

## **LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: PERCEPCIÓN DE PROFESORES, DIRECTORES Y APODERADOS**

Vicente Hernán León Vázquez  
*Universidad Adventista de Chile, Chile*

### *RESUMEN*

*El estudio procuró establecer la naturaleza y el grado de correspondencia que existe entre los diversos factores demográficos operativos de la reforma educacional chilena y las actitudes-desempeño de los profesores, directores de colegios y apoderados de enseñanza básica pertenecientes a colegios municipales y particulares subvencionados. La opinión sobre la política salarial, la descentralización pedagógica y el 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. El arancel por colegiatura, el tiempo de participación en el colegio, el número de hijos que estudian y el estado civil del apoderado podrían determinar su satisfacción por los resultados académicos de sus hijos. La autonomía pedagógica, la participación en el planeamiento institucional, el tipo de institución, el tipo de jornada de clases y la antigüedad en el cargo de director determinan la gestión de calidad, la pertinencia de la gestión y el rendimiento institucional.*

En Chile se han desarrollado cuatro reformas educativas que 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. Los docentes de la época, fueron quienes 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 la promulgación del Decreto 7,500, el intento más serio realizado hasta ese momento para reformar integralmente la educación. Su mérito descansa en ser una iniciativa generada por los

docentes. Dicho decreto duró solo unos meses. La llegada de un nuevo Ministro de Educación abortó el proceso iniciado. Sin embargo, 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 (a) el desafío de realizar transformaciones económicas en Latinoamérica en materias agrarias, tributarias y educacionales y (b) la creciente expansión de la demanda de la sociedad chilena por educación (Núñez, 1997b). Este proceso se fundamentó en las siguientes líneas de acción: (a) expansión cuantitativa del sistema, (b) diversificación del sistema y (c) desarrollo y mejoramiento cualitativo

del sistema. La reforma de 1965 fue exitosa precisamente en la expansión 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 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.

Chile emprendió su última reforma educativa la década pasada con la creación de un Comité Técnico Asesor para la modernización de la educación chilena y de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, que concretamente sugirió una reforma de la educación con énfasis en un programa de formación que llegara a todos los chilenos y proporcionara una sólida forma-

ción moral e intelectual (Molina, 1995).

Así 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.

La reforma educacional actual se fundamenta en dos grandes políticas sustentadas por el Estado: la calidad en la enseñanza y la 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 aprendizaje escolar y de los insumos y a elevar el nivel de resultados en el plano personal y grupal. La equidad son las acciones reguladas por el principio de discriminación positiva de manera que se pueda ofrecer recursos, servicios y procesos educativos diferenciados para obtener resultados comparables y equivalentes entre establecimientos de diferentes condiciones socioeconómicas (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 constituyen 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 REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

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 1° a 8° 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 es-

tablecimientos 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).

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 currículum escolar. (p. 38)

En 1996 se publicó 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 definió 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”. Definió también los contenidos mínimos obligatorios los define como “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).

Los sectores de aprendizaje constituyen 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 procurarse alcanzarse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la educación general básica.

Se considera que el éxito de los cambios operados por la reforma 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.

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

En 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 perfeccionamiento fundamental que se ha desarrollado en el país desde 1997, con la idea de actualizar los conocimientos en pedagogía, explorar las implicaciones 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 posgrados en el exterior, que han permitido a un buen número de docentes conocer experiencias pedagógicas exitosas en otros países.

La vigencia del Estatuto Docente significó un aumento real de las remuneraciones de los profesores, que estaban en una situación desmejorada, y 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 3° año de enseñanza básica hasta el 4° año 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 demanda 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)

La investigación aquí reportada procuró determinar 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:

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

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

3. 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 con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

En suma, esta investigación trató de 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 que 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 co-

munas con más de cien mil habitantes. En el caso de los apoderados se consideró a los que tenían 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, y (c) ofrecer información que oriente posibles acciones correctivas que deben ser introducidas en el proceso de reforma.

### **Metodología**

El estudio aquí reportado fue exploratorio, descriptivo y correlacional multivariado. Fue exploratorio fundamentalmente porque no existía una teoría que explicara el comportamiento de las variables estudiadas. La técnica estadística utilizada fue la de 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).

### **Población y muestra**

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 enumeraron todos los colegios de cada comuna y aleatoriamente

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

se escogió uno de cada comuna.

Las comunas de cada región con más de 100,000 habitantes; por lo tanto la muestra estuvo constituida por un total de 50 colegios en el país, donde participaron 633 profesores, 50 directores y 1,328 apoderados. La Tabla 1 identifica los colegios

que participaron por comuna.

Se puede observar que en la región XIII (6,276,128 habitantes, 40% de la población) quedó incluido un total de 25 colegios, seguida por la región VIII (1,956,401 habitantes, 12.7% de la población) con 5 colegios.

Tabla 1  
*Número de colegios encuestados por regiones (I-XIII)*

Nº	Región	Comunas	Nº Col	Nº	Región	Comunas	Nº Col
I	Tarapacá	Arica	1	XIII	Metro-politana	Santiago	1
		Iquique	1			Conchalí	1
II	Antofagasta	Antofagasta	1			Recoleta	1
		Calama	1			Providencia	1
III	Atacama	Copiapó	1			Niñoa	1
IV	Coquimbo	La Serena	1			La Reina	1
		Coquimbo	1			Macul	1
		Ovalle	1			Peñalolén	1
V	Valparaíso	Valparaíso	1			La Florida	1
		Viña del Mar	1			San Joaquín	1
		Quilpue	1			La Granja	1
VI	Libertador	Rancagua	1			La Pintana	1
VII	Maule	Curicó	1			San Ramón	1
		Talca	1			El Bosque	1
VIII	Biobío	Chillán	1			Pedro Aguirre Cerda	1
		Los Angeles	1			Lo Espejo	1
		Concepción	1			Estación Central	1
		Talcahuano	1			Maipú	1
		San Pedro	1			Quinta Normal	1
IX	Araucanía	Temuco	1			Lo Prado	1
X	Los Lagos	Valdivia	1			Pudahuel	1
		Osorno	1			Cerro Navia	1
		Puerto Montt	1			Renca	1
	Aysén	Coyhaique	1			Puente Alto	1
XII	Magallanes	Punta Arenas	1			San Bernardo	1
TOTAL REGIONES I-XII			25	TOTAL REGIÓN XIII			25

### Variables

Este estudio observó tres conjuntos de variables: (a) las relacionadas con los docentes, (b) las relacionadas con los apoderados y (c) las relacionadas con los directores.

