

INFORME FINAL

**ESTUDIO: CARACTERIZACIÓN DE
LICEOS FOCALIZADOS
2007-2010**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

JUNIO DE 2007

INDICE

	Página
I.- INTRODUCCIÓN	3
HACIA UNA CARACTERIZACIÓN PRELIMINAR DE LOS LICEOS FOCALIZADOS	7
II.- RESULTADOS INDAGACIÓN CUANTITATIVA	15
2.1.- INTRODUCCIÓN	15
2.2. PLAN DE ANÁLISIS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TIPOLOGÍAS	17
2.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL DE RESULTADOS POR DIMENSIONES O ÁMBITOS DE ESTUDIO	23
2.3.1.- Resultados a nivel de Condicionantes o Contexto	24
2.3.2.- Dimensión de gestión	41
2.3.3.- Dimensión de sociabilidad y participación	75
2.3.4.- Dimensión de trayectorias, expectativas y cultura juvenil en general	81
2.4.- ANALISIS MULTIVARIADO Y DEFINICION DE TIPOLOGIAS DE ESTABLECIMIENTOS FOCALIZADOS	95
2.4.1.- Gestión Administrativa, Directiva y Pedagógica	95
2.4.2.- Sociabilidad y Participación	116
2.4.3.- Trayectorias, expectativas y cultura juvenil	124
2.5.- A MANERA DE CONCLUSIONES	134
III.- RESULTADOS ANÁLISIS CUALITATIVO	141
3.1.- INTRODUCCION	141
3.2. PRESENTACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS; CARACTERISTICAS GENERALES Y DIMENSIONES DE ESTUDIO	145
3.2.1 Liceo Menesiano Sagrado Corazón; Llay Llay	145
3.2.2 Liceo Politécnico de Pitrufrquén	158
3.2.3 Liceo Pedro Aguirre Cerda, Puerto Varas	167
3.2.4 Liceo Agrícola Vista Hermosa, Río Negro	175
3.2.5. Liceo Agrícola San Javier, La Unión	184
3.2.6 Colegio Polivalente Plus Ultra; Independencia	192
3.2.7 Complejo Educacional Marcela Paz, La Florida	200
3.2.8 Liceo Enrique Backause; Pedro Aguirre Cerda	212
3.2.9 Centro Educacional Mariano Egaña, Peñalolén	220
3.2.10 Centro Educacional Denver Colorado School, El Bosque	227
3.3.- CUADRO RESUMEN: CARACTERIZACIÓN LICEOS FOCALIZADOS PARTICIPANTES DE PROFUNDIZACIÓN CUALITATIVA	236
3.4.- A MANERA DE CONCLUSIONES	245
IV.- CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO	250

I.- INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye el Informe Final del Estudio “Caracterización de Liceos Focalizados 2007-2010” que la Universidad Alberto Hurtado, en conjunto con el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, ejecutó desde el mes de octubre de 2006.

El estudio tuvo como objetivo general la “Construcción de una tipología de establecimientos educacionales focalizados que de cuenta de su situaciones de contexto y gestión institucional, así como de procesos de pedagógico y socio-culturales, a fin de permitir el diseño de estrategias de apoyo diferenciadas”.

Los Objetivos Específicos fueron:

- a) Describir y analizar las condiciones institucionales, los procesos de gestión directiva y pedagógica, y las relaciones que se producen al interior del establecimiento, entre los directivos, docentes, alumnos y con la comunidad escolar.
- b) Definir los ámbitos de intervención para el desarrollo de condiciones de mejoramiento continuo y logro de resultados educativos.

La estrategia de investigación propuesta para el cumplimiento de los objetivos de este estudio, corresponde a una indagación en un conjunto de dimensiones o ámbitos de análisis en los establecimientos focalizados, con el objetivo de profundizar en una tipología que permita una mayor especificidad en los ámbitos de intervención destinados al mejoramiento continuo y logro de resultados educativos de los mismos.

Para tal efecto, se realizaron dos momentos de investigación fundamentales:

- (a) a partir de la definición de una muestra representativa, la aplicación de un instrumento estructurado en establecimientos de 5 regiones del país que recoge información relevante sobre condiciones institucionales, procesos de gestión administrativo, directivo y pedagógico, relaciones y ambiente social al interior del establecimiento, así como también algunos rasgos centrales de la cultura y trayectoria de vida de los estudiantes que concurren a los establecimientos.

Como consecuencia de lo anterior, se construye una tipología preliminar de establecimientos. Se trabaja con una muestra que incluye 120 establecimientos focalizados, donde se aplica un instrumento estructurado a diversos actores relevantes (directores, jefes de UTP, docentes, alumnos, apoderados)

- (b) junto a lo anterior, se realiza una indagación cualitativa destinada a profundizar en estos modelos tipos diferenciados, con el objetivo de describir y caracterizar en profundidad los rasgos distintivos que diferencian los establecimientos a partir de las dimensiones incorporadas al estudio. Para tal efecto, se trabaja en 10 liceos

con el objetivo de recoger opiniones, profundizar en juicios y la caracterización de los procesos vivenciados al interior de estos establecimientos.

Las etapas del proyecto fueron las siguientes:

Una Primera Etapa destinada a la revisión y consolidación del modelo operativo del estudio. Sobre la base de la ratificación de las características de la unidad de análisis (muestra de establecimientos y procedimiento de indagación en terreno) y la revisión y definición de las dimensiones o ámbitos de análisis que enmarcarán este estudio, se elabora un plan detallado de trabajo acerca del desarrollo del conjunto de actividades y los mecanismos de contacto en terreno para asegurar la realización del estudio en el plazo definido en las bases de licitación.

La Segunda Etapa corresponde a la preparación metodológica y logística del estudio. En este caso se contempló la construcción del conjunto instrumentos y contactos necesarios para el levantamiento de la información en terreno. Entre otras tareas, esta etapa incluyó:

- a) Realización de contactos preliminares a responsables de establecimientos, revisión de información secundaria disponible y elaboración de Plan de visitas para aplicación de instrumentos.
- b) Elaboración de instrumentos estructurados y semi-estructurados para aplicación en terreno; diseño, sanción e impresión de instrumentos.
- c) Preparación de trabajo en terreno, organización de equipos, programación trabajo en terreno.

La Tercera Etapa corresponde al desarrollo de la indagación de carácter cuantitativa del estudio. Esta Fase estará destinada al levantamiento de información pertinente en la muestra representativa de establecimientos focalizados. En esta fase se aplica un instrumento estructurado a cada uno de los directores de los establecimientos, docente a cargo o jefe de UTP, a un grupo de docentes de cada uno de los establecimientos y a una unidad de curso completo (en este caso corresponde a un curso de 3º medio por establecimiento).

El procesamiento de los datos que surgen de esta indagación permitió la delimitación preliminar de una tipología de establecimientos.

La Cuarta Etapa consiste en la realización de una indagación de tipo cualitativa complementaria, enfatizando en la delimitación y análisis de las dimensiones más relevantes que inciden en la definición de una tipología de establecimientos para cada uno de los tipos de liceos priorizados.

De acuerdo a lo anterior, se trabaja con 10 liceos donde se realiza una indagación conducente a la caracterización de los ejes discursivos y la identificación de los

factores que inciden en la situación actual del establecimiento. Para tal efecto, se realiza:

(a) Una entrevista semi-estructurada al director del establecimiento con el fin de profundizar en los aspectos de globales de gestión interna, esto es, las prácticas organizativas, las formas de ejercicio del liderazgo, la modalidad de trabajo en equipo, el grado de participación de los docentes en las tareas del liceo, etc. De igual manera, la entrevista abarca aspectos de la relación administrativa y normativa entre el equipo directivo y el sostenedor, con el fin de establecer los nudos que favorecen o dificultan la marcha institucional del establecimiento.

(b) Una entrevista semi-estructurada de carácter colectiva al equipo a cargo de la gestión pedagógica del establecimiento, donde se aborda el análisis de las prácticas destinadas a la organización y uso de recursos para generar aprendizajes.

(c) Un grupo de discusión con estudiantes que cursan actualmente el 3º medio en cada uno de los establecimientos seleccionados. En esta instancia releva el perfil de los jóvenes, la perspectiva de egreso que éstos tienen, el valor asignado a su formación y el reconocimiento del establecimiento educacional como espacio de realización de sus inquietudes; de igual modo, se recoge la visión que ellos construyen de los docentes, el análisis que estos hacen del mercado laboral y sus dificultades, así como las estrategias o alternativas de apoyo posibles para la construcción de una estrategia vocacional y/o una mejor inserción laboral en el futuro inmediato.

La Quinta Etapa del estudio corresponde al análisis integrado del material recogido en las fases anteriores, y la elaboración de hipótesis conclusivas destinadas a responder al objetivo definido para el estudio.

Para este efecto se realiza una lectura transversal del conjunto del material recogido en terreno y, a partir de la orientación del modelo operativo del estudio, se elaboran las principales conclusiones destinadas a la definición de una tipología de establecimientos, sus rasgos distintivos, así como las sugerencias de ámbitos de intervención para el desarrollo de condiciones de mejoramiento continuo y logro de resultados educativos.

Las dimensiones utilizadas para este estudio fueron las siguientes:

- a) Condicionantes o de contexto. Incluye información relativa a las características y composición del establecimiento tales como:
 - ✓ Ubicación;
 - ✓ Dependencia;
 - ✓ Tamaño;
 - ✓ Demanda;
 - ✓ Tipo de enseñanza impartida;
 - ✓ Condición socio-económica de la población;
 - ✓ Estructura equipo docente;
 - ✓ Organización equipo directivo.

- b) Gestión. Incluye:
 - ✓ Gestión administrativa;
 - ✓ Gestión pedagógica;
 - ✓ gestión directiva.

- c) Sociabilidad y participación. Incluye:
 - ✓ Espacios y modalidades de participación estudiantil;
 - ✓ Espacios y modalidades de participación docentes y equipo no docente.

- d) Trayectorias, expectativas y cultura juvenil en general. Incluye:
 - ✓ Trayectorias estudiantiles;
 - ✓ Proyectos estudiantiles y cultura juvenil y establecimiento.

Finalmente, el equipo de la investigación fue conformado por las siguientes personas:

Leandro Sepúlveda, Director del Proyecto.
Daslav Ostoic, Investigador principal
Alexis Guerrero, Investigador principal
Álvaro Carrasco, Investigador de apoyo
Carmen Gloria Acevedo, Investigadora de apoyo
Cristina Ahumada, Jefa de campo

En la primera parte del documento (Capítulo I) se describe el procedimiento metodológico y la descripción de actividades desarrolladas durante el proceso de indagación. Junto a ello, se entrega un resumen general de las principales características de los liceos focalizados como punto de arranque para el estudio.

La segunda parte del documento (Capítulo II) está destinado a presentar los principales resultados de la indagación cuantitativa del estudio. Como podrá verse, en este capítulo se realiza una amplia descripción de estos establecimientos, considerando las dimensiones principales priorizadas en la investigación. El capítulo concluye con un análisis de conglomerados a fin de construir una propuesta de tipologías de establecimientos.

