que se desprenden del constructivismo funcionan muy bien en la sala de clases.	47	7.4	301	47.6	285	45.0	191.810	.000
04 ^b	Las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos.	270	42.7	227	35.9	136	21.5	44.370	.000
05 ^b	Aunque existen nuevas metodologías de enseñanza, sigo utilizando las mismas de siempre	347	54.8	184	29.1	102	16.1	147.422	.000
06	Las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos.	16	2.5	150	23.7	467	73.8	508.445	.000
07	Las nuevas metodologías de enseñanza me dan la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la sala de clases.	33	5.2	169	26.7	431	68.1	387.905	.000

^a gl = 2

^b estos indicadores son declaraciones negativas, por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

El valor mínimo de la variable compuesta fue de 7 unidades, representado por solo docente (.2%). El valor máximo de la variable fue de 35 unidades, obtenido por 22 docentes (3.5%). La moda se encuentra en el puntaje 28 con 71 docentes (11.2%). La Figura 22 ilustra los resultados obtenidos para la variable actitud hacia la reforma curricular.

La variable compuesta actitud hacia la reforma curricular (ACRECU) está conformada por siete indicadores. En la Tabla 76 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

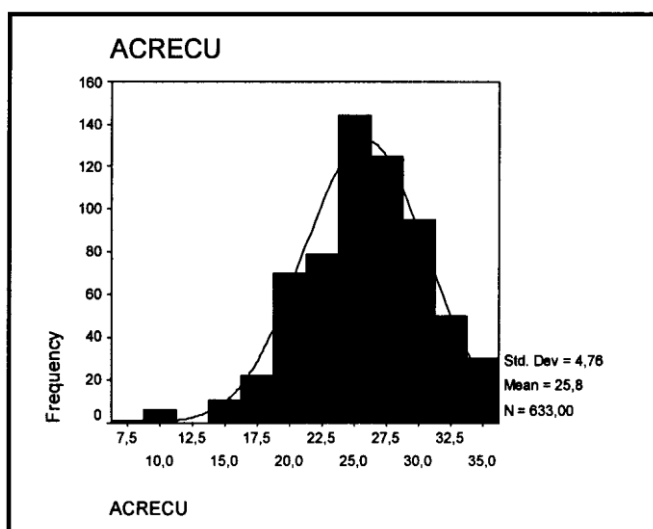


Figura 22. Distribución de la variable actitud hacia la reforma curricular.

Actitud hacia la jornada escolar completa

La variable actitud hacia la jornada escolar completa tenía un comportamiento esperado entre 4 y 20. Obtuvo un rango observado entre 4 y 20. El promedio de la variable fue de 11.80 y su desviación estándar es de 3.89, con una asimetría positiva de .050.

Tabla 76

Resumen variable actitud hacia la reforma curricular

N°	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.	40	6.3	233	36.8	360	56.9	246.095	.000
02	La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	62	9.8	221	34.9	350	55.3	197.261	.000
03	La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	32	5.1	209	33.0	392	61.9	307.137	.000
04	Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.	70	11.1	219	34.6	344	54.3	178.360	.000
05	El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos	82	13.0	199	31.4	352	55.6	173.773	.000
06	La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.	24	3.8	163	25.8	446	70.5	438.379	.000
07	El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento enseñado.	38	6.0	142	22.4	453	71.6	441.962	.000

^a gl = 2

El valor mínimo de la variable compuesta fue de 4 unidades, obtenido por 25 docentes (3.9%). El valor máximo de la variable fue de 20 unidades, alcanzado por 27 docentes (4.3%). La moda se encuentra en el puntaje 12 con 104 docentes (16.4%). La Figura 23 ilustra los resultados de la variable en relación a su distribución y a los estadísticos de tendencia central.

La variable compuesta actitud hacia la jornada escolar completa (ACT JEC) es tá conformada por cuatro indicadores. En la Tabla 77 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Opinión del docente sobre la reforma educacional

La variable opinión general sobre la reforma educacional tenía un comportamiento esperado entre 19 y 95. Obtuvo un rango observado entre 32 y 95. El promedio de la variable fue de 63.59 y su desviación estándar es de 10.13, con una asimetría negativa de -.104.

El valor mínimo observado fue de 32, en el caso de dos docentes (.3%). El valor máximo fue de 91, obtenido por un docente (.2%). La moda se encuentra en el puntaje 70 con 31 docentes (4.9%). La Figura 24 ilustra los resultados de la variable.

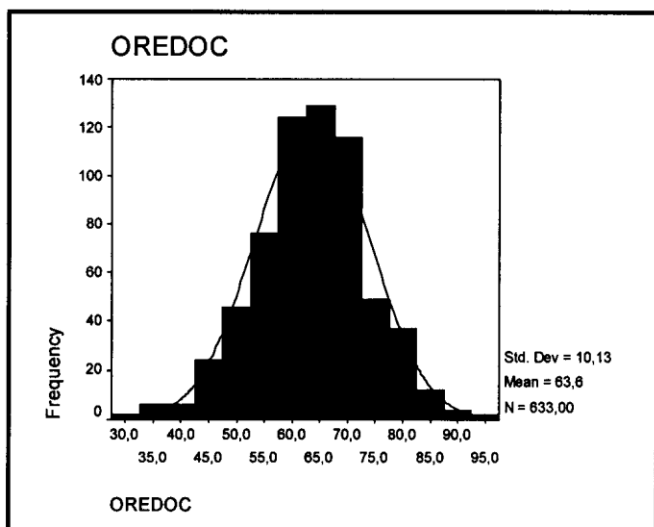


Figura 24. Distribución de la variable opinión del docente sobre la reforma.

La variable compuesta opinión general sobre la reforma educacional (OREDOC) está conformada por diecinueve indicadores. En la Tabla 78 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 78

Resumen variable opinión sobre la reforma educacional

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.	65	10.3	227	35.9	341	53.9	182.332	.000
02	Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.	31	4.9	189	29.9	413	65.2	349.232	.000
03	El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.	35	5.5	114	18.0	484	76.5	544.616	.000
04	El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.	42	6.6	172	27.2	419	66.2	347.611	.000
05	Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.	59	9.3	163	25.8	411	64.9	309.991	.000
06	La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.	40	6.3	233	36.8	360	56.9	246.095	.000
07	La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	62	9.8	221	34.9	350	55.3	197.261	.000
08	La organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	32	5.1	209	33.0	392	61.9	307.137	.000
09	Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.	70	11.1	219	34.6	344	54.3	178.360	.000
10	El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.	82	13.0	199	31.4	352	55.6	173.773	.000
11	La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.	24	3.8	163	25.8	446	70.5	438.379	.000
12	El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.	38	6.0	142	22.4	453	71.6	441.962	.000
13 ^b	El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero.	243	38.4	218	34.4	172	27.2	12.294	.002
14 ^b	Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral.	156	24.6	211	33.3	266	42.0	28.673	.000
15 ^b	La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar.	185	29.2	200	31.6	248	39.2	10.265	.000
16 ^b	Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.	251	39.7	199	31.4	183	28.9	11.981	.000
17 ^b	La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados.	72	11.4	113	17.9	448	70.8	403.289	.000
18 ^b	La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación.	74	11.7	205	32.4	354	55.9	186.038	.000
19 ^b	La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que se están obteniendo	87	13.7	189	29.9	357	56.4	176.190	.000

^a gl = 2

^b estos indicadores son declaraciones negativas, por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

Participación en la planificación del colegio

La variable participación en la planificación del colegio tenía un comportamiento esperado entre 5 y 25. Obtuvo un rango observado entre 8 y 22. El promedio de la variable fue de 17.08 y su desviación estándar de 2.91, con una asimetría negativa de -.663.

El valor mínimo observado fue de ocho, en el caso de tres docentes (.5%). El valor máximo observado fue de 22, en el caso de dos docentes (.3%). La moda se encuentra en el puntaje 18 con 99 docentes (15.6%). La Figura 25 ilustra los resultados de la variable.

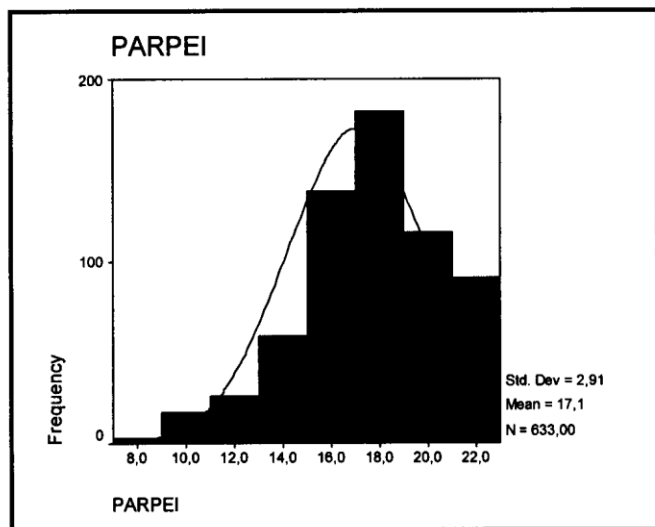


Figura 25. Distribución de la variable participación en la planificación del colegio.

La variable compuesta participación en la planificación del colegio (PARPEI) está conformada por cinco indicadores. En la Tabla 79 se presentan los resultados de los indicadores~grupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Participación en los programas de perfeccionamiento fundamental

La variable participación en los programas de perfeccionamiento fundamental

tenía un comportamiento esperado entre 0 y 6. Obtuvo un rango observado entre 0 y 6. El promedio de la variable fue de 2.14 y su desviación estándar 2.02, con una asimetría positiva de .443 para la mencionada variable.

Del total de profesores encuestados, 218 (34.4%) no participó en ningún curso de perfeccionamiento, 78 profesores (12.3%) participó en los cursos solo una vez, 70 profesores (11.1%) participaron dos veces, 75 profesores (11.8%) tres veces, 100 profesores (15.8%) cuatro veces, 42 profesores (6.6%) cinco veces y finalmente 50 profesores (7.9%) seis veces. La Figura 26 ilustra los resultados de la variable.

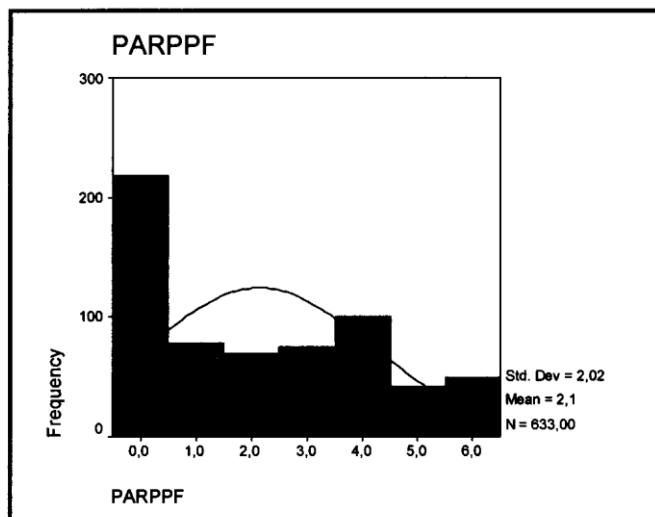


Figura 26. Distribución de la variable participación en los PPF.

La variable participación en los programas de perfeccionamiento fundamental fue recodificada en tres intervalos. En el primero se ubican los docentes que han participado entre una y dos veces, en el segundo intervalo se ubican los que han participado entre tres y cuatro veces y en el tercer intervalo se ubican los docentes que han participado entre cuatro y cinco veces. Para esta recodificación no se consideró a las personas que nunca participaron de estos cursos. Se puede observar en la Tabla 80 que, de los 415 profesores que han asistido a estos cursos, el 42.2% lo ha hecho entre tres y cuatro veces.

Tabla 80

Resumen variable participación en los programas de perfeccionamiento

Recodificación PPF	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 (1-2)	148	35,7	35,7
2 (3-4)	175	42,2	77,8
3 (5-6)	92	22,2	100,0
Total	415	100,0	

Variables relacionadas con los directores

La variable que interviene en este estudio en relación con los directores es opinión sobre la reforma educacional (OREDİR). Las variables relacionadas con el colegio son: rendimiento institucional en matemática (RENINSMA), rendimiento institucional en lenguaje y comunicación (RENINSCA) y rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural (RENINSCO).

En la Tabla 81 se presenta un resumen de las variables considerando la media, mediana, moda, desviación estándar, asimetría, rango esperado para cada variable y rango observado.

Tabla 81

Variables relacionadas con los directores y con el colegio

Datos	RENINSMA	RENINSLE	RENINSCO	OREDİR
N	50.000	50.000	50.000	50.000
Promedio	246.620	245.84.0	245.340	69.600
Mediana	243.500	245.000	245.000	70.000
Moda	231.000	226.000	220.000	66.000
Desviación estándar	22.000	23.120	22.810	8.020
Asimetría	.305	.058	.137	-.532
Mínimo	211.000	201.000	208.000	50.000
Máximo	289.000	287.000	283.000	83.000

Opinión del director sobre la reforma educacional

La variable opinión general sobre la reforma educacional tenía un comportamiento esperado entre 19 y 95. Obtuvo un rango observado entre 50 y 83. El promedio de la variable fue de 69.29 y su desviación estándar de 8.02, con una asimetría negativa de-.532, lo que implica que los resultados se agrupan ligeramente p~ sobre el promedio.

El valor mínimo observado fue de 50, obtenido por un solo director (2%). El puntaje máximo observado fue 83, alcanzado por dos directores (4%). La moda se ubica en el puntaje 66 con seis directores (12%). La Figura 27 ilustra los resultados de la variable.

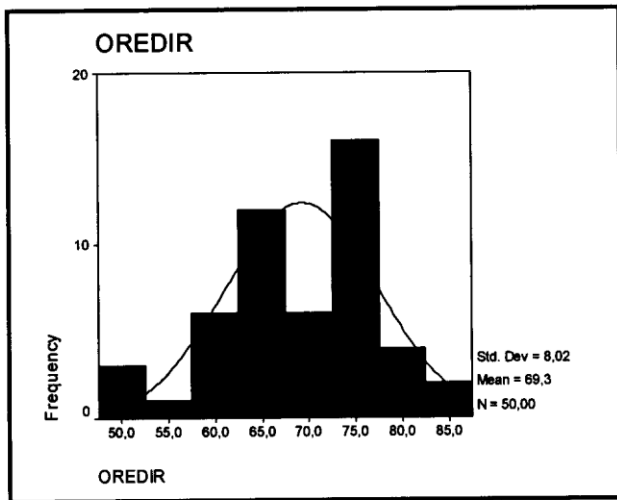


Figura 27. Distribución de la variable opinión del director sobre la reforma.

La variable opinión general sobre la reforma educacional del director la conforman diecinueve indicadores. En la Tabla 82 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Rendimiento institucional en educación matemática

La variable rendimiento institucional en educación matemática obtiene un comportamiento observado entre 211 y 289. El promedio de la variable fue de 246.62 y su desviación estándar fue de 22, con una asimetría positiva de .305.

La Figura 28 ilustra los resultados de la variable.

Tabla 82

Resumen variable opinión del director sobre la reforma educacional

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas*	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.	1	2.0	10	20.0	39	78.0	67.360	.000
02	Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.	2	4.0	4	8.0	44	88.0	35.280	.000
03	El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.	-	-	4	8.0	46	92.0	33.880	.000
04	El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.	2	4.0	13	26.0	35	70.0	24.760	.000
05	Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.	6	12.0	11	22.0	33	66.0	35.320	.000
06	La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.	1	2.0	14	28.0	35	70.0	29.080	.000
07	La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	2	4.0	15	30.0	33	66.0	33.880	.000
08	La organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	2	4.0	13	26.0	35	70.0	45.160	.000
09	Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.	4	8.0	7	14.0	39	78.0	24.160	.000
10	El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.	4	8.0	14	28.0	32	64.0	35.280	.000
11	La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.	-	-	4	8.0	46	92.0	35.280	.000
12	El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.	3	6.0	10	20.0	37	74.0	38.680	.000
13 ^b	El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero.	29	58.0	10	20.0	11	22.0	13.720	.001
14 ^b	Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral.	18	36.0	10	20.0	22	44.0	4.480	.106
15 ^b	La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar.	28	56.0	13	26.0	9	18.0	12.040	.002
16 ^b	Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.	35	70.0	10	20.0	5	10.0	31.000	.000
17 ^b	La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados.	7	14.0	8	16.0	35	70.0	30.280	.000
18 ^b	La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación.	8	16.0	16	32.0	26	52.0	9.760	.008
19 ^b	La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que se están obteniendo.	10	20.0	12	24.0	28	56.0	11.680	.003

^a gl = 2

^b estos indicadores son declaraciones negativas, por consiguiente se deben interpretar reinvirtiendo sus valores.

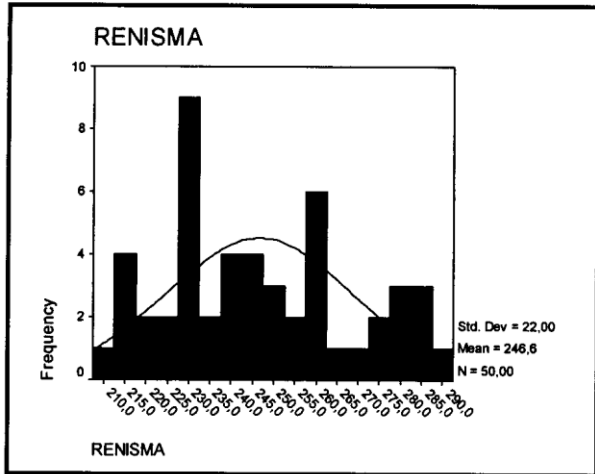


Figura 28. Rendimiento institucional en matemática.

Rendimiento institucional en lenguaje y comunicación

La variable rendimiento institucional en lenguaje y comunicación obtiene un comportamiento observado entre 201 y 287. El promedio de la variable fue de 245.84 y su desviación estándar es de 23.12, con una asimetría positiva de .058. La Figura 29 ilustra los resultados de la variable.

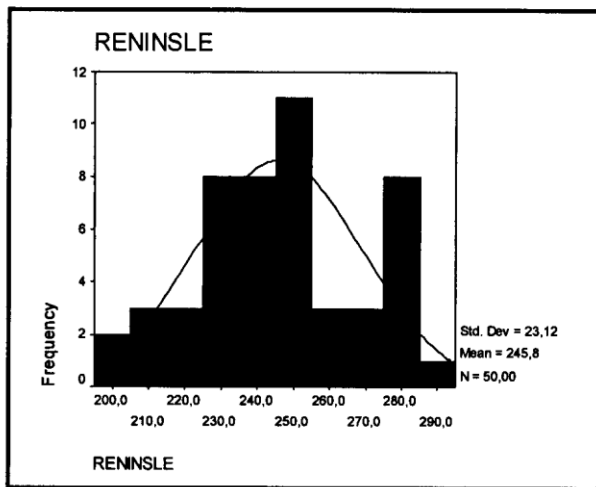


Figura 29. Rendimiento institucional en lenguaje y comunicación.

Rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural

La variable rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural obtiene un comportamiento observado entre 208 y 283. El promedio de la variable fue de 245.34 y su desviación estándar fue de 22.81, con una asimetría positiva de .137. La Figura 30 ilustra los resultados de la variable.

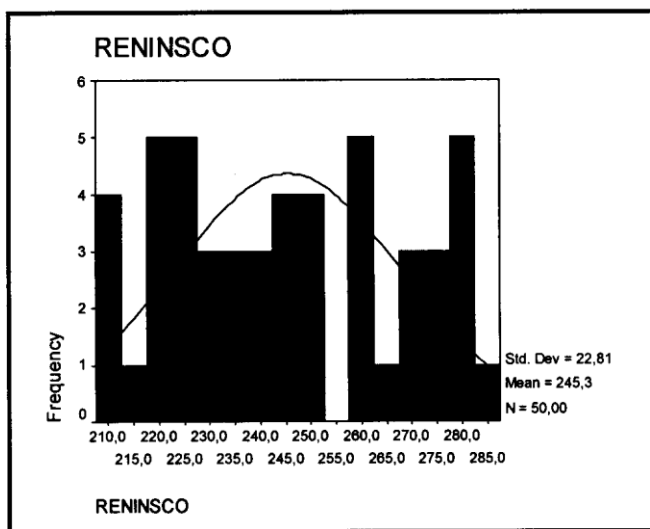


Figura 30. Rendimiento institucional en comprensión del medio.

Variables relacionadas con los apoderados

Las variables que intervienen en este estudio en relación con los apoderados son satisfacción por los resultados académicos obtenidos por los hijos (SAREED), opinión sobre la reforma educacional (OREAPO), arancel por colegiatura (ARACOL) y tiempo de participación del apoderado en el colegio (TIPAAP).

En la Tabla 83 se presenta un resumen de las variables considerando la media, meadiana, moda desviación estándar, la asimetría, el rango esperado para cada

variable y el rango observado. A continuación se señalan las características de cada variable por separado, recordando que este es un estudio nacional y que por lo tanto los resultados se presentan desde esa perspectiva.

Tabla 83

Resumen de las variables relacionadas con los apoderados

DATOS	VARIABLES			
	ARACOL	OREAPO	SAREED	TIPAAP
N	1328.000	1328.000	1328.000	1300.000
Promedio	6094.800	36.270	31.250	3.240
Mediana	3000.000	36.000	32.000	2.000
Moda	1000.000	35.000	32.000	2.000
Desviación estándar	7831.050	5.790	5,650	2.550
Asimetría	2.690	-.176	-.777	3.133
Mínimo	1000.000	10.000	8.000	1.000
Máximo	56000.000	50.000	40.000	30.000

Opinión sobre la reforma educacional

La variable opinión general sobre la reforma educacional tenía un comportamiento esperado entre 10 Y 50 Y el observado fue entre 10 Y 50. El promedio de la variable fue de 36.27 y su desviación estándar fue de 5.79, con una asimetría negativa de -.176. La Figura 31 ilustra los resultados de la variable.

El valor mínimo de la variable compuesta es de 10 unidades, obtenido por un solo apoderado (.1 %). El puntaje máximo de la variable fue de 50 unidades, alcanzado por 17 apoderados (1.3%). La moda se encuentra en el valor 35, obtenido por 105 apoderados (7.9%).

La variable compuesta opinión sobre la reforma educacional del apoderado (OREAPO) está conformada por diez indicadores. En la Tabla 84 se presentan los

resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Satisfacción con los resultados educacionales

La variable satisfacción con los resultados educacionales tenía un comportamiento esperado entre 8 y 40. Obtuvo un rango observado entre 8 y 40. El promedio de la variable fue de 31.25 y su desviación estándar fue de 5.65, con una asimetría negativa de -.777. La Figura 32 ilustra los resultados de la variable.

El valor mínimo de la variable fue de 8 unidades, obtenido por tres apoderados (.2%). El valor máximo fue de 40 unidades, alcanzado por 66 apoderados (5%). La moda se encuentra en el valor 32.

La variable compuesta satisfacción con los resultados educacionales (SAREED) está conformada por ocho indicadores. En la Tabla 85 se presentan los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

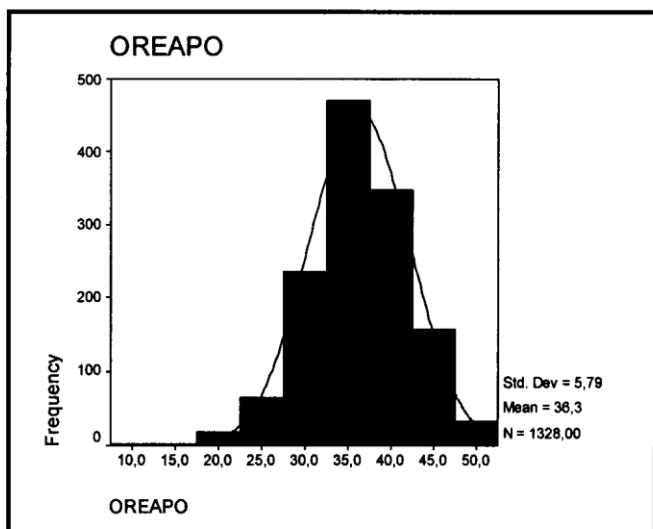


Figura 31. Distribución de la variable opinión del apoderado sobre la reforma.

Tabla 84

Resumen variable opinión del apoderado sobre la reforma educacional

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	Los nuevos planes y programas de estudio ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes.	72	5.4	245	18.4	1011	76.1	1128.318	.000
02	La extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.	169	12.7	272	20.5	887	66.8	680.992	.000
03 ^b	La extensión horaria ha complicado la convivencia familiar.	628	47.3	291	21.9	409	30.8	132.119	.000
04	Los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país.	259	19.5	348	26.2	721	54.3	271.119	.000
05	Los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres.	386	29.1	335	25.2	607	45.7	94.447	.000
06	Los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres.	240	18.1	252	19.0	836	63.0	524.410	.000
07 ^b	Los cambios educativos actuales informados por la escuela y por los medios de comunicación no ofrecen nada nuevo.	553	41.6	374	28.2	401	30.2	42.074	.000
08 ^b	No percibo ningún cambio en la educación.	642	48.3	289	21.8	397	29.9	147.815	.000
09	Los nuevos programas de estudios responden a la necesidad de actualizar el conocimiento.	110	8.3	259	19.5	959	72.2	928.465	.000
10	La entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de sus materias.	51	3.8	110	8.3	1167	87.9	1781.767	.000

^a gl= 2

^b los indicadores son declaraciones negativas por consiguiente , se deben interpretar reinvirtiendo los valores.

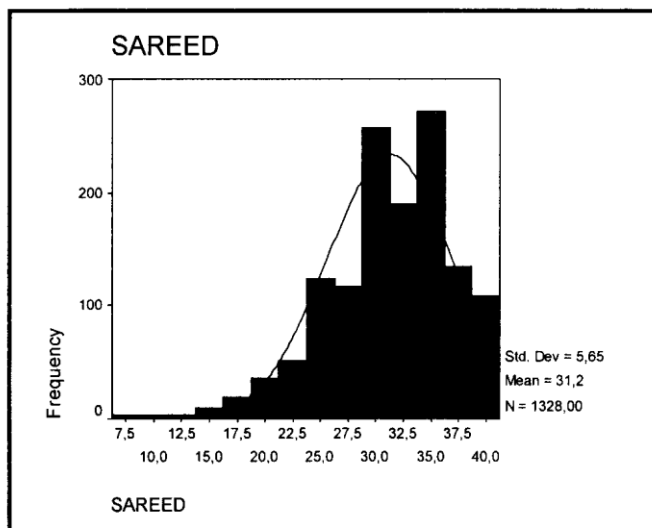


Figura N° 32. Satisfacción con los resultados educacionales.

Tabla 85

Resumen variable satisfacción con los resultados educativos de los pupilos

Nº	Variable	Negativos		Neutros		Positivos		Pruebas	
		N	%	N	%	N	%	χ^2 ^a	Sig.
01	El rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él.	159	12.0	375	28.2	794	59.8	470.965	.000
02	Los resultados académicos de mi pupilo están en relación a sus capacidades.	241	18.1	271	20.4	816	61.4	473.306	.000
03	Estoy conforme con el impacto positivo de los valores que le enseñan a mi pupilo en el colegio.	70	5.3	204	15.4	1054	79.4	1286.681	.000
04	Estoy satisfecho como están logrando cultivar en mi pupilo el sentido de responsabilidad.	80	6.0	190	14.3	1058	79.7	1296.693	.000
05	Me agrada el clima social del colegio, en el que mi pupilo se desenvuelve.	201	15.1	341	25.7	786	59.2	421.574	.000
06	Me agrada la motivación que ha manifestado en la escuela y en la casa por el desarrollo y cuidado de su cuerpo.	71	5.3	184	13.9	1073	80.8	1360.764	.000
07	Me agrada la forma en que mi pupilo aprende sus materias.	97	7.3	335	25.2	896	67.5	760.366	.000
08	Me agrada como la escuela está logrando entusiasmar a mi pupilo para que asista a clases.	101	7.6	254	19.1	973	73.3	979.484	.000

^a gl = 2

Arancel por
colegiatura

La variable arancel por colegiatura tuvo un comportamiento observado entre \$ 1,000 Y \$ 56,000. El promedio de la variable fue de \$ 6094.80 Y su desviación estándar fue de 7,831.05, con una asimetría positiva de 2.690. La Figura 33 ilustra los resultados de la variable.

Del total de apoderados encuestados, 650 (48.9%) paga solo \$1000 de arancel por colegiatura y el monto máximo que se paga es de \$ 56,000, por parte de un solo apoderado (.1%).

La variable arancel por colegiatura se recodificó según aparece en la primera columna de la Tabla 86, de tal modo que en el primer intervalo (1000-5000) se ubica el 63.8% de apoderados.

Tabla 86

Resumen arancel colegiatura

Recodificación arancel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1 (1-5000)	847	63,8	63,8
2 (5001-10000)	168	12,7	76,4
3 (10001-15000)	224	16,9	93,3
4 (15001-20000)	21	1,6	94,9
5 (20001-56000)	68	5,1	100,0
Total	1328	100,0	

Tiempo de participación del apoderado en el colegio

La variable tiempo de participación del apoderado en el colegio obtuvo como promedio 3.24 horas que dedican los apoderados al colegio, con una desviación estándar de 2.55. El mínimo de tiempo que mostró esta variable es de 1 hora mientras que el máximo es de 30 horas. La Figura 34 ilustra los resultados de la variable.

Del total de apoderados encuestados, 219 (16.5%) dedican el mínimo de una hora al colegio, mientras que 472 apoderados (35.5%) dedica dos horas (moda) y un solo apoderado dedica treinta horas mensuales al colegio.

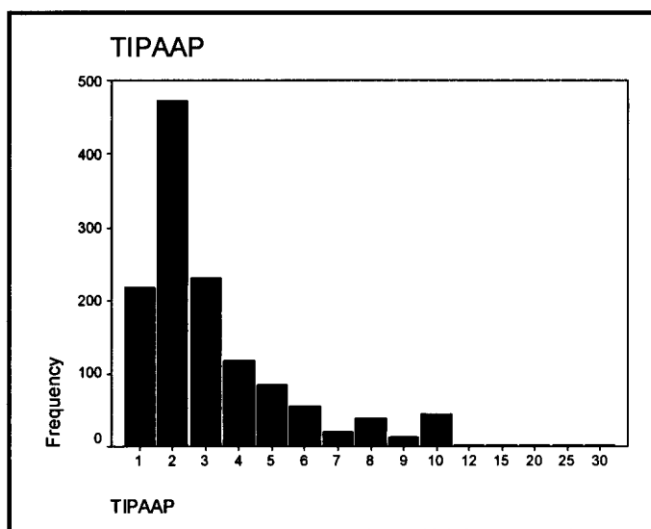


Figura 34. Tiempo de participación del apoderado en el colegio.

Prueba de hipótesis

Este estudio comprende tres hipótesis que involucran tres unidades de análisis distintas: profesores, directores y apoderados. Estas tres unidades de análisis responden, en todos los casos, a hipótesis sobre un tema común: la reforma educacional

chilena. Conviene recordar que para cada una de las hipótesis nulas la prueba estadística utilizada es la correlación canónica con un nivel de significación de menor que .05.

Para hacer la prueba de cada una de las hipótesis, es preciso señalar los antecedentes estadísticos obtenidos para decidir si se rechazan o se retienen las hipótesis nulas o alternas; por lo tanto, a continuación se presentan dichos resultados para cada una de las hipótesis de este estudio.

Hipótesis H01

La primera hipótesis nula dice: La percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente no están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional. Para esta hipótesis la variante independiente (covariantes) está conformada por las variables opinión sobre la política salarial (OPOSAI), descentralización pedagógica (DESPED), uso de materiales didácticos (USMADI), participación en los cursos de perfeccionamiento (PARPPF), tipo de institución (TIPINS), tipo de jornada de clases (TIPJEC), años de servicios del docente (ASEDOC), edad del docente (EDADOC) y género del docente (GENDOC). La variante dependiente de la hipótesis está conformada por las variables actitud hacia la reforma curricular (ACRECU), actitud hacia la jornada escolar completa (ACT JEC), actitud hacia el uso de las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN) y la opinión general sobre la reforma educacional (OREDOC).

Para probar la H01 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .77461 ($F(36,2141.54) =$

4.19538, $P = .000$). Se obtuvieron cuatro raíces canónicas y las pruebas de significación residual de las dimensiones mostró que las dos primeras son significativas (sig. de A. $<.05$). La primera tiene una Wilks de .77461 (sig. =.000), la segunda dimensión tiene una Wilks de .90073 (sig. = .000) según se observa en la Tabla 87.

Tabla 87

Prueba de significación residual de las dimensiones Ho1

Raíz	Wills L.	F	gl	Error gl	Significatividad de F
1 a 4	.77461	4.19538	36.00	2141.54	.000
2 a 4	.90073	2.53802	24.00	1659.58	.000
3 a 4	.97510	1.03587	14.00	1146.00	.411
4 a 4	.98936	1.02926	6.00	574.00	.405

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 1 y aceptar la hipótesis de investigación que dice que la percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional.

Como puede observarse en la Tabla 87 las raíces 1 y 2 tienen una A. significativa. La primera raíz representa una correlación canónica igual a .374, lo cual lleva a una variabilidad compartida del 14%, según aparece consignado en la Tabla 88.