Las siguientes variables pertenecen al primer conjunto: opinión sobre la política salarial del docente, descentralización pedagógica, uso de materiales didácticos, participación en los programas de perfeccionamiento fundamental, tipo de institución, tipo de jornada de clases, años de servicio docente, edad del docente, género del docente, actitud hacia la jornada escolar completa, actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza, y opinión del docente sobre la reforma educacional.

Las variables relacionadas con los apoderados incluyen la participación del apoderado en el colegio, el pago de arancel por colegiatura, el nivel educacional de los padres, el número de hijos estudiando en el sistema, el género del apoderado, el estado civil del apoderado, la satisfacción con los resultados educativos de sus hijos y la opinión del apoderado sobre la reforma educacional.

Las variables relacionadas con los directores incluyen la autonomía pedagógica, la participación en el planeamiento institucional, la disponibilidad de materiales didácticos, la matrícula institucional, el tipo de institución, el tipo de jornada escolar, el género del director, la edad del director, los años de servicio como director, la opinión del director sobre la reforma educacional, la gestión de calidad, la pertinencia de la gestión, el rendimiento institucional en matemática, el rendimiento institucional en lenguaje y el rendimiento institucional en comprensión.

### Instrumentos

Se elaboraron tres instrumentos: (a) para los docentes, (b) para los apoderados y (c) para los directores. Los instrumentos fueron construidos con la ayuda de expertos y sometidos a la prueba de validez de contenido. Una prueba piloto sirvió 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.

### Recolección de los datos

El proceso de recolección de datos duró aproximadamente dos meses. La administración de la encuesta a los apoderados demandó de 8 a 15 minutos, la de los directores aproximadamente 8 minutos y la de los docentes de 15 a 25 minutos.

### Resultados

A continuación se presentan, en primer lugar, las características de la muestra observada; en segundo lugar, se analizan los datos descriptivos de cada una de las variables discriminadas por profesores, directores y apoderados.

Caracterización de la muestra

### **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*

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 Burgos 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.

#### *Tipo de institución*

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. El tipo de colegio con mayor frecuencia correspondió, según la muestra, al particular subvencionado con financiamiento compartido (39.8%), seguido del municipal sin financiamiento compartido (26.5%), y del particular subvencionado sin comportamiento compartido (20.1%). El de menor frecuencia corresponde a las corporaciones municipales sin financiamiento compartido (13.6%).

En suma, 19 colegios estudiados fueron municipalizados (38%) y 31 fueron escuelas particulares subvencionadas (62%).

#### *Tipo de jornada del colegio*

Los colegios de la muestra exhiben

una fuerte tendencia a la jornada escolar no completa, situación que se observa en 35 de ellos (70%), mientras que los colegios con jornada escolar completa son 15 (30%). De estos últimos seis pertenecen al sector municipal nueve al de los particulares subvencionados.

### **Características de los directores**

Las características de los directores encuestados se describen a partir de las variables edad, género y años de servicios en el cargo como director.

#### *Edad del director*

El director más joven tenía 33 años y el de más edad 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).

#### *Género del director*

La submuestra de directores estuvo compuesta por 22 de sexo masculino (44%) y 28 de sexo femenino (56%).

#### *Años de servicio como director*

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 a 43 años. Al momento del estudio, el 54% de los directores no tenía más de cinco años en el cargo. Un 12% llevaba sólo un año y un 14% de los directores, tres años (moda).

### **Características de los docentes**

Las características de los docentes que participaron del estudio se indica a partir de las variables edad de los docentes, género y cantidad de años de servicios como profesores. Fueron encuestados 633 profesores, distribuidos en 50 colegios, lo que arroja un promedio de 13

profesores por cada unidad educativa participante.

manera: 963 del sexo femenino (72.5%) y 364 del sexo masculino (27.4%).

#### *Edad de los docentes*

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. La información de la edad fue proporcionada por 589 profesores mientras que 44 no lo hicieron.

#### *Nivel educacional del apoderado*

Respecto del nivel educacional de los apoderados, 49 (3.7%) tienen estudios universitarios completos; 75 (5.6%) tienen estudios universitarios incompletos, 460 (34.6%) tienen enseñanza media completa, 291 (21.9%) tienen enseñanza media incompleta, 187 (14.1%) tienen enseñanza básica completa y 254 (19.1%) tienen enseñanza básica incompleta.

#### *Género de los docentes*

Respecto del género de los docentes, 151 (23.9%) son varones y 482 (76.1%) son damas.

#### *Estado civil del apoderado*

Respecto del estado civil de los apoderados, 872 (65.7%) son casados, 160 (12%) son solteros, 165 (12.4%) son separados, 30 (2.3%) son viudos (4) y 100 (7.5%) mantienen una relación libre, sin compromisos legales.

#### *Años de servicio docente*

El promedio de número de años de servicio de los docentes fue de 17, con una desviación estándar de 11.03. El mínimo de años trabajados como docente es de 1 contra un máximo de 50. La distribución posee una asimetría positiva de .406.

#### *Hijos estudiantes*

Respecto del número de hijos estudiantes en el sistema, 371 apoderados (27.9%) tienen un hijo estudiando, 570 (42.9%) tienen dos hijos estudiando, 262 (19.7%) tienen tres hijos estudiando, 84 (6.3%) tienen cuatro hijos estudiando, 30 (2.3%) tienen 5 hijos estudiando y 3 apoderados (.2%) tienen 6 hijos estudiando. El resto (.7%) tienen entre ocho y diez hijos estudiando.

Se puede observar que la frecuencia es mayor para los primeros años y decrece a medida que suben los años de servicio.

#### **Características de los apoderados**

Las características de los apoderados del estudio se dan a partir de las variables género, nivel educacional, estado civil y número de hijos estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 1,328 apoderados distribuidos en 50 colegios, con un promedio de 27 por colegio.

#### **Variables del estudio**

Esta sección da cuenta de los resultados de las variables estudiadas. Primero se presentan las variables relacionadas con los profesores, luego las relacionadas con los directores de colegios y finalmente las relacionadas con los apoderados.

#### *Género de los apoderados*

El género de los apoderados estuvo distribuido en la muestra de la siguiente

#### **Variables relacionadas con los profesores**

Las siguientes variables del estudio

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

tuvieron que ver con los profesores: disponibilidad de materiales didácticos, uso de materiales didácticos, descentralización pedagógica, opinión sobre la política salarial, autonomía pedagógica, gestión de calidad, pertinencia de la gestión, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza, actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia la jornada escolar completa y opinión sobre la reforma educacional.