La tercera parte de este documento (Capítulo III) contiene los resultados de la indagación cualitativa del estudio y representa un ejercicio de profundización de las dimensiones relevadas en el capítulo precedente. En esta sección se analiza en profundidad las experiencias de 10 *casos tipo* de establecimientos y se relevan algunos aspectos complementarios al ejercicio analítico de caracterización precedente.

Finalmente, la última sección del informe (Capítulo IV) está destinada a una síntesis de conclusiones y sugerencias de intervención en el campo de los liceos focalizados.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN PRELIMINAR DE LOS LICEOS FOCALIZADOS

En esta sección se entrega una visión general de las principales características de los liceos focalizados considerando, principalmente, la distribución de éstos por diversas categorías de *carácter estructural*, esto es, ubicación a nivel regional, dependencia, tipo de enseñanza impartida, condición urbano-rural, etc., y algunos cruces significativos de variables para profundizar en la descripción contextual de estos establecimientos.

La fuente de información son las bases de datos proporcionadas por la contraparte técnica y se considera un universo de 764 establecimientos. Recordemos que de esta base de datos se obtuvo una muestra de 120 establecimientos a los cuales se les aplicó una encuesta dirigida a directores, jefes de UTP, profesores, alumnos, y en algunos casos, apoderados, lo que permitió profundizar en las dimensiones consideradas en el estudio y elaborar la tipología de liceos (componente del capítulo inmediatamente posterior a este). Asimismo, de la muestra de establecimientos se seleccionaron 10 casos tipos para la profundización cualitativa que se presenta en la tercera sección de este informe.

Estos antecedentes constituyen la base de información empírica preliminar (los datos *estructurales*) que enmarcan la indagación de antecedentes complementarios que caracteriza al presente estudio

¿Dónde se ubican los establecimientos focalizados?

Si se revisa la realidad de los establecimientos considerando su distribución regional se tiene la siguiente situación:

Distribución de liceos focalizados por región

	Nº de establecimientos	Porcentaje
1	23	3.0
2	21	2.7
3	12	1.6
4	30	3.9
5	87	11.4
6	46	6.0
7	58	7.6
8	111	14.5
9	85	11.1
10	81	10.6
11	5	.7
12	7	.9
13	198	25.9
Total	764	100.0

Como puede verse, la Región Metropolitana concentra el mayor porcentaje de establecimientos con un 25,9%, seguida de la VIII, V, IX y X, todas sobre el 10% de participación. Esta distribución es relativamente similar a la distribución del total de establecimientos del país y señala la asociación directa entre distribución de la población, concentración urbana y distribución de pobreza.

Ahora, si se analiza la realidad de los establecimientos considerando su condición urbano-rural, puede decirse que existen 114 liceos de carácter rural (14,9%) y 650 de carácter urbano (85,1%).

Por dependencia la distribución es la siguiente:

	N° de establecimientos	Porcentaje
Corporación Privada	33	4.3
Municipal	474	62.0
Particular Subvencionado	257	33.6
Total	764	100.0

Como se aprecia, el 62% de los establecimientos focalizados son municipales, un 33,6% de dependencia particular subvencionada y un 4,3% de dependencia Corporación Privada. Estos datos nos muestran una clara concentración de los establecimientos focalizados en el segmento municipal, lo cual se confirma si analizamos la distribución del total de establecimientos de educación media¹

En efecto, la distribución de todos los establecimientos de educación media señala que el segmento municipal concentra el 26,1% de los establecimientos, el particular subvencionado el 50,4%, el particular pagado el 20,7% y las corporaciones privadas el 2,6%. De esta forma la representación municipal en los establecimientos focalizados es 2,5 veces mayor a su representación sobre el total de establecimientos.

Al analizar la realidad de los establecimientos focalizados por tipo de enseñanza, se obtiene la siguiente situación:

	N° de establecimientos	Porcentaje
Científico-humanista	191	25.0
Polivalente	293	38.4
Técnico-profesional	280	36.6
Total	764	100.0

¹ Fuente: Informe Final Identificación y Caracterización de los Liceos Críticos. Universidad de Chile. Página 7.

Como se aprecia, existe la tendencia a una mayor concentración de establecimientos en aquellos que entrega formación polivalente y técnico-profesional, alcanzado entre ambos, las tres cuartas partes del total de establecimientos. Como se ha indicado en otros estudios, existe una alta relación entre los establecimientos que entregan formación técnico profesional y el nivel pobreza de la población que cubre esta matrícula. Como podrá verse en el presente estudio, este es un campo relevante, no siempre asumido adecuadamente en la definición de políticas de intervención y acompañamiento y que merecería una atención particular, sobre todo en el ámbito de las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes que cursan sus estudios secundarios en este tipo de establecimientos.

Finalmente, otro aspecto relevante es que existe un 29,8% de los liceos que tiene régimen de internado y un 40,2% de los establecimientos que tienen educación básica.

En el primer caso es evidente la incidencia de la población estudiantil que habita localidades rurales y que deben desplazarse hacia centros urbanos para completar su educación media (con todo el impacto psico-social que este hecho incluye) y en el segundo caso, es un indicador de uno de los problemas más serios que, como se verá, emergen de la experiencia de los establecimientos: los vacíos formativos de base y la heterogeneidad de conocimientos con que llegan a la enseñanza media la gran mayoría de los estudiantes de estos centros de estudios.

¿Cómo se comporta la matrícula en los liceos focalizados?

El promedio de alumnos por establecimiento focalizado es de 594,45 alumnos. La información desagregada por dependencia, tipo y zona se presentan en el siguiente cuadro:

Promedio matrícula liceos focalizados por dependencia, tipo y zona

Dependencia	Promedio	Tipo de Enseñanza	Promedio	Zona	Promedio
Corporación Privada	647.03	Científico-humanista	444.18	Rural	284.11
Municipal	655.08	Polivalente	628.75	Urbana	649.48
Particular Subvencionado	475.44	Técnico-profesional	659.30	Total	594.45
Total	594.45	Total	594.45		

Como puede verse, los establecimientos municipales, los técnicos-profesionales y los urbanos presentan los mayores promedios de matrícula por establecimiento.

Separando el tamaño de la matrícula de los establecimientos en 3 categorías: A, de 0 a 300 alumnos; B, de 301 a 700 alumnos y; C, de 701 o más alumnos nos encontramos con que el 30,9% de los establecimientos se ubica en el tramo A, el 37,0% en el B y el 32,1% en el tramo de matrícula C, lo que indica una distribución bastante proporcional; desde este punto de vista, no existe una tendencia que asocie el tamaño del

establecimiento en relación a su condición de focalizado, aunque, como se verá en el estudio, esta relación si se presenta cuando se revisan algunas dimensiones específicas en su interior, tales como capacidad de gestión o muy particularmente, ambiente y nivel de sociabilidad interna .

Haciendo un análisis desagregado por tramos de matrícula tenemos que a nivel de zona se da la siguiente situación:

		Tamaño Matrícula			Total
		1	2	3	
Zona	Rural	67.5%	27.2%	5.3%	100.0%
	Urbana	24.5%	38.8%	36.8%	100.0%
Total		30.9%	37.0%	32.1%	100.0%

Como se aprecia, en las zonas rurales existe una mayor concentración de establecimientos pequeños mientras que a nivel urbano la concentración apunta a establecimiento de mayor matrícula. Esta relación influye en la concentración regional, tal como veremos a continuación:

		Tamaño Matrícula			Total
		1	2	3	
Región	1	60.9%	17.4%	21.7%	100.0%
	2	14.3%	28.6%	57.1%	100.0%
	3	16.7%	50.0%	33.3%	100.0%
	4	20.0%	30.0%	50.0%	100.0%
	5	37.9%	33.3%	28.7%	100.0%
	6	32.6%	39.1%	28.3%	100.0%
	7	32.8%	39.7%	27.6%	100.0%
	8	33.3%	22.5%	44.1%	100.0%
	9	40.0%	38.8%	21.2%	100.0%
	10	29.6%	49.4%	21.0%	100.0%
	11	20.0%	80.0%		100.0%
	12	14.3%	57.1%	28.6%	100.0%
	13	23.7%	41.4%	34.8%	100.0%
Total		30.9%	37.0%	32.1%	100.0%

Las regiones con mayor porcentaje de establecimientos de baja matrícula se concentran entre la V y IX región que es donde existen las mayores concentraciones rurales (La excepción es el dato de la I región que concentra un 60,9% de sus establecimientos en el tramo de menor matrícula)

Los siguientes cuadros nos muestran los datos de tamaño de matrícula confrontados por dependencia y tipo de enseñanza

Matrícula establecimientos por dependencia					
		Tamaño Matrícula			Total
		1	2	3	
Dependencia	Corporación	6.1%	51.5%	42.4%	100.0%
	Municipal	23.8%	38.2%	38.0%	100.0%
	Particular Subvencionado	47.1%	33.1%	19.8%	100.0%
Total		30.9%	37.0%	32.1%	100.0%

Matrícula establecimientos por tipo enseñanza					
		Tamaño Matrícula			Total
		1	2	3	
Tipo de Enseñanza	Científico-humanista	51.8%	30.4%	17.8%	100.0%
	Polivalente	21.2%	42.7%	36.2%	100.0%
	Técnico-profesional	26.8%	35.7%	37.5%	100.0%
Total		30.9%	37.0%	32.1%	100.0%

Los establecimientos municipales y corporaciones privadas concentran las matrículas más altas y los particulares subvencionados se focalizan en el estrato de menor matrícula. A su vez, los establecimientos científico-humanistas tienden a ser más pequeños y los técnicos profesionales a ser más grandes

¿Es homogénea la distribución socio-económica de los liceos focalizados?

Como se sabe, el carácter focalizado, implica una mayor concentración de las condiciones de pobreza de las familias de origen de los estudiantes de estos establecimientos. Pero, ¿es posible establecer alguna distinción en su interior?

Para tal efecto, en primer lugar analizaremos la distribución de establecimientos a nivel de clasificación socioeconómica SIMCE, que es una clasificación que se realiza de acuerdo con las características socioeconómicas predominantes de sus alumnos, las que se definen según el promedio de los años de estudio del padre y de la madre, el ingreso familiar mensual y el Índice de Vulnerabilidad Escolar del establecimiento (IVE), he incluye 5 categorías: A, Nivel socioeconómico (NSE) Bajo; B, NSE medio bajo; C, NSE medio; D, NSE medio alto y; E, NSE alto.

La clasificación de los liceos focalizados es la siguiente:

Distribución liceos focalizados por Grupo Simce

	N° de establecimientos	Porcentaje
s/i	13	1.7
A	390	51.0
B	350	45.8
C	11	1.4
Total	764	100.0

Como se aprecia, prácticamente todos los establecimientos se ubican en los estratos más bajos de la clasificación. La información de ingreso por hogar, escolaridad de los padres e IVE nos confirman lo anterior ya que los promedios en esas dimensiones demuestran la precariedad socioeconómica de las familias de estos establecimientos, tal como se muestran en los siguientes cuadros.