La Tabla 89 presenta los coeficientes de correlación de cada una de las variables en la raíz 1 con respecto al conjunto de variables (variante) opuesto. En la columna de la derecha aparecen las variables que corresponden a la variante dependiente y aliado izquierdo aparecen las variables (covariantes) correspondientes a la variante independiente.

Tabla 88

Valores propios y coeficientes de correlación canónica Ho1

Raíz	Autovalor	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Correlación canónica	Correlación canónica al cuadrado
1	.163	60.134	60.134	.374	.140*
2	.083	30.493	90.627	.276	.076*
3	.015	5.400	96.026	.120	.014
4	.011	3.974	100.000	.103	.011

* raíces con $\lambda < .05$

El coeficiente de correlación canónica al cuadrado correspondiente a la raíz 1 es .140. El porcentaje de la varianza (coeficiente trazo) del primer conjunto de variables (dependientes) explicada por la primera función canónica es de 58% y el porcentaje de varianza del segundo conjunto de variables (covariantes) explicada por la primera función canónica es de 14%. Las variables independientes (covariantes) explican (coeficiente redundancia) el 8% de la varianza en las variables dependientes y las dependientes explican el 2% de la varianza en las variables independientes.

Tabla 89

Correlaciones entre variables dependientes y covariantes con la primera dimensión Ho1 (coeficiente estructura)

Variante dependiente	Coeficiente de correlación	Variante independiente (covariantes)	Coeficiente de correlación
ACRECU	.928 ^a	OPOSAI	.739 ^a
ACTJEC	.226	DESPED	.636 ^a
ACMEEN	.790 ^a	USMADI	.454 ^a
OREDOC	.880 ^a	PARPPF	-.030
		TIPINS	.107
		TIPJEC	-.254
		ASEDOC	-.014
		EDADOC	-.033
		GENDOC	.208

^a $r > .30$

Hipótesis H02

La segunda hipótesis nula se describe en las siguientes palabras: El aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado no están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena. En esta hipótesis la variante independiente (covariante) está conformada por el tiempo de participación en el colegio (TI PAAP) , arancel por colegiatura (ARACOL), nivel educacional del apoderado (NIEDAP), hijos que estudian en el sistema (HIJEST), género del apoderado (GENAPO), estado civil del apoderado (ESCIAP). La variante dependiente de la hipótesis ya señalada está conformada por las variables satisfacción con los resultados educativos (SAREED) y opinión sobre la reforma educacional (OREAPO).

Para probar la H02 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .97219 ($F(12, 2552) = 3.01980, p = .000$). Se obtuvo una raíz canónica significativa (sig. de A <.05) según se observa en la Tabla 90.

Tabla 90

Prueba de significación residual de las dimensiones H02

Raíz	Wills L.	F	gl	Error gl	Significatividad de F
1 a 2	.97219	3.01980	12.00	2552.00	.000
2 a2	.00785	1.88897	5.00	1277.00	.093

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 2 y aceptar la hipótesis de investigación que dice que el aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

Como puede observarse en la Tabla 90 la raíz 1 tiene una A significativa. La primera raíz representa una correlación canónica igual a .144, lo cual lleva a una variabilidad compartida del 2.1 %, según aparece consignado en la Tabla 91.

Tabla 91

Valores propios y coeficientes de correlación canónica Ho2

Raíz	Autovalor	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Correlación canónica	Correlación canónica al cuadrado
1	.021	73.999	73.999	.144	.021*
2	.007	26.001	100.000	.086	.007

* raíces con $\lambda < .05$

El coeficiente de correlación canónica al cuadrado correspondiente a la raíz 1 es .021. El porcentaje de la varianza (coeficiente trazo) del primer conjunto de variables (dependientes) explicada por la primera función canónica es de 34%, mientras el porcentaje de varianza del segundo conjunto de variables (covariantes) explicada por la primera función es de 18%. Las variables independientes (covariantes) explican el .7% (coeficiente redundancia) de la varianza en las variables dependientes y las de pendientes explican el .4% de la varianza en las variables independientes.

Tabla 92

Correlaciones entre variables dependientes y covariantes con la primera dimensión H02 (coeficiente estructura)

Variante dependiente	Coeficiente de correlación	Variante independiente (covariantes)	Coeficiente de correlación
SAREED	.804 ^a	TIPAAP	.490 ^a
OREAPO	-.195	ARACOL	.769 ^a
		NIEDAP	.207
		HIJEST	.316 ^a
		GENAPO	-.032
		ESCIAP	-.338 ^a

^a $r > .30$

Hipótesis H03

La tercera hipótesis nula se describe de la siguiente manera: La percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educativa no están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional. Para esta hipótesis la variante independiente (covariante) está conformada por las variables autonomía pedagógica (AUTPED), participación en el planeamiento institucional (PARPEI), disponibilidad de materiales didácticos (DIMADI), matrícula institucional (MATINS), tipo de institución (TIPINS), tipo de jornada de clases (TIPJEC), género del director (GENDIR), edad del director (EDADIR), años de servicio como director (AÑODIR), opinión del director sobre la reforma educativa (OREDİR). La variante dependiente de esta hipótesis está

conformada por las variables gestión de calidad (GESCAL), pertinencia en la gestión (PERGES), rendimiento institucional en matemática (RENINSMA), rendimiento

institucional en lenguaje (RENINSLE) y rendimiento institucional en comprensión del medio natural y social (RENINSCO).

Para probar la H03 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .07664 ($F(50, 153.87) = 2.32735, P = .000$). Se obtuvieron cinco raíces canónicas siendo la primera significativa (sig. de A <.05), según se observa en la Tabla 93.

Tabla 93

Prueba de significación residual de las dimensiones Ho3

Raíz	Wills L.	F	Hipótesis	Significatividad de F
1 a 5	.07664	2.32735	50.00	.000
2 a 5	.29398	1.38611	36.00	.096
3 a 5	.55928	.94387	24.00	.544
4 a 5	.85970	.40378	14.00	.969
5 a 5	.93573	.42355	6.00	.859

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 3 y aceptar la hipótesis de investigación que dice que la percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional. Como puede observarse en la Tabla 93 la raíz 1 tiene una A significativa. La primera raíz representa una correlación canónica igual a .860, lo cual lleva a una variabilidad

compartida del 74%, según aparece consignado en la Tabla 94.

Tabla 94

Valores propios y coeficientes de correlación canónica Ho3

Raíz	Autovalor	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Correlación canónica	Correlación canónica al cuadrado
1	2.836	63.976	63.976	.860	.739*
2	.902	2.360	84.336	.689	.474
3	.537	12.119	96.455	.591	.349
4	.088	1.995	98.450	.285	.081
5	.069	1.550	100.000	.254	.064

* raíces con $\lambda < .05$

La Tabla 95 presenta los coeficientes de correlación de cada una de las variables en la raíz 1 con respecto al conjunto de variables (variante) opuesto. En la columna de la derecha aparecen las variables que corresponden a la variante dependiente y al lado izquierdo aparecen las variables (covariantes) correspondientes a la variante independiente.

Tabla 95

Correlaciones entre variables dependientes y covariantes en la primera dimensión Ho3 (coeficientes estructura)

Variante dependiente	Coefficiente de correlación	Variante independiente	Coefficiente de correlación
GESCAL	.647 ^a	AUTPED	.836 ^a
PERGES	.836 ^a	PARPEI	.547 ^a
RENINSLE	-.506 ^a	DIMADI	.101
RENINSMA	-.520 ^a	MATINS	.106
RENINSCO	-.535 ^a	TIPINS	-.399 ^a
		TIPJEC	-.481 ^a
		GENDIR	.149
		EDADIR	-.139
		AÑODIR	-.382 ^a
		OREDIR	.224

^a $r > .30$

El coeficiente de correlación canónica al cuadrado correspondiente a la raíz 1 es de .740, el porcentaje de la varianza (coeficiente trazo) del primer conjunto de variables (dependientes) explicada por la primera función canónica es de 39% y el porcentaje de varianza del segundo conjunto de variables (covariantes) explicada por la primera función canónica es de 17%. Las variables independientes explican el 29% de la varianza en las variables dependientes y las dependientes explican el 12% de la varianza en las variables independientes.

Discusión de resultados

La discusión de resultados de las variables sigue una estructura que permite un orden y su mejor comprensión. Por lo tanto se discuten, en primer lugar, los resultados relacionados con los componentes de la muestra; luego las variables relacionadas con la percepción de los docentes; en tercer lugar, se presenta la discusión de las variables relacionadas con los directores; en cuarto lugar, las variables relacionadas con los apoderados; en quinto lugar, una discusión general sobre diversos aspectos de las variables involucradas en este estudio y finalmente una discusión sobre las hipótesis que fueron objeto de este estudio.

Discusión de resultados relacionados con las características de la muestra

La discusión de resultados de la muestra está compuesta por las unidades de análisis del estudio, que en este caso corresponden a las escuelas, los docentes, los directores y los apoderados.

Escuelas

Al analizar la composición de la matrícula de los colegios se puede observar que existe una diversidad de colegios en cuanto a la cantidad de alumnos, los que se ubican a partir de 220 alumnos y llegan a los 1,710 en el colegio más grande. Esto

hace pensar también en una diversidad de condiciones administrativas y operativas que enfrentan las instituciones educacionales, no solo por el número de alumnos sino también por el número de docentes y apoderados involucrados. No es lo mismo administrar un colegio con 300 alumnos que uno compuesto por 1,500 o más.

Al observar el tipo de institución se encontró que de los cincuenta colegios, solo el 40% es de financiamiento compartido; es decir, en veinte colegios intervienen los apoderados con recursos propios para ayudar a sostener la institución donde se educan sus hijos, además de recibir la subvención del Estado.

El 60% de los colegios restantes mantiene su funcionamiento exclusivamente con la subvención que el Estado les proporciona mensualmente para su operación.

Por otro lado se observa que el 62% de los colegios que forman parte de este estudio pertenecen a instituciones privadas o particulares, sector del sistema educativo que con el paso del tiempo se ha consolidado fuertemente. Este tipo de colegios tiene una administración independiente del Estado. El Ministerio de Educación solo ejerce las funciones jurídico-normativas y la administración de la prueba SIMCE, con la que observa el desarrollo de la calidad de la educación en el país.

Directores

La composición de la edad de los directores es un tanto elevada dado que el promedio y la mediana es de 50 años, lo que indicaría que el grupo de directores

está compuesto en general por adultos mayores.

Por otro lado es de interés observar que el 54% de ellos lleva no más de cinco años en el cargo. Es importante recalcar que el proceso de reforma educacional lleva más o menos unos diez años. A este respecto se puede indicar que el 64% de los directores (32) ha llegado a ocupar dicho cargo mientras el proceso de instalación de la reforma se desarrollaba. En la muestra de directores el sexo femenino es levemente superior (56%) al de los varones (44%).

Docentes

El promedio de edad de los docentes que trabaja en los colegios encuestados es de 42.5 años, por lo que se puede decir que es relativamente joven. Es importante hacer notar que el 35.2% de los docentes inició sus labores cuando el proceso de reforma educacional ya estaba en marcha, quienes aunque recibieron una preparación pedagógica con las influencias del modelo educativo implantado en la década de los ochenta, tuvieron que adaptarse a los nuevos requerimientos educacionales que el país comenzaba a desarrollar. De igual forma ocurrió con los docentes que ya estaban en ejercicio, quienes tuvieron que aprender una serie de aspectos relacionados con los cambios que se desarrollaban.

En cuanto al género de los docentes encuestados, se observa una fuerte participación del lado femenino con un 76.1 %, lo que confirma una vez más la tradición en torno de la enseñanza básica que es servida desde hace mucho tiempo por una mayoría de damas.

Apoderados

En cuanto al género de los apoderados encuestados, éste se inclina fuertemente hacia el lado femenino alcanzando un 72.5% del total, lo que confirma otra tradición en la que las damas se involucran más en la atención educativa de sus hijos y de relacionarse adecuadamente con el respectivo colegio donde estudian sus hijos.

El nivel educacional de los apoderados es bajo, dado que el 55.6% no concluyó su enseñanza media contra un 35% que si terminó esta etapa de estudios. En relación a la situación civil del apoderado, predominan los casados con un 65.7%, el número de hijos que estudian en el sistema y que ocupan el mayor porcentaje (42.9%) es de dos; el resto se distribuye entre los tres y diez hijos.

Discusión de resultados de las variables relacionadas con profesores

A continuación se discuten los resultados de las variables relacionadas con los docentes: DIMADI, USMADI, DESPED, OPOSAI, AUTPED, GESCAL, PERGES ACMEEN, ACRECU, ACTJEC, OREDOC, PARPEI y PARPPF.

Disponibilidad y usos de materiales didácticos

La variable DIMADI se define como la cantidad de recursos audiovisuales accesibles al docente para su trabajo en el aula y la variable USMADI se define como el número de recursos audiovisuales que utiliza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como estas variables están muy relacionadas, la discusión de sus resultados se presenta en conjunto.

Textos de estudio

Se observa que 619 de los profesores (97.8%) cuenta con libros de textos para las asignaturas fundamentales y solo el 2.2% no los tiene. Sin embargo, llama la atención que de estos 619 profesores que tienen sus libros, 56 no los usan, es decir, se pierde un 9% de los libros que llegan a los colegios y que no son usados por los docentes, situación que genera una pérdida de material que tiene un costo, más aún si se toma en cuenta que para el año 2002 la inversión en los libros de textos que realizó el Ministerio de Educación (en moneda del 2001) fue de MM\$ 5,064, (U\$S 7,558,209). A esto hay que agregar el esfuerzo permanente realizado por las editoriales de mejorar las publicaciones y el consiguiente aumento de inversión de capital para este material. En otro sentido también hay que señalar que la falta de uso de los libros no está favoreciendo los aprendizajes de los alumnos, lo que en definitiva es lo que más interesa, ya que para eso se invierte.

Guías de estudio

Los profesores que dicen que disponen de guías de estudio para sus asignaturas son 498 (78.7%). No obstante, esta cifra se contradice con los docentes que dicen que las utilizan, siendo que de los 498 docentes que disponen de ellas, 528 son los que dicen que las usan para sus clases. Es decir, hay 30 profesores (6%) que no teniendo guías de estudios las usan para sus clases.

La situación anterior puede tener varias explicaciones. Aparte de reconocer por los números que el uso de las guías es importante para los profesores, una de ellas es que tal vez los docentes las construyen o usan guías usadas para los alumnos.

Libros de biblioteca

En el caso de los libros de la biblioteca, 608 docentes (96.1 %) disponen de ellos. Sin embargo, esta cifra se reduce drásticamente con los profesores que los usan con sus alumnos, ya que la cifra baja a 452 docentes (74%), es decir, hay 156 profesores (26%) que teniendo biblioteca no las usan con sus alumnos en su trabajo escolar. Esto es absolutamente contrario a los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación, quien precisamente ha proporcionado material tanto para las bibliotecas de aula como para la biblioteca general de los establecimientos.

Laboratorio de computación

El Ministerio de Educación ha tenido éxito en la implementación de laboratorios de computación a través del país. Todos los colegios estudiados cuentan con un laboratorio de computación, resultados que se correlacionan con los encontrados por el CIDE, quienes observaron en investigaciones realizadas en el año 2000 y 2001 que el 97.8% y el 99.9 (ver Tabla 20) respectivamente tenían computadores en los colegios. No obstante, cabe señalar que su uso se reduce drásticamente a un 64.6% (409 docentes). Lo anterior refleja una pérdida de un 34.4% de docentes (224) que no aprovechan esta herramienta útil para trabajos y para los aprendizajes de sus alumnos. Las evidencias halladas son contrarias a la idea de que tal vez los docentes más adultos no usen la computación, ya que 61 docentes (14.8%) en edades que van entre 21 y 30 años usan esta herramienta, en cambio en los intervalos que van de 31 a 40 y 41 a 50 años se concentran 124 docentes (30%) en cada uno de ellos,

que usan el laboratorio de computación con sus alumnos. El poco uso que hacen los docentes más jóvenes de la computación quizá encuentre sus raíces en la falta

de preparación académica en esta materia.

Retroproyector

En relación al retroproyector hay 399 docentes que disponen de este instrumento en sus colegios, pero solo un 121 de ellos (30%) hace uso de este material. Llama la atención que su uso baje significativamente siendo un instrumento de fácil manejo y muy útil en la sala de clases para la presentación de los contenidos.

Video proyector

Se observa que el 16.3% de los docentes dispone de video proyector, cifra bastante baja, de este total el 44% de los docentes usa esta tecnología. El bajo número de video proyectores en los colegios puede deberse a que es un recurso de alto costo y que no todos los colegios pueden adquirirlo fácilmente. También requiere de un conocimiento computacional más avanzado para su empleo.

Conexión a internet

Llama la atención que 601 docentes (94.9%) cuenta con conexión a internet en su colegio, pero de éstos solo el 46% utiliza con sus alumnos esta herramienta. Las cifras son muy bajas respecto de toda la inversión que hay detrás y de las posibilidades que pueden generarse como un instrumento de acercamiento a la información y al manejo de ella.

Pizarra acrílica

Este material está disponible para 510 docentes (80.6%), pero solo 419 hacen uso de ellas (82%), lo que quiere decir que existen 91 docentes (18%) que teniendo

pizarra acrílica para sus clases, prefiere seguir utilizando la tiza y la pizarra tradicional.

En general la variable DIMADI tiene un promedio de 8.25 materiales didácticos, no obstante, el uso de estos materiales se ve reducido a un promedio de 5.81, lo que nos lleva a afirmar que se pierden en promedio más de dos materiales que definitivamente no son usados por los docentes.

Descentralización pedagógica

La variable DESPED se define como el grado en el cual el profesor aprovecha las oportunidades que ofrece la política de flexibilidad pedagógica para hacer aportes a nivel de aula y de la escuela. Esta variable se compone de siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva por los docentes con 24.76 unidades. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada a fin de determinar la preferencia de los docentes. Los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 70.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 304.445$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente realiza proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de los alumnos, obteniendo de este modo 416 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 357.128$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente usa la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumnos, obteniendo de este modo 434 preferencias, aun cuando se esperaría un mayor uso de estas dependencias con los alumnos. Los resultados se relacionan con los obtenidos en la variable DIMADI.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 16.844$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente hace salidas a terreno con sus alumnos obteniendo de este modo 259

preferencias que de todas formas es bastante bajo, sobre todo con el impulso renovado que tiene la educación y entre cuyos énfasis está la idea de usar metodologías activas participativas; por lo tanto, esta observación estaría indicando que un número importante de docentes sigue en la sala de clases con sus alumnos.

Como positivo se declara ($t = 1092.739$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente acostumbra a variar las estrategias metodológicas, obteniendo de este modo 603 preferencias. Esta cifra es bastante alta y muy importante su significación.

Como negativo se declara ($t = 185.289$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente ha tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto de jornada escolar completa, obteniendo de este modo 325 preferencias.

Es decir, más del 50% de los docentes no ha tenido la oportunidad de participar en este proyecto, que por definición debería ser así. A lo anterior se debe agregar las implicaciones curriculares, económicas y administrativas que demanda el traspaso de una jornada a otra y en la cual todos los actores del sistema deben estar en pleno conocimiento.

Otro aspecto que se debe considerar es que el plazo para pasar a la jornada escolar completa vencía el año 2002, pero fue extendido hasta el año 2006, quizá precisamente por la falta de planificación y también por la situación económica que se vive actualmente. Según las estadísticas que maneja el Ministerio de Educación, al año 2001 existían 3747 colegios municipales que habían pasado a la JEC y de los colegios particulares subvencionados 1406, lo que lleva a la suma total de ambos

sistemas a 5153. De un universo que se compone de más de 10.000 colegios, aproximadamente un 50% ya está en JEC.

Como positivo se declara ($t = 234.152$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el docente ha aprovechado las oportunidades para hacer sugerencias curriculares, obteniendo de este modo 392 preferencias. De todas formas no puede dejar de pasar inadvertido el hecho de que hay un tercio de docentes que no lo ha hecho o simplemente no manifiesta una posición en una de las dos direcciones, considerando que uno de los puntos centrales de la política de descentralización pedagógica del

Ministerio de Educación es la participación de los docentes en los aspectos curriculares.

Como positivo se declara ($F = 178.464$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el docente realiza proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de los alumnos, obteniendo de este modo 367 preferencias.

En síntesis esta variable que tenía por finalidad observar si el docente hace uso de la descentralización pedagógica debe ser analizada a la luz de otra variable similar que considera este estudio, la variable autonomía pedagógica (AUTPED), que buscaba medir la percepción de los docentes en relación a sí el director otorga libertades suficientes como para que efectivamente se produzca la descentralización pedagógica. Si se observa que el promedio de DESPED es de 24.76, mientras que el promedio de la variable AUTPED es de 29.19, esto estaría mostrando que la percepción de los docentes sobre el otorgamiento de libertades pedagógicas a los profesores de parte de los directores es efectiva, no obstante hay una pérdida entre la autonomía otorgada por el director a la autonomía que usa efectivamente el docente en su quehacer educativo; situación que se ve reflejada en varios indicadores de la variable DESPED.

Opinión sobre la política salarial

La variable OPOSAI se define como la percepción del docente en términos de acuerdo o discrepancias en relación con la política de remuneraciones de la institución donde trabaja. Esta variable se compone por seis indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 19.54. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada a fin de determinar la preferencia de los docentes. Los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 71.

Como negativo se declara ($t = 17.185$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la política salarial es adecuada a la realidad de la escuela, obteniendo 258 preferencias.

Este resultado negativo concuerda con un tema muy recurrente por el magisterio chileno que permanentemente está planteando mejoras salariales. En esta materia es importante reconocer que las leyes 19070 y 19410 han dado un gran paso en la dirección de favorecer o reconocer la labor del docente, que para algunos todavía no es suficiente. Estos comentarios son válidos también para los siguientes indicadores.

Como positivo se declara ($x^2 = 32.938$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal docente, obteniendo de este modo 276 preferencias.

Como positivo se declara ($x^2 = 15.052$, $gl = 2$, $p = .001$) el indicador que señala que la política salarial es debidamente comunicada al personal, obteniendo de este modo 257 preferencias.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 18.237$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año, obteniendo de este modo 276 preferencias.

Como positivo se declara ($i = 64.948$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la remuneración está de acuerdo con la política salarial de la escuela, obteniendo de este modo 305 preferencias. Aunque en general se observa en la variable una conformidad con la política salarial, casi el 50% de los docentes está de acuerdo con este indicador. Es decir, un buen número de docentes reconoce en ella que su salario responde a esa política que se ha implementado en su institución.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 718.986$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que es muy importante que la escuela cuente con un procedimiento informado sobre incremento salarial obteniendo de este modo 527 preferencias. Es lógico pensar que todo ser humano desea saber como será remunerado y de qué forma se incrementará su estipendio.

En conclusión se puede señalar que los docentes están conforme con la política salarial aún cuando el número de preferencias no sea tan alto en algunos indicadores.

Autonomía pedagógica

La variable AUTPED se define como el grado de flexibilidad pedagógica y curricular que otorga el establecimiento (director) al docente en su trabajo profesional. Esta variable (autonomía pedagógica) se compone por siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 29.19. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivo negativos y neutros)

mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes. Los datos para el análisis que se hace de esta variable se encuentran en la Tabla 72.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 823.630$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director permite realizar proyectos de curso para mejorar áreas deficitarias de los alumnos, obteniendo de este modo 550 preferencias.

Como positivo se declara ($t = 823.659$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director fomenta la utilización de la biblioteca y el laboratorio de computación, obteniendo de este modo 551 preferencias.

No obstante, llama la atención que en este indicador los 551 docentes señalan que el director fomenta la utilización de la biblioteca y del laboratorio de computación, pero, como se señaló en la variable DESPED, solo 434 docentes aprovechan estos recursos. Dicho de otro modo, hay 117 profesores (21 %) que no lo hacen, a pesar de que cuentan con las condiciones y la motivación para hacerlo.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 860.370$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director otorga libertad para realizar salidas a terreno, obteniendo de este modo 558 preferencias.

Es uno de los indicadores más alto de la variable con un 88.29%, pero solo el 44.5% de los docentes practica las salidas a terreno, según se describe en el indicador tres de la variable DESPED.

Como positivo se declara ($t = 980.218$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director concede libertad para variar las estrategias metodológicas, obteniendo de este modo 582 preferencias.

En este indicador mientras 582 profesores perciben que el director da las

facilidades para variar las estrategias, son 603 docentes los que dicen variar las estrategias metodológicas. Dicho de otro modo, hay 21 docentes que, tengan o no la libertad para variar las estrategias, lo harán de igual forma.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 71.156$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director ha dado oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto de jornada escolar completa, obteniendo de este modo 310 preferencias

El resultado de este indicador se relaciona con el indicador cinco de la variable DESPED, en donde el 40% de los docentes admite haber participado en la elaboración de los proyectos de jornada escolar completa, lo que es bastante bajo para las pretensiones de este objetivo como se señaló anteriormente. En este indicador hay algo más que agregar. De este 40% que ha participado en la elaboración del proyecto JEC un 20% pertenece a colegios que están con JEC y un 20% a colegios que aún no están en JEC, lo que significa que el 80% de los docentes en JEC no participó en la elaboración del proyecto respectivo y la misma cifra se repite para los que aún no están en JEC.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 512.08$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a los programas de estudio, obteniendo de este modo 478 preferencias.

Como positivo se declara ($r = 428.701$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo, obteniendo 455 preferencias.

En síntesis se puede afirmar que los docentes perciben un grado de descentralización o autonomía importante que se les ha entregado, pero hay aproximadamente

un tercio de docentes que no están usando la autonomía o descentralización como se esperaba que fuese.

Gestión de calidad

La variable GESCAL se define como el proceso permanente de liderazgo del director dedicado a satisfacer las necesidades de los alumnos, profesores y apoderados con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad. Esta variable se compone por 11 indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 45.88. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes, los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 73.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 758.588$, gl 2, p .000) el indicador que señala que el director se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo las necesidades de la escuela, obteniendo de este modo 537 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 556.322$, gl 2, p .000) el indicador que señala que el director anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar, obteniendo de este modo 489 preferencias.

Como positivo se declara ($I = 528.256$, gl = 2, P = .000) el indicador que señala que el director constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones, obteniendo de este modo 482 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 824.872$, gl = 2, P = .000) el indicador que señala que el director generalmente cumple con los horarios establecidos para atender

a los apoderados, obteniendo de este modo 551 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 544.673$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores obteniendo, de este modo 485 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 724.815$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan, obteniendo de este modo 529 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 680.654$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados, obteniendo de este modo 518 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 488.825$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone, obteniendo de este modo 470 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 605.839$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere, obteniendo de este modo 501 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 601.934$, $gl = 2$, $sig = .000$) el indicador que señala que el director incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos, obteniendo de este modo 499 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 619.488$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados, obteniendo de este modo 505 preferencias.

Los docentes evalúan bastante bien la gestión de los directores. Aunque hay

que hacer notar que un buen número de docentes (en torno de 100) declaran una posición neutra en los indicadores 2, 3, 5, 8 Y 10. Por otro lado, los que evalúan negativamente la gestión de los directores no sobrepasa el 7.9% en los indicadores. Los resultados estarían indicando entonces un liderazgo efectivo de los directores en su gestión administrativa.

Pertinencia de la gestión

La variable PERGES es definida como el grado de adecuación de la gestión en relación con los objetivos planteados por la reforma. Esta variable se compone por siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 27.85. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes; los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en

la Tabla 74.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 762.834$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que las acciones que desarrolla el director normalmente están en relación con los objetivos planteados por los diversos aspectos que contempla la reforma, obteniendo de este modo 536 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 595.573$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional, obteniendo de este modo 498 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 434.967$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director reúne a los profesores para discutir las dificultades que aparecen con la implementación de la reforma, obteniendo de este modo 456 referencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 411.100$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional, obteniendo de este modo 445 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 66.882$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director, lleva especialistas a los consejos de profesores para capacitarlos en diversas áreas de la reforma, obteniendo de este modo 307 preferencias.

Este indicador no se corresponde con el indicador diez de la variable GESCAL en donde se señala que el 79.1% de los docentes (501) dice que el director insta a los docentes para que se capaciten en áreas que el establecimiento requiere; esto podría estar indicando que los directores fomentan el perfeccionamiento de su gente, pero que no están a la par con crear ellos mismos condiciones para que este perfeccionamiento se produzca dentro del establecimiento, sobre todo en el tema de la reforma educacional.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 458.512$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el director crea un clima de motivación para que los docentes trabajen en todas las áreas de la reforma, obteniendo de este modo 462 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 596.057$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el director siempre invita a participar en los cursos de capacitación creados en el contexto de la reforma, obteniendo de este modo 499 preferencias.

Este indicador reconoce en los directores la importancia que le asignan al perfeccionamiento, especialmente en el trabajo de instar a sus colegas para que los docentes se involucren en este tipo de actividades. Sin embargo, hay que destacar

el hecho de que esta cifra (499) es más o menos similar al número de participantes efectivos en los cursos de perfeccionamiento (PARPPF), lo que puede estar indicando que aproximadamente un 30% de los docentes con motivación o sin ella simplemente no van a los cursos de perfeccionamiento que se dictan para ellos.

En general esta variable se observa bastante bien, lo que podría llevarnos a decir que la gestión del director en función de producir los cambios que trae la reforma y cómo los docentes lo perciben ha funcionado y los directores han cumplido.

Actitud hacia las nuevas metodologías

La variable ACMEEN es definida como la forma de pensar del docente respecto de la posibilidad de hacer uso de las nuevas metodologías de enseñanza. Esta variable se compone por siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 25.19. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes; los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 75.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 112.076$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que las nuevas metodologías de enseñanza que sugiere la reforma son adecuadas a la realidad de la escuela, obteniendo de este modo 303 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 190.645$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que las nuevas metodologías de enseñanza responden a las necesidades y vacíos dejados por las metodologías memorísticas reproductivas, obteniendo de este modo 358 preferencias.

Como neutro se declara ($\chi^2 = 191.810$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que las metodologías que se desprenden del constructivismo funcionan muy bien en

la sala de clases, obteniendo de este modo 301 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 44.370$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos obteniendo de este modo 270 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente, se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 147.422$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que aunque existen nuevas metodologías de enseñanza los docentes siguen utilizando las mismas de siempre, obteniendo de este modo 347 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente, se lo debe interpretar reinvertiendo sus valores.

En este indicador hay que considerar que 102 docentes (16.1%) no ha cambiado sus planteamientos metodológicos; es decir, sigue haciendo lo de siempre. Esta situación se contradice con lo que los docentes señalan en el indicador 4 de la variable DESPED, en donde 603 docentes (95.3%) evalúan afirmativamente el indicador que señala que acostumbran a variar las estrategias metodológicas. No obstante esta situación demuestra lo contrario; hay un buen grupo de docentes que no ha realizado cambios en su labor pedagógica.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 191.810$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos, obteniendo de este modo 467 preferencias.

Como positivo se declara ($I = 387.905$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que las nuevas metodologías dan la oportunidad de hacer cosas que siempre

quise hacer, obteniendo de este modo 431 preferencias.

Para la variable ACMEEN se podría señalar que por las pruebas estadísticas usadas, en general existe una actitud positiva hacia las nuevas metodologías. Sin embargo, es importante señalar que el nivel número de docentes con una actitud positiva es bajo, es decir, hay aspectos en los que se esperaría de parte de los docentes un mayor número de adhesión a las nuevas metodologías.

Actitud hacia la reforma curricular

Esta variable es definida como la forma de pensar del docente, en relación a las innovaciones curriculares propuestas por la reforma. Esta variable se compone por siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 25.84. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes. Los datos para el análisis que se hace de esta variable se encuentran en la Tabla 76.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 246.095$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el alumno y el país necesitan, obteniendo de este modo 360 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 197.261$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza, obteniendo de este modo 350 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 307.137$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes, obteniendo de este modo 392 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 178.360$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que las ponderaciones del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición, obteniendo de este modo 344 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 173.773$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas, obteniendo de este modo 431 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 438.379$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, obteniendo de este modo 446 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 441.962$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento, obteniendo de este modo 453 preferencias.

Se advierte en la variable ACRECU que un buen número de docentes asimila bien los cambios curriculares efectuados en el país.

Actitud hacia la jornada escolar completa

La variable ACT JEC se define como la forma de pensar del docente, respecto de las innovaciones involucradas en la jornada escolar completa. Esta variable se compone de cuatro indicadores y es evaluada estadísticamente como negativa con 11.80 unidades. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos,

negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de

los docentes. Los datos para el análisis que se hace se encuentran en la Tabla 76.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 12.294$, $gl = 2$, $P = .002$) el indicador que señala que el aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC es un despilfarro de dinero, obteniendo de este modo 243 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente se lo debe interpretar reinvertiendo sus valores.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 28.673$, $gl = 2$, $P = .002$) el indicador que señala que para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral, obteniendo de este modo 248 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 12.294$, $gl = 2$, $p = .006$) el indicador que señala que ella JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar, obteniendo de este modo 248 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 11.981$, $gl = 2$, $p = .003$) el indicador que señala que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo, obteniendo de este modo 251 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Opinión del docente sobre la reforma

Esta variable se define como la toma de posición del docente en relación con los programas de mejoramiento e innovación pedagógica. Esta variable se compone por diecinueve indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un

promedio de 63.59. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia

de los docentes. Los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 78. En esta variable se presentarán solo ocho indicadores, los cinco primeros y los tres últimos, dado que el resto de indicadores se incluyen en las variables ACRECU y ACT JEC que ya fueron analizados.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 182.332$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el diseño, el enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica de los textos de estudio y guías contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo, obteniendo de este modo 341 preferencias.