### *Disponibilidad de materiales didácticos*

La variable disponibilidad de materiales didácticos arrojó un promedio de 8.25 materiales didácticos por cada docente 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 -0.679.

La variable disponibilidad de materiales didácticos se ha ordenado por cada uno de sus indicadores, cuyo comportamiento puede apreciarse en la Tabla 2. De dicha tabla se desprende que todos los colegios cuentan con laboratorios de computación. El indicador videoprojector 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 2  
*Resumen disponibilidad de materiales didácticos (n=633)*

Materiales didácticos	Disponibilidad			
	Sí	%	No	%
Textos de estudio	619	97.8	14	2.2
Guías de estudio	498	78.7	135	21.3
Libros en biblioteca	608	96.1	25	3.9
Laboratorio de computación	633	100.0	-	-
Retroproyector	399	63.0	234	37
Televisor	626	98.9	7	1.1
Video	626	98.9	7	1.1
Videoprojector	103	16.3	530	83.7
Conexión a internet	601	94.9	32	5.1
Pizarra acrílica	510	80.6	123	19.4

### *Uso de materiales didácticos*

La variable uso 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 -0.711.

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 (11.2%) utilizan cuatro materiales didácticos, 88 profesores (13.9%) utilizan cinco materiales didácticos, 127 profesores (20.1%) utilizan seis materiales 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 didácticos consultados en la encuesta.

La variable uso de materiales didácticos se ha ordenado por cada uno de sus indicadores, cuyo comportamiento se puede apreciar en la Tabla 3.

Puede observarse que el 88.9% de los docentes hacen uso de los textos de

Tabla 3  
*Resumen uso de materiales didácticos (n=633)*

Materiales didácticos	Uso			
	Sí	%	No	%
Textos de estudio	563	88.9	70	11.1
Guías de estudio	528	83.4	105	16.6
Libros en biblioteca	452	71.4	181	28.6
Laboratorio de computación	409	64.6	224	35.4
Retroproyector	121	19.1	512	80.9
Televisor	435	68.7	198	31.3
Video	430	67.9	203	32.1
Videoprojector	45	7.1	588	92.9
Conexión a internet	277	43.8	356	56.2
Pizarra acrílica	419	66.2	214	33.8

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%.

Para una mejor comprensión de los análisis de las siguientes variables, se hace necesario indicar que las respuestas a sus indicadores se agruparon en positivas, neutras y negativas.

Se consideran como positivas las respuestas que obtuvieron un 4 ó 5 en la escala, como neutras las que obtuvieron un 3 en la escala y como negativas las 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 (siete indicadores en una escala de 1 a 5). 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 Tabla 4 presenta 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 (seis indicadores en una escala de 1 a 5). El promedio de la variable es de 19.54 y su desviación estándar de 4.76, con una asimetría negativa de -.083.

Tabla 4

#### *Resumen variable descentralización pedagógica*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Realizo proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	84	13.3	133	21.0	416	65.7
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
Hago salidas a terreno con mis alumnos.	180	28.4	194	30.6	259	40.9
Acostumbro a variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.	9	1.4	21	3.3	603	95.3
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
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
He participado activamente en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).	157	24.8	109	17.2	367	58.0

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

El mínimo de la variable compuesta es de 6 unidades. Tres docentes (.5%) calificaron 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 valor 22 con 53 docentes, lo que representa un 8.4%. La Tabla 5 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

### *Autonomía pedagógica*

La variable autonomía pedagógica tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35. Obtuvo un rango observado entre 9 y 35 (siete indicadores, en una escala de 1 a 5). 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 fue de 35 unidades (también es la moda), alcanzado por 101 docentes (16%). La Tabla 6 presenta 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 (11 indicadores, en una escala de 1 a 5). El promedio de la variable es de 45.88 y su desviación estándar de 7.98, con una asimetría negativa de -1.293.

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 Tabla 7 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

### *Pertinencia de la gestión*

La variable pertinencia de la gestión tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35 (siete indicadores, en la escala de 1 a 5). 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%, moda).

La Tabla 8 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 5

### *Resumen variable opinión sobre política salarial*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
La política salarial es adecuada a la realidad de la escuela.	258	40.8	200	31.6	175	27.6
La política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal.	161	25.4	196	31.0	276	43.6
La política salarial es debidamente comunicada al personal.	187	29.5	189	29.9	257	40.6
La política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año.	261	41.2	179	28.3	193	30.5
Mi remuneración actual está de acuerdo con la política salarial de la escuela.	149	23.5	179	28.3	305	48.2
Es muy importante que mi escuela cuente con un procedimiento informado sobre incremento salarial.	22	3.5	84	13.3	527	83.3

Tabla 6  
*Resumen variable autonomía pedagógica*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Permite realizar proyectos de curso para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	15	2.4	68	10.7	550	86.9
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
Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos.	16	2.5	59	9.3	558	88.2
Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.	12	1.9	39	6.2	582	91.9
Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa.	149	23.5	174	27.5	310	49.0
Ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a nuestros programas de estudio.	54	8.5	101	16.0	478	75.5
Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo.	65	10.3	113	17.9	455	71.9

Tabla 7  
*Resumen variable gestión de calidad*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela.	30	4.7	66	10.4	537	84.8
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
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
Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados.	23	3.6	59	9.3	551	87.0
Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores.	40	6.3	108	17.1	485	76.6
Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan.	27	4.3	77	12.2	529	83.6
Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados.	24	3.8	91	14.4	518	81.8
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
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
Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.	31	4.9	103	16.3	499	78.8
Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados.	41	6.5	87	13.7	505	79.8

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Tabla 8  
*Resumen variable pertinencia de la gestión*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
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
Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.	35	5.5	100	15.8	498	78.7
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
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
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
Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.	52	8.2	119	18.8	462	73.0
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

*Actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza*

La variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35 (siete indicadores en la escala de 1 a 5). 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 Tabla 9 presenta 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 (siete indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 25.84 y su desviación estándar de 4.76, con una asimetría negativa de -.426.

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 valor 28 con 71 docentes (11.2%). La Tabla 10 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 9  
*Resumen variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
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
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
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
Las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos. <sup>a</sup>	270	42.7	227	35.9	136	21.5
Aunque existen nuevas metodologías de enseñanza, sigo utilizando las mismas de siempre. <sup>a</sup>	347	54.8	184	29.1	102	16.1
Las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos.	16	2.5	150	23.7	467	73.8
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

<sup>a</sup> Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

Tabla 10  
*Resumen variable actitud hacia la reforma curricular*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
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
La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	62	9.8	221	34.9	350	55.3
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
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
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
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
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

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

### *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 (cuatro indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 11.80 y su desviación estándar es de 3.89, con una asimetría positiva de .050.