Promedio ingreso hogar liceos focalizados por dependencia, tipo y zona

Dependencia	Promedio	Tipo de Enseñanza	Promedio	Zona	Promedio
Corporación Privada	154015.6	Científico-humanista	145014.8	Rural	119749.2
Municipal	141631.2	Polivalente	142698.4	Urbana	144412.0
Particular Subvencionado	137662.1	Técnico-profesional	136037.8	Total	140846.7
Total	140846.7	Total	140846.7		

Promedio educación padres liceos focalizados por dependencia, tipo y zona

Dependencia	Promedio	Tipo de Enseñanza	Promedio	Zona	Promedio
Corporación Privada	8.6	Científico-humanista	8.3	Rural	7.2
Municipal	8.2	Polivalente	8.2	Urbana	8.4
Particular Subvencionado	8.2	Técnico-profesional	8.1	Total	8.2
Total	8.2	Total	8.2		

Promedio IVE liceos focalizados por dependencia, tipo y zona

Dependencia	Promedio	Tipo de Enseñanza	Promedio	Zona	Promedio
Corporación Privada	.62	Científico-humanista	.64	Rural	.74
Municipal	.65	Polivalente	.66	Urbana	.64
Particular Subvencionado	.66	Técnico-profesional	.65	Total	.65
Total	.65	Total	.65		

No se encuentran diferencias importantes a nivel de dependencia y tipo de establecimiento, aunque si se establece una clara diferencia a nivel de zona en donde el sector rural presenta muy bajos indicadores en relación al segmento urbano.

Lo anterior se ratifica analizando la distribución de establecimientos por grupo SIMCE a nivel de zona:

Distribución liceos focalizados por Grupo SIMCE, por zona

Zona		Grupo Simce 2003				Total
		s/i	A	B	C	
Rural		3.5%	82.5%	14.0%		100.0%
	Urbana	1.4%	45.5%	51.4%	1.7%	100.0%
Total		1.7%	51.0%	45.8%	1.4%	100.0%

Como se ve, el 82,5% de los establecimientos rurales se ubica en el grupo A, de peor nivel socioeconómico, este porcentaje para los urbanos es de sólo un 45,5%.

La situación de los liceos focalizados considerando sus resultados SIMCE

El análisis de los resultados SIMCE nos muestra bastante heterogeneidad de los resultados, tal como se aprecia en los siguientes cuadros

Promedio SIMCE liceos focalizados por dependencia, tipo, zona, con o sin educación básica y con o sin internado

Dependencia	Promedio	Tipo de Enseñanza	Promedio	Zona	Promedio
Corporación Privada	232.1	CIENTÍFICO-HUMANISTA	222.0	Rural	220.9
Municipal	221.1	Polivalente	220.5	Urbana	221.3
Particular Subvencionado	220.2	TÉCNICO-PROFESIONAL	221.6	Total	221.3
Total	221.3	Total	221.3		

Presencia Educ. Básica	Promedio	Internado	Promedio
No	222.5	No	219.8
Si	219.5	Si	224.6
Total	221.3	Total	221.3

En general, los resultados desagregados no se despegan significativamente del promedio (la excepción podría ser los resultados de los establecimientos de dependencia corporación privada), lo que nos indica una fuerte homogeneidad de los establecimientos en cuanto a resultados.

¿Qué porcentaje de los establecimientos tiene enseñanza básica?

Si se analiza la distribución de los liceos distinguiendo entre los liceos que poseen educación básica y los que sólo ofrecen educación media, se obtiene los siguientes resultados. A nivel general, solo el 40,2% de los liceos focalizados ofrece ambos niveles de educación. A nivel de dependencia se presenta la siguiente situación:

		Establecimientos con educación básica por dependencia			Total
		s/i	Básica		
			No	Si	
Dependencia	Corporación Privada		100.0%		100.0%
	Municipal		61.0%	39.0%	100.0%
	Particular Subvencionado	.8%	51.8%	47.5%	100.0%
Total		.3%	59.6%	40.2%	100.0%

Ningún establecimiento dependiente de las corporaciones privadas tiene educación básica. El segmento que mayor porcentaje de establecimientos con educación básica es el particular subvencionado con un 47,5%.

Por tipo de enseñanza se presenta el siguiente cuadro:

		Establecimientos con educación básica por tipo de Enseñanza			Total
		s/i	Básica		
			No	Si	
Tipo de Enseñanza 2006	CIENTÍFICO-HUMANISTA	1.0%	34.0%	64.9%	100.0%
	Polivalente		64.5%	35.5%	100.0%
	TÉCNICO-PROFESIONAL		71.8%	28.2%	100.0%
Total		.3%	59.6%	40.2%	100.0%

Los establecimientos científico-humanistas son los que poseen el mayor porcentaje de liceos con educación básica con un 64,9%. Por el contrario, los establecimientos técnico-profesionales presentan el porcentaje más bajo con un 28,2%. Los establecimientos polivalente también presentan un porcentaje bajo el promedio total, con un 35,% de sus liceos con enseñanza básica.

Finalmente, por zona, el 50% de los establecimientos rurales tienen enseñanza básica y a nivel rural sólo el 38,5%.

II.- RESULTADOS INDAGACIÓN CUANTITATIVA

2.1.- INTRODUCCIÓN

En el siguiente capítulo se entregan los principales resultados de la realización de la fase de indagación cuantitativa del estudio de caracterización de liceos focalizados.

El levantamiento de la información se realizó durante el mes de noviembre de 2006, luego de un proceso de discusión y definición de los instrumentos de indagación en conjunto con la contraparte del estudio. Las actividades de terreno estuvieron a cargo de un equipo de profesionales del CIDE-U. Alberto Hurtado que visitó cada uno de los establecimientos seleccionados, aplicando cuestionarios a los diversos actores del sistema (directores, jefes de UTP, profesores, apoderados y estudiantes) de acuerdo a los procedimientos definidos en los antecedentes metodológicos.

La muestra estuvo conformada por 120 Liceos Focalizados, divididos en dos tipos:

- (a) establecimientos *Prioritarios*, que incluyó 34 centros educacionales y
- (b) establecimientos denominados *Preferenciales*, que incluyó a 86 establecimientos.

Estos, a su vez, fueron subdivididos por tipo de dependencia, esto es, Municipales, Particular Subvencionados y Corporaciones Privadas. La muestra definitiva corresponde a centros ubicados en las regiones Metropolitana, V, VIII, IX y X del país.

En la primera parte del documento se presenta una introducción metodológica que intenta explicitar los pasos realizados para la definición de agrupaciones de establecimientos en la perspectiva de alcanzar una tipología de los mismos tal como se establece en el objetivo general del estudio. La segunda parte del documento está destinado a entregar una descripción general de los liceos focalizados, dando cuenta de los resultados y antecedentes de contexto que ayudan a una caracterización de los establecimientos y sus actores.

En la tercera parte del documento se entrega los resultados del análisis multivariado destinado a la conformación de agrupaciones de establecimientos en la perspectiva de avanzar a una tipología de los mismos. Como podrá verse, esta sección del informe intenta precisar los pasos metodológicos que permite la definición de *conglomerados*, y las características principales de cada uno en función a las dimensiones principales del estudio. En la parte destinada a las conclusiones se sintetizan las principales orientaciones que surgen del análisis, con el objetivo de delimitar tendencias distintivas que sean útiles para una intervención diferenciada hacia el universo de los establecimientos definidos como focalizados, y que serán contrastados con los aspectos relevados en el análisis cualitativo.

Una profundización analítica en algunos ejes temáticos destacados en el presente informe, así como el levantamiento de información cualitativa en un conjunto de liceos seleccionados a lo largo del estudio (que corresponde a la sección siguiente), permitirá revisar tales definiciones y su reelaboración, permitiendo la elaboración de las conclusiones definitivas y las sugerencias que esta información arroja en perspectivas de la intervención posterior en este tipo de establecimientos.

2.2. PLAN DE ANÁLISIS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TIPOLOGÍAS

El **plan de análisis** tiene como objetivo fundamental especificar el procedimiento de análisis estadístico que se aplicará a las variables del estudio con el fin de generar la información necesaria para dar cuenta de los objetivos propuestos.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos del estudio de tipologías de Liceos Focalizados, se llevó a cabo dos tipos de análisis: uno de tipo descriptivo y, en un segundo momento, un análisis multivariado. De todos modos, cuando el propósito del análisis sea otro, se utilizarán el o los métodos necesarios para analizar y entregar la información de manera pertinente.

La primera parte del análisis se centra específicamente en estadística descriptiva; en este caso se resumen los datos y se organizaron las tablas o representaciones gráficas que nos informen de manera global de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos. Para este efecto, también se diseñaron tablas de doble entrada donde confluyen las miradas desde los distintos actores entrevistados.

El análisis descriptivo se realizó por cada una de las dimensiones de análisis entregados en la propuesta, a saber:

- Condicionantes de contexto de los establecimientos
- Gestión educativa de los mismos (que incluye aspectos administrativos, vínculo con sostenedores, de dirección institucional y propiamente pedagógicos)
- Sociabilidad y participación de actores (incluyendo dimensiones de clima o ambiente al interior de los establecimientos), y
- Trayectorias personales, expectativas educativo-laborales y características de la cultura juvenil presente en los liceos

a) La dimensión de análisis Condicionantes o Contexto, contiene una serie de variables categóricas, como la ubicación geográfica del establecimiento, su dependencia administrativa, tipo y modalidad de enseñanza que entrega el establecimiento. En todas estas variables se entrega el número de casos en cada una de las categorías, reflejando el porcentaje que representan del total, y expresándolo en una tabla de frecuencias. Existen otras variables que su nivel de medición permiten otros análisis, por ejemplo la condición y el entorno económico del establecimiento, las características y organización del equipo directivo y el perfil del cuerpo docente, que requieren el análisis y descripción de estadígrafos de posición y dispersión, para caracterizar y explorar las diferencias entre grupos que emergen del análisis.

b) El ámbito de análisis relacionados con la gestión educativa, tiene tres categorías de análisis: la gestión administrativa, directiva y pedagógica. Cada una de estas dimensiones contiene variables o indicadores que se organizarán en tablas o representaciones gráficas para resumir y observar las tendencias que concentran cada una de las variables.

En el ámbito de la dimensión administrativa se analiza la modalidad y el carácter de la relación entre el establecimiento educacional y el sostenedor de éste, además de caracterizar los mecanismos de control de recursos y procesos. En este mismo ámbito, además se construye un índice que permite conocer la relación entre el sostenedor y el establecimiento.