Este indicador difiere con lo expresado en el indicador 1 de la variable

USMADI, donde se indica que 563 docentes (88.9) usan los libros de textos. Se observa que de un total de 563 profesores que usan los libros de textos, solo 341 lo hacen convencidos de que estos contribuyen a los aprendizajes de sus alumnos. El resto los usa pero no tiene convencimiento de su contribución. Por lo tanto, se puede señalar que el mejoramiento de los libros de estudio, el diseño del material y la calidad de éste no está siendo valorada por los docentes en su real dimensión, lo que conlleva al hecho de que en definitiva los afectados sean los alumnos.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 349.232$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela, obteniendo de este modo 413 preferencias.

Los proyectos de mejoramiento educativo son considerados por 413 docentes (65.2%) como proyectos que favorecen áreas pedagógicas deficitarias de la escuela; sin embargo, solo 367 (58%) ha participado en ellos, generando una ausencia de 46 docentes (11.1) que creyendo que ayudan al colegio, no participan en ellos.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 544.616$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el proyecto Enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes, obteniendo de este modo 484 preferencias.

El proyecto Enlaces, que consiste en proporcionar laboratorios de computación y asesoría técnica para el personal docente, es considerado por los docentes como un factor que ha contribuido a mejorar los aprendizajes de los alumnos, posición con la que están de acuerdo 484 docentes (76.5%). Sin embargo, esta cifra difiere con el hecho observado en la variable USMADI, donde 409 docentes (64.6%) hacen uso del laboratorio de computación con sus alumnos; es decir, hay una pérdida de 75 docentes (8.5%) que creen que el uso de la computación favorece el aprendizaje, pero aun así ellos no lo usan con sus alumnos.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 347.611$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación, obteniendo de este modo 419 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 309.991$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los programas de asistencialidad han contribuido a la equidad el país, obteniendo de este modo 411 preferencias.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 403.289$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados, obteniendo de este modo 448 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se debe interpretar reinvertiendo sus valores.

Aunque la reforma educacional por definición considera que no se ha seguido el modelo tradicional de ser impuesta desde arriba hacia abajo, no obstante la creencia

de los docentes es que sí ha sido impuesta, por cuanto 448 docentes (70.8%) creen que no se consideró a todos los actores.

Como negativo se declara ($X^2 = 186.038$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación, obteniendo de este modo 354 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente se lo debe interpretar reinvertiendo sus valores.

Como negativo se declara ($X^2 = 176.190$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo, para lo cual tiene un total de 357 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente se lo debe interpretar reinvertiendo sus valores.

Un total de 357 docentes (56.4%) considera que la inversión realizada para llevar adelante la reforma no refleja los resultados educativos que el país está obteniendo. Solo un 13.7% cree que hay una relación entre inversión en la reforma y los resultados que se pueden obtener. Estos niveles de aceptación son extremadamente bajos. Llama poderosamente la atención que el Estado asume como política importante la educación para lo cual aumenta su gasto en ella (en 1998 se estimó en un 6.8% del PIS el gasto en educación), pero los docentes creen que los resultados académicos no mejorarán.

Participación en la planificación del colegio

La variable PARPEI se define como el grado de participación del profesor en la determinación de las fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas, misión y de los objetivos institucionales. Esta variable se compone de Cinco indicadores y es

evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 17.08. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes; los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 79.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 464.446$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente ha tenido la oportunidad de señalar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene su escuela, obteniendo de este modo 464 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 397.801$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente ha tenido la posibilidad de indicar las oportunidades y amenazas que la escuela tiene, obteniendo de este modo 443 preferencias.

El análisis muestra que 464 docentes (73.3%) dicen que no han tenido la oportunidad de indicar las fortalezas y debilidades del colegio mientras que 443 docentes (70%) señalan que sí han tenido la oportunidad de manifestar las amenazas y oportunidades al colegio. En estos dos indicadores se observa una contradicción; por un lado tiene una gran participación, pero por otro lado no la tienen.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 353.526$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente ha contribuido en la formulación de la misión de la escuela, obteniendo de este modo 428 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 118.834$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente ha participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales, obteniendo de este modo 464 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 336.227$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el docente ha participado activamente cuando se revisa el PEI de su colegio,

obteniendo de este modo 423 preferencias.

Participación en los programas de perfeccionamiento

La variable PARPPF se define como el número de veces que ha participado el docente en los programas de perfeccionamiento fundamental. Llama fuertemente la atención que de los 633 docentes encuestados, 218 no participaron en ninguno de los seis cursos de perfeccionamiento que ofreció el Ministerio de Educación desde 1997 al año 2002 durante los veranos, en los cuales se ponía especial hincapié en las nuevas formas de enseñar y en los nuevos programas de estudios.

Discusión de resultados de la variable relacionada con el director

La variable a discutir, en esta parte, es la opinión de director sobre la reforma educacional (OREDİR). Es una sola, compuesta por diecinueve indicadores, los mismos que se aplicaron en la encuesta a los docentes.

Opinión del director sobre la reforma

La variable OREDİR se define como la toma de posición del director en relación con los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, la jornada escolar completa y el nuevo currículo. Esta variable está compuesta por diecinueve indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 69.29. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes. Los datos para el análisis que se hace de esta variable se encuentran en la Tabla 82.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 67.360$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala

que el diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los libros de textos y las guías de estudio contribuyen al aprendizaje de los alumnos, obteniendo de este modo 39 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 35.280$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de los colegios, obteniendo de este modo 44 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 33.880$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el proyecto Enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes, obteniendo de este modo 46 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 24.760$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación, obteniendo de este modo 35 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 35.320$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los programas de asistencialidad han contribuido a la equidad en el país, obteniendo de este modo 33 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 29.080$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan, obteniendo de este modo 35 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 33.880$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza, obteniendo de este modo 33 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 45.160$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico

de los docentes, obteniendo de este modo 35 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 24.160$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que las ponderaciones del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición, obteniendo de este modo 39 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 35.280$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el tiempo de libre disposición ha sido una instancia favorable para crear asignaturas, obteniendo de este modo 32 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 35.280$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, obteniendo de este modo 46 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 38.680$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento, obteniendo de este modo 37 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 13.720$, $gl = 2$, $p = .001$) el indicador que señala que el aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC es un despilfarro de dinero, obteniendo de este modo 29 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se lo debe interpretar reinvirtiendo sus valores.

Como sin preferencias se declara ($\chi^2 = 4.480$, $gl = 2$, $P = .106$) el indicador que señala que para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se lo debe interpretar reinvirtiendo sus valores.

En la organización del tiempo laboral de los docentes con la JEC, 22 directores

(44%) cree que la jornada escolar completa genera dificultades para hacerlo, resultados más o menos similares a los obtenidos con los docentes (42%).

Como positivo se declara ($\chi^2 = 12.040$, $gl = 2$, $P = .002$) el indicador que señala que la JEC genera problemas para la convivencia familiar obteniendo de este modo 28 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 31.000$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo, obteniendo de este modo 35 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 30.280$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados, obteniendo de este modo 35 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 9.760$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que la reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación, obteniendo de este modo 26 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Los directores de colegio consideran que la reforma no consideró un modelo administrativo para su implementación. Un 52% de ellos piensa que esto no sucedió, resultado más o menos similar al obtenido por los docentes cuya opinión es de 55.9% desfavorable para este indicador.

Como negativo se declara ($\chi^2 = 11.680$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala

que la cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo, para lo cual tiene un total de 28 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Tanto los directores como los profesores tienen un pensamiento similar en este indicador. El 56% de éstos creen que no hay relación de lo invertido con los resultados obtenidos en materia educacional.

Discusión de resultados de las variables relacionadas con los apoderados

Las variables que se relacionan con los apoderados son OREAPO, SAREED y ARACOL. La discusión de los resultados se presentará en forma separada para cada una de estas variables.

Opinión del apoderado sobre la reforma

La variable se define como la percepción del apoderado en relación a las ventajas y desventajas de la reforma educacional. Se compone de 10 indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 36.27. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes; los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 84.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 1128.31$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los nuevos planes y programas de estudio ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes, teniendo de este modo 1011 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 680.992$, $gl = 2$, $P \sim .000$) el indicador que

señala que la extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, obteniendo de este modo 887 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 132.119$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que se señala que la extensión horaria ha complicado la convivencia familiar, obteniendo de este modo 628 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por lo cual

se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 217.119$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país, obteniendo de este modo 721 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 94.447$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres, obteniendo de este modo 607 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 524.410$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres, obteniendo de este modo 836 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 42.074$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los cambios educativos no ofrecen nada nuevo, obteniendo de este modo 553 preferencias. Este indicador es una declaración negativa, por cual se lo debe interpretar revirtiendo sus valores.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 147.815$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que no percibo ningún cambio en la educación, obteniendo de este modo 642 preferencias. Este indicador es una declaración negativa; por consiguiente se lo debe interpretar reinvirtiendo sus valores.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 928.465$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que los nuevos programas de estudio responden a la necesidad de actualizar el conocimiento, obteniendo de este modo 959 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 1781.76$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que la entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de las materias, obteniendo de este modo 1167 preferencias.

Satisfacción con los resultados educativos

Esta variable se define como la conformidad del apoderado respecto de los logros educativos alcanzados por los alumnos. Se compone de ocho indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 31.25. Se observó cada uno de los indicadores (ya agrupados en positivos, negativos y neutros) mediante la chi cuadrada, a fin de determinar la preferencia de los docentes; los datos para el análisis que se hacen de esta variable se encuentran en la Tabla 85.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 470.965$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él, obteniendo de este modo 794 preferencias.

Como positivo se declara ($\chi^2 = 473.306$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que los resultados académicos de mi pupilo están en relación con sus capacidades, obteniendo de este modo 816 preferencias en este indicador. Los resultados académicos en relación con las capacidades de los alumnos son considerados por los apoderados levemente superior (un 1.6% más) a las expectativas que tienen sobre ellos en cuanto al rendimiento. Dicho de otro modo, las expectativas de los apoderados son levemente inferiores a las capacidades que creen tener sus hijos.

Como positivo se declara ($X^2 = 1286.681$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el apoderado está conforme con el impacto positivo de los valores que le enseñan a su pupilo en el colegio, obteniendo de este modo 1054 preferencias.

Un componente esencial del nuevo currículo es la incorporación de los objetivos transversales, es decir, las enseñanzas de valores. En este sentido, los apoderados observan que estas enseñanzas impactan positivamente en sus hijos (79.4%).

Como positivo se declara ($X^2 = 1296.693$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el apoderado está satisfecho como están logrando cultivar en su pupilo el sentido de responsabilidad, obteniendo de este modo 1058 preferencias.

Como positivo se declara ($X^2 = 421.574$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el apoderado siente agrado por el clima social del colegio, en el que su pupilo se desenvuelve, obteniendo de este modo 786 preferencias.

Como positivo se declara ($X^2 = 1360.764$, $gl = 2$, $P = .000$) el indicador que señala que el apoderado se agrada de la motivación que su pupilo ha manifestado en el desarrollo y cuidado de su cuerpo, obteniendo de este modo 1073 preferencias.

Como positivo se declara ($X^2 = 760.366$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el apoderado se agrada por la forma en que su pupilo aprende sus materias, obteniendo de este modo 896 preferencias.

Como positivo se declara ($X^2 = 979.484$, $gl = 2$, $p = .000$) el indicador que señala que el apoderado se agrada como la escuela está logrando entusiasmar a su pupilo para que asista a clases, obteniendo de este modo 973 preferencias.

Arancel por colegiatura

Esta variable se define como el monto mensual a pagar por el servicio educacional prestado al alumno. Estadísticamente esta variable arroja un resultado negativo, con un promedio de 6,094. Es significativo el hecho de que, de los apoderados que pagan por colegiatura, 650 de ellos solo cancela \$1,000; esto representa un 48.9%; sin embargo, hay que resaltar el hecho de que la información introducida a la base de datos fue de acuerdo con la definición de las variables hecha en la matriz de operacionalización. En ella se establecía que entre el intervalo 0 y 2,000 se aceptaría la marca de clase del intervalo, es decir \$1,000. Esto equivale en muchos casos a apoderados que definitivamente no pagan nada.

Discusión general sobre las variables del estudio

Los análisis que a continuación se desarrollarán tienen que ver con los tres grupos estudiados: profesores, directores y apoderados. Las variables del estudio se observan en comparación con variables agrupadoras, con la finalidad de detectar si existe o no diferencias entre diversos grupos en las unidades de análisis.

Docentes

En las variables relacionadas con los docentes se hicieron diversos análisis. Solo se registran aquellos en los que se encontró diferencias significativas entre los diversos grupos estudiados. Se analizan a continuación las variables del estudio respecto del tipo de jornada de clases, de la ubicación geográfica,

del género, de la dependencia del colegio, de los colegios que reciben financiamiento compartido, de los colegios particulares subvencionados, edad de los

docentes y de la participación en los cursos del PPF.

En la Tabla 96 se puede observar que existe diferencia significativa en la variable DIMADI comparada con el tipo de jornada del colegio, por lo tanto se puede señalar que en los colegios sin jornada escolar completa (8.47) hay un mayor número de materiales didácticos que en los de jornada escolar completa (7.80), aunque se esperaría que estos últimos tuvieran más materiales dado que la población estudiantil que debe ser atendida al mismo tiempo es mucho mayor.

Se puede apreciar en las variables DESPED, AUTPED, GESCAL, PERGES, ACMEEN, ACT JEC Y OREDOC diferencias significativas entre los colegios con JEC y los colegios sin JEC. En cada uno de estos análisis se registra que en los colegios con JEC los docentes tienen una actitud más favorable hacia los diversos aspectos de la reforma educacional que los docentes que trabajan en colegios de dos jornadas. Inclusive en la variable ACT JEC, que en anteriores análisis no aparece con una actitud favorable por parte de los docentes, en este caso, llama la atención que los docentes que están en JEC tienen una actitud más positiva que en aquellos docentes que aún no están en este tipo de jornada de clases. Tal vez la diferencia se deba a que los docentes que ya están experimentando su trabajo en esta jornada de clases observan con cierto éxito las bondades del nuevo sistema de clases.

En la Tabla 97 se observa que existe diferencia significativa en la variable DIMADI en comparación con la ubicación geográfica de los colegios, lo que nos lleva a la conclusión de que existe un mayor número de materiales didácticos en los colegios de regiones que en el área metropolitana. Esta situación llama la atención, dado que

es en la capital donde se encuentran las principales librerías y negocios relacionados

con el área de la educación y con precios mucho más accesibles.

Por otro lado se detectan diferencias significativas en las variables GESCAL y PERGES Estas variables relacionadas con la gestión muestran una actitud más favorable de parte de los docentes en el área metropolitana que en regiones; es decir, se aprecia que los colegios son mejores administrados en el área metropolitana que en el resto del país.

Tabla 96

Diferencia significativa en las variables del estudio comparadas según el tipo de jornada de clases

Variables	Tipo de jornada	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias		
				F	Sig.	t	gl	Sig. ^a
DIMADI	Con JEC	205	7.80	.372	.542	-7.152	631	.000
	Sin JEC	428	8.47					
DESPED	Con JEC	205	25.85	2.784	.096	3.859	631	.000
	Sin JEC	428	24.25					
AUTPED	Con JEC	205	30.46	7.006	.909	4.761	631	.000
	Sin JEC	428	28.58					
GESCAL	Con JEC	205	47.08	.013	.870	2.638	631	.009
	Sin JEC	428	45.30					
PERGES	Con JEC	205	28.70	.027	.421	2.686	631	.007
	Sin JEC	428	27.45					
ACMEEN	Con JEC	205	25.81	.649	.800	2.624	631	.009
	Sin JEC	428	24.89					
ACTJEC	Con JEC	205	12.74	.064	.733	4.253	631	.000
	Sin JEC	428	11.35					
OREDOC	Con JEC	205	65.08	.116	.038	2.461	356.766	.014
	Sin JEC	428	62.87					

^a dos colas

En las variables ACMEEN y OREDOC se observan diferencias significativas entre los colegios de regiones y los del área metropolitana. En las regiones tienen una mejor actitud y una mejor opinión en estas dos variables.

Tabla 97

Diferencia significativa en las variables del estudio en comparación según las regiones y el área metropolitana

Variables	Región	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias		
				F	Sig	t	Gl	Sig. ^a
DIMADI	1-12	329	8.40	2.738	.098	3.328	631	.001
	13	304	8.10					
GESCAL	1-12	329	44.75	10.279	.001	-3.759	603.893	.000
	13	304	47.09					
PERGES	1-12	329	27.43	4.150	.042	-2.039	625.450	.042
	13	304	28.31					
ACMEEN	1-12	329	25.76	.333	.564	3.594	631	.000
	13	304	24.58					
OREDOC	1-12	329	64.39	.906	.342	2.085	631	.037
	13	304	62.72					

^a dos colas

En la Tabla 98 se pueden observar las diferencias significativas de las variables del estudio relacionadas con los docentes, comparadas según la dependencia de los colegios. En este análisis se observa que la variable DIMADI tiene un comportamiento más favorable en los colegios municipalizados que en los particulares subvencionados. Esta situación respondería precisamente a las políticas que ha desarrollado el gobierno en donde se ha tratado de mejorar las condiciones de los colegios más carentes en todo sentido. Sin embargo en las variables OPOSAI, GESCAL, ACMEEN y ACT JEC, que son las que se relacionan directamente con la reforma educacional, se aprecia una actitud más positiva en los colegios particulares subvencionados que en los colegios municipalizados.

En la Tabla 99 se observan las diferencias significativas de las variables DESPED y ACRECU, comparadas con los colegios particulares subvencionados con

y sin financiamiento compartido. En este análisis se ven diferencias solo en estas dos variables de las que se puede señalar que los docentes usa más la descentralización

pedagógica en los colegios con financiamiento compartido y además tienen una actitud más positiva en relación a la reforma curricular.

Con la finalidad de observar si existen diferencias significativas en cada una de las variables del estudio comparadas con los años de servicio de los docentes, especialmente de aquellos que ingresaron a la profesión durante el desarrollo e implementación de la reforma, se encontró que solo en las variables OPOSAI y ACMEEN (ver Tabla 100) existen diferencias significativas. Los docentes que llevan no más de diez años de servicio tienen una mejor opinión sobre la política salarial y una actitud más favorable a las nuevas metodologías de enseñanza.

Tabla 98

Diferencia significativa en las variables del estudio comparadas según el tipo de institución

Variables	Tipo de Institución	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias		
				F	Sig.	t	gl	Sig. ^a
DIMADI	Municipal	254	8.68	40.086	.000	8.585	627.326	.000
	Particular	379	7.97					
USMADI	Municipal	254	5.57	2.998	.084	-2.357	631	.019
	Particular	379	5.97					
OPOSAI	Municipal	254	18.27	.255	.613	-5.629	631	.000
	Particular	379	20.39					
GESCAL	Municipal	254	45.06	3.782	.052	-2.102	631	.036
	Particular	379	46.42					
ACMEEN	Municipal	254	24.58	1.211	.272	-3.070	631	.002
	Particular	379	25.60					
ACTJEC	Municipal	254	11.38	6.753	.010	-2.171	501.899	.030
	Particular	379	12.08					

^a dos colas

Tabla 99

Diferencia significativa de las variables DESPED y ACRECU comparadas según el tipo de financiamiento de los colegios subvencionados

Variables	Tipo de financiamiento	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias		
				F	Sig	T	gl	Sig. ^a
DESPED	Particular con FC	127	25.50	.008	.928	2.853	377	.005
	Particular sin FC	252	23.99					
ACRECU	Particular con FC	127	26.67	.031	.859	2.069	377	.039
	Particular sin FC	252	25.65					

^a dos colas

Tabla 100

Diferencia significativa de las variables OPOSAI y ACMEEN comparadas según la edad de los docentes

Variables	Años	N	X	Prueba de Levene s		Prueba t para medias		
				F	Sig	t	gl	Sig. ^a
OPOSAI	1-10	223	20.39	.598	.440	3.252	622	.001
	11-50	401	19.11					
ACMEEN	1-10	223	25.67	.522	.470	2.122	622	.034
	11-50	401	24.94					

^a dos colas

Con la finalidad de observar si existen diferencias significativas en cada una de las variables del estudio comparadas con los docentes que participaron y con los que no participaron en los cursos de perfeccionamiento, se observa con atención que solo en cuatro variables existen diferencias significativas, estas son: AUTPED, GESCAL, PERGES y ACRECU; lo curioso es que de las cuatro variables en cuestión, los docentes que nunca participaron en los cursos de perfeccionamiento presentan una actitud más positiva que los docentes que participaron en los cursos de perfeccionamiento, según se observa en la Tabla 101.

Tabla 101

Diferencia significativa en las variables del estudio comparadas según la participación de los docentes en los cursos de perfeccionamiento

Variables	PPF	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias		
				F	Sig	T	gl	Sig. ^a
AUTPED	No participó	218	29.87	1.146	.285	2.631	631	.009
	Participó	415	28.84					
GESCAL	No participó	218	46.88	2.890	.090	2.306	631	.021
	Participó	415	45.35					
PERGES	No participó	218	28.67	1.047	.307	2.706	631	.007
	Participó	415	27.43					
ACRECU	No participó	218	26.39	.681	.410	2.118	631	.035
	Participó	415	25.55					

^a dos colas

Directores

En la variable relacionada con los directores se hicieron diversos análisis. Solo se registran aquellos en los que se encontró diferencias significativas entre los diversos grupos estudiados.

En la variable OREDIR, los análisis mostraron que existe diferencia significativa comparada con los colegios que están en JEC con los que aún no han pasado a la JEC. Tal como ocurrió con los docentes aquí también se observa una opinión más favorable hacia la reforma en los colegios que ya están en la jornada escolar completa, como se puede apreciar en la Tabla 102.

Tabla 102

Diferencia significativa de la variable OREDIR comparada según el tipo de jornada

Variables	Tipo de JEC	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias		
				F	Sig	t	gl	Sig. ^a
OREDIR	Con JEC	15	73.47	4.963	.031	3.177	44.315	.003
	Sin JEC	35	67.46					

^a dos colas

Directores y docentes

En relación a la variable opinión sobre la reforma educacional, que es similar para los docentes y directores, se encontró que existen diferencias significativas. Los directores tienen una opinión más positiva que los docentes en relación a la reforma. La Tabla 103 ilustra los resultados encontrados para esta comparación.

Tabla 103

Diferencia significativa entre la opinión de docentes y directores respecto a la reforma educacional

Variables	Grupos	N	X	Correlación	Sig	Prueba t para medias		
						t	gl	Sig.
OREDOC	Directores	50	69.26	.280	.049	5.391	49	.000
	Profesores	50	63.0658					

Apoderados

En las variables relacionadas con los apoderados se hicieron diversos análisis. Solo se registran aquellos en los que se encontró diferencias significativas entre los diversos grupos estudiados.

En la variable SAREED se observa que existe una diferencia significativa entre los apoderados que pagan colegiatura con los que no lo hacen. En la Tabla 104 se aprecia que los apoderados que pagan están más satisfechos con los resultados educativos de sus hijos.

En la Tabla 105 se puede observar que las variables OREAPO, SAREED y TIPAAP presentan diferencias significativas entre los apoderados de regiones con los del área metropolitana. Los apoderados de regiones presentan una opinión más

favorable hacia la reforma educacional, están más satisfechos con los resultados académicos de sus hijos y dedican más tiempo a la escuela que los apoderados del área metropolitana.

Tabla 104

Diferencia significativa de la variable SAREED comparada según el pago del arancel por colegiatura

Variables	Arancel	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias iguales		
				F	Sig.	t	gl	Sig. ^a
SAREED	No pagan	650	30.68	1.551	.213	-3.618	1326	.000
	Pagan	678	31.80					

^a dos colas

Tabla 105

Diferencia significativa entre las variables OREAPO, SAREED y TIPAAP comparadas según las regiones y el área metropolitana

Variables	Regiones	N	X	Prueba de Levene		Prueba t para medias iguales		
				F	Sig.	t	gl	Sig. ^a
OREAPO	1-12	690	36.60	.031	.859	2.143	1326	.032
	13	638	35.92					
SAREED	1-12	690	31.61	.091	.762	2.433	1326	.015
	13	638	30.86					
TIPAAP	1-12	690	3.39	7.903	.005	2.238	1298	.025
	13	638	3.08					

^a dos colas

En este capítulo se han presentado los resultados de la muestra observada considerando las unidades de análisis compuestas por los docentes, apoderados y directores de colegios; los resultados descriptivos de las variables involucradas en este estudio; luego se presentaron las tres pruebas de hipótesis planteadas para esta investigación y finalmente la discusión de los resultados desde el punto de vista de

las variables y de la relación entre ellas. En el siguiente capítulo se presentará un resumen y luego las principales conclusiones que se determinaron en esta investigación junto con las recomendaciones metodológicas y educativas para este estudio.

CAPÍTULO V

RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen

Las reformas educacionales llevadas adelante en la década de los 90 por diversos países están influenciadas por diversos factores internos como externos. En el caso de Chile la reforma iniciada a partir del año 1990 tiene sus raíces internacionales en tres aspectos que fueron liderados por la UNESCO. El primero de ellos fue el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1979) que desarrolló un plan de trabajo común entre los países con miras al año 2000. Luego le sigue la Conferencia Mundial de Educación celebrada en el año 1990 cuyo objetivo fundamental fue establecer un compromiso mundial de proporcionar educación para todos: enseñanza primaria de buena calidad para todos los niños del mundo. El tercero fue el informe solicitado por la UNESCO a una comisión que se formó para tal efecto, en relación a cómo debería ser la educación del siglo XXI. En este informe conocido como el informe Delors, se enfatiza que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a ser, aprender a vivir, aprender a conocer y aprender a hacer, constituyéndose en el marco filosófico de una agenda de reformas que guiarán en los países la reestructuración de los sistemas educativos (Delors, 1998).

A nivel interno de Chile, destaca la formación de un Comité Técnico Asesor para la modernización de la educación chilena, que entre sus principales conclusiones señala

que la educación se ha quedado atrás y que es menester replantearse algunos aspectos, entre ellos proporcionar una formación general de calidad para todos. A lo anterior se suma la formación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación que concretamente sugiere una reforma de la educación con énfasis en un programa de formación que llegue a todos los chilenos y proporcione una sólida formación moral e intelectual (Molina, 1995).

Con estos antecedentes Chile inició un proceso de envergadura al desarrollar una reforma integral que profundiza en cambios curriculares, nuevas metodologías de enseñanza, mayor número de horas de clases, equipamiento de los colegios, perfeccionamiento de los docentes y mejoras salariales sustantivas para el gremio. Por lo tanto la pregunta que se hace como la declaración del problema de esta investigación es: ¿Cuál es la naturaleza y el grado de correspondencia que existe entre los diversos factores demográficos-operativos de la reforma educacional y las actitudes-desempeño de los sujetos involucrados en su implementación? De esta pregunta se desprenden tres hipótesis de investigación:

Hi₁. La percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional.

Hi₂. El aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

Hi₃. La percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión

sobre la reforma educacional están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

La importancia de esta investigación estriba fundamentalmente en determinar hasta qué punto se están logrando los objetivos que la reforma diseñó para su implementación desde la perspectiva de las actitudes que asumen los diversos actores del sistema educativo.

Las principales limitaciones que se presentaron para desarrollar la investigación fueron (a) la falta de investigaciones sobre el tema, (b) la complejidad del tema para abarcar todos los aspectos involucrados en el proceso de reforma, (c) el acceso a algunas instituciones para aplicar las encuestas y (d) la falta de disponibilidad de recursos personales no permitió realizar una investigación que abarcara una mayor muestra de instituciones.

La investigación realizada estuvo enfocada específicamente en profesores de nivel primario considerando para ello solo a colegios urbanos ubicados en comunas con más de cien mil habitantes. En el caso de los apoderados se consideró a los que tienen hijos en 7° grado en el año 2002. Las escuelas que fueron elegidas aleatoriamente para la aplicación de las encuestas eran particulares subvencionadas o municipalizadas.

Los principales propósitos de la investigación fueron (a) establecer la percepción que tienen los actores del sistema educativo respecto de la reforma educacional, (b) proporcionar al Ministerio de Educación información relevante que permita evaluar el progreso y desarrollo de la reforma de tal manera que se puedan tomar decisiones relacionadas con áreas incluidas en esta investigación, (c) ofrecer información que oriente posibles acciones correctivas que deben ser introducidas en el proceso de reforma.

Los supuestos básicos que acompañan a esta investigación son los siguientes:

1. Toda reforma educacional lleva implícita la idea de hacerlas con la finalidad de mejorar la educación y sus procesos.
2. Las reformas responden a demandas de la sociedad por una mejor educación.
3. La educación es un proceso permanente que abarca todo el ciclo de vida de los seres humanos.
4. El gasto público en educación de un país define la importancia que le asigna a la educación.
5. El vehículo de desarrollo de los pueblos es la educación.

Hay que destacar que el investigador tiene una cosmovisión cristiana de la educación dentro la cual considera que el hombre en un comienzo fue creado perfecto y que fruto de su desobediencia para con Dios se introdujo el pecado en nuestra tierra. Sin embargo, Dios en su inmensa misericordia no dejó al hombre a la deriva, desarrolló un plan para salvarlo del pecado. Este plan consistió en dar a su hijo Jesús para que muriera en la cruz y así salvar a todos aquellos que por fe aceptan su sacrificio expiatorio.

A raíz de estos condicionantes terrenales se han desarrollado algunas ideas en torno de lo que debe ser la educación. Diversos agentes educativos como el Estado, la escuela, la iglesia y el hogar hasta cierto punto se disputan funciones educativas, que más bien deben ser complementarias. Sin embargo hay un agente que no puede ni debe ser soslayado; esta es la educación que debe ser entregada en el hogar. Los padres tienen el mayor privilegio de educar a sus hijos decidiendo el tipo de formación que

desean para sus hijos. Bíblicamente se insta a desarrollar para los niños una educación

que no se centre en las cosas temporales de este mundo sino más bien en una educación

que prepare a los niños, jóvenes y adultos para romper las cadenas del pecado con la ayuda de Dios y así vivir por la eternidad en un mundo glorioso.

En Chile se han desarrollado cuatro reformas que por su significado han trascendido en el tiempo: las de 1928, 1965, 1980 Y 1990-2002.

La primera de ellas se definió como un ambicioso intento de renovación pedagógica por medio de la integración del sistema. Este fue un esfuerzo que se debe reconocer a los docentes de la época, quienes fueron los que gestaron la idea de la reforma al sistema educativo, reconociendo que ésta era necesaria e importante para la nación. Este movimiento magisterial llegó a ser tan fuerte que terminó por conseguir que sus esfuerzos se vieran coronados con el Decreto 7,500, con el que se dio paso definitivo a la reforma. Este Decreto fue el intento más serio realizado, hasta ese momento, para reformar integralmente la educación y su mérito descansa en ser una iniciativa generada por los docentes. Dicho Decreto duró solo unos meses. Con la llegada de un nuevo Ministro de Educación en aquel entonces se abortó el proceso iniciado. Sin embargo, hay que destacar que la influencia de estos reformadores se prolongó por varias décadas por los planes posteriores desarrollados en el sistema educativo de la época.

La reforma de 1965 se fundamentó en el desafío de realizar transformaciones económicas en Latinoamérica en materias agrarias, tributarias y educacionales. Por otro lado la creciente expansión de la demanda de la sociedad chilena por educación (Ñúñez, 1997b) y por el diagnóstico realizado se dio paso a la reforma educacional del sistema. Este proceso se fundamentó en las siguientes líneas de acción: (a) expansión cuantitativa del sistema, (b) diversificación del sistema, (c) desarrollo y mejoramiento cualitativo del sistema.

educativo y en producir cambios cualitativos en un nuevo currículo, con programas innovadores y con avances en la formación inicial y continua de los docentes.

Los inspiradores de la reforma de 1980 no la reconocen como tal, pero hay que enfatizar que los cambios introducidos en el sistema educativo, durante el gobierno militar, fueron muy importantes ya que se intervino en todos los niveles del sistema educativo desde el nivel prebásico hasta la universidad. Los cambios efectuados parten con cambios significativos en la gestión, donde intervienen los militares bajo el pretexto de una despolitización del sistema con una fuerte práctica autoritaria y de control sobre los procesos educativos.

Durante este periodo se desarrolló la política subsidiaria del Estado con la que se estimulaba la iniciativa privada en educación, la cual debía hacerse cargo de la futura expansión y mejoramiento del sistema, para lo cual el Estado se reservó la función normativa, la supervisión de la educación y el control para impetrar la subvención educacional.

En 1980 se fijaron los nuevos objetivos, planes y programas de estudio de la educación básica para todo el país. El otro aspecto que produjo una transformación importante al sistema educativo fue el traspaso de todos los colegios del Estado a la administración de las municipalidades.