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 valor 12 con 104 docentes (16.4%).

La Tabla 11 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 11

### *Resumen variable actitud hacia la jornada escolar completa (JEC)*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC es un despilfarro de dinero. <sup>a</sup>	243	38.4	218	34.4	172	27.2
Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. <sup>a</sup>	156	24.6	211	33.3	266	42.0
La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. <sup>a</sup>	186	29.4	199	31.4	248	39.2
Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo. <sup>a</sup>	251	39.7	199	31.4	183	28.9

<sup>a</sup> Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

### *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 (19 indicadores en la escala de 1 a 5). 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 valor 70 con 31 docentes (4.9%).

La Tabla 12 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

### *Participación en la planificación del colegio*

La variable participación en la planificación del colegio tenía un comportamiento esperado entre 5 y 25 (cinco indicadores en la escala de 1 a 5). 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 valor 18 con 99 docentes (15.6%).

La Tabla 13 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 12  
*Resumen variable opinión del docente sobre la reforma educacional*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
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
Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.	31	4.9	189	29.9	413	65.2
El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.	35	5.5	114	18.0	484	76.5
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
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
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
La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	62	9.8	221	34.9	350	55.3
La organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	32	5.1	209	33.0	392	61.9
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.	70	11.1	219	34.6	344	54.3
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
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
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
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. <sup>a</sup>	243	38.4	218	34.4	172	27.2
Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. <sup>a</sup>	156	24.6	211	33.3	266	42.0
La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. <sup>a</sup>	185	29.2	200	31.6	248	39.2
Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo. <sup>a</sup>	251	39.7	199	31.4	183	28.9
La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados. <sup>a</sup>	72	11.4	113	17.9	448	70.8
La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación. <sup>a</sup>	74	11.7	205	32.4	354	55.9
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

<sup>a</sup> Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Tabla 13  
*Resumen variable participación en la planificación del colegio*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
He tenido la oportunidad de señalar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene nuestra escuela.	464	73.3	116	18.3	53	8.4
He tenido la posibilidad de indicar las oportunidades y amenazas que la escuela tiene.	55	8.7	135	21.3	443	70
He contribuido en la formulación de la misión de nuestra institución.	58	9.2	147	23.2	428	67.6
He participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales.	115	18.2	184	29.1	334	52.8
Cada vez que revisamos el PEI trato de participar activamente.	63	10.0	147	23.2	423	66.8

*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.

**Variables relacionadas con los directores y los colegios**

La variable relacionada con los directores fue su opinión sobre la reforma educacional. Las variables relacionadas con el colegio fueron las siguientes: rendimiento institucional en matemática, rendimiento institucional en lenguaje y comunicación y rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural.

*Opinión del director sobre la reforma educacional*

La variable opinión general sobre la reforma educacional tenía un comportamiento esperado entre 19 y 95 (19 indicadores en la escala de 1 a 5). 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 por sobre el promedio.

El valor mínimo observado fue de 50, obtenido por un solo director (2%). El valor máximo observado fue de 83, alcanzado por dos directores (4%). La moda se ubica en el valor 66 con seis directores (12%). La Tabla 14 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

*Rendimiento institucional en educación matemática*

La variable rendimiento institucional en educación matemática obtuvo un comportamiento observado entre 211 y 289. El promedio de la variable fue de 246.62 y su desviación estándar de 22, con una asimetría positiva de .305.

Tabla 14

*Resumen variable opinión del director sobre la reforma educacional*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
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
Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.	2	4.0	4	8.0	44	88.0
El proyecto Enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.	--	--	4	8.0	46	92.0
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
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
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
La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	2	4.0	15	30.0	33	66.0
La organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	2	4.0	13	26.0	35	70.0
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
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
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
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
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. <sup>a</sup>	29	58.0	10	20.0	11	22.0
Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. <sup>a</sup>	18	36.0	10	20.0	22	44.0
La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. <sup>a</sup>	28	56.0	13	26.0	9	18.0
Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo. <sup>a</sup>	35	70.0	10	20.0	5	10.0
La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados. <sup>a</sup>	7	14.0	8	16.0	35	70.0
La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación. <sup>a</sup>	8	16.0	16	32.0	26	52.0
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

<sup>a</sup> Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

### *Rendimiento institucional en lenguaje y comunicación*

La variable rendimiento institucional en lenguaje y comunicación obtuvo un comportamiento observado entre 201 y 287. El promedio de la variable fue de 245.84 y su desviación estándar de 23.12, con una asimetría positiva de .058.

### *Rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural*

La variable rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural obtuvo un comportamiento observado entre 208 y 283. El promedio de la variable fue de 245.34 y su desviación estándar de 22.81, con una asimetría positiva de .137.

### **Variables relacionadas con los apoderados**

Las variables relacionadas con los apoderados fueron las siguientes: satisfacción por los resultados académicos obtenidos por los hijos, opinión sobre la reforma educacional, arancel por colegiatura y tiempo de participación del apoderado en el colegio.

### *Opinión sobre la reforma educacional*

La variable opinión general sobre la reforma educacional tuvo un comportamiento esperado y observado entre 10 y 50 (10 indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 36.27 y su desviación estándar fue de 5.79, con una asimetría negativa de -.176.

El valor mínimo de la variable propuesta fue de 10 unidades, que correspondió a un solo apoderado (.1%). El valor 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 Tabla 15 presenta los resulta-

dos de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

### *Satisfacción con los resultados educacionales*

La variable satisfacción con los resultados educacionales tuvo un comportamiento esperado y observado entre 8 y 40 (ocho indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 31.25 y su desviación estándar fue de 5.65, con una asimetría negativa de -.777.

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 Tabla 16 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

### *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.

### *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 valor mínimo que mostró esta variable fue de una hora, mientras que el máximo fue de 30 horas. 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.