En el ámbito de la gestión directiva se indaga acerca del grado de explicitación del PEI, la perspectiva estratégica de gestión, la modalidad de trabajo institucional, la existencia de redes de apoyo (incluyendo un índice de nivel de apoyo). Finalmente, en este ámbito se consideran el aporte, frecuencia y posible impacto de las actividades extra-programáticas en relación al nivel de logro de la calidad educativa en los centros educacionales.

Para describir y caracterizar la gestión pedagógica se realizaron análisis de frecuencias simples de la presencia de metas y objetivos, procedimiento de implementación, medios y recursos pedagógicos, procedimientos de evaluación, intercambio y colaboración técnico pedagógico, mecanismos de administración, apoyo a alumnos en riesgo o con problemas de aprendizaje, uso del tiempo escolar y la modalidad de práctica profesional (en el caso de los establecimientos que imparten formación técnico profesional) y la existencia de mecanismos de seguimiento de las mismas.

c) Ámbito de sociabilidad y participación, incluye la descripción de los espacios y modalidades de participación de los docentes y de los estudiantes. En este caso se entregan resultados sobre la existencia de centro de alumnos en los establecimientos, los mecanismos y reglamentos de participación, además de otros espacios de participación, su evaluación y su grado de valoración por parte de los actores al interior de los liceos.

d) Ámbito de Trayectorias, expectativas y cultura juvenil, este ámbito está compuesto por tres categorías: La primera de ellas tiene que ver con las **trayectorias estudiantiles**, en donde se realiza un análisis respecto de la relación permanencia / movilidad de estudiantes en sus respectivos centros de estudios, cálculos de promedio de establecimientos a los que se ha asistido, frecuencia y porcentaje de repitencia, comuna de residencia de las familias y razones o motivaciones para escoger el liceo en que se encuentran. Una segunda categoría denominada **proyectos estudiantiles** se analiza mediante tablas de frecuencias simples, e incluye el grado de explicitación de proyecto personal y las expectativas educacionales y laborales de los alumnos. Una tercera categoría engloba la **cultura juvenil** y la **cultura del establecimiento**, en donde se caracteriza el nivel de aceptación de valores y normativas institucionales por parte de los jóvenes, se indaga en la percepción de aceptación de formas culturales juveniles en los actores institucionales y se analiza el grado de reconocimiento y valoración de proyecto educativo laboral de los establecimientos.

En la segunda parte del análisis se trabaja con análisis multivariado, y en forma específica con determinación de tipologías a fin de establecer la viabilidad de diferenciar el conjunto de los liceos focalizados a partir del peso diferenciado de este conjunto de dimensiones de estudio.

La determinación de tipologías implica una serie de procedimientos para agrupar casos o variables, y en todos ellos se analizan los datos y se someten a cálculos de algoritmo para posteriormente clasificar a un conjunto de elementos y organizarlos en grupos homogéneos. En otras palabras y siguiendo a Sierra Bravo (1991)² “el objetivo del análisis de tipologías es formar clases, tipos o grupos, tan similares entre sí como sea posible, partiendo de un conjunto de datos multivariados”.

Los pasos a seguir en la utilización de métodos multivariados son:

a) Depuración de datos:

Procedimiento necesario cuando se recolecta información que refiere a muchos casos o también cuando se miden numerosas variables. Este proceso, corrige las deficiencias que se producen, ya sea durante la recolección de la información, o en la digitación de esta. Son dos los aspectos que hay que relevar y tratar desde el punto de vista de la depuración, los valores ausentes o “missing values” y los valores aberrantes o “outliers”

La presencia de datos ausentes (missing values) aparece con motivo de errores al codificar los datos, digitación en el computador, fallas del entrevistador o simplemente negación del encuestado a responder ciertas preguntas. Estos datos ausentes ocasionan problemas al efectuar análisis cuantitativos y en especial cuando se realizan análisis multivariados. Estos consisten o corresponden a valores sin puntuación o valor en blanco, en palabras de Vivanco “el valor missing corresponde a la ausencia de valor donde se espera que exista”³.

Para atenuar los efectos negativos para el análisis, dado que la presencia de estos datos puede convertir lo que era una muestra adecuada en inadecuada, es necesario depurar esos casos y buscar soluciones para asegurar que la base de datos esté completa y posea observaciones válidas.

La posibilidad más conveniente es la estimación de valores ausentes empleando relaciones conocidas entre valores válidos de otras variables y/o casos de la muestra. Es decir, sustituir los datos ausentes por valores estimados (utilizando la media como valor a reemplazar) en base a otra información existente en la muestra. Para el caso del presente estudio, esta fue la decisión elegida por ser más estable que las otras posibilidades que desechan las variables que presentan casos missing, ya que “la existencia de datos ausentes nunca debe impedir la aplicación del análisis multivariado o limitar la posibilidad de generalizar los resultados de una investigación”⁴.

En el segundo caso, los outliers o casos aberrantes hacen referencia a la detección de ciertas observaciones que no siguen el mismo comportamiento del resto, enfrentándose de este modo a ciertos casos que, por ser claramente diferentes de

² “Diccionario Práctico de Estadística”, Sierra Bravo 1991, Editorial Paraninfo

³ “Análisis Estadístico de Datos mediante Computador” Manuel Vivanco 1994, Bravo y Allende Editores

⁴ “Estadística, Modelos y Métodos”, Daniel Peña Sánchez de Rivera, 1999, Alianza Universitaria Textos

otras observaciones de la muestra, son calificados como atípicos. Para fines del estudio, el procedimiento correspondió al análisis específico y el reemplazo usando el mismo criterio que en los casos missing.

b) Análisis de confianza de los datos

Una vez realizada la depuración de los datos, se evalúan ciertas condicionantes que se deben aplicar para generar resultados o salidas fiables. Las condiciones de aplicación más relevantes dicen relación con la normalidad de la distribución, linealidad en la relación entre las variables y la homocedasticidad en la distribución de los datos.

Para evaluar la normalidad en una variable o a un conjunto de variables se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (método no paramétrico que se utiliza para probar la medida de la bondad de ajuste de una distribución de frecuencia observada y otra de frecuencia teórica) y en los casos que corresponda, coeficientes de asimetría y curtosis.

En el caso de la linealidad y siguiendo a Vivanco⁵, “el modelo en que se basan la mayoría de técnicas multivariantes es el modelo lineal general, es por ello, que en contexto de relación no lineal se realizan transformaciones (exponenciales o logarítmicas) para linealizar la relación entre variables”, lo anterior, elimina el efecto proveniente de las otras variables y así la relación que muestran es la relación neta entre las variables representadas.

La homocedasticidad dice relación con la dispersión de los datos, los resultados serán fiables cuando las matrices no sean singulares ni multicolineales, para verificar la condición de homocedasticidad se utiliza la prueba M de Box.

c) Análisis multivariado

Una vez realizada la depuración y la revisión de las condicionantes señaladas en los párrafos precedentes, se explicita los análisis multivariados que fueron realizados. Como se señaló anteriormente, el estudio contiene 4 dimensiones o ámbitos de análisis, para la variable de Contexto, las variables y categorías se tratarán como variables independientes, analizándose con posterioridad la influencia de estas variables en las otras tres dimensiones del estudio. Para cada una de estas tres dimensiones señaladas se procedió de la siguiente manera:

En primer lugar, se utilizaron técnicas de reducción de un conjunto de variables a un número menor que conservan o mantienen casi la misma información que las originales. El objetivo, es facilitar la comprensión de los datos originales. Se utilizó el **análisis de componentes principales**, éste consiste “en explicar parte de la variación de un conjunto de variables observadas mediante un pequeño número de dimensiones subyacentes, matemáticamente, se trata de maximizar la suma de las correlaciones al

⁵ “Análisis estadístico Multivariable, Teoría y Práctica”, Manuel Vivanco, 1999, Editorial Universitaria

cuadrado del componente principal con las variables originales”⁶, en el presente estudio no sólo se utilizó en su función de reducir la cantidad de variables, sino que además se seleccionaron aquellas variables que tienen mayor correlación con el componente principal reduciendo el problema de multicolinealidad que pueden presentar variables altamente correlacionadas entre sí.

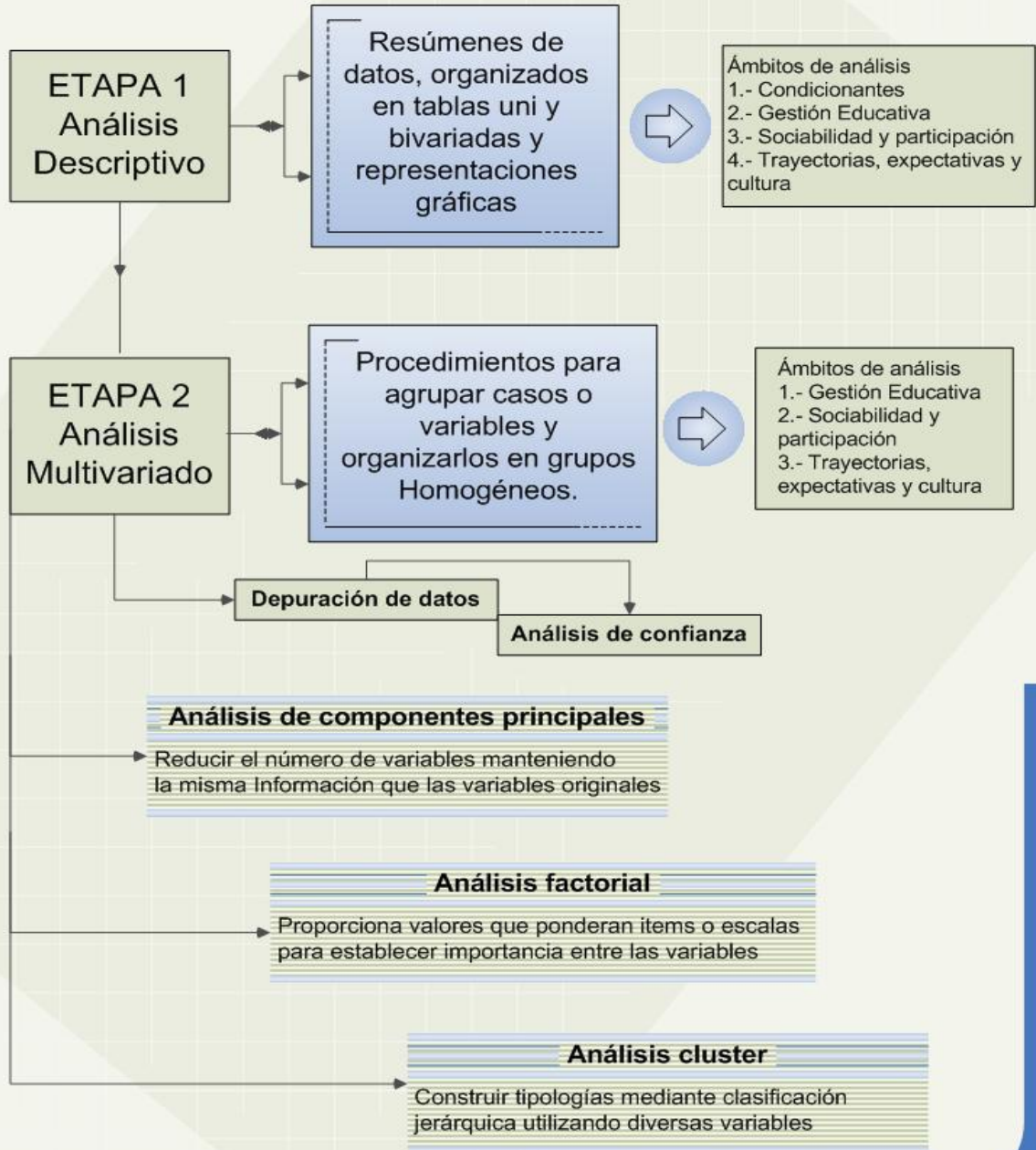
Un segundo tipo de análisis multivariado que se utilizó fue el **análisis factorial**, este no se utilizó para reducir variables o categorías, sino que para proporcionar valores que permitan ponderar los ítems de escalas o índices que se construirán para facilitar el análisis de tipologías del presente estudio. Este análisis entrega los pesos de las variables como ponderación dentro de su importancia en comparación con las otras variables que componen dicha escala o índice.