La reforma educacional actual se fundamenta en dos grandes políticas sustentadas por el Estado, la calidad en la enseñanza y equidad en la distribución social de sus resultados. La calidad debe ser entendida como las acciones destinadas a mejorar la calidad de los procesos de aprendizajes escolar y de los insumos y a elevar el nivel de resultados en el plano personal y grupal y la equidad son las acciones reguladas por el

principio de discriminación positiva de manera de ofrecer recursos, ofertas de servicios y procesos educativos diferenciados para obtener resultados comparables y equivalentes entre establecimientos de diferentes condición socio-económica (Castro, 1999).

Los ámbitos en que se desarrolla la reforma actual son cuatro: (a) programas de mejoramiento e innovación pedagógica, (b) nuevo currículo, (c) desarrollo profesional y (d) jornada escolar completa.

Los programas de mejoramiento e innovación pedagógica son

una intervención sistémica sobre el conjunto de la matrícula escolar de la enseñanza básica del país, que busca afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de escuelas, mediante una combinación de inversiones en insumos materiales, dirigidos directamente a los contextos de aprendizaje de todo el sistema subvencionado, con innovaciones en el proceso

educativo moduladas de acuerdo a tipos de escuelas. (Cox, 1997, p. 12)

En el marco de estos programas para la educación básica se cuentan insumos para el mejoramiento de la educación básica cuyo principio es elevar sustancialmente las condiciones en la que alumnos y profesores de la educación subvencionada trabajan (Cox y García-Huidobro, 1999).

Las principales acciones desarrolladas en este contexto incluyen la entrega de textos escolares a todos los alumnos de 10 a 80 años; habilitación de bibliotecas de aulas y dotación de elementos complementarios de infraestructura.

Los proyectos de mejoramiento educativo constituyen otro programa de mejoramiento e innovación educativa y

consisten en el financiamiento público de proyectos generados por las escuelas, las que compiten anualmente por dicho financiamiento, en un marco institucional que evalúa la calidad de los mismos en términos de su impacto sobre el aprendizajes de competencias fundamentales. La escuela que se adjudica un PME se hace acreedora a un monto de recursos en función de su matrícula y de un paquete de

. apoyo didáctico definido para cada establecimiento. (MINEDUC, 1998, p. 30)

La informática educativa, en un programa de mejoramiento e innovación denominado Enlaces, nace con el objetivo de construir una red de informática educativa incorporando tecnologías emergentes con la idea de unir a las personas y sus proyectos, intercambiar experiencias educativas entre sí y reducir el aislamiento de muchas escuelas (Hepp, 1999).

Dentro de los programas de mejoramiento enfocados en la equidad se desarrollaron dos programas: el de las 900 escuelas, cuyo objetivo se orientó a elevar la calidad de la educación de los establecimientos escolares que presentan los más bajos resultados en la prueba SIMCE, y los programas de mejoramiento de la calidad de la educación para las escuelas rurales multigrado, que consisten en una propuesta pedagógica diferente a la que se aplica en sectores urbanos.

Los programas de asistencialidad también forman parte de los programas de mejoramiento con los que se busca compensar las dificultades familiares y las limitaciones de los propios estudiantes que, debido a factores de índole socioeconómica o de ubicación territorial, dificultan o impiden el acceso a la educación, la permanencia o éxito de los estudiantes en el sistema educativo.

El nuevo currículo es uno de los aspectos más importante de la reforma, precisamente por el cambio curricular que se ha desarrollado a partir del año 1997. Arellano (1997) señala las razones del cambio curricular:

Tres eran sus aspiraciones primordiales. Por una parte, actualizar los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando que los planes y programas vigentes habían sido dictados a principios de los años ochenta, los que debían superar la obsolescencia pedagógica y disciplinaria. Por otra, impulsar una educación de calidad, incorporando los avances en pedagogía. En tercer lugar, cumplir con las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que, junto con formalizar las metas generales y los perfiles de egreso de ambos ciclos, estipuló un nuevo procedimiento basado

en la descentralización para idear el curriculum escolar. (p. 38)

Es así como en 1996 se publica el Decreto N° 40 con los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para toda la enseñanza básica. De este modo se cumplía con el imperativo de la ley de formular estos objetivos y contenidos mínimos. No obstante, con la incorporación posterior de la jornada escolar completa, surgió la necesidad de reformular este Decreto que finalmente se traduce en el Decreto N° 240 del año 1999. Uno de los componentes esenciales que se procuró llevar adelante en la elaboración de los planes y programas de estudio fue el hecho de que todos los colegios tenían la opción, si así lo decidían, de elaborar institucionalmente sus propios planes y programas de estudio, teniendo como base los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que establecía el mencionado decreto. Este hecho pasa a ser una situación inédita en materia curricular en el país, que responde precisamente a la política de descentralización impulsada por el Ministerio de Educación.

Dentro de la nueva estructura curricular el Decreto reconoce (a) los sectores y subsectores, (b) los ciclos y subciclos de aprendizaje, (c) los niveles de educación, (d) los objetivos fundamentales, (e) los contenidos mínimos y (f) la ponderación de los subsectores de aprendizaje.

El Decreto 240 define los objetivos fundamentales como las "competencias que los alumnos deben lograr en los distintos periodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica". En cuanto a los contenidos mínimos obligatorios los define como "los cono

cimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos

fundamentales establecidos para cada nivel" (p. 5).

Los sectores de aprendizaje son las diversas categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de experiencias que deben cultivar los niños, y los subsectores de aprendizaje se definen como la forma en que los estudios propios de un sector se expresan en cada uno de los diferentes niveles obligatorios para todos los estudiantes.

La ponderación de los subsectores de aprendizajes es el número mínimo de horas que, dentro del tiempo de trabajo semanal, se ha definido para cada subsector y nivel. Dentro de las ponderaciones de tiempo se distinguen los tiempos ponderados, no ponderados y de libre disposición. Esta distribución de los tiempos hace posible concretar la descentralización curricular para aquellos colegios que deciden elaborar sus propios planes y programas de estudio, ya que les permite crear sectores y subsectores de aprendizajes y además decidir el tiempo que se le asignará a estas materias.

Otro componente esencial del nuevo marco curricular es la incorporación de los objetivos fundamentales transversales para la educación básica, que se introducen por primera vez en el currículo escolar chileno y tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, los que deben procurar alcanzarse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la educación general básica.

Dentro del contexto de los cambios operados por la reforma se considera que su éxito pasa por la profesionalidad de los docentes, quienes son el pilar central de los cambios para producir una enseñanza de calidad. Por ello las principales acciones desarrolladas tienen que ver con el perfeccionamiento y el mejoramiento de las remuneraciones.

Eh cuanto al perfeccionamiento se han creado varios mecanismos con la finalidad

de crear condiciones para el desarrollo de la excelencia profesional, entre los cuales se encuentra el programa de formación inicial de profesores, el programa de perfeccionamiento fundamental que se ha desarrollado en el país desde 1997, con la idea de actualizar los conocimientos en pedagogía, explorar las implicancias para la transferencia a la sala de clases y conocer a fondo los nuevos programas de estudio implementados progresivamente desde 1997. Este perfeccionamiento es gratuito para todos los docentes. Por otro lado se han establecido programas de becas para pasantías, postítulos y postgrados en el exterior, que han permitido a un buen número de docentes conocer experiencias pedagógicas exitosas en otros países.

En relación al mejoramiento de las remuneraciones de los profesores el Estatuto Docente significó un aumento real para un importante número de docentes que estaban en una situación desmejorada, creó diversos mecanismos para incrementar el salario, considerando la experiencia, el perfeccionamiento, el desempeño en condiciones difíciles y una asignación por responsabilidades. Al poco tiempo los docentes fueron nuevamente beneficiados en materia económica por una ley que complementaba la anterior, que creó una asignación proporcional al número de horas de trabajo y un bono de excelencia académica.

Se llama jornada escolar completa a la extensión horaria de clases desde 30 de enseñanza básica hasta e14° de enseñanza media. En el caso de la educación primaria el incremento de horas de clases llega a un mínimo de 38 clases semanales y los colegios deben atender a los alumnos en una sola jornada.

Este incremento de tiempo de clases para los alumnos tiene varias implicaciones

tanto pedagógicas como de infraestructura. Por un lado el colegio haciendo uso de las

facultades que le otorga la descentralización debe definir qué hacer en el espacio de tiempo que se está agregando a la jornada, lo cual lleva a que cada colegio tenga que crear subsectores de aprendizajes o talleres en donde se aproveche al máximo el tiempo que disponen para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, la jornada escolar completa genera dificultades para atender a todos los alumnos en un solo periodo, lo que implica aumentar el número de salas de clases, la capacidad de patio, de baños y de bibliotecas. También se deben crear otras dependencias que hasta antes de este proceso no se requerían, como comedor, cocina y despensa. Casi todas estas inversiones en las que deben incurrir los colegios pueden obtener recursos postulando a los concursos públicos que llama el Ministerio de Educación todos los años. Este esfuerzo tiene implícita la idea de que es posible mejorar la educación dedicando más

tiempo al aprendizaje. El ministerio de Educación (1998) señala que

la extensión y calidad del tiempo de trabajo escolar es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos. Tanto las escuelas como los sistemas educativos nacionales que exhiben mejores resultados de aprendizaje, tienen sistemáticamente mayores tiempos de trabajo escolar. La evidencia de investigación internacional comparada sobre los factores que impactan positivamente en el aprendizaje, destaca el tiempo de trabajo escolar como uno de los más decisivos. (p. 75)

El tipo de investigación desarrollada se enmarca dentro de un estudio exploratorio, descriptivo correlacional multivariado. El estudio es exploratorio fundamentalmente porque no hay una teoría que explique el comportamiento de las variables estudiadas. Por esta misma razón la técnica estadística utilizada es la correlación canónica, muy útil en estos casos, con la que se buscó observar la naturaleza de las relaciones entre el conjunto de variables dependientes e independientes (covariantes).

La población estudiada estuvo compuesta por todos los docentes, directores y

apoderados de colegios que se ubican en comunas con más de 100,000 habitantes. De esta forma participaron las 13 regiones político-geográficas en las que se divide el país.

Para seleccionar la muestra de los colegios en donde se aplicaron las encuestas, se numeraron todos los colegios de cada comuna y aleatoriamente se escogió uno de cada comuna. Finalmente el estudio se compuso de 633 docentes, 1328 apoderados y 50 directores de colegio.

Componen este estudio (a) relacionadas con los docentes las variables opinión sobre la política salarial del docente (OPOSAI), descentralización pedagógica (DESPED), uso de materiales didácticos (USMADI), participación en los programas de perfeccionamiento fundamental (PARPPF), tipo de institución (TIPINS), tipo de jornada de clases (TIPJEC), años de servicio docente (ASEDOC), edad del docente (EDADOC), género del docente (GENDOC), actitud hacia la jornada escolar completa (ACT JEC), actitud hacia la reforma curricular (ACRECU), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN) y opinión del docente sobre la reforma educacional (OREDOC); (b) relacionadas con los apoderados las variables tiempo de participación del apoderado en el colegio (TIPAAP), pago de arancel por colegiatura (ARACOL), nivel educacional de los padres (NIEDAP), número de hijos estudiando en el sistema (HIJEST), género del apoderado (GENAPO), estado civil del apoderado (ESCIAP), satisfacción con los resultados educativos de sus hijos (SAREED) y opinión del apoderado sobre la reforma educacional (OREAPO) y (c) relacionadas con los directores y docentes las variables autonomía pedagógica (AUTPED), participación en el planeamiento institucional (PARPEI),

disponibilidad de materiales didácticos (DIMADI), matrícula institucional (MATINS), tipo de institución (TIPINS), tipo de jornada escolar (TIPJEC), género del director (GENDIR),

edad del director (EDADIR), años de servicio como director (AÑODIR), opinión del director sobre la reforma educacional (OREDIR), gestión de calidad (GESCAL), pertinencia de la gestión (PERGES), rendimiento institucional en matemática (RENINSMA), rendimiento institucional en lenguaje (RENINSLE) y rendimiento institucional en comprensión (RENINSCO). Cada una de estas variables fueron definidas en la matriz de operacionalización junto con los indicadores de cada una de ellas.

Se elaboraron tres instrumentos para aplicar, uno para los apoderados, otro para los docentes y uno para los directores. Los instrumentos fueron construidos con la ayuda de expertos en la materia y luego cada uno de ellos fue sometido a la prueba de validez de contenido. Finalmente se hizo la prueba piloto para probar la validez de constructo y medir la confiabilidad de las escalas.

El instrumento de los profesores consta de seis secciones. La primera de ellas se consulta por información general, la segunda sección está compuesta por tres indicadores, la sección tres la conforman siete indicadores, la sección cuatro se compone de seis indicadores, la sección cinco tiene veinticinco indicadores y finalmente la sección seis está compuesta por treinta y un indicadores.

El instrumento dirigido a los apoderados tiene dos secciones. La primera tiene que ver con información general y la segunda sección se compone de dieciocho indicadores.

El instrumento para los directores se compone de dos secciones. La primera consulta información general y la segunda tiene diecinueve indicadores.

La aplicación de las encuestas se realizó con la ayuda de personas del área de la educación que fueron preparadas para tal efecto. Hasta donde fue posible el investigador

también aplicó encuestas en varias instituciones educativas del país. En cada colegio se pidió la autorización respectiva con la debida anticipación. La aplicación de las encuestas a todos los colegios duró más o menos dos meses. La encuesta aplicada a los apoderados tenía una duración de 8 a 15 minutos, la encuesta aplicada a los directores de aproximadamente 8 minutos y la encuesta aplicada a los docentes de 15 a 25 minutos.

Conclusiones

En esta parte se presentan en primer lugar las conclusiones a nivel de cada una de las variables en particular basándose en la discusión de resultados del capítulo IV, para luego dar paso a la discusión de resultados de las tres hipótesis que conforman este estudio seguida de las respectivas conclusiones que se han determinado para cada una de ellas.

Conclusiones para las variables del estudio

A continuación se enuncian las principales conclusiones a las que se llegó en este estudio sobre las variables utilizadas en la investigación:

1. La disponibilidad de materiales didácticos como los textos de estudio, guías, libros en la biblioteca, laboratorio de computación, retroproyector, televisor, video y conexión a internet existen en un alto porcentaje en los colegios encuestados; no así el video proyector.

2. De los materiales didácticos que disponen en los colegios, los más utilizados son los textos de estudio, guías de estudio, libros de biblioteca, laboratorio de computación, televisor, video y pizarra acrílica, pero no en la medida en que se disponen; es decir, es menor el uso a la disponibilidad que se tiene de estos materiales, lo cual implica

que existe un desaprovechamiento de estos recursos, especialmente del retroproyector y de la conexión a internet.

3. Los docentes están variando, de acuerdo con las necesidades, las estrategias metodológicas en sus clases, lo que favorece el aprendizaje de los alumnos.

4. Existe escasa participación de los docentes en la elaboración de los proyectos

pedagógicos de jornada escolar completa, un eje esencial para pasar de dos a una jornada, considerando que el primer plazo otorgado ya venció. Los directores tampoco están dando la oportunidad para discutir el proyecto con sus docentes.

5. Los docentes están desarrollando un alto grado de autonomía pedagógica en su trabajo escolar, pero ésta no se utiliza en la medida en que es otorgada por la dirección del establecimiento.

6. La mayoría de los docentes no está de acuerdo con la política salarial que se aplica en su colegio. Los docentes preferirían una mayor claridad en relación a los incrementos salariales.

7. Los docentes reconocen el alto grado de autonomía que les entregan los directores para ejecutar sus tareas pedagógicas, no así en la elaboración de los proyectos de jornada escolar completa.

8. Muy positiva es la percepción que tienen los docentes sobre la gestión de los directores al frente de los establecimientos educacionales del país.

9. Muy positiva en la percepción que tienen los docentes sobre las acciones que desarrollan los directores en sus colegios para implantar la reforma educacional en sus establecimientos; es decir, los directores han asumido su rol en esta tarea.

10. Positiva es la actitud que tienen los docentes sobre el uso de nuevas metodologías

de enseñanza, aunque hay un grupo que no ha cambiado sus formas de enseñar.

11. Positiva es la actitud que manifiestan tener los docentes y directores en relación a la reforma curricular implementada a contar del año 1997 en el país.

12. Los docentes no están de acuerdo con la jornada escolar completa, ya que les genera dificultades para organizar su trabajo y de igual forma creen que afectará las relaciones familiares de los alumnos.

13. Existe una opinión muy favorable de parte de los docentes y de los directores, en relación al ámbito de mejoramiento e innovación pedagógica desarrollado por el Ministerio de Educación, reconociendo que las acciones realizadas ayudarán a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

14. Directores y docentes reconocen que la implementación de la reforma educacional no consideró a todos los actores del sistema educativo nacional. De igual forma no desarrolló un modelo administrativo para concretarla al interior de la escuela.

15. Directores y docentes reconocen que todo el dinero que el Ministerio de Educación está invirtiendo en la reforma no tendrá relación con los avances que se pudieran obtener en los aprendizajes de los alumnos.

16. Los docentes han tenido oportunidades de participar en la planificación del proyecto educativo institucional, no así de indicar las fortalezas y debilidades.

17. Casi un tercio de los docentes no participó en los programas de perfeccionamiento docente, lo que implica que no conocen en profundidad las orientaciones que hay detrás para trabajar con los alumnos en la sala de clases.

18. La mayoría de los apoderados están de acuerdo en que los nuevos planes y programas de estudio desarrollados en esta reforma y la jornada escolar completa

19. Menos del cincuenta por ciento de los apoderados percibe los cambios introducidos en el sistema educativo.

20. La mayoría de los apoderados está de acuerdo en que los libros de textos ayudan a la comprensión de las materias que estudian sus hijos.

21. La mayoría de los apoderados coinciden en reconocer que los nuevos programas de estudio responden a la necesidad de actualizar el conocimiento.

22. El rendimiento escolar que alcanzan los alumnos satisfacen las expectativas que los apoderados tiene de ellos. De igual forma los apoderados coinciden en que el rendimiento está de acuerdo con las capacidades que creen tener sus hijos.

23. En general los apoderados están muy satisfechos con lo que el colegio desarrolla en bien de sus hijos, como la enseñanza de valores, el sentido de responsabilidad, la formación de hábitos de estudio y las enseñanzas sobre el cuidado de su cuerpo.

24. Los docentes que trabajan en colegios con jornada escolar completa tienen una actitud y una percepción más positiva en las variables descentralización pedagógica, autonomía pedagógica, gestión de calidad, pertinencia de la gestión, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza, actitud hacia la jornada escolar completa y sobre la opinión de la reforma educacional en comparación con los docentes que aún no están en la jornada escolar completa en el colegio donde trabajan.

25. Los docentes que trabajan en colegios particulares subvencionados tienen una actitud y percepción más positiva hacia la opinión de la política salarial, la gestión de calidad, la actitud hacia las nuevas metodologías y las actitudes hacia la jornada escolar completa en comparación con docentes que trabajan en colegios municipalizados.

Discusión de resultados para la Ho1

La primera pregunta de investigación que motivó el presente estudio fue la siguiente: ¿De qué manera las características personales y la percepción del docente respecto a las acciones de la reforma educativa en Chile se relacionan con la actitud del docente hacia los componentes de la reforma educativa? A esta pregunta corresponde la siguiente hipótesis nula según la cual la percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente no están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional. Los resultados que a continuación se presentan permiten señalar las conclusiones desarrolladas para esta hipótesis.

Para probar la H01 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .77461 ($F(36,214154) = 4.19538$, $P = .000$). Se obtuvieron cuatro raíces canónicas y las pruebas de significación residual de las dimensiones mostró que las dos primeras son significativas (sig. de A $<.05$). La primera tiene una Wilks de .77461 ($p = .000$), la segunda de .90073 ($p = .000$). Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 1 y retener la hipótesis de investigación.

Por lo tanto, con los antecedentes expuestos es posible hacer un análisis más detallado de los resultados de esta correlación. Para una mejor claridad en la discusión, el conjunto de variables dependientes (variantes) se denominan la actitud hacia la reforma educacional del docente y al otro conjunto de variables que corresponde a las independientes (covariante) se denominan el docente y su contexto de trabajo. En cuanto al docente y sus condiciones de trabajo se debe reconocer que las

acciones emprendidas por las autoridades educacionales para mejorar las condiciones laborales han sido muy importantes. Si se revisa por ejemplo que el primer esfuerzo realizado en función de la reforma educacional fue mejorar sustancialmente las deterioradas remuneraciones del cuerpo docente, se puede observar que creó espacios importantes de participación de los profesores tanto en materias curriculares como de planificación institucional, legisló en materias económicas para que los colegios tuvieran otras opciones de financiamiento, aparte de la subvención, para mejorar los procesos internos; desarrolló programas de perfeccionamiento que no solo capacitaron al docente, sino que además significaron, según el número de horas, un incremento salarial adicional; y equipó con materiales audiovisuales a un importante número de colegios. Con todo esto, teóricamente se esperaba que el desarrollo de actitudes positivas de los docentes hacia los cambios educacionales desarrollados por el país, bajo esta nueva dinámica educacional, fuera sustancialmente fuerte. Aunque existe un nivel de correlación de .374 y una varianza compartida del 14%, se esperaba que esta relación fuera más alta por las explicaciones ya señaladas.

Al observar en más detalle los resultados obtenidos, se puede señalar que las variables dependientes tienen una importante varianza compartida (58%) con la función canónica, pero su poder predictor de las covariantes es muy bajo; solo alcanza a 12% de la varianza. En cambio las covariantes comparten una varianza mucho menor (14%) con la función canónica, pero predicen una mayor proporción de la varianza compartida (8%) de las variables dependientes en la primera función.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables dependientes actitud hacia la reforma curricular (ACRECU, .928), actitud

hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN, .790) y opinión sobre la

reforma educacional del docente (OREDOC, .880), destacándose la variable actitud hacia la reforma curricular (ACRECU) por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de

este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable. La de menor contribución a la varianza de la función es la variable actitud hacia la jornada escolar competa (ACT JEC, .226). Cabe destacar que se esperaba que esta variable (ACT JEC) tuviera una contribución importante en lo que se ha denominado, actitud del docente hacia la reforma, por ser un componente de gran significado ya que implica una transformación de la educación a nivel curricular, de tiempo y de gestión, pero por lo observado en los resultados se puede decir que no es un componente característico de la actitud que tiene el docente hacia a la reforma.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables independientes opinión sobre la política salarial (OPOSAI, .739), descentralización pedagógica (DESPED, .636) y usos de materiales didácticos (USMADI, .454), destacándose la variable opinión sobre la política salarial (OPOSAI) por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable.

Por lo tanto se puede concluir que la opinión sobre la política salarial (OPOSAI) es un elemento determinante del contexto de trabajo y está más relacionado con la actitud que los docentes tienen respecto de la reforma. Las variables de menores contribuciones a la varianza de la función son las

siguientes: participación en el programa de perfeccionamiento fundamental (PARPPF - .030), tipo de institución (TIPINS, .107), tipo de jornada de clases (TIPJEC, -.254), años de servicio del docente (ASEDOC, -.014), edad del docente (EDADOC, -.033) y género del docente (GENDOC, .208). Lo anterior implica que en las condiciones de trabajo de los docentes no intervienen las variables demográficas, las características de la institución ni el perfeccionamiento. Aunque, por la importancia que revisten en el proceso de cambio que se desarrolla en la educación, algunas de estas variables deberían haber tenido una participación importante en la relación de estos conjuntos de variables, especialmente la relacionada con los programas de perfeccionamiento fundamental (PARPPF), el tipo de institución (TIPINS) y el tipo de jornada de clases (TIPJEC) del colegio.

La correlación múltiple de las cuatro variables que pertenecen al grupo de las dependientes es significativa con el grupo de las covariantes. El análisis detallado de las regresiones muestra que solo son significativos los coeficientes de regresión de las variables opinión sobre la política salarial (OPOSAI) y la descentralización pedagógica (DESPED) al predecir la actitud hacia la reforma curricular (ACRECU). Los coeficientes significativos de regresión para predecir la actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN) y la opinión sobre la reforma educacional (OREDOC) separadamente, son opinión sobre la política salarial (OPOSAI), descentralización pedagógica (DESPED) y usos de materiales didácticos (USMADI). Ningún coeficiente es significativo para predecir a la actitud hacia la jornada escolar completa (ACT JEC). Por lo tanto para definir la naturaleza de la función en las variables dependientes deben considerarse las variables actitud hacia la reforma curricular (ACRECU), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN) y opinión sobre la reforma

educacional (OREDOC), que son las que tienen correlaciones mayores que .3 y que seguiríamos denominando actitud hacia la reforma educacional (sin contar ACT JEC). En el lado de las covariantes las variables que deben ser consideradas son opinión sobre la política salarial (OPOSAI), descentralización pedagógica (DESPED) y usos de materiales (USMADI), a las que podríamos denominar con un nuevo nombre como condiciones laborales de desempeño docente. Lo anterior permite entonces señalar que existe una relación entre las condiciones laborales de desempeño docente y las actitudes hacia la reforma educacional.

Conclusiones para la H01

Al observar que el coeficiente estructura de la variable actitud hacia la jornada escolar completa no aporta significativamente al conjunto de las variables dependientes, se puede concluir que los docentes no han desarrollado una actitud definida hacia la jornada escolar completa. Esto implica que en cierto modo son indiferentes a lo que significa este cambio educacional que tiene como propósito fundamental mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado también puede significar que los docentes ni siquiera están valorando el esfuerzo económico que hay detrás de este programa educativo. Si esto es así, ¿vale la pena continuar invirtiendo grandes sumas de dinero en un proyecto en el que los docentes no han considerado la trascendencia que reviste?

Las correlaciones del análisis canónico de las variables actitud hacia la reforma educacional, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y la opinión del docente hacia la reforma educacional se observa que son parte de un solo componente al hacer un análisis de factor que explica un 78% de la varianza. Esto nos permite concluir que los docentes han desarrollado una actitud importante hacia la nueva pedagogía que

entrena la reforma. Se dice nueva pedagogía porque si se consideran los indicadores de estas variables se puede extraer que el uso de nuevas metodologías, el diseño del currículo y la opinión del docente sobre la reforma son parte de un cambio pedagógico que sostiene la reforma educacional.

Aunque, como se mencionó anteriormente, los docentes han desarrollado una actitud hacia la nueva pedagogía, ésta parece estar relacionada con la percepción que los docentes tienen sobre la política salarial. Esto podría estar implicando que para el docente, reforma es simplemente salario, situación que sería muy preocupante. El ser profesor implica una vocación de servicio en donde deben participar ciertos ideales en el trabajo que se desarrolla.

Es posible que el discurso desarrollado por tanto tiempo por el gremio de profesores esté calando profundamente en la mente de los docentes en el sentido de que la calidad de la educación mejorará cuando las remuneraciones de los profesores sean dignas.

La otra variable que juega un papel importante en las covariantes es la descentralización pedagógica, la que sigue en la contribución de la varianza en ese conjunto de variables. También se observa que existe una relación significativa entre docentes que tienen mayor autonomía y las actitudes hacia la reforma. Esto permite concluir que en la medida que en que el docente posea un nivel de autonomía para desarrollar su trabajo escolar, parece explicar su actitud hacia la reforma. En este sentido es importante que los docentes tengan espacios para desarrollar su trabajo pedagógico, especialmente en lo que se relaciona con crear situaciones de aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas que beneficien a los alumnos. Sin embargo, preocupa que las actitudes hacia

la reforma estén condicionadas en alguna medida por el grado de autonomía que un docente pueda tener, porque la autonomía es una reacción a los cambios que ha sufrido la sociedad producto de las nuevas tecnologías y de sistemas cada vez más complejos que no hacen posible seguir intentando mantener servicios centralizados; sería una utopía. Por lo tanto los sistemas que se descentralizan de alguna manera están buscando en este proceso una mayor eficiencia y calidad.

Al observar los coeficientes estructura de las covariantes se puede concluir que el perfeccionamiento realizado en función de la reforma educacional no determina las actitudes hacia ella. Aunque parezca una contradicción, los cursos desarrollados por los docentes para conocer los nuevos programas de estudio y las nuevas metodologías no han tenido una influencia importante en la formación de actitudes hacia la reforma. Aunque estos cursos no tenían precisamente ese objetivo, es claro que cuando se conoce un fenómeno de más cerca es posible definir una actitud, situación que en este caso no ocurrió. Se supone que en estos cursos se conoció la reforma en profundidad tanto a nivel curricular como metodológico. Es probable que los docentes que asistieron a los cursos de perfeccionamiento se volvieron más críticos de este proceso ya que al compararlos con los docentes que nunca asistieron a los cursos de perfeccionamiento,

estos últimos tienen una actitud más favorable hacia la reforma.

Las características de la institución, como el tipo de colegio y de jornada, no tienen incidencia en las actitudes hacia la reforma. Esto implica que el hecho de que los docentes trabajen en colegios municipales o particulares subvencionados, o en colegios con o sin jornada escolar completa, no afecta la formación de actitudes hacia la reforma. Se observa también que las características demográficas o personales de los

docentes como la edad, los años de servicios y el género no inciden en la formación de actitudes hacia la reforma educacional. Esto implica que docentes con experiencia y edad están en la misma situación de aquellos más jóvenes y que tienen menos experiencia. Por otro lado el sexo femenino es el que mayor participación tiene en las labores docentes, pero aún así no existen diferencias en sus actitudes en comparación con los varones.

En síntesis, por lo observado se puede llegar a una conclusión general sobre el comportamiento del subconjunto de variables tanto dependientes como covariantes que se formaron mediante la correlación canónica. El desarrollo de actitudes hacia la reforma está determinado por el grado en que las condiciones laborales son favorables al docente. Esto puede implicar que impera un paradigma utilitario en la mente de los docentes, quienes no ven la educación como una tarea de vocación sino más bien cómo ella se acomoda a aquellas cosas que creen que son importantes para su persona. Puede ser que la filosofía de una sociedad materialista está tocando fuertemente a los docentes ya que no aparece la preocupación por un sentido más profundo de lo que la educación significa para la sociedad y el rol que deben cumplir los educadores.

Sin embargo, no se puede desconocer que en el contexto de las discusiones sobre la reforma educacional el tema de los maestros cobra una importancia especial. La UNESCO (1996) señala en relación a la discusión sobre la reforma y los docentes que

la sospecha que potencialmente son los profesores quienes manejan la llave de una educación sensible a los requerimientos sociales, ha llevado a recomendar que tanto los factores restrictivos que impiden un desempeño adecuado (salarios y condiciones de trabajo) ... sean considerados en los procesos de reforma. (p. 9)

Es al docente a quien se responsabiliza de la calidad de la educación y de quien se afirma que es el factor esencial en los cambios educativosY'1:>or tanto se le debe dar

estímulos profesionales. Sin embargo, las posibilidades de promoción salarial y profesional se han reducido en este último tiempo en América Latina. Por ello Rivero (1999) enfatiza:

Esta situación contrasta con procesos de reforma educacional iniciados en la presente década [90] que demandan innovar en el aula y asumir nuevas funciones a directores y al cuerpo docente, por lo general con doble jornada y con condiciones de trabajo no satisfactorias. Ello determina muchas veces que los docentes no asuman dichas reformas como un bien social, sino como expresión de situaciones no participativas y procesos externos a ellos. (p. 15)

Este no sería el caso de Chile que precisamente partió con una reforma, cuyo primer trabajo consistió en un programa de mejoramiento salarial paulatino. Precisamente esto es lo que demuestran los resultados el desarrollo de una actitud determinada por las condiciones laborales en que el tema salarial es determinante.

Por lo tanto el compromiso con la enseñanza es un ingrediente fundamental en la materialización del cambio, ya que el docente que no se sienta comprometido a enseñar, probablemente tampoco esté dispuesto a hacer el esfuerzo de aprender y practicar nuevas estrategias pedagógicas. De lise (1998) declara "Dicho compromiso con la enseñanza y con la vida institucional de las organizaciones escolares puede ser mejorado a través de prácticas de reclutamiento más eficientes, salarios más altos y condiciones laborales apropiadas" (p. 47).

La UNESCO (1996) recalca en este sentido que "uno de los indicadores más potentes de las condiciones de trabajo de los maestros son sus salarios" (p. 14). La crisis económica de los años ochenta y los efectos de las políticas de ajuste estructural redujeron significativamente los salarios, los que incluso llegaron a estar por debajo de algunos oficios. Las alzas salariales a partir de 1990 no han logrado regresar a los profesores a los niveles que tenían en comienzos de los setenta.

Una política de mayor profesionalización supone, eventualmente, incrementos sustanciales en los salarios, pero previo a eso hay que romper el círculo vicioso que se ha producido en torno al bajo salario, baja calidad. En esta dirección Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés (1994) señalan que "una vez generado este círculo vicioso es difícil romperlo mediante incrementos salariales porque ellos no aseguran incrementos de calidad de aprendizajes" (p. 17).

Sin embargo hay que reconocer que "aun cuando no existe evidencia que los aumentos salariales a corto plazo se traduzcan en una mejoría de la enseñanza, los efectos a largo plazo en la captación de mejores candidatos pueden ser muy importantes" (Schiefelbein y Wolf, 1993, p. 37).