Tabla 15  
*Resumen variable opinión del apoderado sobre la reforma educacional*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Los nuevos planes y programas de estudio ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes.	72	5.4	245	18.4	1011	76.1
La extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.	169	12.7	272	20.5	887	66.8
La extensión horaria ha complicado la convivencia familiar.	628	47.3	291	21.9	409	30.8
Los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país.	259	19.5	348	26.2	721	54.3
Los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres.	386	29.1	335	25.2	607	45.7
Los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres.	240	18.1	252	19.0	836	63.0
Los cambios educativos actuales informados por la escuela y por los medios de comunicación no ofrecen nada nuevo. <sup>a</sup>	553	41.6	374	28.2	401	30.2
No percibo ningún cambio en la educación. <sup>a</sup>	642	48.3	289	21.8	397	29.9
Los nuevos programas de estudios responden a la necesidad de actualizar el conocimiento.	110	8.3	259	19.5	959	72.2
La entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de sus materias.	51	3.8	110	8.3	1167	87.9

<sup>a</sup> Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

Tabla 16  
*Resumen variable satisfacción con los resultados educativos de los pupilos*

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
El rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él.	159	12.0	375	28.2	794	59.8
Los resultados académicos de mi pupilo están en relación a sus capacidades.	241	18.1	271	20.4	816	61.4
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
Estoy satisfecho como están logrando cultivar en mi pupilo el sentido de responsabilidad.	80	6.0	190	14.3	1058	79.7
Me agrada el clima social del colegio, en el que mi pupilo se desenvuelve.	201	15.1	341	25.7	786	59.2
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
Me agrada la forma en que mi pupilo aprende sus materias.	97	7.3	335	25.2	896	67.5
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

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

### 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  $\lambda$  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 Ho<sub>1</sub>**

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, descentralización pedagógica, uso de materiales didácticos, partici-

pación en los cursos de perfeccionamiento, tipo de institución, tipo de jornada de clases, años de servicios del docente, edad del docente y género del docente.

La variante dependiente de la hipótesis está conformada por las variables actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia la jornada escolar completa, actitud hacia el uso de las nuevas metodologías de enseñanza y la opinión general sobre la reforma educacional.

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  $\lambda < .05$ ). 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 17.

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.

Tabla 17  
*Prueba de significación residual de las dimensiones Ho1*

Raíz	Wills L.	F	gl	Error gl	Significación 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

**Hipótesis Ho<sub>2</sub>**

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, arancel por colegiatura, nivel educacional del apoderado, hijos que estudian en

el sistema, género del apoderado y estado civil del apoderado. 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  $F < .05$ ) según se observa en la Tabla 18.

Tabla 18

*Prueba de significación residual de las dimensiones Ho2*

Raíz	Wills L.	F	gl	Error gl	Significación de F
1 a 2	.97219	3.01980	12.00	2552.00	.000
2 a 2	.00800	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.

**Hipótesis Ho<sub>3</sub>**

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 educacional no están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional. Para esta hipótesis la variante indepen-

diente (covariante) está conformada por las variables autonomía pedagógica, participación en el planeamiento institucional, disponibilidad de materiales didácticos, matrícula institucional, tipo de institución, tipo de jornada de clases, género del director, edad del director, años de servicio como director y opinión del director sobre la reforma educacional.

La variante dependiente de esta hipótesis está conformada por las variables gestión de calidad, pertinencia en la gestión, rendimiento institucional en matemática, rendimiento institucional en lenguaje y rendimiento institucional en comprensión del medio natural y social.

Para probar la Ho<sub>3</sub> se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .07664 ( $F_{(50)}$

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

$_{153.87} = 2.32735, p = .000$ ). Se obtuvieron cinco raíces canónicas, siendo la primera significativa (sig. de  $\lambda < .05$ ), según se observa en la Tabla 19.

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.

Tabla 19

*Prueba de significación residual de las dimensiones Ho3*

Raíz	Wills L.	F	gl	Significación 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

### Discusión

Características de la muestra

#### Escuelas

Al analizar la composición de la matrícula de los colegios incluidos en la muestra 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 ó 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 institu-

ción 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 con la que observa el desarrollo de la calidad de la educación en el país.

#### Directores

El grupo de directores está compuesto en general por adultos mayores, dado que el promedio y la mediana es de 50

años. 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 se desarrollaba el proceso de instalación de la reforma.

### **Docentes**

El promedio de edad de los docentes que trabaja en los colegios encuestados es de 42.5 años. 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 durante la implementación de la reforma, quienes tuvieron que aprender una serie de aspectos relacionados con los cambios que se desarrollaban.

En cuanto al género de los docentes encuestados, se confirma una vez más la tradición en torno de la enseñanza básica que es servida desde hace mucho tiempo por una mayoría del género femenino.

### **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 según la cual las damas se involucran más en la atención educativa de sus hijos y se relacionan adecuadamente con el 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.

### **VARIABLES RELACIONADAS CON PROFESORES**

#### **Disponibilidad y usos de materiales didácticos**

Se observa que de 619 profesores que tienen sus libros, 56 no los usan, lo que imp un 9% de los libros que llegan a los colegios y que no son usados por los docentes, situación que representa 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 fue de 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. Adicionalmente 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.

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 498 docentes disponen de ellas y 528 dicen que las usan para sus clases. Es decir, hay 30 profesores (6%) que, no teniendo guías de estudios, las usan para sus clases. Esto puede tener varias explicaciones. Una de ellas es que tal vez los docentes construyen sus guías o usan guías usadas para los alumnos.

Los datos muestran que 608 docentes (96.1%) disponen de los libros de la biblioteca, pero sólo 452 docentes (74%) los usan. 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, que ha proporcionado material tanto para las bibliotecas de aula como para la biblioteca general de los establecimientos.

El Ministerio de Educación ha tenido éxito en la implementación de laboratorios de computación a lo largo del país. Todos los colegios estudiados cuentan con un laboratorio de computación. No obstante, sólo 409 docentes lo usan (64.6%), lo que 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 sólo 61 docentes (14.8%) en edades que van entre 21 y 30 años usan esta herramienta, en tanto 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.

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 del servicio y de las posibilidades que pueden generarse como un instrumento de acercamiento a la información.

#### **Descentralización pedagógica**

La descentralización pedagógica 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 indi-

cadore y es evaluada estadísticamente como positiva por los docentes con 24.76 unidades. Seis de los indicadores se declaran positivos y uno negativo.

Como negativo se declara el indicador que señala que el docente ha tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto de jornada escolar completa, con 325 preferencias. Es decir, más del 50% de los docentes no ha tenido la oportunidad de participar en este proyecto, con tantas implicaciones curriculares, económicas y administrativas, que demanda el traspaso de una jornada a otra y que requiere un pleno conocimiento por parte de todos los actores del sistema.

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, en 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.

#### **Opinión sobre la política salarial**

La variable opinión sobre la política salarial 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. Cuatro indicadores se declaran negativos y dos positivos.