Una vez determinado que variables se utilizaron para conformar los grupos homogéneos para cada una de las 3 dimensiones del estudio y, conociendo el peso de cada una de las variables que contendrán los índices o escalas, se procedió a la construcción de la tipología. Para ello, se utilizó el **análisis cluster** mediante el procedimiento de clasificación jerárquica, en donde la secuencia lógica del análisis es: a) Establecer matriz de distancia, b) Analizar esquemas de aglomeración, c) Clasificación de casos en tipologías, d) Gráfico de clasificación vertical y e) Dendograma.

A continuación se presenta un resumen del plan de análisis que organizó el levantamiento de información en esta sección del estudio:

⁶ “Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales”, Briones Guillermo, 1998, Editorial Trillas

Plan de Análisis Estudio Tipologías



2.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL DE RESULTADOS POR DIMENSIONES O ÁMBITOS DE ESTUDIO

En esta sección se entrega una visión general de los principales resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos estructurados a directores, jefes de UTP, profesores, alumnos y apoderados de los establecimientos que componen la muestra del estudio cuantitativo.

Tal como quedó consignado en la sección de antecedentes metodológicos, para efectos de este estudio, se construyó una muestra aleatoria de 120 establecimientos en 5 regiones del país (V, VIII, IX, X y Región Metropolitana) a cuyos establecimientos se aplicó una batería de instrumentos con el objetivo principal de recopilar información general de la experiencia de vida escolar y la opinión de los actores de estos establecimientos sobre diversos aspectos del funcionamiento y actividades y condiciones materiales de los centros educativos.

En base a un modelo o plan de análisis descrito en los párrafos anteriores, se incorporan y determina el tipo de análisis a los grupos de dimensiones o ámbitos, con sus respectivas variables e indicadores.

En este capítulo se presentan los principales aspectos que configuran una descripción general de los liceos focalizados, siguiendo el orden establecido en el modelo de análisis y relevando aquellos aspectos que aparecen como de mayor relevancia para el interés central de este estudio; en una segunda parte, estos antecedentes serán organizados en la perspectiva de levantar tipologías o grupos homogéneos de liceos, dando cumplimiento al objetivo principal del presente estudio.

De acuerdo a esto, iniciamos la sección describiendo detalladamente la información disponible para cubrir las dimensiones relevadas en la propuesta original, esto es, la experiencia de los liceos en relación al marco o contexto de su desarrollo (Contextualización); las dimensiones de Gestión administrativa, de dirección y propiamente pedagógicas; las dimensiones de Sociabilidad y Participación, y las dimensiones de Trayectorias, Expectativas y Cultura Juvenil que experimentan los estudiantes de los distintos centros de estudios.

2.3.1.- Resultados a nivel de Condicionantes o Contexto

a) Ubicación de los establecimientos

A nivel de condición urbana-rural de los establecimientos se tiene la siguiente situación:

		Recuento	% col.
Contexto Geográfico	Urbano	102	85.0%
	Rural	18	15.0%
Total		120	100.0%

Como se puede apreciar, el 85% de los establecimientos son de carácter urbano y el 15% restante de carácter rural, lo que corresponde proporcionalmente a la distribución nacional de los mismos, tal como se explicita en el capítulo precedente.

Por regiones la distribución de la muestra es la siguiente:

		Recuento	% col.
Región	Quinta Región	19	15.8%
	Octava Región	24	20.0%
	Novena Región	18	15.0%
	Décima Región	17	14.2%
	Región Metropolitana	42	35.0%
Total		120	100.0%

La región predominante fue la región Metropolitana con un 35% de los casos, con una distribución homogénea a nivel del resto de las regiones.

En total se trabajó con un total de 83 comunas. La comuna de Independencia fue la que mayor número de establecimientos contribuyó a la muestra con 4 casos, seguidas de las comunas de La Florida, Los Ángeles, Nueva Imperial, Osorno, Peñalolén, Puente Alto, Temuco, Valparaíso y Villarrica, todas con 3 establecimientos. En anexo se presenta cuadro general de comunas que constituyó la muestra.

b) Dependencia Administrativa de los establecimientos

La dependencia de los establecimientos encuestados se presenta en el siguiente cuadro:

		Recuento	% col.
Dependencia	Municipal	70	58.3%
Administrativa	Particular Subvencionada	45	37.5%
	Corporación Privada	5	4.2%
Total		120	100.0%

En la muestra, y por cierto, como representación del universo de liceos focalizados, predomina el subsistema municipal con 58,3% de los establecimientos, seguido del subsistema subvencionado con 37,5% de los establecimientos, y las corporaciones privadas, con un 4,2%.

c) Modalidad

Por modalidad de enseñanza se tiene la siguiente situación; el 42,5% de los establecimientos son técnico-profesional, un 35% son polivalentes y un 22,5% son científico-humanistas.

		Recuento	% col.
Modalidad de Enseñanza	Humanista Científico	27	22.5%
	Técnico Profesional	51	42.5%
	Polivalente	42	35.0%
Total		120	100.0%

d) Tamaño

La matrícula promedio de los establecimientos es de 568,4 alumnos con un mínimo de 74 alumnos y un máximo de 2.393 alumnos. A nivel regional se tiene la siguiente situación

Región	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Quinta Región	473.9	19	353.6	74	1113
Octava Región	582.6	24	422.3	95	1523
Novena Región	652.8	18	570.3	79	2393
Décima Región	496.0	17	369.8	101	1473
Región Metropolitana	596.2	42	447.2	123	2133
Total	568.4	120	436.7	74	2393

No se aprecian diferencias significativas a nivel de región. El promedio fluctúa entre 473,9 como valor mínimo y 652,8 como valor máximo. Asimismo el rango de variación al interior de las regiones define un patrón con presencia de establecimientos de baja matrícula (entre 74 y 123 alumnos) y establecimientos de alta matrícula (desde 1.113 hasta 2.133). En este sentido existe una amplia diversidad entre los establecimientos analizados a nivel de matrícula⁷.

A nivel zonal se aprecia una diferencia importante en los promedios de matrícula dado que en el sector urbano se tiene un promedio de 615,6 alumnos, mientras que la zona rural se obtiene un promedio de 300,6 alumnos por establecimiento (tendencia cercana a las cifras nacionales, que se sitúan en 649.5 para zonas urbanas y 284.1 promedio de estudiantes en zonas rurales, respectivamente).

También existen diferencias importantes a nivel de tipo de enseñanza, tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

Modalidad de Enseñanza	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Humanista Científico	287.6	27	173.0	74	649
Técnico Profesional	680.2	51	544.6	121	2393
Polivalente	613.2	42	321.2	101	1206
Total	568.4	120	436.7	74	2393

En efecto, el promedio de los establecimientos que imparten modalidad científico-humanista es de 287,5 alumnos por establecimiento, cifra claramente inferior a los 680,2 de los establecimientos técnicos profesionales y los 613,2 de los polivalentes.

A nivel de dependencia los establecimientos de mayor matrícula promedio corresponden a las corporaciones privadas con 687,6, seguidas de las municipales con 605,5 y, finalmente, las particulares subvencionadas, con 497,5 alumnos por establecimiento.

e) Análisis de demanda

El análisis de demanda busca establecer, por medio de la información entregada por el Jefe de UTP, la relación entre la matrícula disponible del liceo y la matrícula actual de éste. A nivel de datos generales se obtiene una matrícula disponible de 721,6 vacantes y un cupo utilizado de 669,5. Debemos señalar que en este último dato existe una discrepancia entre este guarismo y el señalado más arriba en el análisis de la matrícula de los establecimientos (en ese caso se señaló una matrícula promedio de 568,4 alumnos). Esto se debe a que las fuentes de información son distintas: en un caso se

⁷ Como se verá, esta es una variable de contexto que será analizada en relación a las orientaciones generales observadas en los liceos respecto a gestión, clima y experiencia cultural juvenil.

trata de información de la base de datos de MINEDUC y en la otra información de un cuestionario. Realizada esta salvedad, la situación a nivel de dependencia es la siguiente:

Matrícula Total disponible del Liceo versus Matrícula Actual del Liceo (cupó utilizado), por dependencia		
Dependencia	Matrícula Total disponible del Liceo	Matrícula Actual del Liceo (cupó utilizado)
Municipal	799.42	714.90
Particular subvencionado	636.79	601.24
Corporación Privada	461.25	574.50
Total	721.62	669.52

Como se aprecia, en los subsistemas municipal y subvencionado existe capacidad para recibir un número mayor de alumnos, sin embargo a nivel de corporaciones privadas la matrícula real excede en poco más de 100 alumnos a la matrícula eventualmente disponible.

Matrícula Total disponible del Liceo versus Matrícula Actual del Liceo (cupó utilizado), por Tipo de Enseñanza		
Tipo de Enseñanza	Matrícula Total disponible del Liceo	Matrícula Actual del Liceo (cupó utilizado)
Científico - Humanista	765.58	537.82
Técnico Profesional	745.44	771.18
Polivalente	633.40	630.88
Total	721.62	669.52

Se observa que a nivel técnico-profesional existe una mayor demanda sobre oferta de vacantes y a nivel científico humanista una gran diferencia entre lo ofrecido y lo ocupado (más de 200 alumnos promedio). Aunque resulta aventurado levantar hipótesis sobre este hecho, el dato merecería algún tipo de análisis complementario sobre el tipo de demanda existente a la formación científico-humanista en los estratos socio-económicos más pobres.

Una eventual *racionalidad práctica* podría incidir en la mayor demanda de establecimientos que imparten modalidad técnico profesional en la medida que esta ofrece una *salida laboral* al término de 4º medio, aspecto que contrasta con las oportunidades reales de una formación demasiado homogénea, orientada en términos globales a la preparación para la educación superior. En todo caso, este hecho podría sugerir la pertinencia de revisar las propuestas o proyectos educativos de estos establecimientos y su adecuación a la demanda realmente existente.