Discusión de resultados para la Ho2

La segunda pregunta de investigación que motivó el presente estudio fue la siguiente: ¿De qué manera las características personales y el aporte que hace el apoderado al proceso educativo se relacionan con su satisfacción y su opinión de la reforma educativa chilena? A esta pregunta corresponde la segunda hipótesis nula que según la cual el aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado no están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena. Los resultados presentados a continuación permiten señalar las conclusiones para esta hipótesis.

Para probar la H02 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultado una Wilks de .97219 ($F(12,2552) = 3.01980$, $P = .000$). Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 2 y retener la hipótesis de investigación. Por lo tanto, con los antecedentes expuestos es posible

hacer un análisis más detallado de los resultados de esta correlación.

Para una mejor claridad en la discusión, el conjunto de variables dependientes (variantes) se las denomina opinión que tiene el apoderado sobre la educación y al otro conjunto de *variables* que corresponde a *las* independientes (covariantes) se las denomina el apoderado y su participación en la educación.

Teóricamente al apoderado se le han abierto muchos espacios para la participación en el colegio donde estudian sus hijos. Estos espacios tienen que ver con su opinión al formular nuevos programas de estudio, su participación en la elaboración del proyecto educativo institucional, la formulación de parte del Ministerio de Educación de una política de mayor acercamiento de los padres con la escuela, canalizados en parte por lo que se mencionó anteriormente y quizá el aspecto más importante es su participación en el financiamiento de la educación de sus hijos a través de lo que se ha denominado el financiamiento compartido. Con todo esto, se esperaba que la participación del apoderado en la educación desarrollara precisamente una opinión más fuerte sobre este tema. Sin embargo, esto no ha sucedido así. Los resultados encontrados en la correlación canónica (.144) y una varianza compartida del 2% son extremadamente bajos, aun cuando existe una correlación significativa (Wilks = .97219, $p = .000$). Se esperaba que esta relación fuera mucho más fuerte por lo señalado anteriormente.

Al observar en más detalle los resultados obtenidos, se puede señalar que las variables dependientes tienen una varianza compartida de 34% con la función canónica, pero su poder predictor de las covariantes es muy bajo, solo alcanza al .4% de la varianza. Las covariantes comparten una varianza menor (18%) con la función canónica, pero predicen una mayor proporción de la varianza compartida (.7%) de las variables dependientes.

La variable dependiente que hace una mayor contribución a la varianza de la primera función canónica es satisfacción con los resultados educativos (SAREED, .804). La de menor contribución a la varianza de la función es opinión sobre la reforma educacional del apoderado (OREAPO, -.195). Cabe destacar que se esperaba que la variable opinión sobre la reforma educacional del apoderado (OREAPO) tuviera una contribución importante, pero por lo observado no se ha desarrollado esa opinión.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables independientes tiempo de participación del apoderado en el colegio (TIPAAP, .490), pago de arancel por colegiatura (ARACOL, .769), número de hijos estudiando (HIJEST, -.316), estado civil del apoderado (ESCIAP, -.338), destacándose el pago de arancel por colegiatura (ARACOL) por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende su mayor contribución a la varianza. Las menores contribuciones a la varianza de la función son aportadas por las variables: nivel educativo del apoderado (NIEDAP, .207) Y género del apoderado (GENAPO, -.032). Lo anterior implica que en la participación de los apoderados en la educación no intervienen el género ni el nivel educativo, aunque el nivel educativo del apoderado (NIEDAP) debería haber tenido participación en la relación de estos conjuntos de variables.

La correlación múltiple de las variables que pertenecen al grupo de las dependientes solo es significativa la que existe entre la satisfacción con los resultados académicos de sus pupilos (SAREED) y el grupo de las covariantes. El análisis detallado de las regresiones muestra que solo son significativos los coeficientes de regresión de las variables tiempo de participación del apoderado en el colegio (TIPAAP), arancel por colegiatura (ARACOL), nivel educacional del apoderado (NIEDAP) e hijos estudiando en el

sistema (HIJEST), al predecir satisfacción con los resultados educativos de sus pupilos (SAREED). Los coeficientes significativos de regresión para predecir la opinión del apoderado sobre la reforma (OREAPO) corresponden solo al nivel educativo del apoderado (NIEDAP).

Por lo tanto para intentar definir la naturaleza de la función en las variables dependientes solo puede considerarse la variable satisfacción con los resultados educativos (SAREED), que es la que tiene correlación mayor que .3 y que se denomina como satisfacción. En el lado de las covariantes las variables que deberían ser consideradas son tiempo de participación del apoderado en el colegio (TIPAAP)), arancel por colegiatura (ARACOL), hijos estudiando (HIJEST) y estado civil del apoderado (ESCIAP) a las que podríamos seguir denominando como la participación del apoderado en la educación. Sin embargo, por los coeficientes de redundancia alcanzados de .7 y .4 no es posible definir la naturaleza de la relación ya que la varianza compartida en ambos grupos de variables no alcanza a los mínimos recomendados del 10%.

Conclusiones para la H02

Al observar que el coeficiente estructura de la variable opinión sobre la reforma educacional del apoderado no aporta significativamente al conjunto de las variables dependientes, se puede concluir que los apoderados no han desarrollado una opinión definida hacia la reforma educacional. Esto implica que ellos no han sido un eje importante en la participación y en la comprensión de la magnitud de los cambios educacionales que afectan a sus hijos. Eso hace pensar que los apoderados están ausentes de lo que

está ocurriendo con la educación de sus hijos, en donde ellos deberían estar cumpliendo un rol más definido. Por otro lado puede ser también que la escuela está limitando a tal

extremo la participación del apoderado que éste ni siquiera alcanza a percibirlo. Aquí hay un punto de mucha relevancia que ha cambiado profundamente la forma de pensar del apoderado, situación que pudo haber sido influida por el Estado que hizo suyo el deber de educar a niños, pagando los costos que demanda dicha formación. Los apoderados han aceptado esta situación sin medir las consecuencias de este proceso, lo que los ha llevado a dejar de lado el rol fundamental que deben cumplir en la educación de sus hijos y de definir el tipo de educación que desean para ellos.

El aporte de la variable satisfacción con los resultados educativos (SAREED) en las dependientes es significativo, lo que permite concluir que los apoderados están conformes con los resultados académicos que están obteniendo sus hijos, pero esta conformidad está más relacionada con el nivel de expectativas personales que por un sentido más profundo de la educación.

En las covariantes la variable pago de arancel por colegiatura define al grupo de las variables dependientes, lo que permite concluir que la satisfacción que el apoderado siente por los logros educativos de sus hijos se relaciona con el pago del arancel por colegiatura. Esto implica que los que pagan están contentos por hacerla y los que no pueden pagar también están contentos por el hecho de que no les cobran por la educación de sus hijos. En la relación de estas variables no aparece un estándar educativo general que determine la satisfacción del apoderado, situación que debería darse de este modo, lo que podría estar indicando la conformidad que tienen los apoderados con expresiones que no se relacionan con expectativas directas sobre logros específicamente educativos, sino más bien de índole periférico a la educación.

La variable tiempo de participación en el colegio (TIPAAP) también determina, en

cierto grado, la satisfacción que el apoderado siente en relación con los resultados educativos de sus hijos. En cambio el nivel educativo del apoderado y su género no determinan su satisfacción.

La conclusión general que se puede obtener de esta hipótesis es que los apoderados no están teniendo una real participación en materias educativas en el colegio donde estudian sus hijos. Esta participación se limita al número de horas que dedican al colegio y al monto de pago por colegiatura, pudiendo, por ejemplo, tener una participación importante en la elaboración del proyecto educativo institucional o en sugerencias curriculares en relación a la jornada escolar completa. Esto se contradice con los propósitos del Ministerio de Educación, en donde define como política de participación del apoderado en el colegio específicamente en materias educacionales. Por otro lado la participación del apoderado puede estar resultando muy cómoda solo con asistir a las reuniones y pagar la cuota mensual. Es probable que esta conducta encuentre sus raíces en el hecho de que en el pasado el Estado asumió como prioridad la educación de las nuevas generaciones pagando para ello, pero reservándose el derecho de definir cómo debe ser la educación del país. Por otro lado, tal vez los colegios se han aprovechado de esto para mantener una relación con el apoderado que se ha limitado a lo estrictamente necesario. Cambiar esta tradición puede llevar mucho tiempo al apoderado ya los colegios, ya que se observa un nuevo impulso en las nuevas políticas de participación del apoderado en el colegio que no llegan a concretarse.

Si un padre de familia se involucra en la educación de sus niños, es probable que éstos consigan mejor rendimiento escolar, tengan mejores actitudes hacia la escuela y establezcan metas personales más altas. Epstein (1992) ha elaborado una síntesis de

estudios sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos y sugiere que los alumnos de todo nivel sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamientos positivos si tiene padres que se preocupan, alientan a sus hijos y se involucran en su educación formal. (p. 1141)

En esta misma dirección Swap (1994, citado en Gubbins, 2001) recalca "la evidencia indica que cuando los padres, madres, y apoderados y la propia comunidad se involucran en los procesos educativos mejoran los resultados académicos de los niños y niñas" (citado en Gubbins, p. 4)

Reconociendo la importancia de la participación de los padres en el colegio como una herramienta vital en el proceso educativo, en el país se ha delineado una política de participación. Al respecto Aylwin señala

La profunda reforma a la educación chilena impulsada desde la década pasada se ha orientado a un objetivo central: lograr mejores aprendizajes para nuestros niños, niñas y jóvenes, en un contexto en que se reconoce que la formación de las personas es una herramienta principal para el bienestar de la familia y para cruzar el desarrollo del país. En esa perspectiva, la participación de las familias en la tarea educativa de la escuela cobra especial importancia. Más aún, constituye un factor insustituible en la formación integral de las personas. (p. i)

Aunque los propósitos de participación de los apoderados en el colegio no se están cumpliendo, el Ministerio de Educación (2002b) insiste:

El carácter "participativo" de la reforma no debe ser visto como una opción, un estilo o una característica adjetiva, en verdad forma parte de su esencia, puesto que sólo el compromiso efectivo y afectivo de docentes, directivos, familias y sostenedores puede extraer de ella todo su potencial. Más aún, cuando justamente mucho de lo que se quiere transformar son las relaciones entre esos actores, y entre ellos y los alumnos y las alumnas. (p. 6)

Por otro lado, el Ministerio de Educación reconoce que algo está pasando en la integración de los padres de familia al colegio, motivo por el cual insiste en una política de mayor compromiso de las familias.

En educación siempre se dice que se debe integrar más a las familias, pero algo sucede que dificulta llevar a la práctica esta intención. Más aún, en las condiciones de vida contemporáneas, todo transcurre en la dirección opuesta, es decir, cada vez más las familias cuentan con menos tiempo y capacidades para realizar su función socializadora... Este nuevo escenario obliga a escuela y liceos a revisar sus tradicionales formas de relación con las familias. (p. 7)

En esta misma dirección Gubbins (2001) se plantea algunas inquietudes importantes acerca de la relación que debe existir entre padres y el colegio.

¿ Quién es el responsable de llevar a la práctica la demanda de participación expresada en el discurso? Si los actores del sistema no se sienten interpelados a hacerse cargo de que la demanda se concrete, no resulta extraño comprender la tendencia a la mantención del estado actual de organización y funcionamiento de la escuela. Posición que la lleva a asumir la labor educativa como una responsabilidad institucional sin aperturas e involucramiento de los otros agentes que participan -de manera no formal- en los procesos educativos de niños y niñas. (p. 15)

Discusión de resultados para la H03

La tercera pregunta de investigación que motivó el presente estudio fue la siguiente: ¿De qué manera la percepción que los maestros tienen de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales donde labora, las características del director y la opinión que el director tiene sobre la reforma educacional están relacionadas con la percepción que los docentes tienen de la gestión administrativa y el rendimiento institucional? Esta pregunta está respaldada por la hipótesis nula según la cual la percepción del maestro de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional no están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

Para probar la H03 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultado una Wilks de $.07664 (50.153.87) = 2.32735, P = .000$.

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 3 y retener la hipótesis de investigación. Por lo tanto, con los antecedentes expuestos es posible hacer un análisis más detallado de los resultados de esta correlación.

Para una mejor claridad en la discusión, el conjunto de variables dependientes (variantes) se las denomina gestión de calidad del proceso educativo y al otro conjunto de variables que corresponde a las independientes (covariante) se denomina el docente y sus condiciones de trabajo creadas por el director.

Tal como se señaló en la primera hipótesis, el docente y sus condiciones de trabajo se han visto muy mejoradas comparadas con las de la década del 80. Si bien no son ideales, se registraron progresos importantes. Por lo mencionado anteriormente se esperaba que el docente y sus condiciones de trabajo creadas por el director desarrollaran una percepción hacia la gestión de calidad del proceso educativo. Los resultados así lo reflejan ya que el coeficiente de correlación canónica es de .860 que es superior a la de los otros observados, presentando una varianza compartida del 74%. Por lo tanto las expectativas se cumplieron y en un muy buen nivel.

Al observar en más detalle los resultados obtenidos, se puede señalar que las variables dependientes tienen una importante proporción de la varianza compartida (39%) con la función canónica, pero su poder predictor de las covariantes es solo el 12% de la varianza. En cambio las covariantes comparten una varianza mucho menor (16%) con la función canónica, pero predicen una mayor proporción de la varianza compartida (29%) de las variables dependientes en la primera función.

Las variables dependientes que hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica son las cinco que componen este grupo: gestión de calidad

(GESCAL, .647), pertinencia de la gestión (PERGES, .836), rendimiento institucional en lenguaje (RENINSLE, -.506), rendimiento institucional en comprensión (RENINSCO -.520) y rendimiento institucional en matemática (RENINSMA, -.535), destacándose pertinencia en la gestión (PERGES) por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser hecha a partir de ella. La de menor contribución a la varianza de la función es rendimiento institucional en lenguaje (RENINSLE) con -.506, pero de todas maneras debe ser considerada en la interpretación ya que supera bastante a lo exigido que es .3.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables independientes autonomía pedagógica (AUTPED, .836), participación en la planificación institucional (PARPEI, .547), tipo de jornada de clases (TIPJEC -.399), tipo de institución (TIPINS, -.481) y años de experiencia del director (AÑODIR, -.382), destacándose autonomía pedagógica (AUTPED) por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable. Las de menores contribuciones a la varianza de la función son las siguientes: disponibilidad de materiales didácticos (DIMADI, .101), matrícula institucional (MATINS, .106), género del director (GENDIR, .149), edad del director (EDADIR, -.139) y opinión del director sobre la reforma educacional (OREDIR, .224). Lo anterior implica que en las condiciones de trabajo del docente no intervienen las variables demográficas del director (género y edad), su opinión sobre la reforma, el tamaño del colegio (MATINS), ni las características del colegio, aunque algunas de estas variables, por la importancia que revisten en el

proceso de cambio que se desarrolla en la educación deberían haber tenido una participación importante en la relación de estos conjuntos de variables, especialmente opinión del director sobre la reforma (OREDİR).

La correlación múltiple de las cinco variables que pertenecen al grupo de las dependientes es significativa con el grupo de las covariantes. El análisis detallado de las regresiones muestra que solo es significativo el coeficiente de regresión de la variable autonomía pedagógica (AUTPED) al predecir gestión de calidad (GESCAL). Los coeficientes significativos de regresión para predecir la pertinencia de la gestión (PERGES) corresponden a autonomía pedagógica (AUTPED) y participación en el planeamiento institucional (PARPEI). Los coeficientes significativos para predecir el rendimiento institucional en lenguaje (RENINSLE) y rendimiento institucional en comprensión del medio natural y social (RENINSCO) corresponde al tipo de institución (TIPINS).

Por lo tanto para definir la naturaleza de la función en las variables dependientes deben considerarse las variables gestión de calidad (GESCAL), pertinencia de la gestión (PERGES), rendimiento institucional en lenguaje (RENINSLE), rendimiento institucional en comprensión (RENINSCO) y rendimiento institucional en matemática (RENINSMA), que son las que tienen correlaciones mayores que .3 y que se seguirían denominando gestión de calidad del proceso educativo. En el lado de las covariantes, deben ser consideradas las variables autonomía pedagógica (AUTPED), participación en el planeamiento institucional (PARPEI), tipo de jornada de clases (TIPJEC), tipo de institución (TIPINS) y años deservicio de director (AÑODİR), a las que podríamos denominar la percepción del docente respecto de la gestión del director en el proceso educativo. Lo anterior permite entonces señalar que existe una relación entre la percepción del docente

respecto de las acciones de autonomía emprendidas por el director y las gestión de calidad.

Finalmente hay que acotar que, de las tres hipótesis planteadas para este estudio, la tercera es la que presenta una mayor correspondencia entre los planteamientos teóricos y la realidad empírica y la segunda hipótesis es que no tiene un grado de correspondencia importante entre la teoría y la realidad.

Conclusiones para la H03

El coeficiente estructura de la variable pertinencia en la gestión (PERGES) obtiene la más alta correlación con la función canónica, lo que permite interpretar el grupo de variantes dependientes a partir de esta variable. El comportamiento de esta variable permite concluir que los directores han asumido la reforma educacional, de acuerdo con la percepción docente. Por lo tanto las acciones que desarrollan los directores ponen su énfasis en los cambios introducidos en el sistema educativo. Esta actitud hacia la reforma se ve reforzada con el hecho de que existe diferencia significativa entre el director y el docente en relación a la opinión sobre la reforma siendo más favorable la opinión de los directores.

La variable que sigue en importancia es la gestión de calidad que también tiene una importante contribución a la varianza de la función. Esta percepción muestra que los docentes aprecian el trabajo de los directores de colegio como una tarea desarrollada con calidad. Sin embargo, esta percepción de calidad de la gestión es inversa al rendimiento institucional en las asignaturas fundamentales. Los docentes están teniendo un concepto de calidad muy diferente de lo que significa el rendimiento de los alumnos, aunque se supone que estas dos cosas deberían ir en la misma dirección. Por lo observado la gestión de calidad no se correlaciona con entendimiento académico.

Los docentes perciben un importante grado de autonomía que los directores entregan a sus docentes. Esto implica que la política impulsada por parte del Ministerio de Educación ha dado sus frutos. Pero este desarrollo de autonomía se ha formado individualmente por los docentes y no a nivel institucional, como unidad académica, ya que hay ciertos aspectos que en el contexto de la descentralización no se han ejecutado. Un buen ejemplo de esto es la elaboración de los proyectos de jornada escolar completa, donde se encontró que solo el 20% de los docentes que está en este tipo de jornada tuvo participación en la elaboración del respectivo proyecto.

La variable autonomía pedagógica (AUTPED) es la que determina la gestión de calidad; es decir, en la medida en que los directores entreguen autonomía a los docentes, éstos considerarán ese gesto administrativo como una gestión de calidad. Por otro lado la variable participación en la planificación institucional determina, en un menor grado, la gestión de calidad. Lo anterior está mostrando o reafirmando lo mencionado anteriormente en el sentido de que la gestión de calidad está determinada por el grado de autonomía y el grado de participación que el director entregue en la planificación institucional. Pero estas mismas variables autonomía pedagógica (AUTPED) y participación en el planeamiento institucional (PARPEI) no determinan el rendimiento institucional. Por lo tanto se puede decir que en la medida en que el director entrega libertad y participación será considerado como un administrador cuya gestión es de calidad. Sin embargo, la calidad debería estar relacionada con los resultados académicos de los alumnos. Lamentablemente estos conceptos de gestión de calidad y rendimiento están divorciados.

La variable que determina el rendimiento académico es el tipo de institución, lo

que estaría relacionado con algo que es ampliamente conocido en Chile. Sabiendo a qué colegio asiste el alumno, se puede saber cuáles son los posibles resultados que alcanzará en la prueba SIMCE. Es notoria y significativa la diferencia que existe en el rendimiento académico entre los colegios particulares pagados, subvencionados y municipalizados. Precisamente este es uno de los objetivos de la reforma: que los aprendizajes sean distribuidos socialmente. Por eso se han realizado fuertes inversiones en infraestructura, libros de textos y materiales audiovisuales.

Ni la cantidad de material didáctico que existe en el colegio ni el tamaño de la institución determinan la gestión de calidad y el rendimiento. Tampoco lo hacen las variables demográficas del director (género y edad). Por otro lado, la opinión que pueda tener el director sobre la reforma no tiene ninguna incidencia en la percepción de los docentes en la gestión de calidad y el rendimiento institucional.

En síntesis en esta hipótesis se podría decir que los docentes tendrán una percepción de una gestión de calidad en la medida en que las acciones que desarrolle la dirección del colegio les sean favorables y que no tengan nada que ver con exigencias sobre el rendimiento institucional.

La realidad dice que la sociedad moderna se ha hecho más compleja debido a la combinación de sistemas de comunicación e información a gran escala. Por lo tanto es cada vez más difícil e ineficiente el control centralizado y verticalista de las actividades, fines de la organización y sistemas, lo que ha hecho inevitable reestructurar las grandes máquinas burocráticas destinando para sus actividades y finalidades más recursos y desarrollando una mayor capacidad de iniciativas e innovación, así como de responsabilidad por los servicios que prestan. En esta dirección Namó de Mello (1991) señala que

la descentralización y reorganización de los sistemas de educación no serían un objetivo en sí mismas, sino una etapa necesaria para alcanzar la autonomía de las escuelas, reduciendo al mínimo indispensable las normativas y controles externos y homogéneos y abriendo espacios para que las diferentes entidades escolares construyan su propio proyecto pedagógico y de desarrollo institucional. (p. 13)

La autonomía no es un fin en sí misma, sino que debe orientarse al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, situación que parece no estar relacionada con lo que está ocurriendo en las escuelas chilenas en donde parece que calidad es mantener una relación adecuada de personas pero que se distancia de lo que es el rendimiento académico de los alumnos. Namo de Mello (1991) cree que la "construcción de consensos sobre lo que es calidad constituye una tarea importante y no puede quedar restringida, en ninguna hipótesis, a los actores internos de los sistemas de enseñanza" (p. 21).

Prawda (1992, citado en McMeekin, 1993) resume los diversos fundamentos que han planteado las experiencias de descentralización en algunos sistemas educativos: "mejoramiento de la eficiencia y la calidad, redistribución del poder y aumento de la estabilidad de la educación y su separación de las presiones políticas nacionales" (p. 66).

En el caso de Chile el proceso de descentralización efectuado en el sistema educativo, según McMeekin (1993), se basó en

la búsqueda de mayor eficiencia y calidad, pero en términos de mejoramientos mensurables ya sea por índices de repetición y deserción o de logros educacionales, no existe indicación de que haya habido algún progreso. Algunos datos incluso muestran que la brecha en la calidad educacional entre las mejores y peores escuelas del país de hecho aumentó después de la descentralización. (p.67)

Por lo tanto la autonomía de la escuela y de los docentes en la sala de clases debe mostrarse no solo como una estrategia eficaz para mejorar la calidad y promover la equidad sino que debe tornarse ventajosa en relación con sus costos y beneficios políticos.

Sin embargo, al revés de lo que se ha sostenido y de lo observado en los procesos

de descentralización llevado a cabo por algunos países, Winkler y Gershberg (2000) sostienen que

la descentralización puede contribuir a la excelencia de la docencia de muchas maneras diferentes. Cuando se transfieren a las escuelas las decisiones relativas a los asuntos pedagógicos importantes, los maestros reciben la autoridad y tiene la motivación para trabajar colectivamente con el fin de mejorar los servicios entregados a los alumnos. (p. 11)

Es probable que estos procesos de descentralización y autonomía necesiten un tiempo para cultivarse y desarrollarse, de tal forma que lleguen a la madurez y así se produzcan los resultados esperados, para que así los docentes dentro de los márgenes de autonomía que se les atribuye, sean capaces de visualizar el camino hacia la calidad de los aprendizajes de sus alumnos que tanto busca el país.

En este sentido, los directores juegan un rol muy importante en el contexto de la descentralización. Machado (2000) lo describe de la siguiente manera:

Un rol destacado que cumple el director es el de estar siempre preocupado por la capacitación del docente, con el fin de mejorar su desempeño y el trabajo en equipo. Para ello busca, formas de capacitación en servicio identifica a quienes necesitan algún tipo de actualización y, persistentemente, procura perfeccionamiento para la totalidad de su cuerpo docente en temas como el uso de nuevas metodologías y de nuevos métodos pedagógicos, o en la aplicación de los temas transversales en relación con le desarrollo de habilidades para la vida. (p. 8)

Recomendaciones

Después de haber desarrollado un proceso completo de investigación, la experiencia y las lecciones aprendidas en el periodo de tiempo que duró el estudio permite hacer las siguientes recomendaciones clasificadas en recomendaciones metodológicas, administrativas y referidas a futuras investigaciones.

Recomendaciones metodológicas

El desarrollo del proceso de investigación llevado a cabo, permite generar las siguientes recomendaciones metodológicas aplicables a futuras investigaciones:

1. Considerar una muestra más grande que incorpore a los colegios rurales como aquellos urbanos que son pagados de tal manera que se pueda tener una visión más completa de todo el sistema educativo.
2. Considerar a las comunas con un rango menor de habitantes.
3. Contar con un instrumento para los docentes más breve que el utilizado en esta ocasión.
4. Contar con el patrocinio del Ministerio de Educación tanto para ingresar a las instituciones educativas como para evaluar los resultados al final de las investigaciones que pudieran hacerse.
5. Incluir un menor número de variables al estudio que pueda realizarse en relación a los docentes y la reforma. Para el caso de los apoderados incluir otras variables en el estudio que podrían determinar su actitud hacia la educación de sus hijos.
6. Disponer de mayores recursos financieros y de un mayor tiempo para el desarrollo de la investigación.
7. Realizar una investigación con un equipo que permita una visión amplia del trabajo que se va a realizar.
8. Incorporar un mayor número de directores en la muestra.

Recomendaciones referidas a futuras investigaciones

En el desarrollo de la investigación surgieron algunas inquietudes relacionadas con el tema de investigación que pueden traducirse en futuras investigaciones.

1. Se recomienda realizar una investigación dirigida hacia los apoderados para identificar sus características, participación y expectativas para determinar si están en condiciones de hacer un aporte a la educación de sus hijos y saber cuán dispuestos están para concretarlo.

2. Se recomienda determinar cuál es el tipo de expectativas fundamentales que tienen los apoderados respecto de la educación de sus hijos y en qué medida se relacionan con lo que espera el sistema educativo de los alumnos.

3. Se recomienda realizar un estudio que incorpore un número de variables adecuadas para determinar cuales son las actitudes de los docentes en relación a la jornada escolar completa y su relación con la calidad de la educación.

4. Se recomienda realizar un estudio longitudinal que permita determinar si existe diferencia significativa entre el sistema educativo con y sin reforma.

5. Se recomienda realizar un estudio que determine si es significativa la relación de inversión en la educación con reforma y los progresos reales que se obtienen. Es decir, si existen avances educativos y cuánto le cuesta al Estado ese progreso.

6. Se recomienda realizar un estudio entre colegios con y sin jornada escolar completa que permita determinar si existe diferencia significativa en los niveles de rendimiento escolar y a la vez determinar los efectos de la jornada completa en el rendimiento escolar.

7. Se recomienda realizar estudios para determinar que aspectos consideran los

docentes como gestión de calidad y qué aspectos consideran que determina la calidad del rendimiento escolar y cómo se relacionan estas dos variables.

8. Se recomienda realizar un estudio confirmatorio utilizando solo las variables que predicen a las variantes dependientes, según lo encontrado en esta investigación.

9. Estudiar la relación entre la reforma educacional y la educación adventista en Chile.

Recomendaciones administrativas

En este estudio intervinieron explícita o implícitamente diversas personas y entidades educacionales, para los cuales se pueden indicar algunas recomendaciones que permitirían mejorar sus procesos.

1. Se recomienda a los directores desarrollar una política más decidida en relación a la participación que debieran tener los padres en el colegio y en decisiones de relevancia para el desarrollo de los alumnos.

2. Se recomienda profundizar y discutir entre directores y profesores sobre el concepto de calidad educativa que manejan y cómo interviene ese concepto en el rendimiento escolar.

3. Se recomienda a los directores concretar su esfuerzo en relacionar la gestión de calidad y el rendimiento académico.

4. Se recomienda a los docentes reflexionar sobre el sentido de vocación que debe ser desarrollado en la profesión docente. La calidad de los aprendizajes debe ser objeto de un ideal a alcanzar libre de efectos políticos y económicos.

5. Se recomienda a los docentes desarrollar un compromiso con los aprendizajes de los alumnos.

6. Se recomienda a los docentes desarrollar una posición definida respecto del trasfondo y significado de la jornada escolar completa.

7. Se recomienda a los apoderados una participación más decidida en el colegio donde se educan sus hijos, haciendo uso de su derecho de padres y de las políticas impulsadas en ese sentido.

8. Se recomienda a los apoderados a desarrollar un interés más concreto por la formación integral de sus hijos.

9. Se recomienda al Ministerio de educación realizar una revisión sobre la propuesta de jornada escolar completa a fin de determinar qué cosas están fallando en la implementación y por qué razón los docentes aún no desarrollan una postura más definida en este tema.

10. Se recomienda al Ministerio de Educación insistir en la participación de los actores educativos, profesores, directores y padres de familia, en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa a fin de lograr un compromiso real con este nuevo sistema educativo y que por medio de este proceso cobre sentido para toda la comunidad educativa.

11. Se recomienda al Ministerio de Educación desarrollar estrategias para lograr un mayor número de docentes comprometidos con la reforma educacional y con los cambios que este proceso implica.

Se puede concluir entonces que en esta investigación se observó que los docentes valoran y participan de la reforma educacional, aunque el número de profesores ad

heridos debería ser mucho mayor, lo que significa que se debe seguir trabajando para lograr un compromiso con los cambios realizados en el sistema educacional chileno.

Al considerar los cuatro ejes que orientaron el desarrollo de las políticas de la reforma educacional a comienzos de los 90, se puede concluir que:

A nivel de gestión se ha logrado un paso importante en la descentralización pedagógica, dado que los directores han dado mayores libertades a los docentes para desarrollar su trabajo. A nivel de gestión no se ha logrado la participación real de los padres en el colegio, o tal vez no se les ha permitido que se concrete.

A nivel de equidad la reforma educacional ha logrado dar pasos importantes en crear condiciones de igualdad mediante los programas de asistencialidad, la provisión de textos escolares, el suministro de tecnologías visuales y el reforzamiento con programas especiales. Queda pendiente la equidad en términos de calidad de los aprendizajes.

A nivel de calidad el Ministerio de Educación ha desarrollado los programas con los que se espera que la calidad de los aprendizajes sean mejores, como el nuevo currículo y la jornada escolar completa. Sin embargo habrá que esperar un tiempo para de terminar si efectivamente estas acciones han dado sus frutos.

A nivel de perfeccionamiento docente las acciones del Ministerio de Educación se han desarrollado con la convicción de que es posible mejorar los aprendizajes de los alumnos capacitando a los docentes. Para ello se han creado varios programas que han permitido el perfeccionamiento. Lo que falta es observar si este perfeccionamiento produce los efectos deseados.