Como negativo se declara 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. También se declara negativo 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 el indicador que señala que la política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal docente, obteniendo 276 preferencias. También se declara como positivo el indicador que señala que la política salarial es debidamente comunicada al personal, obteniendo 257 preferencias.

Se observa cierta conformidad con la política salarial, pues a propósito de los demás indicadores, un buen número de docentes reconoce que su salario responde a la política que se ha implementado en su institución.

En conclusión se puede señalar que los docentes están conforme con la política salarial aun cuando el número de preferencias no sea tan alto en algunos indicadores.

### **Autonomía pedagógica**

La variable autonomía pedagógica se define como el grado de flexibilidad pedagógica y curricular que otorga el establecimiento (director) al docente en su trabajo profesional. Está compuesta por siete indicadores y es evaluada esta-

dísticamente como positiva con un promedio de 29.19. Todos sus indicadores fueron declarados positivos.

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 esperaría que fuese.

### **Gestión de calidad**

La variable gestión de calidad 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 de 11 indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 45.88. Los 11 indicadores fueron declarados positivos.

Los docentes evalúan bastante bien la gestión de los directores, aun cuando hay que hacer notar que en torno de un sexto de ellos declaran una posición neutra en cinco de los indicadores. Por otro lado, los que evalúan negativamente la gestión de los directores no sobrepasa el 7.9%. Los resultados estarían indicando en términos generales un liderazgo efectivo de los directores en su gestión administrativa.

### **Pertinencia de la gestión**

La variable pertinencia de la gestión se define 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. Todos sus indicadores fueron declarados positivos, lo que permitiría afirmar que ha funcionado la gestión del director en términos de pro-

ducir los cambios que trae la reforma y cómo los docentes lo perciben.

#### **Actitud hacia las nuevas metodologías**

La variable actitud hacia las nuevas metodologías se define 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. Seis indicadores se declaran positivos y uno neutro, lo que haría pensar que en general existe una actitud positiva hacia las nuevas metodologías, aun cuando hay aspectos de la innovación didáctica en los que se esperaría de parte de los docentes una mayor adhesión.

#### **Actitud hacia la reforma curricular**

La variable actitud hacia la reforma curricular se define 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. Todos sus indicadores fueron declarados positivos, lo que permite advertir que un buen número de docentes asimila bien los cambios curriculares efectuados en el país.

#### **Actitud hacia la jornada escolar completa**

La variable actitud hacia la jornada escolar completa 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. Dos indicadores fueron declarados positivos y dos negativos.

#### **Opinión del docente sobre la reforma**

La opinión del docente sobre la reforma 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. Es apropiado resaltar algunos indicadores.

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%) han participado en ellos.

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%). Esta cifra difiere con el hecho observado en otra variable, donde 409 docentes (64.6%) hacen uso del laboratorio de computación con sus alumnos; es decir, hay 75 docentes (8.5%) que creen que el uso de la computación favorece el aprendizaje, pero aun así no usan con sus alumnos.

Aunque la reforma educacional por definición considera que no se ha seguido el modelo tradicional de ser impuesta desde arriba hacia abajo, 448 docentes (70.8%) creen que no se consideró a todos los actores.

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 PIB el gasto en educación), pero los docentes creen que los resultados académicos no mejorarán.

### **Participación en la planificación del colegio**

La variable participación en la planificación del colegio se define como el grado de participación del profesor en la determinación de 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. Cuatro de sus indicadores se declaran positivos mientras uno se declara negativo.

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. Por otro lado 428 docentes sostienen haber contribuido en la formulación de la misión de la escuela, en tanto 464 señalan haber participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales.

### **Participación en los programas de perfeccionamiento**

La variable participación en los programas de perfeccionamiento 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.

### **Consideraciones generales**

#### *Tipo de jornada*

Existe diferencia significativa de disponibilidad de material didáctico entre tipos de jornada del colegio. En los colegios sin jornada escolar completa hay un mayor número de materiales didácticos (8.47) que en los de jornada escolar completa (7.80) ( $t = 7.15$ ,  $p = .000$ ), aunque se esperaría que estos últimos tuvieran más materiales dado que la población estudiantil que debe ser atendida al mismo tiempo es mucho mayor.

También se puede apreciar que en los colegios con jornada escolar completa 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. Esto se observó particularmente en la descentralización pedagógica ( $t = 3.86$ ,  $p = .000$ ). Tal vez estas diferencias se deban a que los docentes que ya están experimentando su trabajo con jornada completa observan con cierto éxito las bondades del nuevo sistema de clases.

#### *Área geográfica*

Se observa que existe diferencia significativa en la variable disponibilidad de material didáctico entre las instituciones determinadas por su ubicación geográfica, lo que lleva a inferir que existe un mayor número de materiales didácticos en los colegios de regiones que en el área metropolitana ( $t = 3.33$ ,  $p = .001$ ).

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 la percepción docente de la gestión de calidad ( $t = 3.76$ ,  $p = .001$ ) y de la pertinencia de la gestión ( $t = 2.04$ ,  $p = .042$ ). Se observa una actitud más favorable por parte de los docentes del área metropolitana que de las regiones; es decir, se aprecia que los colegios son mejor administrados en el área metropolitana que en el resto del país.

Lo mismo ocurre con la actitud hacia las nuevas metodologías de la enseñanza ( $t = 3.59$ ,  $p = .000$ ) y la opinión docente sobre la reforma educacional ( $t = 2.08$ ,  $p = .037$ ). En las regiones los docentes tienen significativamente una mejor actitud y una mejor opinión que en el área metropolitana.

#### *Tipo de institución*

El análisis permite observar que la variable disponibilidad de material didáctico tiene un comportamiento más favorable en los colegios municipalizados que en los particulares subvencionados ( $t = 8.58$ ,  $p = .000$ ). 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 opinión sobre la política salarial del docente ( $t = 5.63$ ,  $p = .000$ ), gestión de calidad ( $t = 2.10$ ,  $p = .036$ ), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza ( $t = 3.07$ ,  $p = .002$ ) y actitud hacia la jornada escolar completa ( $t = 2.17$ ,  $p = .030$ ), 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.

Por otro lado, los docentes de colegios particulares con financiamiento usan más la descentralización pedagógica ( $t = 2.85$ ,  $p = .005$ ) y tienen una actitud más positiva en relación a la reforma curricular ( $t = 2.07$ ,  $p = .039$ ), que los colegios particulares sin financiamiento compartido.