A nivel urbano-rural se mantiene relaciones bastante estables entre la oferta y la matrícula real tal como la informan los representantes de los propios establecimientos. A nivel urbano la relación es de 794,2 de oferta y 725,2 de matrícula real. A nivel rural la relación es de 358,3 y 360,8.

f) Condición socioeconómica de la población

A partir de los Establecimientos

Para el análisis socioeconómico se utilizó la clasificación socioeconómica de establecimientos del SIMCE 2003. Esta clasificación se realiza de acuerdo con las características socioeconómicas predominantes de sus alumnos, las que se definen según el promedio de los años de estudio del padre y de la madre, el ingreso familiar mensual y el Índice de Vulnerabilidad Escolar del establecimiento (IVE).

La información sobre las tres primeras variables se recoge en los días de la prueba, mediante cuestionarios a los apoderados. La última variable corresponde a un índice calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Las categorías son:

A	Bajo
B	Medio Bajo
C	Medio
D	Medio Alto
E	Alto

A nivel general, los establecimientos se ubican en los tramos de menor nivel socioeconómico en donde el 52,5% pertenece al grupo A y el 47,5% al grupo B, como es obvio, el conjunto de los establecimientos presenta una gran homogeneidad en la composición socio-económica de la población que atiende. Sin embargo, aún considerando la localización de estos establecimientos en los tramos socioeconómicos menores, existen algunas diferencias importantes de acuerdo al tipo de caracterización que se realice. Por ejemplo, a nivel urbano-rural, tenemos que el 46,1% de los establecimientos urbanos califica en la categoría A, mientras que el 88,9% de los rurales califica en ese tramo. Es decir, existiría una concentración de pobreza en los establecimientos rurales que forma parte de la categoría general de establecimientos focalizados.

Otra forma de observar esta tendencia a la homogenización tiene que ver con el tipo de aporte financiero de las familias a los respectivos centros de estudios. Aquellos establecimientos que tienen financiamiento compartido pertenecen en un 14,7% a la categoría A, mientras que aquellos establecimientos que no tienen financiamiento compartido lo hacen en un 71,6%. A diferencia de lo anterior, desde un punto de vista socioeconómico no se aprecian diferencias importantes a nivel de tipo de enseñanza.

Finalmente, la mayor distinción dentro de un marco general de homogeneidad socio-económica se encuentra en la distinción de establecimientos por tipo de dependencia, en efecto, el análisis bajo esta perspectiva arroja la siguiente situación:

		Grupo SIMCE 2003				Total	
		A		B		Recuento	% fila
		Recuento	% fila	Recuento	% fila		
Dependencia	Municipal	42	60.0%	28	40.0%	70	100.0%
Administrativa	Particular Subvencionado	21	46.7%	24	53.3%	45	100.0%
	Corporación Privada			5	100.0%	5	100.0%
Total		63	52.5%	57	47.5%	120	100.0%

Como se aprecia, los establecimientos de dependencia municipal son aquellos que en mayor porcentaje se ubican en el tramo de menores ingresos, con un 60% de sus liceos. Los establecimientos subvencionados muestran un porcentaje inferior al 50% en el tramo A y no se observan en ese tramo establecimientos dependientes de corporaciones privadas.

Lo significativo de estos datos radica en la segmentación que se observa al interior de un ámbito que, en su conjunto, expresa segmentación. Los alcances de este hecho, más allá del peso real de los resultados educativos, es una evidencia de las grandes diferencias que cruzan a distinto nivel la sociedad chilena sobre la base de distinciones.

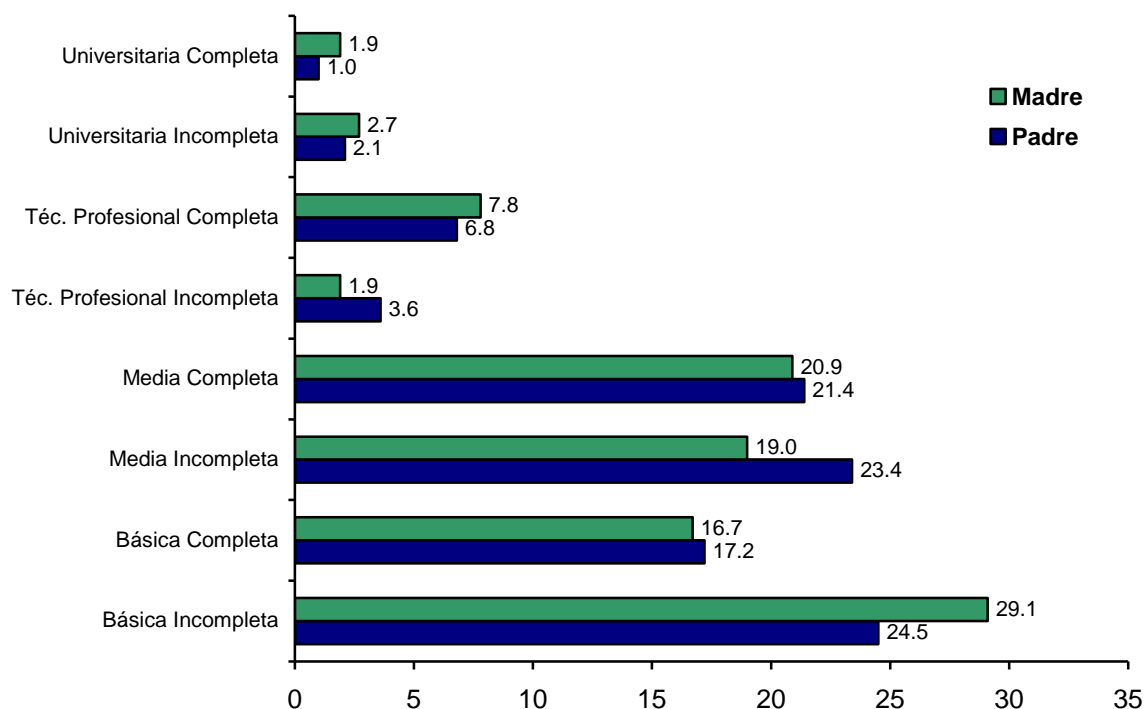
Como podrá verse en el capítulo siguiente de análisis cualitativo, la *distinción* es un argumento recurrente como explicación o caracterización de problemas en muchos de estos establecimientos.

A partir de la realidad de las Familias

Para la caracterización de los apoderados (y, sobre esta base, la realidad de las familias de los estudiantes de estos establecimientos) se utilizan dos indicadores, el nivel de educación de los padres y la auto percepción de su situación económica.

A nivel de educación alcanzada por los padres se tiene el siguiente cuadro:

Nivel educacional de los padres



Como se puede apreciar, de acuerdo a lo declarado, un 7,8% de los padres y un 9,7% de las madres poseen títulos de educación superior, de estos solamente un 1% de los padres y un 1,9% de las madres poseen título universitario. Por el contrario, un 65,1% de los padres no terminó educación media (un 24,5% no terminó educación básica), y un 64,8% de las madres (con un 29,1% sin terminar educación básica).

Los antecedentes disponibles de este estudio confirman la información reiterada en otros estudios sobre los establecimientos educacionales que atienden a la población pobre, esto es, el nivel educativo de los padres es bastante precario, constituyendo una limitante para el desarrollo de apoyos funcionales a las necesidades de sus hijos y, de acuerdo al análisis predominante, constituyéndose en un factor de vulnerabilidad y eventual amenaza de deserción o fracaso escolar de los jóvenes.

A los padres también se les solicitó que entregaran antecedentes sobre su situación económica y la evaluación que realizan de ésta en tanto satisfacción de sus necesidades. La percepción de la situación económica familiar se resume en el siguiente cuadro:

		Recuento	% col.
P6 Situación económica (autopercepción)	Muy buena, nos alcanza para vivir y ahorrar	17	6.2%
	Buena, nos alcanza para vivir pero no para ahorrar	106	38.8%
	Regular, nos alcanza para vivir pero con dificultades	123	45.1%
	Mala, apenas nos alcanza para vivir	23	8.4%
	Muy mala, no nos alcanza para vivir	4	1.5%
Total		273	100.0%

La opinión de padres y apoderados se sitúa entre una situación socioeconómica regular a buena, cuyos porcentajes alcanzan el 83,9% (38,8% buena situación y 45,1% regular situación). Este dato contrasta con los antecedentes disponibles. Sin ir más lejos, no tiene relación con la clasificación socioeconómica de establecimientos que establece el SIMCE ya que, tal como veíamos más arriba, los datos reflejan que los establecimientos son de bajo nivel socioeconómico.

Es posible que exista algo de *pudor* por parte de los padres en reconocer su verdadera condición socioeconómica y una *resistencia cultural* a auto-identificarse como familia pobre, aspecto bastante extendido en la aplicación de instrumentos de este tipo. El aspecto *positivo* de este tipo de respuestas radica (o por lo menos, esta es una interpretación posible) en una disposición o actitud favorable de los mismos, sin que prime una visión negativa de su experiencia de vida que generalmente se asocia a lógicas de demanda, resignación y/o y pasividad de los actores.

g) Estructura equipo docente de los establecimientos

En esta sección se realiza una caracterización del equipo docente del establecimiento (Directores, jefes de UTP y profesores) de acuerdo a la información entregada por los propios actores. En términos generales, con esta información se pretende visualizar el marco general de desarrollo de la educación de los establecimientos en función al capital humano con que estos cuentan.

Al revisar la composición de los cargos desde una perspectiva de género, se tiene el siguiente cuadro:

Género	Director	Jefe de UTP	Profesor
Hombre	60.9	43.8	43.8
Mujer	39.1	56.2	56.2
Total	100.0	100.0	100.0

A nivel de Jefes de UTP y profesores existe una mayoría de mujeres, en ambos casos con un 56,2%. En cambio a nivel de Director, predominan los hombres con un porcentaje levemente superior al 60%.

De acuerdo al título obtenido se configura la siguiente situación:

	Director	Jefe de UTP	Profesor
Título en Educación Básica	19.8	23.7	9.6
Título en Educación Media	77.6	75.4	73.4
Título en Otras áreas	27.6	24.6	30.0
No posee título	1.7	0.0	2.6

Nota: los porcentajes totales de columna son superiores al 100% dado que había más de una opción de respuesta

Como se aprecia, tres cuartos de los directores, jefes de UTP y profesores poseen título en educación media. Un porcentaje marginal no posee título (1,7% en directores y 2,6% en profesores, 0% en Jefes de UTP).