APÉNDICE A

COLEGIOS ENCUESTADOS

APÉNDICE A-1

MUESTRA ALEATORIA DE COLEGIOS

N°	Comuna	Lugar	N°	Colegios	Tip/ E
01	Arica	1°	04	Colegio Adventista ^a	PSC
		2°	35	Ford College	PSC
		3°	17	Escuela Esmeralda E 5	MD
02	Iquique	1°	04	Colegio Básico Little College ^a	PSC
		2°	32	Liceo Comercial y Técnico Arturo Prat	MC
		3°	21	Escuela Patricio Lynch D 90	MC
03	Calama	1°	08	Colegio Río Loa ^a	PS
		2°	26	Instituto Obispo Silva Lazaeta	PSC
		3°	11	Escuela Grecia D 35	MC
04	Antofagasta	1°	32	Escuela República Argentina ^a	MC
		2°	02	Colegio Santa Teresita 4	PSC
		3°	45	Liceo Andrés Sabella B 29	MC
05	Copiapó	1°	01	Colegio Adventista de Copiapó ^a	PSC
		2°	12	Escuela las Canteras E 33	MD
		3°	15	Escuela Los Estandartes E 16	MD
06	La Serena	1°	28	Escuela Héroes de la Concepción D-28	MC
		2°	25	Escuela Darío Salas E 31 ^a	MC
		3°	37	Escuela Quebrada de Talca G 38	MC
07	Coquimbo	1°	08	Colegio Los Carrera 124 ^a	PSC
		2°	05	Colegio el Alba	PSC
		3°	18	Escuela Colegio la Herradura F103	MD
08	Ovalle	1°	48	Santa Teresa de Jesús 131 ^a	PSC
		2°	17	Escuela Básica Gaspar Cabrales G 180	--
		3°	14	Escuela Aurora de Chile G 294	MD
09	Valparaíso	1°	14	Colegio Jeanne Darc	PSC
		2°	04	Blas Cuevas-Ramón Allende D 307 ^a	MC
		3°	56	Liceo Juana Ross de Edwards	PSC
10	Viña del Mar	1°	43	Escuela Violeta Parra G 354	MC
		2°	07	Chorrillos E 323 ^a	MC
		3°	31	Escuela Almirante Gómez Carreño D 356	MC
11	Quilpué	1°	19	Colegio Particular Adventista 185 ^a	PSC
		2°	03	Capilla Valencia 405	--
		3°	14	Colegio Liahona	PSC
12	Rancagua	1°	49	Julio Valenzuela 25 ^a	PS
		2°	14	Colegio Gabriela Mistral 31	PSC
		3°	21	Colegio Juvencio Valle G 483	--
13	Curicó	1°	23	Escuela Italia F 31	MD
		2°	32	Escuela Víctor Vergara Campos G12	--
		3°	12	Escuela El Maitén G 41	MD
		4°	39	Santiago Sánchez Herranz G-38	--
		5°	01	Colegio Cristiano ^a	--
14	Talca	1°	53	María Mazarrello 29 ^a	PSC
		2°	29	Escuela Esperanza G 138	--
		3°	22	Escuela Centinela G 727	--

^a Colegios en donde se aplicó las encuestas

Nº	Comuna	Lugar	Nº	Colegios	Tip/E
15	Chillán	1º	04	Colegio Adventista 7 ^a	PSC
		2º	49	Rosita O' Higgins Riquelme E 24	MD
		3º	17	Escuela Barros Arana	MD
16	Los Angeles	1º	12	Colegio Particular María Jesús	--
		2º	03	Chacayal Sur	--
		3º	08	Liceo Santa Rita 73	
		4º	37	Escuela Básica Santa Marta	
		5º	07	Colegio Juan Pablo II ^a	
17	Concepción	1º	12	Colegio Santa Luisa 57 ^a	PSC
		2º	39	Escuela Oscar Castro Zúñiga E 546	MD
		3º	25	Escuela España D 559	MD
18	Talcahuano	1º	17	Colegio San Vicente ^a	MD
		2º	11	Colegio Los Cóndores D 508	MD
		3º	28	Escuela Cerro Cornou F 490	MD
19	San Pedro de la Paz	1º	13	Escuela Lomas Coloradas F 661	MD
		2º	02	Colegio La Alborada ^a	PSC
		3º	05	Colegio Juan Bosco	PS
20	Temuco	1º	55	Escuela San Antonio E 499 ^a	MD
		2º	16	Escuela Particular Luis Cruz Martínez	--
		3º	15	Escuela Particular La Espiga 388	--
21	Valdivia	1º	16	Escuela Fernando Santivan F 9 ^a	MD
		2º	05	Colegio Particular Baquedano	--
		3º	32	Escuela Santiago Bueras	MD
22	Osorno	1º	16	Escuela Carlos Condell F 385	MD
		2º	22	Escuela Fundación Paul Harris D 397 ^a	MD
		3º	17	Escuela Claudio Arrau E 398	MD
23	Puerto Montt	1º	13	Escuela Básica Licarayen	MD
		2º	14	Escuela Bellavista E 708 ^a	MD
		3º	38	Escuela Santa Inés	--
24	Coyhaique	1º	05	Escuela Almirante Enrique Simpson ^a	PS
		2º	03	Colegio Mater Dei	PSC
		3º	09	Escuela Pablo Neruda G 32	MD
25	Punta Arenas	1º	03	Colegio Pierre Foure ^a	PSC
		2º	02	Colegio Francés	PSC
		3º	22	Escuela Puerto Harris G 32	MC
26	Santiago	1º	33	Escuela Piloto Pardo F 64 ^a	MD
		2º	13	Colegio Partic. Nuevo Hispano Chileno	PSC
		3º	48	Escuela San Lázaro	PSC
27	Conchalí	1º	18	Escuela Allipén D 338	MC
		2º	04	Colegio Inés de Suarez 615 ^a	PS
		3º	17	Escuela D 144	MC
28	Recoleta	1º	09	Colegio María Teresa Cancino Aguila	PSC
		2º	28	Escuela Puerto Rico D 133	MD
		3º	32	Escuela San José de Conchalí 115	PSC
		4º	33	Escuela Santo Domingo 49	--
		5º	14	El Pequeño Estudiante	--
		6º	35	Colegio Isabel Riquelme ^a	--
		7º	07	Escuela República del Perú E-126	--
		8º	03	Colegio Providencia D-159	
		9º	04	Colegio Regina Pacis	

^a Colegios en donde se aplicó las encuestas

N°	Comuna	Lugar	N°	Colegio	Tip/E
30	Las Condes	1°	01	Colegio Exp. Artístico Las Condes	MCC
		2°	08	Hogar Español 328	PS
		3°	07	Escuela San Francisco El Alba	MCC
		4°	02	Escuela Australia D-244	--
		5°	06	Escuela República de Zaire	--
		6°	05	Escuela la Virgen de Pompeya	--
31	Ñuñoa	1°	05	Colegio Particular de Ñuñoa 2 ^a	PS
		2°	06	Colegio Preciosa Sangre 99	--
		3°	17	Escuela República de Siria D 191	MC
32	La Reina	1°	02	Colegio Infantes de la Reina 859 ^a	PSC
		2°	06	Colegio Santa Catalina Laboure 39	--
		3°	14	Escuela Palestina F 230	MC
33	Macul	1°	16	Escuela M. Irarrázabal D 173	MC
		2°	11	Centro Educacional Millantú Macul	MC
		3°	04	Colegio Nuestra Señora del Pilar 537	PS
		4°	18	Libertador Bolívar 1201 ^a	--
		5°	07	Colegio San Viator	--
		6°	05	Colegio Padre Hurtado de Macul 1160	--
34	Peñalolén	1°	22	Escuela Martínez de Rozas 941 ^a	PS
		2°	21	Escuela Manuel Guzmán M. D 190	MC
		3°	12	Colegio York 607	PSC
35	La Florida	1°	12	Colegio Haydn de la Florida 1396 ^a	PSC
		2°	41	Escuelas Areas Verdes D 454	MC
		3°	59	Escuela los Castaños 935	PS
36	San Joaquín	1°	24	Louis Albert College 247 ^a	PSC
		2°	06	Colegio Fray Camilo Henríquez D 489	MC
		3°	23	Liceo Espíritu Santo	PS
37	La Granja	1°	24	Escuela Tecno Sur D 520 ^a	MD
		2°	19	Escuela Municipal La Granja F 513	MD
		3°	07	Colegio San Gregorio de La Salle	PSC
38	La Pintana	1°	19	Escuela Prof. Aurelia Rojas Burgos ^a	MD
		2°	33	Escuela José Joaquín Prieto 77	PS
		3°	02	Centro Mariano Latorre B 103	MD
39	San Ramón	1°	03	Colegio Arturo Matte Larraín 248 ^a	PS
		2°	18	Escuela Particular Alberto Blest Gana	PSC
		3°	06	Colegio Francisco de Miranda 63	PS
40	El Bosque	1°	19	Colegio Stella Maris	PSC
		2°	02	Colegio Batalla de la Concepción ^a	MD
		3°	16	Colegio Miguel De Cervantes	PSC
41	Pedro Aguirre Cerda	1°	02	Colegio Alessandri 30 ^a	PSC
		2°	34	San Carlos 225	PSC
		3°	31	Liceo A 101	MD
42	Lo Espejo	1°	11	Escuela Blue Star College D 569 ^a	MD
		2°	12	Escuela D 568	MD
		3°	03	Colegio Hernán Olguín Maibee D 588	MD
43	Estación Central	1°	31	Liceo Ruiz Tagle	PSC
		2°	08	Colegio María Goretti 232 ^a	PS
		3°	22	Escuela Madre Vicencia 473	PSC
44	Maipú	1°	11	Colegio Errázuriz Anexo 1320 ^a	PSC
		2°	39	Escuela General San Martín D 272	MC
		3°	32	Escuela Básica Particular Alfarero	

^a Colegios en donde se aplicó las encuestas

N°	Comuna	Lugar	N°	Colegio	Tip/E
45	Quinta Normal	1°	07	Escuela N. Señora de Lourdes 51 ^a	PS
		2°	19	Escuela Diego Portales D 289	MC
		3°	02	Carmen Chacón 852	--
46	Lo Prado	1°	03	Colegio Rapa Nui 371 ^a	PSC
		2°	19	Frings College 672	--
		3°	11	Escuela Golda Meir D 404	MC
47	Pudahuel	1°	24	Esc. Francisco Ochagavía H. E 382 ^a	MC
		2°	04	Colegio La Unión 1393	PS
		3°	05	Colegio Lisieux 1340	--
48	Cerro Navia	1°	12	Complejo Educ. Cerro Navia F 421 ^a	MC
		2°	26	Escuela Federico Acevedo D 416	MC
		3°	11	Colegio San Francisco Javier 430	--
49	Renca	1°	24	Escuela Particular San Mauricio 843	--
		2°	03	Centro Educ. Federico García Lorca ^a	PSC
		3°	07	Colegio Gustavo Le Paige 1365	MC
50	Puente Alto	1°	53	Escuela Ejército Libertador E 623 ^a	MC
		2°	47	Escuela Básica Particular Navarra 109	PSC
		3°	65	Escuela Particular Colegio Cordillera 46	PSC
51	San Bernardo	1°	36	Escuela Ignacio Carrera Pinto E 789	MC
		2°	22	Escuela Lucila Godoy Alcayaga ^a	MC
		3°	38	Escuela José Nuez Martín F 773	MC

^a Colegios en donde se aplicó las encuestas

Lugar	Cantidad de colegios
1°	34
2°	11
3°	--
4°	01
5°	03
6°	01
Sin aplic.	01
Total	51

APÉNDICE A-2
UBICACIÓN COLEGIOS ENCUESTADOS

Reg.	Comuna	Nombre del Colegio	Nombre del director	Dirección colegio	Teléfono	E-mail
I	Arica	Colegio Adventista (1)	Rubén Salamanca	Parcela 21 Km 2 ½	58-224003	Ed185271@ctcinter.net.cl
I	Iquique	Colegio Básico Litle College (1)	Audina Agurto	Av. Héroes de la Concepción N° 634	57-421840	Ed123722@ctcinter.net.cl
II	Calama	Colegio Río Loa (3)	Olivia Escobar	Chacabuco N° 3780 Pob. Gustavo Le Paige	55-360189	Ed107933@ctcinter.net.cl
II	Antofagasta	Escuela Colegio República Argentina (3)	Mario Santibáñez	Arica s/n Población Norte	55-268584	Ed123671@ctcinter.net.cl
III	Copiapó	Colegio Adventista (2)	Gabriel Manosalva	Los Carrera N° 1106	52-212521	Ed127544@ctcinter.net.cl
IV	La Serena	Escuela Dario Salas E-31 (1)	Gabriela Abarca Fuentes	Juan José Latorre s/n Compañía Baja	51-251251	Ed106616@ctcinter.net.cl
IV	Coquimbo	Colegio Los Carrera N° 124 (1)	Francisco Castillo	Abtao N° 190	51-316656	Ed106589@ctcinter.net.cl
IV	Ovalle	Sta. Teresa de Jesús N° 131 (2)	Samuel Bozo	Vicuña Mackenna N° 528	53-622278	Ed107084@ctcinter.net.cl
V	Valparaíso	Escuela Blas Cuevas Ramón-Allende D-307 (2)	Neif Lavín	Marmolejo 7, Cerro Cordillera	32-217543	Ed102736@ctcinter.net.cl
V	Viña del Mar	Escuela Violeta Parra G-354 (1)	Irlanda Vera	Paradero N° 8 Chorrillos Alto	32-670394	Ed171900@ctcinter.net.cl
V	Quilpué	Colegio Particular Adventista N° 185 (2)	Patricio Matamala	Errázuriz N° 1037	32-911974	Ed102887@ctcinter.net.cl
VI	Rancagua	Julio Valenzuela N° 25 (1)	Matilde Sánchez	Balmaceda N° 400, Población Centenario	72-228310	Ed120107ctcinter.net.cl
VII	Curicó	Colegio Cristiano (1)	Marta Sepúlveda	Carmen N° 998	75-325515	
VII	Talca	Escuela Particular María Mazarrello N° 29 (1)	Sor María Monsalve	8 Oriente 6 Norte N° 1735	71-232156	Ed193460@ctcinter.net.cl

Reg.	Comuna	Nombre del colegio	Nombre del director	Dirección colegio	Teléfono	E-mail
VIII	Chillán	Colegio Adventista N° 7 (2)	Jorge Suárez	Bulnes N° 557	42-228282	Ed195775@ctcinternet.cl
	Los Angeles	Colegio Juan Pabla II (2)	María Méndez	Psje. 1 N° 765 Santiago/Sotomador Pob. Juan Pablo II	43-313630	Ed156072@ctcinternet.cl
VIII	Talcahuano	Colegio Santa Luisa	Andrés Carter	Arturo Prat N° 2673	41-472445	
	San Pedro de la Paz	Colegio San Vicente (4)	María C. Pérez	Prieto Cruz, Lorenzo Arenas	41-542374	ed195124ctcinternet.cl
VIII	Temuco	Colegio La Alborada	Petty Arriagada	Camino a Coronel Km. 8 s/n	41-390580	
IX	Valdivia	Escuela San Antonio E-499 (1)	Ana Fuentes	La Alborada	45-275284	Ed189562@ctcinternet.cl
X	Osorno	Escuela Fdo. Santiván F-9 (3)	Victor García	Varas/Matta Población San Antonio	63-214717	Ed112336@ctcinternet.cl
X	Puerto Montt	Escuela Fundación Paul Harris D-397 (2)	María Sierra	Andrés Bello s/n, Población Corvi	64-238188	
XI	Coyhaique	Escuela Bellavista E-708 (2)	Patricia Páez	Caupolicán N° 58	65-484518	
XII	Punta Arenas	Escuela Almirante Enrique Simpson (2)	Victor Catalán	Mirador N° 900	67-233387	
R.M.	Santiago	Colegio Pierre Faure (1)	Bernardo Vera	Almirante Simpson N° 2530	254443	
R.M.	Conchalí	Escuela Piloto Pardo F-64 (1)	Jaime Castillo	Bellavista N° 697	61-226256	
R.M.	Recoleta	Colegio Inés De Suárez (1)	Cecilia Peñailillo	Barrio San Miguel	2-5561144	Cppard@ctcinternet.cl
R.M.	Providencia	Colegio Isabel Riquelme (1)	Dolly Buschman	Lord Cochran N° 1487	2-7363787	
R.M.	Las Condes	Colegio Providencia (2)	Ana Aguilera	San Fernando 1481	2-6218415	
R.M.	Ñuñoa	Colegio Particular de Ñuñoa N° 2 (4)	Margarita Hardy	Victor Cucuini 0132	2-2361571	
				Manuel Montt N° 485		
				Pasaje 36 N° 1571	2-2711104	Copn2@ctcinternet.cl
				Villa Jaime Eyzaguirre		

Reg	Comuna	Nombre del colegio	Nombre del director	Dirección colegio	Teléfono	E-mail
R.M.	La Reina	Colegio Infantes de la Reina N° 859 (1)	Mary Maluenda	Linch Norte N° 360	2-2265111	irarey@ctcintemet.cl
R.M.	Macul	Libertador Bolívar N° 1201 (2)	Alejandra Mellado	Ignacio Carrera Pinto N° 4729	2-2712044	
R.M.	Peñalolén	Escuela Martínez de Rozas N° 941 (2)	Mónica Seguel	Altiplano 2001 Lo Hermida	2-2796543	mdrosas@ctcintemet.cl
R.M.	La Florida	Colegio Haydn de la Florida N° 1396 (1)	Lidia Gamonal	Doña Elena N° 1715	2-2855607	
R.M.	San Joaquín	Louis Albert College N° 247 (1)	Margarita Pérez	Salesianos 298 N° 4308	2-5532640	
R.M.	La Granja	Escuela Tecno Sur D-520 (1)	Militza Perich Autorizó Mónica Echeverría	San Gregorio N° 0140	2-5416092	Tecnosur520@yahoo.com
R.M.	La Pintana	Escuela Prof. Aurelia Rojas Burgos N° 1538 (4)	María Angélica Quezada	Anibal Hunneus N° 820	2-5437215	Ed187891@ctcintemet.cl
R.M.	San Ramón	Colegio Arturo Matte Larraín N° 248 (3)	Andrés Guzmán	Anibal Zañartu N° 9567	2-5270447	Bibiodomeyko@hotmail.com
R.M.	El Bosque	Colegio Batalla de la Concepción (4)	Juan Rojas	Vecinal Sur N° 1380	2-5285445	cobatcom@ctcintemet.cl
R.M.	Pedro A. Cerda	Colegio Alessandri N° 30 (1)	Emma Morales	Enrique Matte N° 2150	2-5637963	Aquant@cicintemet.cl
R.M.	Lo Espejo	Escuela Blue Star College D-569 (3)	Maximiliano Blanch	Monterrey N° 7519	2-5642444	Esc.569@starmedia.com
R.M.	Estación Central	Colegio María Goretti (2)	Jorge Venegas	Capitán Gálvez N° 4060 Población Nogales	2-7644629	
R.M.	Maipú	Colegio Errázuriz Anexo N° 1320 (1)	Sergio Beltrán	Manchester N° 698	2-7432127	
R.M.	Quinta Normal	Escuela Nuestra Sra. de Lourdes N° 51 (2)	Hna. Adela Espinoza	San. Pablo N° 3850	2-7733018	
R.M.	Lo Prado	Colegio Rapanui N° 371 (1)	Patricio Chacana	Las Torres N° 935	2-7730784	Escuelarapanui@terra.cl
R.M.	Pudahuel	Escuela Fco. Ochagavía H. E-382 (2)	Ricardo Lara	San Pablo N° 9176	2-6433531	fochaga@ctcintemet.cl
R.M.	Cerro Navia	Complejo Educacional Cerro Navia F-421 (1)	Sergio Quevedo	Costanera Sur N° 6760	2-7734269	compeduc@ctcintemet.cl

Reg	Comuna	Nombre del colegio	Nombre del director	Dirección colegio	Teléfono	E-mail
R.M.	Renca	Centro Educacional Federico García Lorca (2)	Rodolfo Vera	Domingo Santa María N° 4136	2-6413946	cefgl@ctcinter.net.ci
R.M.	Puente Alto	Escuela Ejército Libertador E-623 (3)	José Miguel Espinoza	Ejército Libertador N° 569 Pob. El Tranque	2-8506898	Ed163204@ctcinter.net.ci
R.M.	San Bernardo	Escuela Lucila Godoy Alcayaga (3)	Gladys Osorio	Avda. Central 017 Villa Chena	2-8592517	elucilag@ctcinter.net.ci

APÉNDICE A-3

SOLICITUD DE AUTORIZACION PARA ENCUESTAR COLEGIOS

Sra. (Srta.)
María Angélica Quezada
Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos
Santiago

Estimada directora:

Me dirijo a usted, en primer lugar, para saludar ya la vez desearle éxito, tanto en su vida personal como en cada una de sus responsabilidades profesionales.

A través de este medio solicito su autorización para poder aplicar, en su colegio, las encuestas de mi investigación que lleva por título (tentativo):

"La reforma educacional chilena: una visión de los directores, profesores y apoderados"

Las encuestas que se aplicarán están dirigidas a tres grupos distintos: Directores, Profesores y Apoderados de Séptimo básico. Estas encuestas son diferentes para cada grupo en cuestión. Cabe señalar que esta investigación está dirigida al nivel educacional de enseñanza básica.

Aprovecho la ocasión para indicar que los estudios doctorales que estoy realizando, se han llevado a cabo en la Universidad de Montemorelos ubicada en la ciudad del mismo nombre, Estado de Nuevo León, México.

Para estos efectos, acompaña a esta carta la credencial proporcionada por la Facultad de Educación de dicha Universidad en la que deja constancia de mi calidad de alumno tesista.

Ruego la gentileza de considerar mi petición y luego dirigir su respuesta al fonofax (42) 226400. De ser positiva su respuesta, me pondré en contacto telefónico con usted para fijar la fecha de aplicación.

Al despedirme, deseo para usted las más ricas bendiciones de Dios para su vida personal, familiar y profesional.

Vicente León V.
Candidato a Doctor

Chillán 14 de mayo de 2002

APÉNDICE A-4

CARTA DE PRESENTACION ENCUESTADORES

Sr.
Rubén Salamanca Colegio
Adventista de Arica Director

Estimado Director:

Me dirijo a usted, en primer lugar, para saludar ya la vez desearle éxito, tanto en su vida personal como en cada una de sus responsabilidades profesionales.

A través de este medio, nuevamente, quiero agradecer su gentileza en permitir que en el colegio que usted dirige pueda aplicar las encuestas de mi investigación que lleva por título (tentativo):

"La reforma educacional chilena: una visión de los directores, profesores y apoderados"

Las *encuestas* que se aplicarán están dirigidas a tres grupos diferentes: Directores, Profesores y Apoderados de Séptimo básico. Estas encuestas son diferentes para cada grupo en cuestión.

Aprovecho la ocasión para señalar que los estudios doctorales que estoy realizando, se han llevado a cabo en la Universidad de Montemorelos ubicada en la ciudad del mismo nombre, Estado de Nuevo León, México.

Para estos efectos, acompaña a esta carta la credencial proporcionada por la Facultad de Educación de dicha Universidad en la que deja constancia de mi calidad de alumno tesista.

Las instrucciones para la aplicación de las encuestas se adjuntan a esta carta, para lo cual solicito prestar la debida atención.

Cuando haya aplicado todas las encuestas, ruego remitirlas al fono 216324 de Chillán, en el caso de despacharlas por bus. Si utiliza el correo, enviar a mi nombre a la casilla N° 126, de la misma ciudad.

Al despedirme, deseo para usted las más ricas bendiciones de Dios para su vida personal, familiar y profesional.

Vicente León V:
Candidato a Doctor



A QUIEN CORRESPONDA

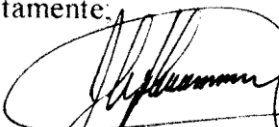
La que suscribe, Mtra. Juliaemy Heilbron de Flores, Directora de la Facultad de Educación de la Universidad de Morelos, institución de Educación Superior, ubicada en el Estado de Nuevo León, República Mexicana, y creada por decreto del Gobierno del Estado con fecha 5 de Mayo de 1971, suplica de la manera más atenta por medio de la presente. se conceda al Maestro


VICENTE HERNÁN LEÓN V ÁZQUEZ

Candidato al grado académico de Doctor en Educación con acentuación en Administración Educativa, todas las facilidades que sean pertinentes, para aplicar las encuestas correspondientes a su proyecto de investigación de tesis, que versará sobre las reformas en el sistema educativo en la República de Chile

De mi más atenta consideración y respeto, firmo y extendo la presente en la ciudad de Morelos. N L . a los tres días del mes de marzo del año dos mil dos

Atentamente:


Mtra. Juliaemy H. de Flores
Directora de la Facultad de Educación
Universidad de Morelos



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO

APÉNDICE B

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

APÉNDICE B-1

JUECES QUE PARTICIPARON EN LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Nombre	Grado Académico	Cargo	Teléfono
Manuel Sáez	Magíster en Educación	Coordinador Regional de Programas del Mineduc	56-41- 227341-230482
Guido Guerrero	Doctor © Psicología educativa	Académico del CIDE	56-2-6987153
Enoc Sandoval	Magíster en Educación	Académico Universidad Adventista de Chile	56-42-217111
Nelson Barría	Doctor en Filología	Director de investigación y Extensión Universidad Adventista	56-42-216658
María Rosales	Candidata a Magíster en Educación	Jefe técnico Escuela Adventista Las Mariposas	56-42-210143

APÉNDICE B-2

INSTRUMENTO SOMETIDO A VALIDACION

Santiago, Marzo de 2002

Sr.
Guido Guerrero
CIDE

Me dirijo a Ud. para pedirle el favor de participar como juez en la determinación de la validez de contenido del instrumento confeccionado para la investigación que se realizará en Chile a nivel nacional. La evaluación que usted debe realizar es en términos de la claridad y pertinencia de cada uno de los indicadores del instrumento.

Estos indicadores servirán para medir la percepción que tienen los maestros, directores y apoderados acerca de la reforma educacional chilena y las actitudes que han desarrollado en torno a este proceso.

Para tal efecto, le agradezco utilizar la escala de Lickert del 1 al 5, siendo el 1 el valor más bajo y el 5 el valor más alto. Por favor escriba una "X" en el número que Ud. juzgue apropiado.

Por favor, escriba al respaldo, algunas observaciones del instrumento que Ud. ha evaluado y que considera importante tener en cuenta.

Reciba mi agradecimiento sincero por su participación en esta actividad investigativa.

Vicente León Vásquez Investigador

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Opinión sobre la política salarial de la institución.	Percepción del docente en términos de acuerdo o discrepancias, en relación con la política de remuneraciones de la institución donde trabaja el docente.	1. La política salarial es adecuada a la realidad de la escuela.												
		2. La política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal docente.												
		4. La política salarial es debidamente comunicada al personal.												
		5. La política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año.												
		6. Mi remuneración actual está de acuerdo con la política salarial de mi escuela.												
		7. Es muy importante que mi escuela cuente con un procedimiento informado sobre incremento salarial para todos los docentes.												

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia					
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Descentralización pedagógica.	Grado en el cual el profesor aprovecha las oportunidades que ofrece la política de flexibilidad pedagógica para hacer aportes a nivel de aula y de la escuela.	1. Realizo proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.											
		2. Utilizo la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con mis alumnos cuando la situación lo amerita.											
		3. Hago salidas a terreno con mis alumnos.											
		4. Acostumbro a variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.											

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Descentralización pedagógica.		<p>5. He tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración de nuestro proyecto pedagógico de jornada escolar completa.</p> <p>6. He aprovechado la oportunidad de hacer sugerencias sobre los contenidos a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de mi escuela.</p> <p>7. He participado activamente en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).</p>												

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Actitud hacia el uso de nuevas metodologías de enseñanza.	Forma de pensar del docente respecto de la posibilidad de hacer uso de las nuevas metodologías de enseñanza.	<p>1. Las nuevas metodologías de enseñanza que sugiere la reforma son adecuadas a la realidad de mi escuela.</p> <p>2. Las nuevas metodologías de enseñanza responden a las necesidades y vacíos dejados por las enseñanzas memorísticas y reproductivas.</p> <p>3. Las metodologías de enseñanza que se desprenden del constructivismo funcionan muy bien en la sala de clases.</p> <p>*4. Las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>*5. Aunque existen nuevas metodologías de enseñanza, sigo utilizando las mismas de siempre.</p> <p>6. Las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos.</p>												

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
		7. Las nuevas metodologías de enseñanza me dan la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la sala de clases.												

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia					
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Opinión sobre la reforma educacional.	Toma de posición del docente y del director en relación con los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, la jornada escolar completa, el desarrollo profesional y el nuevo currículo, aspectos todos, que conforman la reforma educacional chilena.	<p>1. La legislación vigente en materia de salarios resolvió el problema social que tenía el gremio.</p> <p>2. Las instancias de perfeccionamiento (PPF y pasantías nacionales e internacionales) creadas en el contexto de la reforma responden a las necesidades de capacitación que tenían los docentes.</p> <p>*3. El bono de excelencia académica es un derecho del maestro que se esfuerza y no simplemente un reconocimiento.</p> <p>4. El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.</p> <p>5. Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.</p> <p>6. El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>7. El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.</p>											

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Opinión sobre la reforma educacional.	Programas de mejoramiento e Innovación: insumos, proyectos y programas desarrollados con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación. jornada escolar completa: traspaso de dos jornadas de estudio a una sola con un aumento de horas por curso.	<p>8. Los programas de asistencia (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.</p> <p>9. La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.</p> <p>10. La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.</p> <p>11. La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.</p> <p>12. Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.</p> <p>13. El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.</p> <p>*14. La posibilidad que han tenido los colegios de crear sus propios planes y programas de estudio respetando los OF y los CMO, no se puede concretar porque ha faltado capacitación para hacerlo.</p>												
	Desarrollo profesional: programas de perfeccionamiento accesibles a los docentes y mejoras salariales para el sector.													

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia																					
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																	
Opinión sobre la reforma educacional.	Nuevo currículo: actualización de los planes de estudio definidos en OFV, CMO y OFT.	15. La reforma curricular es adecuada a la realidad de la escuela.																											
		16. La reforma curricular ayuda a un más completo proceso formador en la escuela.																											
		17. La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.																											
		*18. La reforma curricular actual no ofrece nada nuevo.																											
		19. El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.																											
		20. Los contenidos mínimos obligatorios son realmente mínimos.																											
		*21. Creo que la reforma curricular es una copia de modelos que han fracasado.																											
		*22. El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero ya que el mayor tiempo que los alumnos deben estar en el colegio se puede solucionar arreglando los horarios de otra manera.																											
		23. Para los alumnos la JEC es una contribución importante para su formación.																											
		*24. Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral.																											

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia				
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Opinión sobre la reforma educativa.		<p>25. La JEC es valiosa para el alumno porque le permite tener más tiempo para sus aprendizajes en el aula.</p> <p>26. La JEC me da la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la escuela.</p> <p>27. Con la JEC los alumnos lograrán aprender más y mejor.</p> <p>*28. La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar.</p> <p>*29. Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.</p> <p>*30. La reforma educativa al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados.</p> <p>*31. La reforma educativa adolece de un modelo administrativo para su implementación.</p> <p>*32. La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educativa no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo.</p>										

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia					
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Satisfacción con los resultados educativos de	Conformidad del apoderado respecto de los logros educativos	<p>1. El rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él.</p> <p>2. Los resultados académicos de mi pupilo están en relación a sus capacidades.</p> <p>3. Estoy conforme con el impacto positivo de los valores que le enseñan a mi pupilo en el colegio.</p>											

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia							
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
los pupilos.	alcanzados por el alumno.	<p>4. Estoy satisfecho como están logrando cultivar en mi pupilo el sentido de responsabilidad.</p> <p>5. Me agrada el clima social del colegio, en el que mi pupilo se desenvuelve.</p> <p>6. Me agrada la motivación que ha manifestado en la escuela y en la casa por el desarrollo y cuidado de su cuerpo.</p> <p>7. Me agrada la forma en que mi pupilo aprende sus materias.</p> <p>8. Me agrada como la escuela está logrando entusiasmar a mi pupilo para que asista a clases.</p>													

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia							
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Opinión del apoderado sobre la reforma educacional.	Percepción del apoderado en relación con las ventajas y desventajas de la reforma educacional.	<p>1. Los nuevos planes y programas de estudio ayudan a mejorar la calidad de la educación.</p> <p>2. La extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes.</p> <p>*3. La extensión horaria ha complicado el convivencia familiar.</p> <p>4. Los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país.</p> <p>5. Los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres.</p> <p>6. Los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres.</p>													

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia								
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Opinión del apoderado sobre la reforma educacional.		*7. Los cambios educativos actuales informados por la escuela y por los medios de comunicación no ofrecen nada nuevo.														
		*8. No percibo ningún cambio en la educación.														
		9. Los nuevos programas de estudios responden a la necesidad de actualizar el conocimiento.														
		10. La entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de sus materias.														

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia								
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Autonomía pedagógica.	Grado de flexibilidad pedagógica y curricular que otorga el establecimiento al docente en su trabajo profesional.	1. Permite realizar proyectos de curso para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.														
		2. Fomenta la utilización de la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumnos cuando la situación lo amerita.														
		3. Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos.														
		4. Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.														
		5. Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa.														
		6. Ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de la escuela.														
		7. Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo.														

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Participación en el planeamiento institucional.	Grado de participación del profesor en la determinación de las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas; en la definición de la misión y objetivos institucionales.	<p>1. He tenido la oportunidad de señalar cuales son las fortalezas y debilidades que tiene nuestra escuela.</p> <p>2. He tenido la posibilidad de indicar las oportunidades y amenazas que la escuela tiene.</p> <p>3. He contribuido en la formulación de la misión de nuestra institución.</p> <p>4. He participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales.</p> <p>5. Cada vez que revisamos el PEI trato de participar activamente.</p>												

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Gestión de calidad.	Proceso permanente de liderazgo del director dedicado a satisfacer las necesidades de sus alumnos, profesores y apoderados en el ámbito educativo con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad.	<p>1. Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela.</p> <p>2. Anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar en bien de los apoderados, profesores y alumnos.</p> <p>3. Constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones y así mejorar el servicio.</p> <p>4. Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados.</p> <p>5. Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores.</p> <p>6. Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan.</p>												

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia								
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Gestión de calidad.	Proceso permanente de liderazgo del director dedicado a satisfacer las necesidades de sus alumnos, profesores y apoderados en el ámbito educativo con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad.	7. Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados.														
		8. Posee un sistema que recoge información sobre la marcha del colegio y el desempeño de su personal para detectar deficiencias y corregirlas.														
		9. Tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone para satisfacer necesidades de diversa índole.														
		10. Siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere y así ofrecer un mejor servicio.														
		11. Centra su atención más en los resultados que en los procesos.														
		*12. Genera demasiada burocracia lo que impide un servicio de calidad.														
		13. Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.														
		14. Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados.														