#### *Años de servicio*

Al observar si existen diferencias significativas en cada una de las variables del estudio según los años de servicio de los docentes, especialmente de aquellos que ingresaron a la profesión durante el desarrollo e implantación de la reforma, se encontró que solo en las variables opinión sobre la política salarial ( $t = 3.25$ ,  $p = .001$ ) y actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza ( $t = 2.12$ ,  $p = .034$ ) 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.

#### *Participación en cursos de perfeccionamiento*

Al 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: percepción de la autonomía pedagógica ( $t = 2.63$ ,  $p = .009$ ), de la gestión de la calidad ( $t = 2.31$ ,  $p = .021$ ), de la pertinencia de la gestión ( $t = 2.71$ ,  $p = .007$ ) y actitud hacia la reforma curricular ( $t = 2.12$ ,  $p = .035$ ). Lo curioso es que 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 en las cuatro variables indicadas.

VARIABLES RELACIONADAS  
CON EL DIRECTOR

El estudio incluyó una variable relacionada con el director: opinión del director sobre la reforma educacional.

**Opinión del director  
sobre la reforma**

Compuesta por 19 indicadores, la variable opinión del director sobre la reforma educacional 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. Es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 69.29. Quince indicadores se declaran positivos, tres negativos y uno neutro.

**Consideraciones generales**

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.

Los análisis mostraron que existe diferencia significativa de opinión sobre la reforma educativa entre directores de colegios con jornada escolar completa y los de colegios que aún no han pasado por tal experiencia, como ocurrió con la submuestra de docentes. Se observa una opinión más favorable hacia la reforma en los colegios que ya están en la jornada escolar completa ( $t = 3.18, p = .003$ ).

Otro análisis permitió observar los directores tienen una opinión más positiva que los docentes en relación a la re-

forma ( $t = 5.40, t = .000$ ).

VARIABLES RELACIONADAS  
CON LOS APODERADOS

**Opinión del apoderado  
sobre la reforma**

La variable opinión del apoderado sobre la reforma 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. Los 10 indicadores se declaran positivos.

**Satisfacción con los resultados  
educativos**

La satisfacción con los resultados obtenidos 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. Los ocho indicadores se declaran positivos.

Un componente esencial del nuevo currículo es la incorporación de los objetivos transversales, es decir, las enseñanzas de valores. Casi un 80% de los apoderados observan que estas enseñanzas impactan positivamente en sus hijos.

**Arancel por colegiatura**

El arancel por colegiatura se define como el monto mensual a pagar por el servicio educacional prestado al alumno. Es significativo el hecho de que 650 apoderados (48.9%) pagan por colegiatura sólo \$1,000.

**Consideraciones generales**

Se pudo observar una diferencia significativa de satisfacción con los resultados educativos entre los apoderados que

pagan colegiatura y los que no lo hacen ( $t = 3.62, p = .000$ ).

Se observaron también ciertas diferencias significativas entre los apoderados de las regiones con los del área metropolitana. Los apoderados de las regiones presentan una opinión más favorable hacia la reforma educacional ( $t = 2.14, p = .032$ ), están más satisfechos con los resultados académicos de sus hijos ( $t = 2.43, p = .015$ ) y dedican más tiempo a la escuela ( $t = 2.24, p = .025$ ) que los apoderados del área metropolitana.

#### 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 videoprojector.

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 la reforma, 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 disponen 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 docentes perciben que los directores han asumido su rol en esta tarea.

10. Es positiva la actitud que tienen los docentes hacia el uso de nuevas metodologías de enseñanza, aunque hay un grupo que no ha cambiado sus formas de enseñar.

11. Es positiva la actitud que manifiestan los docentes y directores hacia la reforma curricular implementada a partir 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, a la vez que creen que afectará las relaciones familiares de los alumnos.

13. Existe una opinión muy favorable por parte de los docentes y de los directores sobre el mejoramiento y la innovación pedagógica propulsados 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 podrían 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 ayudarán a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

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 tienen 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 la enseñanza 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.

#### Hipótesis 1

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 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 observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 1 y retener la hipótesis de investigación.

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 el 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 desa-

rollo 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 más detalladamente 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 al 2% 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 la actitud hacia la reforma curricular (.928), la actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (.790) y la opinión sobre la reforma educacional del docente (.880), destacándose la variable actitud hacia la reforma curricular 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 (.226). Cabe destacar que se esperaba que esta variable 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 en el área curricular, de tiempo y de gestión, pero lo observado en los resultados permite afirmar

que no es un componente característico de la actitud que tiene el docente hacia la reforma.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables independientes opinión sobre la política salarial (.739), descentralización pedagógica (.636) y uso de materiales didácticos (.454), destacándose la variable opinión sobre la política salarial 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. Se puede concluir que la opinión sobre la política salarial 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 independientes de menor contribución a la varianza de la función fueron las siguientes: participación en el programa de perfeccionamiento fundamental (-.030), tipo de institución (.107), tipo de jornada de clases (-.254), años de servicio del docente (-.014), edad del docente (-.033) y género del docente (.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.

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 y descentralización pedagógica al predecir la actitud hacia la reforma curricular. Para predecir la actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y la opinión sobre la reforma educacional separadamente tienen coeficientes significativos de regresión la opinión sobre la política salarial, la descentralización pedagógica y el uso de materiales didácticos. Ningún coeficiente es significativo para predecir la actitud hacia la jornada escolar completa. Por lo tanto para definir la naturaleza de la función en las variables dependientes deben considerarse las variables actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y opinión sobre la reforma educacional, que son las que tienen correlaciones mayores que .3 y las que se seguirían denominando *actitud hacia la reforma educacional* sin contar la actitud hacia la jornada escolar completa. En el lado de las covariantes deben ser consideradas las variables opinión sobre la política salarial, descentralización pedagógica y usos de materiales, a las que se podría denominar *condiciones laborales de desempeño docente*. Lo anterior permite señalar que existe una relación entre las condiciones laborales de desempeño docente y las actitudes hacia la reforma educacional.

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 la medida 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 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 en el sentido previsto. Se

supone que en estos cursos se conoció la reforma en profundidad tanto en el aspecto curricular como en el metodológico. Es probable que los docentes que asistieron a los cursos de perfeccionamiento se volvieron más críticos de este proceso, ya que los docentes que nunca asistieron a los cursos de perfeccionamiento 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 aun así no existen diferencias en sus actitudes en comparación con los docentes de sexo masculino.

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)

Al docente se responsabiliza de la calidad de la educación y se afirma que es el factor esencial en los cambios educativos y, por 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) declara:

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 Lisle (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 los 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 del bajo salario y la 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 de 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).