A nivel de los estudios de postítulo realizados, se presenta el siguiente cuadro:

	Director	Profesor
Diplomado	45.1	34.6
Magíster	31.7	9.9
Post-doctorado	1.2	.5
No he realizado	22.0	55.0
Total	100.0	100.0

El 78% de los directores ha realizado algún postítulo mientras que sólo el 45% de los docentes posee postítulo o superior. A nivel de capacitación o realización de cursos de actualización los profesores en los últimos 3 años la información proporcionada por estos se resume de la siguiente manera:

Áreas de Perfeccionamiento Docente	
Metodologías pedagógicas	47.4
Actualización curricular en un subsector	40.6
Especialidades técnicas	19.1
Temas relacionados con la convivencia escolar	34.7
Uso de materiales educativos en el aula	27.5
Otros temas ⁸	21.9

Al revisar estos últimos antecedentes, llama la atención el bajo porcentaje general de participación en cursos o actividades de actualización. Para todos los casos es inferior al 50%. Incluso la menor participación se manifiesta en aquellos de especialidades técnicas los cuales, eventualmente, deberían ser los más requeridos y solamente un 19,1% declara haberlos realizados. De igual manera, es destacable la baja recurrencia de actividades de especialización en ámbitos complementarios a la actualización curricular y que tiene incidencia importante en el desarrollo de la formación pedagógica

⁸ Entre los otros temas en que se han perfeccionado o recibido actualización los más nombrados son: Evaluación, Sexualidad y afectividad, y Orientación.

(uso de materiales didácticos, convivencia escolar). Una mayor atención de este hecho podría llevar a discutir que tipo de formación específica es necesaria para provocar cambios significativos en la calidad de la educación que se imparte en estos establecimientos (volveremos sobre este punto).

Comuna de residencia

Sobre la base de la hipótesis de que la comuna de residencia constituye un factor que incide en la disponibilidad y disposición a seguir ejerciendo en el mismo establecimiento, se consultó a los directores, jefe de UTP y profesor si reside en la misma comuna del centro de estudio donde actualmente laboran. Los resultados son los siguientes:

	Director	Jefe de UTP	Profesor
Sí	55.7	55.3	49.8
No	44.3	44.7	50.2
Total	100.0	100.0	100.0

Como puede apreciarse, un alto porcentaje de directores y jefes de UTP residen en la comuna (55,7% y 55,3%, respectivamente). En el caso de los profesores el porcentaje es un poco menor, pero significativo (49,8%). Este es un dato de gran importancia porque se ha señalado que la residencia en la misma comuna de los directivos y docentes facilita o hace más factible el establecimiento de relaciones con otros miembros de la comunidad, ya sea a nivel de padres, autoridades comunales o empresas que operan en la zona.

En relación a la comuna de donde provienen los alumnos (misma comuna o de otras comunas), los datos indican que el 71,4% de los alumnos proviene de la misma comuna en que se encuentra el establecimiento, mientras que el 29,6% proviene de distintas comunas.

Esta situación presenta algunas diferencias de acuerdo a zona (urbano-rural), dependencia y tipo de enseñanza.

A nivel de zona se observa que el 73,1% de los alumnos proviene de la misma comuna, mientras que a nivel rural el 61,7% son de la misma comuna. La menor oferta a nivel rural provoca que existan mayores desplazamientos inter-comunales de sus alumnos, más aun, existiendo establecimientos que ofrecen modalidad e internado. A nivel de dependencia se tiene la siguiente situación:

Dependencia	% de alumnos que proviene de la misma comuna del Liceo	% de alumnos que proviene de otras comunas
Municipal	80.6	19.7
Particular subvencionado	60.0	41.5
Corporación Privada	41.7	58.0
Total	71.4	29.6

En el subsistema municipal se aprecia la mayor cantidad de alumnos de la misma comuna con un porcentaje levemente superior al 80%. A nivel particular subvencionado el porcentaje de alumnos de la misma comuna es de 60% y a nivel de corporación privada es menos de la mitad alcanzando un 41,7%. En este último caso –aunque la muestra es demasiado pequeña para avanzar en una afirmación taxativa- de tratarse de un *mercado educacional local competitivo*, es posible pensar en la existencia de mayores niveles de selectividad de los establecimientos y disposición de las familias por realizar mayores esfuerzos en búsqueda de una mejor oferta educativa (independientemente de si esto es cierto).

En el caso de los estudiantes que asisten a establecimientos municipales, la relación comuna de residencia-establecimiento al que se concurre es mucho más marcada. Por lo menos potencialmente, el reforzamiento de redes locales, la adaptación de esfuerzos curriculares a la realidad cotidiana de la población o un mejor aprovechamiento de recursos sociales (familias) puede ser una estrategia factible asociada a este hecho de cercanía y reconocimiento territorial de la mayoría de los establecimientos municipales de carácter focalizado. Obviamente, la lectura también puede hacerse en un sentido opuesto: la precariedad, pobreza o vulnerabilidad de la población constituye un factor de reproducción que se refleja en la realidad de los establecimientos educacionales.

Volviendo al ejercicio de caracterización, por tipo de enseñanza se tiene el siguiente cuadro:

Tipo de Enseñanza	% de alumnos que proviene de la misma comuna del Liceo	% de alumnos que proviene de otras comunas
Científico - Humanista	82.9	18.6
Técnico Profesional	60.8	37.5
Polivalente	77.0	25.1
Total	71.4	29.6

Como se ve, son los establecimientos que imparten modalidad científico-humanista aquellos que tiene mayores porcentajes de alumnos de su propia comuna. Luego están los polivalentes y finalmente los técnicos-profesionales con un 60,8% de alumnos de la propia comuna. Es en este segmento donde se produce la mayor tasa de traslados “intercomunales” (que ratificaría una mayor *búsqueda* o pro-actividad de las familias respecto al futuro educativo-laboral de los niños y jóvenes).

Jornada de trabajo y antigüedad de directivos y docentes en el establecimiento

Volviendo al análisis de la situación de los equipos profesionales al interior de los establecimientos, al revisar la situación de las jornadas contratadas, la distribución de estas y la antigüedad en el ejercicio profesional de docentes y directivos presentan algunas particularidades. El resumen de estos antecedentes se entrega en el siguiente cuadro:

Edad, años de docencia, jornada y antigüedad en el establecimiento.					
	Edad	Años de docencia	Jornada, en hrs. semanales	Antigüedad en el establecimiento	Años como Jefe de UTP o Director
Profesor	NP	15.79	35.05	10.39	NP
Jefe de UTP	47.09	22.39	NP	15.98	8.46
Director	51.69	NP	42.63	14.57	9.04

NP: No preguntada en el cuestionario

Las edades de los directivos se sitúan en un promedio cercano a los 50 años, no apreciándose diferencias importantes desde una perspectiva de género. En cuanto a la antigüedad en el ejercicio del cargo como directivos, se aprecia un promedio cercano a los 8 años de antigüedad, lo que habla de una permanencia relativamente prolongada en los cargos, aunque en el caso de los directores el promedio de hombres es de 10,4 años y el de mujeres 6,8.

La antigüedad o permanencia en el establecimiento es substantivamente mayor comparada con la antigüedad en el cargo, con 15,9 años promedio para jefes de UTP, 14,5 para director y 10,3 para profesores. Es destacable esta información que pone en cuestión una eventual rotación año a año de profesores. Sin embargo, para estos últimos, existen diferencias importantes de permanencia en el establecimiento analizado por el tipo de dependencia. En efecto, la antigüedad promedio en las corporaciones privadas es de 15,6 años, en los municipios de 12,6 y los establecimientos de dependencia particular subvencionado de sólo 6,5 años. De manera lineal podría sostenerse la existencia de una mayor rotación o cambio de equipos profesionales en estos establecimientos, aunque los motivos del mismo pueden ser variados.

También se aprecia que, en promedio, los directores ejercen 11,4 horas como docente, aunque, nuevamente existen diferencias al comparar por género; para los hombres la jornada es de 8,1 y para las mujeres de 16,2. No existen diferencias importantes por tipo de enseñanza ni por zona.

Finalmente, también es importante consignar que el 21,2% de los directores y el 44,2% de los jefes de UTP ejercen como docentes de aula. Este hecho se constituye como un factor relevante y, nuevamente, ofrece lecturas encontradas. En efecto, desde una mirada positiva la presencia de estos profesionales en el aula señalaría que en este segmento de actores podría esperarse una mayor *sensibilidad* y conocimiento práctico respecto a los problemas y tensiones asociados al desafío de alcanzar una educación de calidad. Desde una mirada negativa, en cambio, este hecho (y muy particularmente en el caso de los jefes de UTP), podría indicar una reducción del tiempo disponible para la gestión educacional al interior del establecimiento, reduciendo las posibilidades de coordinación, planificación y evaluación de las tareas institucionales. Como el estudio cualitativo indica, la resolución de esta tensión parece encontrar en la definición

de un proyecto coherente y el alineamiento de los actores al mismo el justo equilibrio que hace compatible la multiplicidad de tareas.

h) Características del docente

En esta sección se intenta caracterizar al docente que desarrolla su actividad profesional dentro de los liceos focalizados. El perfil del profesor es analizado en varios aspectos desde una *perspectiva de triangulación*, esto es, la evaluación sobre su gestión profesional y actitud personal que realiza el director del establecimiento; entre los factores considerados se encuentra el grado de compromiso docente evaluado, las competencias del docente, su nivel de perfeccionamiento y, finalmente, la percepción de los principales problemas que percibe el director respecto de los profesores que conforman la planta de su centro de estudios.

El siguiente cuadro muestra la percepción del director en relación a varias afirmaciones referidas a sus profesores.

	Todos/la mayoría
Los profesores de este Liceo tienen compromiso profesional	75.4
Los profesores de este Liceo tienen desarrollo de autoestima	69.9
Los profesores de este Liceo tienen Compromiso con las actividades que los alumnos realizan	64.4
Los profesores de este Liceo tienen Compromiso con la marcha general del establecimiento	67.9
Los profesores de este Liceo tienen Satisfacción en el desempeño de su labor profesional	68.4
Los profesores de este Liceo tienen Adecuada competencia profesional	68.1
Los profesores de este Liceo tienen Interés en perfeccionarse	47.7
Los profesores de este Liceo tienen Actitud favorable de colaboración con sus colegas	64.0

Como puede verse, en términos generales existe una buena impresión de los directores respecto de sus docentes, especialmente en los ámbitos de compromiso con sus alumnos y con el establecimiento. La mayoría de los ámbitos considerados alcanza un alto porcentaje de satisfacción⁹ desde el punto de vista del director del liceo. El único aspecto que no aparece bien evaluado es lo relacionado con el interés en perfeccionarse que demuestran los profesores.

Esta falencia ya había sido detectada en opinión de los propios docentes, ya sea en el bajo nivel de obtención de postgrado como en los bajos porcentajes de capacitación y actualización sobre materias de interés educativo en general. Indudablemente, este ámbito aparece como relevante de ser profundizado en los análisis de caracterización y tipología porque puede ser un elemento diferenciador de los establecimientos que componen la muestra de este estudio.

⁹ La respuesta, en este caso, refiere al grado de cumplimiento del conjunto de los docentes con la característica indicada.