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Claridad					Pertinencia										
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
Pertinencia en la gestión.	Grado de adecuación de la gestión en relación con los objetivos planteados por la reforma.	<p>1. Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por lo diversos aspectos que contempla la reforma.</p> <p>2. Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.</p> <p>3. Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir como hacer frente a estas situaciones.</p> <p>4. Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional.</p> <p>5. Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas de la reforma.</p> <p>6. Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.</p> <p>7. Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados para en el contexto de la reforma.</p>																

APÉNDICE B-3

RESULTADOS DEL PROCESO DE VALIDACION

Escala para: Opinión sobre política salarial de la institución

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. La política salarial es adecuada a la realidad de la escuela.	23/25 .92	23/25 .92
2. La política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal.	21/25 .84	24/25 .96
3. La política salarial es debidamente comunicada al personal.	24/25 .96	24/25 .96
4. La política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año.	23/25 .92	24/25 .96
5. Mi remuneración actual está de acuerdo con la política salarial de la escuela.	23/25 .92	23/25 .92
6. Es muy importante que mi escuela cuente con un procedimiento informado sobre incremento salarial para todos los docentes.	25/25 .92	24/25 .96
Totales globales	139/150 .93	142/150 .95

Escala para: Participación en el planeamiento institucional

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. He tenido la oportunidad de señalar cuales son las fortalezas y debilidades que tiene nuestra escuela.	25/25 1	25/25 1
2. He tenido la posibilidad de indicar las oportunidades y amenazas que la escuela tiene.	25/25 1	25/25 1
3. He contribuido en la formulación de la misión de nuestra institución.	25/25 1	25/25 1
4. He participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales.	25/25 1	25/25 1
5. Cada vez que revisamos el PEI trato de participar activamente.	25/25 1	25/25 1
Totales globales	125/125 1	125/125 1

Escala para: Descentralización pedagógica

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. Realizo proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	20/25 .80	23/25 .92
2. Utilizo la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con mis alumnos cuando la situación lo amerita.	22/25 .88	25/25 1
3. Hago salidas a terreno con mis alumnos.	25/25 1	24/25 .96
4. Acostumbro a variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.	24/25 .96	24/25 .96
5. He tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración de nuestro proyecto pedagógico de jornada escolar completa.	25/25 1	25/25 1
6. He aprovechado la oportunidad de hacer sugerencias de contenidos a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de mi escuela.	23/25 .92	24/25 .96
7. He participado activamente en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).	24/25 .96	25/25 1
Totales globales	163/175 .93	170/175 .97

Escala para: Actitud hacia el uso de nuevas metodologías de enseñanza

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. Las nuevas metodologías de enseñanza que sugiere la reforma son adecuadas a la realidad de mi escuela.	23/25 .92	24/25 .96
2. Las nuevas metodologías de enseñanza responden a las necesidades y vacíos dejados por las enseñanzas memorísticas y reproductivas.	23/25 .92	23/25 .92
3. Las metodologías de enseñanza que se desprenden del constructivismo funcionan muy bien en la sala de clases.	25/25 1	23/25 .92
*4. Las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos.	23/25 .92	25/25 1
*5. Aunque existen nuevas metodologías de enseñanza, sigo utilizando las mismas de siempre.	25/25 1	25/25 1
6. Las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos.	24/25 .96	25/25 1
7. Las nuevas metodologías de enseñanza me dan la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la sala de clases.	23/25 .92	25/25 1
Totales globales	166/175 .95	170/175 .97

Escala para: Autonomía pedagógica

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. Permite realizar proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	24/25 .96	25/25 1
2. Fomenta la utilización de la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumnos cuando la situación lo amerita.	24/25 .96	25/25 1
3. Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos.	25/25 1	25/25 1
4. Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos	24/25 .96	25/25 1
5. Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa.	25/25 1	25/25 1
6. Ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de la escuela.	25/25 1	25/25 1
7. Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo.	25/25 1	25/25 1
Totales globales	172/175 .98	175/175 1

Escala para: Opinión sobre la reforma educacional

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. La legislación vigente en materia de salarios resolvió el problema social que tenía el gremio.	22/25 .88	19/25 .76
2. Las instancias de perfeccionamiento (PPF y pasantías nacionales e internacionales) creadas en el contexto de la reforma responden a las necesidades de capacitación que tenían los docentes.	24/25 .96	24/25 .96
*3. El bono de excelencia académica es un derecho del maestro que se esfuerza y no simplemente un reconocimiento.	25/25 1	23/25 .92
4. El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.	24/25 .96	25/25 1
5. Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.	24/25 .96	25/25 1
6. El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.	24/25 .96	25/25 1
7. El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.	24/25 .96	25/25 1
8. Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.	23/25 .92	25/25 1
9. La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.	23/25 .92	25/25 1
10. La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	24/25 .96	25/25 1
11. La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	24/25 .96	25/25 1

Escala para: Opinión sobre la reforma educacional (continuación)

Indicadores	Claridad	Pertinencia
12. Las ponderaciones (mínimo de horas clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.	23/25 .92	25/25 1
13. El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.	24/25 .96	25/25 1
*14. La posibilidad que han tenido los colegios de crear sus propios planes y programas de estudio respetando los OF y los CMO, no se puede concretar porque ha faltado capacitación para hacerlo.	24/25 .96	25/25 1
15. La reforma curricular es adecuada a la realidad de la escuela.	21/25 .84	25/25 1
16. La reforma curricular ayuda a un más completo proceso formador en la escuela.	21/25 .84	25/25 1
17. La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.	22/25 .88	25/25 1
*18. La reforma curricular actual no ofrece nada nuevo.	20/25 .80	25/25 1
19. El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.	24/25 .96	25/25 1
20. Los contenidos mínimos obligatorios son realmente mínimos.	25/25 1	25/25 1
*21. Creo que la reforma curricular es una copia de modelos que han fracasado.	25/25 1	25/25 1
*22. El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero ya que el mayor tiempo que los alumnos deben estar en el colegio se puede solucionar arreglando los horarios de otra manera.	24/25 .96	25/25 1
23. Para los alumnos la JEC es una contribución importante para su formación.	25/25 1	25/25 1

Escala para: Opinión sobre la reforma educacional (continuación)

Indicadores	Claridad	Pertinencia
*24. Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral.	23/25 .92	25/25 1
25. La JEC es valiosa para el alumno porque le permite tener más tiempo para sus aprendizajes en el aula.	24/25 .96	25/25 1
26. La JEC me da la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la escuela.	24/25 .96	25/25 1
27. Con la JEC los alumnos lograrán aprender más y mejor.	24/25 .96	25/25 1
*28. La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar.	22/25 .88	25/25 1
*29. Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.	25/25 1	25/25 1
*30. La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados.	25/25 1	25/25 1
*31. La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación.	25/25 1	25/25 1
*32. La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo.	24/25 .96	25/25 1
Totales globales	755/800 .94	791/800 .99

Escala para: Satisfacción con los resultados educativos de los pupilos

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. El rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él.	23/25 .92	25/25 1
2. Los resultados académicos de mi pupilo están en relación a sus capacidades.	24/25 .96	25/25 1
3. Estoy conforme con el impacto positivo de los valores que le enseñan a mi pupilo en el colegio.	23/25 .92	25/25 1
4. Estoy satisfecho como están logrando cultivar en mi pupilo el sentido de responsabilidad.	24/25 .96	25/25 1
5. Me agrada el clima social del colegio, en el que mi pupilo se desenvuelve.	24/25 .96	25/25 1
6. Me agrada la motivación que ha manifestado en la escuela y en la casa por el desarrollo y cuidado de su cuerpo.	23/25 .92	25/25 1
7. Me agrada la forma en que mi pupilo aprende sus materias.	25/25 1	25/25 1
8. Me agrada como la escuela está logrando entusiasmar a mi pupilo para que asista a clases.	24/25 .96	25/25 1
Totales globales	190/200 .95	200/200 1

Escala para: Opinión del apoderado sobre la reforma educacional

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. Los nuevos planes y programas de estudio ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes.	21/25 .84	24/25 .96
2. La extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.	22/25 .88	24/25 .96
*3. La extensión horaria ha complicado la convivencia familiar.	23/25 .92	24/25 .96
4. Los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país.	24/25 .96	24/25 .96
5. Los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres.	24/25 .96	24/25 .96
6. Los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres.	24/25 .96	25/25 1
*7. Los cambios educativos actuales informados por la escuela y por los medios de comunicación no ofrecen nada nuevo.	23/25 .92	25/25 1
*8. No percibo ningún cambio en la educación.	24/25 .96	25/25 1
9. Los nuevos programas de estudios responden a la necesidad de actualizar el conocimiento.	23/25 .92	25/25 1
10. La entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de sus materias.	24/25 .96	25/25 1
Totales globales	232/250 .93	245/250 .98

Escala para: Pertinencia en la gestión

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por lo diversos aspectos que contempla la reforma.	25/25 1	25/25 1
2. Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.	25/25 1	25/25 1
3. Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir como hacer frente a estas situaciones.	25/25 1	25/25 1
4. Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional.	25/25 1	25/25 1
5. Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas de la reforma.	25/25 1	25/25 1
6. Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.	25/25 1	25/25 1
7. Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados para en el contexto de la reforma.	25/25 1	25/25 1
Totales globales	175/175 1	175/175 1

Escala para: Gestión de calidad

Indicadores	Claridad	Pertinencia
1. Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela.	25/25 1	25/25 1
2. Anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar en bien de los apoderados, profesores y alumnos.	25/25 1	25/25 1
3. Constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones y así mejorar el servicio.	25/25 1	25/25 1
4. Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados.	25/25 1	25/25 1
5. Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores.	25/25 1	25/25 1
6. Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan.	25/25 1	25/25 1
7. Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados.	25/25 1	25/25 1
8. Posee un sistema que recoge información sobre la marcha del colegio y el desempeño de su personal para detectar deficiencias y corregirlas.	25/25 1	25/25 1
9. Tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone para satisfacer necesidades de diversa índole.	25/25 1	25/25 1
10. Siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere y así ofrecer un mejor servicio.	25/25 1	25/25 1
11. Centra su atención más en los resultados que en los procesos.	24/25 .96	25/25 1
*12. Genera demasiada burocracia lo que impide un servicio de calidad.	24/25 .96	25/25 1
13. Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.	25/25 1	25/25 1
14. Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados.	25/25 1	25/25 1
Totales globales	348/350 .99	350/350 1

APÉNDICE B-4

INSTRUMENTO APLICADO COMO PRUEBA PILOTO

ENCUESTA PARA PROFESORES (AS)

Apreciado profesor (a):

Solicito a usted que llene este cuestionario con toda sinceridad recordando que esta información es de carácter anónimo y no pretende recoger información personal, sino más bien saber cual es su percepción acerca del proceso de reforma educacional que vive nuestro país.

Realizar este estudio permitirá observar lo que efectivamente está ocurriendo con la reforma educacional y así tener información valiosa con la cual se pueda retroalimentar este proceso.

Su opinión es muy importante para este estudio y le agradecemos dedicar parte de su valioso tiempo a contestar el siguiente cuestionario.

Este instrumento es una prueba piloto que permitirá hacer los análisis estadísticos correspondientes para luego generalizarlo al resto del país.

SECCION V

Responda esta sección pensando en cómo la dirección del establecimiento desarrolla sus actividades en relación con la reforma educacional. Para ello utilice la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Nº	Indicadores	1	2	3	4	5
01	Permite realizar proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.					
02	Fomenta la utilización de la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumno cuando la situación lo amerita.					
03	Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos.					
04	Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Nº	Indicadores	1	2	3	4	5
05	Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa.					
06	Ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de la escuela.					
07	Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).					
08	Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela.					
09	Anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar en bien de los apoderados, profesores y alumnos					
10	Constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones y así mejorar el servicio.					
11	Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados.					
12	Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores.					
13	Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan.					
14	Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados.					
15	Posee un sistema que recoge información sobre la marcha del colegio y el desempeño de su personal para detectar deficiencias y corregirlas.					
16	Tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone para satisfacer necesidades de diversa índole.					
17	Siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere y así ofrecer un mejor servicio.					
18	Centra su atención más en los resultados que en los procesos.					
19	Genera demasiada burocracia lo que impide un servicio de calidad.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

N°	Indicadores	1	2	3	4	5
20	Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.					
21	Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados					
22	Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por lo diversos aspectos que contempla la reforma.					
23	Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.					
24	Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir como hacer frente a estas situaciones.					
25	Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional.					
26	Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas de la reforma.					
27	Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.					
28	Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados en el contexto de la reforma.					
20	Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.					
21	Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados					
22	Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por lo diversos aspectos que contempla la reforma.					
23	Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.					
24	Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir como hacer frente a estas situaciones.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

N°	Indicadores	1	2	3	4	5
25	Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional.					
26	Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas de la reforma.					
27	Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.					
28	Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados en el contexto de la reforma.					

SECCION VI

Responda a la siguiente sección utilizando la escala que a continuación se describe, al hacerlo usted está indicando su opinión sobre cada uno de estos indicadores:

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

N°	Indicadores	1	2	3	4	5
29	La legislación vigente en materia de salarios resolvió el problema social que tenía el gremio.					
30	Las instancias de perfeccionamiento (PPF y pasantías nacionales y extranjeras) creadas en el contexto de la reforma responden a las necesidades de capacitación que tenían los docentes.					
31	El bono de excelencia académica es un derecho del maestro que se esfuerza y no simplemente un reconocimiento.					
32	El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

33	Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.					
34	El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.					
35	El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.					
36	Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.					
37	La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.					
38	La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.					
39	La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.					
40	Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.					
41	El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.					
42	La posibilidad que han tenido los colegios de crear sus propios planes y programas de estudio respetando los OF y los CMO, no se puede concretar porque ha faltado capacitación para hacerlo.					
43	La reforma curricular es adecuada a la realidad de la escuela.					
44	La reforma curricular ayuda a un más completo proceso formador en la escuela.					
45	La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

N°	Indicadores	1	2	3	4	5
46	La reforma curricular actual no ofrece nada nuevo.					
47	El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.					
48	Los contenidos mínimos obligatorios son realmente mínimos.					
49	Creo que la reforma curricular es una copia de modelos que han fracasado.					
50	El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero ya que el mayor tiempo que los alumnos deben estar en el colegio se puede solucionar arreglando los horarios de otra manera.					
51	Para los alumnos la JEC es una contribución importante para su formación.					
52	Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral.					
53	La JEC es valiosa para el alumno porque le permite tener más tiempo para sus aprendizajes en el aula.					
54	La JEC me da la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la escuela.					
55	Con la JEC los alumnos lograrán aprender más y mejor.					
56	La JEC genera problemas para el ambiente familiar del hogar.					
57	Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.					
58	La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados.					
59	La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación.					
60	La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo.					

APÉNDICE C

INSTRUMENTOS

APÉNDICE C-1

ENCUESTA PARA PROFESORES (AS)

Apreciado profesor (a):

Solicito a usted que llene este cuestionario con toda sinceridad recordando que esta información es de carácter anónimo y no pretende recoger información personal, sino más bien saber cual es su percepción acerca del proceso de reforma educacional que vive nuestro país.

Realizar este estudio permitirá observar lo que efectivamente está ocurriendo con la reforma educacional y así tener información valiosa con la cual se pueda retroalimentar este proceso.

Su opinión es muy importante para este estudio y le agradecemos dedicar parte de su valioso tiempo a contestar el siguiente cuestionario.

Por favor tenga presente contestar todas las preguntas y una vez finalizado el cuestionario sírvase colocarlo en el sobre que está dispuesto para tal efecto, y luego entregarlo a la persona encargada. Muchas gracias por su colaboración.

Sección I

Escriba la información solicitada en los espacios señalados para ello.

a) Nombre de la escuela:

b) Comuna:

c) Edad en años cumplidos:

d) Cantidad de años en los que se ha desempeñado como docente:

e) Marque con una X en el recuadro correspondiente a su género:

Masculino

Femenino

f) El título profesional que posee es del nivel educacional de:

Básica

Secundaria

Sección II

a) Escriba una X sobre el número que corresponde a las veces que ha participado en los PPF, en los últimos seis años:

1 2 3 4 5 6

b) Marque con una X en los espacios que corresponda según la instrucción de cada tabla.

De la siguiente lista de materiales didácticos cuáles existen en su colegio.	Si	No
Libros de texto:		
Guías de estudio:		
Libros de la biblioteca:		
Laboratorio de computación:		
Retroproyector:		
Televisor:		
Video:		
Video proyector:		
Internet:		
Pizarra acrílica:		

De la siguiente lista de materiales didácticos cuáles utiliza en sus clases.	Si	No
Libros de texto:		
Guías de estudio:		
Libros de la biblioteca:		
Laboratorio de computación:		
Retroproyector:		
Televisor:		
Video:		
Video proyector:		
Internet:		
Pizarra acrílica:		

Sección III

Responda a esta sección utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
01	Realizo proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.					
02	Utilizo la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con mis alumno cuando la situación lo amerita.					
03	Hago salidas a terreno con mis alumnos.					
04	Acostumbro a variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.					

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
05	He tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración de nuestro proyecto pedagógico de jornada escolar completa.					
06	He aprovechado la oportunidad de hacer sugerencias de contenidos a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de mi escuela					
07	He participado activamente en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).					

Sección IV

Responda a la siguiente sección utilizando la escala que a continuación se describe, según usted percibe la política salarial de su institución:

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
08	La política salarial es adecuada a la realidad de la escuela.					
09	La política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal.					
10	La política salarial es debidamente comunicada al personal.					
11	La política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año.					
12	Mi remuneración actual está de acuerdo con la política salarial de la escuela.					
13	Es muy importante que mi escuela cuente con un procedimiento informado sobre incremento salarial para todos los docentes.					

SECCION V

Responda esta sección pensando en cómo la dirección del establecimiento desarrolla sus actividades. Para ello utilice la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
14	Permite realizar proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.					
15	Fomenta la utilización de la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumnos cuando la situación lo amerita.					
16	Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos.					
17	Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.					
18	Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa.					
19	Ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de la escuela.					
20	Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).					
21	Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela.					
22	Anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar en bien de los apoderados, profesores y alumnos					
23	Constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones y así mejorar el servicio.					
24	Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados.					
25	Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
26	Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan.					
27	Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados.					
28	Tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone para satisfacer necesidades de diversa índole.					
29	Siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere y así ofrecer un mejor servicio.					
30	Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.					
31	Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados					
32	Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por lo diversos aspectos que contempla la reforma.					
33	Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.					
34	Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir como hacer frente a estas situaciones.					
35	Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional.					
36	Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas de la reforma.					
37	Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.					
38	Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados en el contexto de la reforma.					

SECCION VI

Responda a la siguiente sección utilizando la escala que a continuación se describe, al hacerlo usted está indicando su opinión sobre cada uno de estos indicadores:

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
39	Las nuevas metodologías de enseñanza que sugiere la reforma son adecuadas a la realidad de mi escuela.					
40	Las nuevas metodologías de enseñanza responden a las necesidades y vacíos dejados por las enseñanzas memorísticas y reproductivas					
41	Las metodologías de enseñanza que se desprenden del constructivismo funcionan muy bien en la sala de clases.					
42	Las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos.					
43	Aunque existen nuevas metodologías de enseñanza, sigo utilizando las mismas de siempre.					
44	Las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos.					
45	Las nuevas metodologías de enseñanza me dan la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la sala de clases.					
46	El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.					
47	Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.					
48	El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.					
49	El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

50	Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.					
51	La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.					
52	La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.					
53	La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.					
54	Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.					
55	El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.					
56	La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.					
57	El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.					
58	El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero ya que el mayor tiempo que los alumnos deben estar en el colegio se puede solucionar arreglando los horarios de otra manera.					
59	Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral.					
60	La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar.					
61	Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
62	La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados.					
63	La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación.					
64	La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo.					
65	He tenido la oportunidad de señalar cuales son las fortalezas y debilidades que tiene nuestra escuela.					
66	He tenido la posibilidad de indicar las oportunidades y amenazas que la escuela tiene.					
67	He contribuido en la formulación de la misión de nuestra institución.					
68	He participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales					
69	Cada vez que revisamos el PEI trato de participar activamente.					

APÉNDICE C-2

ENCUESTA PARA DIRECTORES (AS)

Apreciado Director (a):

Solicito a usted que llene este cuestionario con toda sinceridad recordando que esta información es de carácter anónimo y no pretende recoger información personal, sino más bien saber cual es su percepción acerca del proceso de reforma educacional que vive nuestro país.

Realizar este estudio permitirá observar lo que efectivamente está ocurriendo con la reforma educacional y así tener información valiosa con la cual se pueda retroalimentar este proceso.

Su opinión es muy importante para este estudio y le agradecemos dedicar parte de su valioso tiempo a contestar el siguiente cuestionario.

Por favor tenga presente contestar todas las preguntas y una vez finalizado el cuestionario sírvase colocarlo en el sobre que está dispuesto para tal efecto, y luego entregarlo a la persona encargada. Muchas gracias por su colaboración.

Sección I

Escriba la información solicitada en los espacios señalados para ello.

a) Nombre de la escuela:

b) Comuna:

c) Cantidad total de años en los que se ha desempeñado en el cargo de director:

d) Edad en años cumplidos:

e) Número de alumnos matriculados en el presente año.

f) Marque con una X en el recuadro correspondiente a su género:

Masculino

Femenino

g) Marque con una X en el recuadro correspondiente a su colegio:

- Con JEC
- Sin JEC

h) Marque con una X en el recuadro que corresponda a la situación de su colegio:

- Municipal sin financiamiento compartido
- Municipal con financiamiento compartido
- Corporación Municipal sin financiamiento compartido
- Corporación Municipal con financiamiento compartido
- Particular subvencionado sin financiamiento compartido
- Particular subvencionado con financiamiento compartido
- Corporativizado

Sección II

Responda a la siguiente sección utilizando la escala que a continuación se describe :

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
01	El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.					
02	Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.					
03	El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.					
04	El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.					
05	Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.					
06	La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.					

07	La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.					
08	La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.					
09	Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.					
10	El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.					
11	La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.					
12	El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.					
13	El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero ya que el mayor tiempo que los alumnos deben estar en el colegio se puede solucionar arreglando los horarios de otra manera.					
14	Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral.					
15	La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar.					
16	Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo.					
17	La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados.					
18	La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación.					
19	La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que el país está obteniendo.					

APÉNDICE C-3

ENCUESTA PARA APODERADOS (AS)

Apreciado Apoderado (a):

Solicito a usted que llene este cuestionario con toda sinceridad recordando que esta información es de carácter anónimo y no pretende recoger información personal, sino más bien saber cual es su percepción acerca de algunos aspectos relacionados con el colegio y su pupilo.

Realizar este estudio permitirá recoger información valiosa que puede servir para enfocar con más precisión la tarea educativa en relación a su pupilo.

Su opinión es muy importante para este estudio y le agradecemos dedicar parte de su valioso tiempo a contestar el siguiente cuestionario.

Por favor, tenga presente contestar todas las preguntas y una vez finalizado el cuestionario sírvase enviarlo con su hijo (a) al colegio y señalarle que lo entregue al profesor (a) del curso.

Sección I

Escriba la información solicitada en los espacios señalados para ello.

a) Nombre de la escuela donde asiste su pupilo: _____

b) Comuna: _____

c) Marque con una X en el espacio correspondiente a la estimación de tiempo (horas) que usted cree dedicar mensualmente al colegio en reuniones, entrevista con profesores, programas especiales y otras actividades del grupo-curso:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En el caso de ser más de diez horas escriba la cantidad en el siguiente espacio: ____

d) Marque con una X el número de hijos que en este momento están estudiando:

1 2 3 4 5

En el caso de ser mayor a 5 el número de hijos que estudian anote por favor la cifra en el siguiente espacio: _____

e) Marque con una X en el recuadro correspondiente a su género:

- Masculino
- Femenino

f) Escriba en el recuadro que corresponda el nivel educacional más alto que haya alcanzado y efectivamente aprobado:

- Enseñanza básica incompleta:
- Enseñanza básica completa:
- Enseñanza media incompleta:
- Enseñanza media completa:
- Universidad incompleta:
- Universidad completa:

g) Indique con una X, en el intervalo que se ubica en relación al pago mensual que hace al colegio por la educación de su pupilo (a):

- \$ 0.000- \$ 2.000
- \$ 2.001- \$ 4.000
- \$ 4.001- \$ 6.000
- \$ 6.001- \$ 8.000
- \$ 8.001- \$ 10.000
- \$ 10.001- \$ 12.000
- \$ 12.001- \$ 14.000
- \$ 14.001- \$ 16.000

En el caso de ser mayor la cantidad de dinero que paga anote por favor la cifra en el siguiente espacio: _____

h) Marque con una X su estado civil actual:

- Casado
- Soltero
- Separado
- Viudo
- Unión libre

i) ¿Durante el año 2001, en qué curso estaba su pupilo? _____

Sección II

Responda a la siguiente sección, utilizando la escala que a continuación se describe:

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
01	El rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él.					
02	Los resultados académicos de mi pupilo están en relación a sus capacidades.					
03	Estoy conforme con el impacto positivo de los valores que le enseñan a mi pupilo en el colegio.					
04	Estoy satisfecho como están logrando cultivar en mi pupilo el sentido de responsabilidad.					
05	Me agrada el clima social del colegio, en el que mi pupilo se desenvuelve.					
06	Me agrada la motivación que ha manifestado en la escuela y en la casa por el desarrollo y cuidado de su cuerpo					
07	Me agrada la forma en que mi pupilo aprende sus materias					
08	Me agrada como la escuela está logrando entusiasmar a mi pupilo para que asista a clases.					
09	Los nuevos planes y programas de estudio ayudarán a mejorar la calidad de los aprendizajes.					
10	La extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.					
11	La extensión horaria ha complicado la convivencia familiar					
12	Los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país					
13	Los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres.					
14	Los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres.					
15	Los cambios educativos actuales informados por la escuela y por los medios de comunicación no ofrecen nada nuevo.					
16	No percibo ningún cambio en la educación.					
17	Los nuevos programas de estudios responden a la necesidad de actualizar el conocimiento.					

1	2	3	4	5
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo

Número	Indicadores	1	2	3	4	5
18	La entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de sus materias.					

APÉNDICE D

RESULTADOS ESTADÍSTICOS

APÉNDICE D-1

RESULTADOS ESTADÍSTICOS Ho1

 The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e * * * * *

584 cases accepted.
 0 cases rejected because of out-of-range factor values.
 49 cases rejected because of missing data.
 1 non-empty cell.

 1 design will be processed.

 * * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
 Multivariate Tests of Significance (S = 4, M = 2 , N = 284 1/2)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	,24134	4,09505	36,00	2296,00	,000
Hotellings	,27076	4,28320	36,00	2278,00	,000
Wilks	,77461	4,19538	36,00	2141,54	,000
Roys	,14002				

 Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	,163	60,134	60,134	,374	,140
2	,083	30,493	90,627	,276	,076
3	,015	5,400	96,026	,120	,014
4	,011	3,974	100,000	,103	,011

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 4	,77461	4,19538	36,00	2141,54	,000
2 TO 4	,90073	2,53802	24,00	1659,58	,000
3 TO 4	,97510	1,03857	14,00	1146,00	,411
4 TO 4	,98936	1,02926	6,00	574,00	,405

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (9;574) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
ACRECU	,12353	,10979	178,88719	19,90127	8,98873
ACTJEC	,05893	,04417	57,59758	14,42249	3,99359
ACMEEN	,10200	,08792	113,43881	15,65862	7,24450
OREDOC	,11428	,10039	756,90874	91,98288	8,22880

Variable	Sig. of F
ACRECU	,000
ACTJEC	,000
ACMEEN	,000
OREDOC	,000

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * *

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4
ACRECU	,047	-,053	-,501	,163
ACTJEC	-,083	-,338	-,337	,034
ACMEEN	,073	-,152	,132	,229
OREDOC	,070	,115	,232	-,168

 Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4
ACRECU	,223	-,251	-2,370	,771
ACTJEC	-,322	-1,314	-1,310	,130
ACMEEN	,302	-,628	,546	,951
OREDOC	,712	1,166	2,347	-1,700

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2	3	4
ACRECU	,928	,122	-,352	-,013
ACTJEC	,226	-,797	-,075	-,555
ACMEEN	,790	-,399	,246	,396
OREDOC	,880	-,229	-,028	-,415

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	57,766	57,766	8,088	8,088
2	21,528	79,294	1,642	9,730
3	4,757	84,050	,069	9,799
4	15,950	100,000	,170	9,968

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * *

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2	3	4
OPOSAI	,143	,088	,011	-,041
DESPED	,091	-,004	-,028	,137
USMADI	,131	-,091	,095	-,190
PARPPF	-,011	-,147	,040	,218
TIPINS	-,034	-,220	,136	,224
TIPJEC	-,403	1,445	,760	1,128
ASEDOC	-,002	-,003	,152	-,049
EDADOC	,004	,030	-,166	,042
GENDOC	,561	,107	-,119	-,054

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4
OPOSAI	,677	,417	,052	-,194
DESPED	,451	-,019	-,140	,677
USMADI	,272	-,189	,199	-,395
PARPPF	-,022	-,291	,079	,432
TIPINS	-,071	-,453	,281	,462
TIPJEC	-,187	,671	,353	,524
ASEDOC	-,027	-,030	1,669	-,534
EDADOC	,042	,314	-1,755	,444
GENDOC	,242	,046	-,051	-,023

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4
OPOSAI	,739	,257	,127	-,054
DESPED	,636	-,099	-,084	,428
USMADI	,454	-,205	,197	-,183
PARPPF	-,030	-,172	,165	,475
TIPINS	,107	-,498	,202	,312
TIPJEC	-,254	,692	,361	,419
ASEDOC	-,014	,360	,050	-,136
EDADOC	-,033	,385	-,378	-,031
GENDOC	,208	,044	,007	,009

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	1,988	1,988	14,195	14,195
2	,978	2,966	12,827	27,023
3	,065	3,031	4,509	31,532
4	,087	3,118	8,198	39,730

Regression analysis for WITHIN CELLS error term

--- Individual Univariate ,9500 confidence intervals

Dependent variable .. ACRECU

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
OPOSAI	,24638	,24727	,041	6,063	,000
DESPED	,15360	,16087	,040	3,806	,000
USMADI	,18198	,08012	,093	1,955	,051
PARPPF	-,05126	-,02152	,095	-,538	,591
TIPINS	-,12014	-,05236	,100	-1,196	,232
TIPJEC	-,59127	-,05806	,411	-1,439	,151
ASEDOC	-,03443	-,07994	,035	-,971	,332
EDADOC	,04406	,09862	,036	1,235	,217
GENDOC	,96276	,08763	,432	2,230	,026

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

OPOSAI	,167	,326
DESPED	,074	,233
USMADI	-,001	,365
PARPPF	-,238	,136
TIPINS	-,317	,077
TIPJEC	-1,398	,216
ASEDOC	-,104	,035
EDADOC	-,026	,114
GENDOC	,115	1,811

Dependent variable .. ACTJEC

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
OPOSAI	-,01955	-,02388	,035	-,565	,572
DESPED	,00372	,00475	,034	,108	,914
USMADI	,15958	,08551	,079	2,013	,045
PARPPF	,07188	,03672	,081	,886	,376
TIPINS	,12198	,06471	,086	1,426	,154
TIPJEC	-1,64495	-,19660	,350	-4,702	,000
ASEDOC	,00708	,02001	,030	,235	,815
EDADOC	-,02759	-,07518	,030	-,909	,364
GENDOC	,10937	,01212	,367	,298	,766

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * *
 Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. ACTJEC

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
COVARIATE	Lower -95%	CL-	Upper		
OPOSAI	-,087	,048			
DESPED	-,064	,071			
USMADI	,004	,315			
PARPPF	-,087	,231			
TIPINS	-,046	,290			
TIPJEC	-2,332	-,958			
ASEDOC	-,052	,066			
EDADOC	-,087	,032			
GENDOC	-,612	,831			

Dependent variable .. ACMEEN

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
OPOSAI	,12899	,14772	,036	3,579	,000
DESPED	,13282	,15873	,036	3,711	,000
USMADI	,18087	,09086	,083	2,190	,029
PARPPF	,09485	,04543	,084	1,123	,262
TIPINS	,11288	,05614	,089	1,267	,206
TIPJEC	-,86977	-,09745	,365	-2,386	,017
ASEDOC	,00863	,02287	,031	,274	,784
EDADOC	-,02182	-,05574	,032	-,690	,491
GENDOC	,61500	,06388	,383	1,606	,109

COVARIATE	Lower -95%	CL-	Upper
OPOSAI	,058	,200	
DESPED	,063	,203	
USMADI	,019	,343	
PARPPF	-,071	,261	
TIPINS	-,062	,288	
TIPJEC	-1,586	-,154	
ASEDOC	-,053	,070	
EDADOC	-,084	,040	
GENDOC	-,137	1,367	

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * *

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. OREDOC

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
OPOSAI	,43625	,20472	,087	4,993	,000
DESPED	,24718	,12105	,087	2,849	,005
USMADI	,57172	,11769	,200	2,856	,004
PARPPF	-,03957	-,00777	,205	-,193	,847
TIPINS	-,07577	-,01544	,216	-,351	,726
TIPJEC	-2,78112	-,12769	,884	-3,148	,002
ASEDOC	,00965	,01048	,076	,127	,899
EDADOC	-,01829	-,01914	,077	-,239	,812
GENDOC	1,82818	,07781	,928	1,970	,049

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

OPOSAI	,265	,608
DESPED	,077	,418
USMADI	,179	,965
PARPPF	-,442	,363
TIPINS	-,500	,348
TIPJEC	-4,517	-1,046
ASEDOC	-,140	,159
EDADOC	-,169	,132
GENDOC	,005	3,651

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * *

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 1, N = 284 1/2)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	,21980	40,21541	4,00	571,00	,000
Hotellings	,28172	40,21541	4,00	571,00	,000
Wilks	,78020	40,21541	4,00	571,00	,000
Roys	,21980				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	,282	100,000	100,000	,469

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Univariate F-tests with (1;574) D. F.