### Hipótesis 2

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 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 observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 2 y retener la hipótesis de investigación. 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 denomina *opinión que tiene el apoderado sobre la educación* y el conjunto de variables independientes (covariantes) se denomina *el apoderado y su participación en la educación*.

Teóricamente se han abierto al apoderado muchos espacios para participar 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 mediante 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, 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. Al observar con 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 brinda una mayor contribución a la varianza de la primera función canónica es satisfacción con los resultados educativos (.804). La de menor contribución a la varianza de la función es opinión sobre la reforma educacional del apoderado (-.195). Se esperaba que la variable opinión sobre la reforma educacional del apoderado tuviera una contribución importante, pero por lo observado eso no ha ocurrido.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canó-

nica las variables independientes tiempo de participación del apoderado en el colegio (.490), pago de arancel por colegiatura (.769), número de hijos estudiando (-.316) y estado civil del apoderado (-.338), destacándose el pago de arancel por colegiatura 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 (.207) y género del apoderado (-.032). Lo anterior implica que en la participación de los apoderados en la educación no intervienen el género ni el nivel educativo, aunque se habría esperado que el nivel educativo del apoderado tuviera participación en la relación de estos conjuntos de variables. En 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 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, arancel por colegiatura, nivel educacional del apoderado y número de hijos que estudian en el sistema, al predecir la satisfacción con los resultados educativos de sus pupilos. Los coeficientes significativos de regresión para predecir la opinión del apoderado sobre la reforma corresponden solo al nivel educativo del apoderado. 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, que es la que tiene correlación mayor que .3 y que se denomina *satisfacción*. En el lado de las covariantes las variables que deberían ser consideradas

son tiempo de participación del apoderado en el colegio, arancel por colegiatura, número de hijos en el sistema y estado civil del apoderado, a las que se podría seguir denominando *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 los mínimos recomendados del 10%.

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 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 deberían estar cumpliendo un rol más definido. 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 en las de-

pendientes 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. En la relación de estas variables no aparece un estándar educativo general que determine la satisfacción del apoderado, 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 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 materia educativa 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, que definen como política la 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 y a 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 que “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 (2002) 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 (2002) 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)

### Hipótesis 3

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 docente 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.

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 3 y retener la hipótesis de investigación. 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 denomina *gestión de calidad del proceso educativo* y el conjunto de variables independientes (covariante) se denomina *el docente y sus condiciones de trabajo creadas por el director*.

Tal como se señaló a propósito de 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 superior a la de los otros observados y presenta una varianza compartida del 74%. Por lo tanto las expectativas se cumplieron en un muy buen nivel.

Al observar más detalladamente 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 del 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 (.647), pertinencia de la gestión (.836), rendimiento institucional en lenguaje (-.506), rendimiento institucional en comprensión (-.520) y rendimiento institucional en matemática (-.535), destacándose pertinencia en la gestión 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 el rendimiento institucional en lenguaje 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 (.836), participación en la planificación institucional (.547), tipo de jornada de clases (-.399), tipo de institución (-.481) y años de experiencia del director (-.382), destacándose autonomía pedagógica 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 (.101), matrícula institucional (.106), género del director (.149), edad del director (-.139) y opinión del director sobre la reforma educacional (.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 u otras 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 la opinión del director sobre la reforma.

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 al predecir gestión de calidad. Los coeficientes significativos de regresión para predecir la pertinencia de la gestión corresponden a autonomía pedagógica y participación en el planeamiento institucional. Los coeficientes significativos para predecir el rendimiento institucional en lenguaje y rendimiento institucional en comprensión del medio natural y social corresponde al tipo de institución. Por lo tanto, para definir la naturaleza de la función en las variables dependientes deben considerarse las variables gestión de calidad, pertinencia de la gestión, rendimiento institucional en lenguaje, rendimiento institucional en comprensión y rendimiento institucional en matemática, 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, participación en el planeamiento institucional, tipo de jornada de clases, tipo de institución y años de servicio del director, denominadas *percepción del docente respecto de la gestión del director en el*

*proceso educativo*. Lo anterior permite 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.

El coeficiente estructura de la variable pertinencia en la gestión 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 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 de opinión sobre la reforma entre los directores y los docentes, siendo más favorable la de los primeros.

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 tienen 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 percepción de la gestión de calidad no se correlaciona con el rendimiento 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 es la que determina la percepción de 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 percepción de la gestión de calidad. La percepción de 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 y participación en el planeamiento institucional no determinan el rendimiento institucional. Por lo tanto, se puede decir que el director que entrega libertad y participación es considerado 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 éste 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 el género y la edad del director. 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, se podría decir que los docentes tendrán una percepción adecuada 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 vertical de las actividades, la organización y los 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 Namo 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 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)

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 realizados 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 preocu-

pado 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 el desarrollo de habilidades para la vida. (p. 8)

### Referencias

- Aylwin, Mariana. (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: Andros.
- Arellano, José. (1998). *La reforma en marcha*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Castro, Eduardo. (1999). *Elementos fundamentales de política educacional chilena*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cox, Cristian. (1997). *La reforma de la educación chilena, contexto, contenidos, implementación*. Santiago: PREAL.
- Cox, Cristian y García-Huidobro, Juan. (1999). *La reforma educacional chilena visión de conjunto*. Madrid: Popular.
- Decreto Orgánico de Educación N° 7500 del 10 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 Lisle, Jerome. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. *Proyecto Principal de Educación*, 45, 33-50.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. En M. Alkin, *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). Nueva York: Mac Millan.
- Gubbins, Verónica. (2001). Relación entre escuelas, familias y comunidad: estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica Umbral*, 7, 1-19.

## LEÓN VÁZQUEZ

- Hepp, Pedro. (1999). *Enlaces: Todo un mundo para los niños y jóvenes de Chile*. Madrid: Popular.
- 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.
- McMeekin, R. W. (1993). Descentralización de la educación. *Proyecto Principal de Educación*, 31, 65-70.
- Ministerio de Educación. (1998). *Reforma en marcha: buena educación para todos*. Santiago: Salesianos.
- Ministerio de Educación. (2002). *Política de participación de padres y madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: Andros.
- 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. (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.
- Rivero, José. (1999). Educación y pobreza: políticas estrategias y desafíos. *Proyecto Principal de Educación*, 48, 5-32.
- Schieffelbein, 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.
- Schieffelbein, 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.
- UNESCO. (1996). La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. *Proyecto Principal de Educación*, 41, 5-6.
- 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.