Variable of F	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig.
ACRECU,000	1087,85175	11423,3304	1087,85175	19,90127	54,66242	
ACTJEC,000	986,33068	8278,51050	986,33068	14,42249	68,38837	
ACMEEN,000	1748,84792	8988,04897	1748,84792	15,65862	111,68594	
OREDOC,000	11445,5307	52798,1758	11445,5307	91,98288	124,43109	

 EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Raw discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
ACRECU	,082
ACTJEC	-,019
ACMEEN	-,142
OREDOC	-,083

 * * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
 Standardized discriminant function coefficients
 Function No.

Variable	1
ACRECU	,368
ACTJEC	-,074
ACMEEN	-,561
OREDOC	-,797

Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	-5,738

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
ACRECU	-,581
ACTJEC	-,650
ACMEEN	-,831
OREDOC	-,877

APÉNDICE D-2

RESULTADOS ESTADÍSTICOS Ho2

 The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

***** Analysis of Variance *****

1284 cases accepted.
 0 cases rejected because of out-of-range factor values.
 44 cases rejected because of missing data.
 1 non-empty cell.

 1 design will be processed.

***** Analysis of Variance -- design 1 *****

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
 Multivariate Tests of Significance (S = 2, M = 1 1/2, N = 637)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	,02796	3,01728	12,00	2554,00	,000
Hotellings	,02845	3,02232	12,00	2550,00	,000
Wilks	,97219	3,01980	12,00	2552,00	,000
Roys	,02062				

Note.. F statistic for WILKS' Lambda is exact.

 Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	,021	73,999	73,999	,144	,021
2	,007	26,001	100,000	,086	,007

 Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 2	,97219	3,01980	12,00	2552,00	,000
2 TO 2	,99266	1,88897	5,00	1277,00	,093

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (6;1277) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
SAREED	,01593	,01131	109,07122	31,65879	3,44521
OREAPO	,00785	,00319	56,90652	33,80418	1,68342

Variable	Sig. of F
SAREED	,002
OREAPO	,121

 * * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
SAREED	,192	,038
OREAPO	-,113	,153

 Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2
SAREED	1,084	,216
OREAPO	-,657	,889

 Correlations between DEPENDENT and canonical variables
 Function No.

Variable	1	2
SAREED	,804	,594
OREAPO	-,195	,981

 Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	34,254	34,254	,706	,706
2	65,746	100,000	,483	1,189

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2
TIPAAP	,199	,013
ARACOL	,000	,000
NIEDAP	-,080	-,583
HIJEST	-,317	-,556
GENAPO	-,013	-,039
ESCIAP	-,216	,147

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2
TIPAAP	,506	,033
ARACOL	,759	,038
NIEDAP	-,108	-,792
HIJEST	-,321	-,563
GENAPO	-,006	-,017
ESCIAP	-,263	,179

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2
TIPAAP	,490	-,071
ARACOL	,769	-,212
NIEDAP	,207	-,803
HIJEST	-,316	-,574
GENAPO	-,032	-,066
ESCIAP	-,338	,284

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	,374	,374	18,158	18,158
2	,136	,510	18,479	36,638

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
 --- Individual Univariate ,9500 confidence intervals

Dependent variable .. SAREED

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
TIPAAP	,13366	,06010	,062	2,151	,032
ARACOL	,00006	,08960	,000	3,030	,002
NIEDAP	-,21984	-,05279	,124	-1,779	,076
HIJEST	-,36761	-,06577	,157	-2,334	,020
GENAPO	-,01949	-,00153	,356	-,055	,956
ESCIAP	-,09901	-,02129	,130	-,759	,448

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)

Dependent variable .. SAREED

(Cont.)

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

TIPAAP	,012	,256
ARACOL	,000	,000
NIEDAP	-,462	,023
HIJEST	-,677	-,059
GENAPO	-,718	,679
ESCIAP	-,355	,157

Dependent variable .. OREAPO

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
TIPAAP	-,02610	-,01140	,064	-,406	,684
ARACOL	-,00001	-,01806	,000	-,608	,543
NIEDAP	-,27216	-,06350	,128	-2,131	,033
HIJEST	-,22025	-,03829	,163	-1,353	,176
GENAPO	-,01677	-,00128	,368	-,046	,964
ESCIAP	,10717	,02240	,135	,795	,427

COVARIATE Lower -95% CL- Upper

TIPAAP	-,152	,100
ARACOL	,000	,000
NIEDAP	-,523	-,022
HIJEST	-,540	,099
GENAPO	-,739	,705
ESCIAP	-,157	,372

***** Analysis of Variance -- design 1*****

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 0, N = 637)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	,65317	1201,51129	2,00	1276,00	,000
Hotellings	1,88325	1201,51129	2,00	1276,00	,000
Wilks	,34683	1201,51129	2,00	1276,00	,000
Roys	,65317				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	1,883	100,000	100,000	,808

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1;1277) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
SAREED	47349,5524	40428,2729	47349,5524	31,65879	1495,62111	,000
OREAPO	64996,3275	43167,9340	64996,3275	33,80418	1922,73066	,000

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Raw discriminant function coefficients

Function No.

Variable	1
SAREED	,088
OREAPO	,117

Standardized discriminant function coefficients

Function No.

Variable	1
SAREED	,496
OREAPO	,681

***** Analysis of Variance -- design 1*****

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)
Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	7,227

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
SAREED	,789
OREAPO	,894

APÉNDICE D-3

RESULTADOS ESTADÍSTICOS Ho3

 The default error term in MANOVA has been changed from WITHIN CELLS to WITHIN+RESIDUAL. Note that these are the same for all full factorial designs.

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e * * * * *

48 cases accepted.
 0 cases rejected because of out-of-range factor values.
 2 cases rejected because of missing data.
 1 non-empty cell.

 1 design will be processed.

 * * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression
 Multivariate Tests of Significance (S = 5, M = 1 1/2, N = 16)

Test Name	Value	Approx. F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	1,68988	2,15552	45,00	190,00	,000
Hotellings	4,48268	3,22753	45,00	162,00	,000
Wilks	,07704	2,66825	45,00	155,19	,000
Roys	,74405				

 Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.	Sq. Cor
1	2,907	64,851	64,851	,863	,744
2	,922	20,574	85,425	,693	,480
3	,522	11,638	97,063	,586	,343
4	,080	1,775	98,838	,271	,074
5	,052	1,162	100,000	,222	,049

Dimension Reduction Analysis

Roots	Wilks L.	F Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F	
1 TO 5	,07704	2,66825	45,00	155,19	,000
2 TO 5	,30100	1,57140	32,00	130,67	,041
3 TO 5	,57859	1,03881	21,00	103,92	,426
4 TO 5	,88044	,40538	12,00	74,00	,957
5 TO 5	,95050	,39577	5,00	38,00	,849

 EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (9;38) D. F.

Variable	Sq. Mul. R	Adj. R-sq.	Hypoth. MS	Error MS	F
GESCAL	,50372	,38618	44,15000	10,30220	4,28549
PERGES	,62470	,53581	26,40062	3,75645	7,02807
RENINSLE	,40474	,26376	1136,84906	395,99573	2,87086
RENINSCO	,44279	,31082	1212,31805	361,32763	3,35518
RENINSMA	,43766	,30448	1109,61978	337,66681	3,28614

Variable	Sig. of F
GESCAL	,001
PERGES	,000
RENINSLE	,011
RENINSCO	,004

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

EFFECT .. WITHIN CELLS Regression (Cont.)
 Univariate F-tests with (9;38) D. F. (Cont.)
 Variable Sig. of F

RENINSMA	,005
----------	------

 Raw canonical coefficients for DEPENDENT variables
 Function No.

Variable	1	2	3	4	5
GESCAL	-,056	-,325	,041	-,362	,073
PERGES	,362	,326	-,223	,470	-,048
RENINSLE	-,003	-,065	,051	,059	,072
RENINSCO	-,004	-,014	-,041	-,012	-,143
RENINSMA	-,017	,069	-,044	-,034	,080

Standardized canonical coefficients for DEPENDENT variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5
GESCAL	-,228	-1,332	,170	-1,485	,297
PERGES	1,031	,928	-,635	1,336	-,136
RENINSLE	-,063	-1,497	1,180	1,377	1,671
RENINSCO	-,102	-,325	-,929	-,264	-3,270
RENINSMA	-,376	1,524	-,973	-,741	1,760

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Function No.

Variable	1	2	3	4	5
GESCAL	,652	-,488	-,428	-,349	,178
PERGES	,836	-,227	-,481	,046	,129
RENINSLE	-,498	-,456	-,548	,459	,179
RENINSCO	-,520	-,352	-,715	,299	-,076
RENINSMA	-,540	-,155	-,772	,181	,237

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * * *

Variance in dependent variables explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	38,672	38,672	28,774	28,774
2	12,914	51,586	6,196	34,970
3	36,423	88,010	12,487	47,457
4	9,142	97,151	,674	48,131
5	2,849	100,000	,141	48,272

Raw canonical coefficients for COVARIATES
Function No.

COVARIATE	1	2	3	4	5
AUTPED	,317	-,238	-,061	-,336	,001
PARPEI	,119	,105	-,299	,376	-,061
DIMADI	-,056	,242	-,536	,306	,242
MATINS	,000	,001	,000	-,001	,001
TIPINS	-,178	-,184	-,346	-,035	,078
TIPJEC	-,217	-,536	,059	-,609	1,131
GENDIR	,292	-,643	,579	1,064	,941
EDADIR	-,003	,014	-,011	-,015	-,017
AÑODIR	-,018	-,020	-,014	,008	-,046

Standardized canonical coefficients for COVARIATES
CAN. VAR.

COVARIATE	1	2	3	4	5
AUTPED	,676	-,508	-,130	-,716	,003
PARPEI	,210	,186	-,526	,663	-,107
DIMADI	-,064	,276	-,613	,350	,276
MATINS	,109	,323	-,108	-,371	,244
TIPINS	-,373	-,385	-,723	-,074	,164
TIPJEC	-,100	-,246	,027	-,280	,519
GENDIR	,147	-,324	,292	,536	,474
EDADIR	-,032	,136	-,100	-,139	-,161
AÑODIR	-,174	-,200	-,139	,080	-,456

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * * *

Correlations between COVARIATES and canonical variables
CAN. VAR.

Covariate	1	2	3	4	5
AUTPED	,837	-,373	-,273	-,243	-,084
PARPEI	,541	,059	-,421	,461	-,159
DIMADI	,088	,467	-,512	,134	,363
MATINS	,093	,614	-,040	-,396	,336
TIPINS	-,472	-,638	-,413	-,170	,111
TIPJEC	-,398	-,024	-,136	-,065	,519
GENDIR	,203	-,473	,296	,548	,330
EDADIR	-,145	,180	-,234	,079	-,489
AÑODIR	-,379	-,216	-,148	,166	-,611

Variance in covariates explained by canonical variables

CAN. VAR.	Pct Var DE	Cum Pct DE	Pct Var CO	Cum Pct CO
1	13,204	13,204	17,746	17,746
2	7,720	20,924	16,090	33,836
3	3,310	24,233	9,654	43,490
4	,666	24,900	9,042	52,532
5	,704	25,604	14,224	66,756

Regression analysis for WITHIN CELLS error term
 --- Individual Univariate ,9500 confidence intervals
 Dependent variable .. GESCAL

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
AUTPED	1,25204	,65199	,268	4,669	,000
PARPEI	,27972	,12034	,307	,912	,368
DIMADI	,00639	,00178	,457	,014	,989
MATINS	,00028	,02397	,002	,187	,852
TIPINS	,22586	,11522	,251	,901	,373
TIPJEC	,60233	,06753	1,154	,522	,605
GENDIR	,70673	,08686	,959	,737	,466
EDADIR	-,01398	-,03216	,071	-,198	,844
AÑODIR	-,00865	-,02084	,070	-,124	,902

COVARIATE	Lower -95%	CL- Upper
AUTPED	,709	1,795
PARPEI	-,341	,901
DIMADI	-,919	,932
MATINS	-,003	,003
TIPINS	-,282	,733

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * * *

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. GESCAL (Cont.)

COVARIATE	Lower -95%	CL- Upper
TIPJEC	-1,733	2,938
GENDIR	-1,235	2,648
EDADIR	-,157	,129
AÑODIR	-,150	,132

Dependent variable .. PERGES

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
AUTPED	,79288	,59461	,162	4,896	,000
PARPEI	,44513	,27579	,185	2,403	,021
DIMADI	,23604	,09477	,276	,855	,398
MATINS	,00050	,06029	,001	,542	,591
TIPINS	-,00136	-,00100	,151	-,009	,993
TIPJEC	-,18099	-,02922	,697	-,260	,796
GENDIR	,53778	,09519	,579	,929	,359
EDADIR	-,00687	-,02276	,043	-,161	,873
AÑODIR	-,01925	-,06675	,042	-,457	,650

COVARIATE	Lower -95%	CL- Upper
AUTPED	,465	1,121
PARPEI	,070	,820
DIMADI	-,323	,795
MATINS	-,001	,002
TIPINS	-,308	,305
TIPJEC	-1,591	1,229
GENDIR	-,635	1,710
EDADIR	-,093	,079
AÑODIR	-,104	,066

Dependent variable .. RENINSLE RENINSLE

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
AUTPED	-1,92884	-,17743	1,663	-1,160	,253
PARPEI	1,28993	,09803	1,902	,678	,502
DIMADI	3,88792	,19147	2,834	1,372	,178
MATINS	-,01010	-,15078	,009	-1,076	,289
TIPINS	5,67458	,51140	1,554	3,651	,001
TIPJEC	4,93706	,09778	7,152	,690	,494
GENDIR	1,44974	,03148	5,947	,244	,809
EDADIR	-,05199	-,02112	,438	-,119	,906
AÑODIR	,41008	,17446	,432	,949	,349

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * * *

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. RENINSLE (Cont.)

COVARIATE	Lower -95%	CL- Upper
AUTPED	-5,295	1,437
PARPEI	-2,560	5,140
DIMADI	-1,849	9,625
MATINS	-,029	,009
TIPINS	2,528	8,821
TIPJEC	-9,541	19,415
GENDIR	-10,588	13,488
EDADIR	-,939	,835
AÑODIR	-,465	1,285

Dependent variable .. RENINSCO RENINSCO

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
AUTPED	-1,96970	-,18352	1,588	-1,240	,223
PARPEI	1,76548	,13590	1,816	,972	,337
DIMADI	4,84254	,24155	2,707	1,789	,082
MATINS	-,00771	-,11665	,009	-,860	,395
TIPINS	6,08045	,55502	1,485	4,096	,000
TIPJEC	3,08400	,06187	6,832	,451	,654
GENDIR	-3,34480	-,07356	5,680	-,589	,559
EDADIR	,03478	,01431	,418	,083	,934
AÑODIR	,46244	,19926	,413	1,120	,270

COVARIATE	Lower -95%	CL- Upper
AUTPED	-5,185	1,245
PARPEI	-1,912	5,443
DIMADI	-,637	10,322
MATINS	-,026	,010
TIPINS	3,075	9,086
TIPJEC	-10,746	16,914
GENDIR	-14,844	8,154
EDADIR	-,812	,882
AÑODIR	-,373	1,298

Dependent variable .. RENINSMA RENISMA

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
AUTPED	-2,44166	-,23641	1,535	-1,590	,120
PARPEI	1,83642	,14690	1,756	1,046	,302
DIMADI	5,96006	,30895	2,617	2,278	,028
MATINS	-,00268	-,04208	,009	-,309	,759
TIPINS	5,76449	,54680	1,435	4,017	,000
TIPJEC	3,55330	,07408	6,604	,538	,594
GENDIR	-4,98993	-,11403	5,491	-,909	,369
EDADIR	,07023	,03003	,404	,174	,863

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * * *

Regression analysis for WITHIN CELLS error term (Cont.)
 Dependent variable .. RENINSMA (Cont.)

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
AÑODIR	,32449	,14530	,399	,813	,421

COVARIATE	Lower -95%	CL- Upper
AUTPED	-5,550	,666
PARPEI	-1,718	5,391
DIMADI	,663	11,258
MATINS	-,020	,015
TIPINS	2,859	8,670
TIPJEC	-9,816	16,923
GENDIR	-16,106	6,126
EDADIR	-,748	,889
AÑODIR	-,484	1,132

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

EFFECT .. CONSTANT

Multivariate Tests of Significance (S = 1, M = 1 1/2, N = 16)

Test Name	Value	Exact F	Hypoth. DF	Error DF	Sig. of F
Pillais	,43807	5,30118	5,00	34,00	,001
Hotellings	,77958	5,30118	5,00	34,00	,001
Wilks	,56193	5,30118	5,00	34,00	,001
Roys	,43807				

Note.. F statistics are exact.

Eigenvalues and Canonical Correlations

Root No.	Eigenvalue	Pct.	Cum. Pct.	Canon Cor.
1	,780	100,000	100,000	,662

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Univariate F-tests with (1;38) D. F.

Variable	Hypoth. SS	Error SS	Hypoth. MS	Error MS	F	Sig. of F
GESCAL	,23924	391,48356	,23924	10,30220	,02322	
,880						
PERGES	4,65412	142,74517	4,65412	3,75645	1,23897	
,273						
RENINSLE	5516,07185	15047,8376	5516,07185	395,99573	13,92962	
,001						
RENINSCO	4834,80434	13730,4500	4834,80434	361,32763	13,38067	
,001						
RENINSMA	5034,36809	12831,3387	5034,36809	337,66681	14,90928	
,000						

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Raw discriminant function coefficients

Function No.

Variable	1
GESCAL	-,239
PERGES	,616
RENINSLE	-,031
RENINSCO	-,001
RENINSMA	-,023

* * * * * A n a l y s i s o f V a r i a n c e -- design 1 * * * * *

EFFECT .. CONSTANT (Cont.)

Standardized discriminant function coefficients
Function No.

Variable	1
GESCAL	-,768
PERGES	1,195
RENINSLE	-,614
RENINSCO	-,027
RENINSMA	-,416

Estimates of effects for canonical variables
Canonical Variable

Parameter	1
1	-15,827

Correlations between DEPENDENT and canonical variables
Canonical Variable

Variable	1
GESCAL	-,028
PERGES	,205
RENINSLE	-,686
RENINSCO	-,672
RENINSMA	-,709

APÉNDICE E

PRUEBA SIMCE

APÉNDICE E-1

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRUEBA SIMCE

N°	Comuna	Colegio	1996		1999		Comp.
			Mat.	Cast.	Mat.	Cast.	
01	Arica	Colegio Adventista	249	272	244	249	248
02	Iquique	Colegio Básico Litle College	256	254	241	249	249
03	Calama	Colegio Río Loa	245	241	226	223	222
04	Antofagasta	Escuela Colegio República Argentina	246	248	243	242	244
05	Copiapó	Colegio Adventista	240	253	283	272	273
06	La Serena	Escuela Darío Salas	228	238	211	210	220
07	Coquimbo	Colegio Los Carrera	291	279	289	280	280
08	Ovalle	Sta. Teresa de Jesús	239	260	244	244	246
09	Valparaíso	Escuela Blas Cuevas-Ramón Allende	218	221	213	228	220
10	Viña del Mar	Escuela Violeta Parra	235	236	251	241	252
11	Quilpué	Colegio Particular Adventista	248	268	283	276	283
12	Rancagua	Julio Valenzuela	198	210	216	245	231
13	Curicó	Colegio Cristiano	262	278	262	278	278
14	Talca	Escuela Particular María Mazarello	291	283	278	287	271
15	Chillán	Colegio Adventista	246	274	262	263	268
16	Los Angeles	Colegio Juan Pablo II	260	267	245	252	246
17	Concepción	Colegio Santa Luisa	286	287	286	281	282
18	Talcahuano	Colegio San Vicente	241	243	232	226	224
19	San Pedro	Colegio La Alborada	219	249	251	263	261
20	Temuco	Escuela San Antonio	241	225	229	254	238
21	Valdivia	Escuela Fernando Santiván	258	261	258	247	248
22	Osorno	Escuela Fundación Paul Harris	237	245	229	230	227
23	Puerto Montt	Escuela Bellavista	234	241	241	238	241
24	Coyhaique	Escuela Almirante Enrique Simpson	259	251	231	245	235
25	Punta Arenas	Colegio Pierre Faure	316	251	282	281	281
26	Santiago	Escuela Piloto Pardo	245	239	260	254	275
27	Conchalí	Colegio Inés de Suárez	254	245	250	241	232
28	Recoleta	Colegio Isabel Riquelme	203	179	228	226	225
29	Providencia	Colegio Providencia	270	263	274	275	274
30	Ñuñoa	Colegio Particular de Ñuñoa	231	230	231	220	232
31	La Reina	Colegio Infantes de la Reina	275	240	259	269	260
32	Macul	Libertador Bolívar	234	231	235	238	242
33	Peñalolén	Escuela Martínez de Rozas	253	230	256	247	259
34	La Florida	Colegio Haydn de la Florida	238	267	262	253	246
35	San Joaquín	Louis Albert College	241	246	215	227	218
36	La Granja	Escuela Tecno Sur	242	238	226	226	220
37	La Pintana	Escuela Prof. Aurelia Rojas Burgos	230	241	231	230	227
38	San Ramón	Colegio Arturo Matte Larraín	261	263	270	256	258
39	El Bosque	Colegio Batalla de la Concepción	214	222	219	210	212
40	P. A. Cerda	Colegio Alessandri	265	216	276	274	271
41	Lo Espejo	Escuela Blue Star College	227	215	236	226	212
42	E. Central	Colegio María Goretti	223	229	218	204	210
43	Maipú	Colegio Errázuriz Anexo	324	240	280	280	281
44	Quinta Normal	Escuela Nuestra Señora de Lourdes	268	284	264	282	267
45	Lo Prado	Colegio Rapanui	256	264	255	249	261
46	Pudahuel	Escuela Fco. Ochagavía	219	248	217	201	213
47	Cerro Navia	Complejo Educacional Cerro Navia	196	200	232	215	208
48	Renca	Centro Educ. Federico García Lorca	226	214	230	214	226
49	Puente Alto	Escuela Ejército Libertador	231	227	239	236	237
50	San Bernardo	Escuela Lucila Godoy Alcayaga	242	248	238	235	233

LISTA DE REFERENCIAS

- Alvarez, B. (1999). *Autonomía escolar y reforma educativa*. Santiago: PREAL.
- Aylwin, Mariana. (2002) *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: Andros.
- Andaur, Rafael. (1999). *Los proyectos de mejoramiento educativo*. Madrid: Popular.
- Arellano, José. (1998). *La reforma en marcha*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Arellano, José. (2000). *Reforma educacional: prioridad que se consolida*. Santiago: Los Andes.
- Armendáriz, Maite. (2000, 20 de agosto). Conquistas y lagunas de la reforma educacional. *El Mercurio*, p. E 16.
- Avalos, Beatrice. (1999). *Mejoramiento de la formación inicial docente*. Madrid: Popular.
- Berkhof, Louis. (1990). *Doctrina sobre el hombre: El hombre en el estado pecaminoso*. SAL T.
- Beyer, Harald; Eyzaguirre, Bárbara y Fontaine, Loreto. (2000). *La reforma educacional chilena: una apreciación crítica*. Santiago: CEPO
- Brunner, José. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Universitaria.
- Bustos, Luis y Acevedo, Carlos. (s.f.) *Enfoques y problemas de la investigación educativa, hoy*. Santiago: Universidad ARCIS.
- Camacho, Juan. (1995). *Análisis multivariado con SPSS/PC+*. Barcelona: Poblagrafic.
- Castro, Eduardo. (1998). La base filosófica común del proyecto educativo y de la reforma educacional. *Pensamiento Educativo*, 23,99-125.
- Castro, Eduardo. (1999). *Elementos fundamentales de política educacional chilena*. Santiago: Universidad Diego Portales.

- Centro de Estudios Públicos. (1997). *Estudio nacional de opinión pública N° 5: Educación en Chile, ¿qué piensan los padres?* Santiago: CEP.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2000). *Encuesta nacional a los actores del sistema educativo 1999*. Santiago: El autor.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2001). " *encuesta nacional del sistema educativo 2000*. Santiago: El autor.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2002). *111 encuesta nacional a los actores del sistema educativo: medición 2001*. Santiago: El autor
- CEPAL-UNESCO. (s. f.). *Informe educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. En Bustos, Luis y Acevedo, Carlos. (s.f.) *Enfoques y problemas de la investigación educativa, hoy*. Santiago: Universidad ARCIS.
- Chile en cifras: Estimación de población 2002. recuperado en febrero del 2002. http://www.ine.cl/chile_cifras/Cchile_cifras.htm
- Conferencia mundial de educación para todos. (1990). *Proyecto Principal de Educación, 21,7*.
- Cox, Cristiano (1997). *La reforma de la educación chilena, contexto, contenidos, implementación*. Santiago: PREAL.
- Cox, Cristián. (1999). *La reforma del currículum*. Madrid: Popular.
- Cox, Cristian y García-Huidobro, Juan. (1999). *La reforma educacional chilena visión de conjunto*. Madrid: Popular.
- Declaración mundial de educación para todos, (1990). *Proyecto Principal de Educación. 21,8-14*.
- Decreto Orgánico de Educación N° 7500 del 1 O de diciembre de 1927.
- Decreto Supremo de Educación N° 4002 del 20 de mayo de 1980.
- Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996.
- Decreto Supremo de Educación N° 755 del 23 de diciembre de 1997.
- Decreto Supremo de Educación N° 240 del 16 de junio de 1999.
- De lise, Jerome. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. *Proyecto Princip8J de Educación, 45, 33-50*.

- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Diccionario de ciencias de la educación*. (1983). Madrid: Rioduero.
- Díez, Eloísa y Román, Martiniano. (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas*. Santiago: Andrés Bello.
- Directorio nacional de colegios de Chile. Recuperado en febrero de 2002. <http://www.mineduc.cl>
- El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (1991): *recomendación*, 24, 7-50.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. En M. Alkin, *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). Nueva York: Mac Millan.
- Fischer, Kathleen B. (1979). *Political ideology and educational reform in Chile*. Los Angeles: University of California, Latin American Center.
- Flick, M. y Alszeghy, Z. (1990). *Doctrina sobre el hombre: El hombre, imagen de Dios*. SAL T.
- Gajardo, Marcela. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 15, 1-50.
- García-Huidobro, Juan. (1999). *La reforma educacional chilena 1990-1998, visión de conjunto*. Madrid: Popular.
- Gubbins, Verónica. (2001). Relación entre escuelas, familias y comunidad: estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica Umbral*, 7, 1-19.
- Guidi, Gerardo. (1994). *Educación para hoy educación para mañana*. Monterrey: Castillo.
- Godino, Roger. (1999). *Los siete pilares de la reforma*. Santiago: Dolmen.
- Gómez, Luis. (1982). *Hitos significativos en el desarrollo de la educación chilena en las primeras décadas del siglo Xx*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación.
- Gremio fustiga difusión de resultados Simce. (2000, 7 de julio). *El Mercurio*, p. C 6.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. Y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.

- Hepp, Pedro. (1999). *Enlaces: Todo un mundo para los niños y jóvenes de Chile*. Madrid: Popular.
- Jara, Alejandro. (s.f.). *La reforma neo-liberal: cambios en la oferta de servicios educativos*. Santiago: PIIIE.
- Jara, Cecilia; Concha, Carlos; Miranda, Marcos y Baza, Jadillo. (1999). *Jornada escolar completa*. Madrid: Popular.
- Lagos, Ricardo. (1992). Discurso del Ministro de Educación en Santiago el 30 de marzo. CPEIP.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. (2000). Publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990. Santiago: Jurídica.
- Ley del Estatuto Docente. N° 19.070. Publicada en el Diario Oficial el 1° de julio de 1991.
- Ley Complementaria al Estatuto Docente. N° 19.410. Publicada en el Diario Oficial el 2 de septiembre de 1995.
- Ley de Jornada Escolar Completa N° 19.532. Publicada en el Diario Oficial el lunes 17 de noviembre de 1997.
- Machado, Ana. (2000, agosto). *El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela*. Seminario sobre perspectivas de la Educación de la Región de América Latina y el Caribe, Santiago.
- Magendzo, Abraham. (1999). Marco curricular de los OF/CMO y los programas de estudio de la reforma educacional: Un análisis desde las teorías y las concepciones curriculares. *Pensamiento Educativo*, 24, 35-55.
- Martínez, Carlos. (1993). *Restaurar "el proyecto educativo adventista"*. Santiago: Unión Chilena.
- McMeekin, R. W. (1993). Descentralización de la educación. *Proyecto Principal de Educación*, 31, 65-70.
- Ministerio de Educación. (s.f.a). *Vocabulario básico de la reforma educativa*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (s.f.b). *Proyecto educativo institucional*. Santiago: Salesianos.
- Ministerio de Educación. (1998). *Reforma en marcha: buena educación para todos*. Santiago: Salesianos.

- Ministerio de Educación. (1999). *Marco curricular de la educación básica. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2002a). *Glosario*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2002b). *Política de participación de padres y madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: Andros.
- Molina, Claudio y De las Heras, Karl. (1999). *Política y plan nacional de investigación educacional*. Santiago: CPEIP.
- Molina, Sergio. (1995). *Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Santiago: Universitaria.
- Namo de Mello, Guiomar. (1991). Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones. *Proyecto Principal de Educación*, 26, 7-24.
- Núñez, Iván. (1997a). *Historia reciente de la educación chilena*. Concepción: UDEC.
- Núñez, Iván. (1997b). *Las políticas públicas en educación. Las estrategias de reformas y experimentación una mirada histórica (1925-1997)*. Santiago: Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- Núñez, Iván. (1999a, octubre). *Antecedentes históricos de la actual renovación pedagógica en la educación chilena*. Intervención en el panel de clausura VIII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena, Valparaíso.
- Núñez, Iván. (1999b). *Políticas hacia el magisterio*. Madrid: Popular.
- Prieto, Alfredo. (1989). Respuesta a la demanda de los docentes. *Revista de Educación*, 79,3.
- Rivero, José. (1999). Educación y pobreza: políticas estrategias y desafíos. *Proyecto Principal de Educación*, 48, 5-32.
- Schiefelbein, Ernesto y Wolff, Laurence. (1993) Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: causas, relaciones, y estrategias. *Proyecto Principal de Educación*, 30, 12-16.
- Schiefelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B. y Farrés, P. (1994). Las características de la profesión maestros y la calidad de la educación en América Latina. *Proyecto Principal de Educación*, 34, 3-17.
- Soto, Fredy. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.

- Sotomayor, Carmen. (1999). *Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres (P-900)*. Madrid: Popular.
- Troncoso, Josefina. (1999). *Qualitative análisis of the process of educational reform en primary schools in Chile*. Nueva York: University of York.
- Undurraga, Gonzalo. (1999). *Programa de becas al exterior para profesores en servicio*. Madrid: Popular.
- UNESCO. (1996). La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. *Proyecto Principal de Educación*, 41, 5-6.
- UNESCO. (2001). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción*. Recuperado el 10 de noviembre de 2001, de <http://www.unesco.cl/03.htm>.
- Veloso, Mario. (1981). *El hombre persona viviente*. Lima: UPEU.
- Vial, Magdalena. (2000, 10 de julio). SIMCE y reforma educacional. *El Mercurio*, p. A
2. Vial, Samuel. (2001, 7 de mayo). La educación en Chile. *El Mercurio*, p. B 3.
- Vidal, Caria. *Reforma educacional: calidad, equidad e igualdad en el Proceso Educativo*. Recuperado el 18 de diciembre 2001, de <http://www.puc.cl/icp/eticapolitic/html/frameresultados.html>
- White, Elena. (1964). *La educación*. Buenos Aires: ACES.
- White, Elena. (1971). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. Buenos Aires: ACES.
- White, Elena. (1974). *Conducción del niño*. Buenos Aires: ACES.
- Winkler, Donald y Gershberg, Alec. (2000). Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 7, 1-22.

CURRICULUM VITAE

NOMBRE: VICENTE HERNAN LEÓN VÁSQUEZ
FECHA DE NACIMIENTO: 05de abril de 1961
ESTADO CIVIL: Casado, tres hijos
CARGO ACTUAL: Director de la Facultad de Educación de la Universidad Adventista de Chile.

ESTUDIOS REALIZADOS

Profesor de Educación General Básica Universidad de Concepción (IPA) en 1985.

Licenciado en Ciencias de la Educación Universidad de Antofagasta en 1989.

Magister en Administración Educacional Universidad de Antofagasta en 1996.

Actualmente en estudios doctorales en la Universidad de Montemorelos, México desde el año 1997-2002.

EMPLEOS

1985-1988 Profesor en el Colegio Adventista de Antofagasta

1989 Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del Colegio Adventista de Copiapó

1990-1991 Director del Colegio Adventista de Arica

1992-1996 Director del Departamento de Educación Misión del Pacífico

1997-1999 Director del Departamento de Educación Misión del Norte

2000-2002 Director de la Facultad de Educación de la Universidad Adventista de Chile