En relación a la ocurrencia de problemas relacionados con los profesores, la opinión de los directores es la siguiente:

	Siempre /casi siempre
En el liceo es un problema la puntualidad de los profesores	14.7
En el liceo es un problema las ausencias injustificadas de los profesores	14.7
En el liceo es un problema la baja preparación profesional de los profesores	7.1
En el liceo es un problema la alta rotación de los profesores (poca continuidad)	9.7
En el liceo es un problema que los profesores están escasamente motivados para buscar una mayor eficiencia en su trabajo	18.5
En el liceo es un problema que los profesores descuidan a los alumnos que tienen problemas	6.1
En el liceo es un problema que los profesores no preparan lo suficiente las clases	15.7
En el liceo es un problema las continuas licencias médicas	21.8

En general no se aprecia, desde el punto de vista de los directores de los establecimientos, que existan focos relevantes de problemas con los profesores. La principal ocurrencia de problema corresponde a las continuas licencias médicas, con una ocurrencia de frecuencia siempre-casi siempre de un 21,8%. Esta visión es mucho más marcada en el caso de los establecimientos de dependencia municipal respecto al resto de las dependencias, observándose una diferencia de más de 20 puntos en la frecuencia siempre/casi siempre entre éstos y los de carácter particular subvencionado, tal como se expresa en el cuadro siguiente:

		Dependencia Administrativa			Total	
		Municipal	Part Subv	Corporación		
P29_8 En el liceo es un problema las continuas licencias médicas	Siempre/Casi Siempre	Recuento	20	4	1	25
		% col.	29,9%	9,3%	20,0%	21,7%
	A Veces	Recuento	37	16		53
		% col.	55,2%	37,2%		46,1%
	Casi Nunca/Nunca	Recuento	10	23	4	37
		% col.	14,9%	53,5%	80,0%	32,2%
Total	Recuento	67	43	5	115	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Ahora bien, contrariamente a lo señalado en los cuadros anteriores que refieren a la formación o perfeccionamiento docente, no se aprecia esta dimensión como un problema importante desde el punto de vista de los directores. El porcentaje que considera que la baja preparación docente es un problema alcanza apenas al 7,1% de los encuestados, aunque se podría dar una situación paradójica, esto es, que se considere que los docentes tienen una baja preparación como un *dato de realidad*, pero que no se defina el mismo como *un problema*. Como podrá verse, esta hipótesis está asociada, en el caso de los liceos municipales, a la situación de *amarre* del cuerpo docente y a la imposibilidad de los directores de hacer cambios relevantes en la organización y estructura profesional de sus establecimientos.

De acuerdo a lo arrojado por la encuesta, los aspectos que habría que atender con mayor detenimiento, radica en los temas de puntualidad, asistencia y entrega reiterada de licencias médicas de los docentes. Este hecho puede estar asociado al no despreciable 18.5% de los directores que señala problemas de motivación entre los docentes. El foco motivación-interés-asistencia, sin ser mayoritario en la opinión de los directores emerge, sin embargo, como un ámbito donde es posible observar algún nivel de distinción y preocupación específica (nuevamente, la distinción en las respuestas entre directores de establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionado es significativa: mientras que en estos últimos el 55.8% señala que la motivación de sus docentes nunca o casi nunca es un problema, para el caso de los directores de establecimientos municipales el porcentaje solo alcanza al 28.8%).

Dentro de un marco, por lo general, bastante poco crítico de la gestión y desempeño profesional docente, la inasistencia reiterada o la ausencia injustificada constituye, para un segmento de los directores, y muy particularmente de los liceos municipales, un campo problemático sobre el que poner atención para entender algunos de los problemas de gestión al interior de los establecimientos educacionales.

En otro plano, al consultar sobre la situación de rotación docente en los establecimientos y su importancia en el funcionamiento de cada liceo, los directores aportan la siguiente información:

Rotación de los profesores	
	%
Alta, existe un porcentaje importante que se retiran	2.6
Mediana, en un año se retira del Liceo un grupo	16.7
Baja, no se retiran más de 1 o 2 al finalizar el año	37.7
Casi no existe, el grupo de profesores es estable	43.0
Total	100.0

Ratificando la información ya revisada, sólo un 2,6% de los directores considera alta la rotación docente, y un 16,7% manifiesta que esta es mediana. Este dato es consistente con la antigüedad promedio de los docentes que se situó cerca de 10 años de promedio. Entre las principales causas de la rotación docentes se señala, por lejos, que prefieren ejercer en establecimientos de mejor nivel (52,1%) y luego, con un 14,1%, que la migración se debe a lo peligroso del sector donde se encuentra el liceo.

Por último un 36,2% de los directores declara que la rotación docente no ha tenido importancia en el aprendizaje de los alumnos; sólo un 12,8% de los mismos la considera un factor muy importante.

i) Organización equipo directivo establecimiento

En esta sección se presenta una caracterización de los equipos de dirección del establecimiento y del equipo de la Unidad Técnica Pedagógica de acuerdo a la información que proporcionan los respectivos jefes de UTP.

A nivel de equipo de dirección se tiene el siguiente cuadro general sobre la composición de este.

Equipo Dirección			
Cargo	Porcentaje de establecimientos que poseen cargo	Promedio N° de horas contratadas para el cargo	Antigüedad en el cargo (N° de años promedio)
Subdirector	14.7	6.2	1.5
Inspector general	76.7	41.0	6.75
Jefe de UTP	90.5	35.7	6.81
Orientador	69.8	22.5	4.48

Se aprecia una alta existencia de jefes de UTP, presentes en un 90,5% de los casos, le sigue en ese orden la existencia de Inspector general en el establecimiento, donde su recurrencia alcanza un 76,7%. Existe baja presencia del cargo de subdirector, con solo el 14,7% de los establecimientos. El subdirector, a su vez, es la figura menos presente en el equipo de dirección ya que presenta la menor cantidad de horas contratadas para el cargo y la más baja antigüedad promedio. El jefe de UTP y el Inspector general aparecen como las figuras más predominantes en el equipo de dirección del establecimiento.

La figura profesional del orientador está presente en el 70% de los establecimientos, sin embargo, el promedio de horas contratadas para el cargo no alcanza la media jornada, abriendo interrogantes acerca de la incidencia del mismo en la realidad del establecimiento.

A nivel de organización de la jefatura técnica pedagógica se tiene la siguiente situación:

Organización equipo UTP			
Cargo	Porcentaje de establecimientos que poseen cargo	Promedio N° de horas contratadas para el cargo	Antigüedad en el cargo (N° de años promedio)
Jefe de UTP	88.6	35.00	9.23
Orientador/a	54.3	32.12	8.02
Psicólogo/a	14.9	18.44	2.60
Psicopedagogo/a	14.0	31.4	5.00
Docente	22.8	29.13	5.95
Jefe de producción	17.5	31.22	7.83
Otro	23.6	28.46	8.65

Aparte del Jefe de UTP, el cargo más recurrente es el del orientador. Solamente en un poco más de un quinto de los establecimientos existe la presencia de otros profesionales tales como psicólogo, psicopedagogo, etc., lo cual hace pensar en una constitución de equipos de UTP con bajo número de personas. El perfil profesional de un especialista en temas de psicología y psicología social es bajo y con pocas horas de trabajo, cuestión que alerta ante las capacidades reales que tendrían los establecimientos para hacer frente a los problemas de clima y convivencia al interior de los liceos. El orientador(a), en este caso, puede tener una mayor perfil vinculado a la transición educacional y/o laboral, pero con un bajo manejo, es una hipótesis, de los temas de convivencia y relaciones entre actores.

La antigüedad en los cargos al interior de la organización es relativamente alta (sobre 5 años, menos psicólogo, que tiene 2,6 años). Asimismo, se aprecia que la jornada contratada para el cargo es alrededor de 30 horas semanales (tres cuartos de jornada aproximadamente) lo cual indica una concentración del profesional en dichas funciones. Las consecuencias de este tipo de estructura se revisarán en etapas posteriores del presente estudio.

2.3.2.- Dimensión de gestión

Un segundo gran eje de análisis a partir de la realización del estudio cuantitativo tiene que ver con la revisión de los niveles de gestión administrativa, de dirección y pedagógica de los establecimientos. Sobre estos temas se trabaja en esta parte de la presentación de la información.

a) Gestión Administrativa

Vinculación con el sostenedor del establecimiento

A nivel global, el vínculo del sostenedor con el establecimiento es débil en cuanto a frecuencia de ocurrencia de distintas situaciones, por ejemplo, solamente un 34,2% de los directores indica que la frecuencia de visita es alta (siempre), lo segundo más frecuente son reuniones técnicas en las oficinas del sostenedor, en donde solo un 24,3% de los directores indica que hay una baja frecuencia de ocurrencia.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	%	%	%	%	%
Frecuencia de Visitas del Sostenedor al establecimiento	34.2%	13.2%	30.7%	15.8%	6.1%
Frecuencia de Reuniones Técnicas en la oficina del sostenedor	24.3%	17.4%	32.2%	20.9%	5.2%
Frecuencia de supervisión administrativa y financiera en su establecimiento	23.3%	29.3%	28.4%	13.8%	5.2%
Frecuencia de reuniones con otros directores de Liceos	18.3%	33.0%	32.2%	10.4%	6.1%
Frecuencia de participación en la elaboración del presupuesto de educación	18.6%	11.5%	24.8%	13.3%	31.9%

El nivel de autonomía que dice poseer cada uno de los directores de los Liceos se ve reflejado en la siguiente tabla:

	Total autonomía	Autonomía relativa	Escasa autonomía	Ninguna autonomía
	%	%	%	%
P16_1 Grado de autonomía de la dirección para el Manejo de Recursos Financieros	23.7%	39.5%	17.5%	19.3%
P16_2 Grado de autonomía de la dirección para Materias Educativas	52.2%	37.2%	8.8%	1.8%
P16_3 Grado de autonomía de la dirección para Reemplazo de Profesores	26.3%	29.8%	23.7%	20.2%

Como puede apreciarse, solo de manera parcial los directores consideran que tienen autonomía para manejar recursos financieros y reemplazar profesores (cerca del 40% se sitúa en una imprecisa “autonomía relativa”). El ámbito de mayor autonomía es de la adquisición de materiales educativos, cuestión que tiene que ver mayormente con acciones específicas de la gestión escolar y la relación con los docentes.

Por su parte, los profesores tienen una opinión dividida respecto de la relación entre el establecimiento y el sostenedor, con cerca de un 50% que opina favorablemente y otro 50% desfavorablemente en aspectos tales como la preocupación del sostenedor respecto del aprendizaje de los alumnos, la situación de los docentes y las condiciones de los materiales del establecimiento.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	%	%	%	%
P28_19 Me parece que el sostenedor se preocupa por el aprendizaje de los alumnos	14.2%	35.3%	31.9%	18.6%
P28_30 Me parece que el sostenedor se preocupa por la situación de los docentes	13.8%	31.4%	35.1%	19.7%
P28_32 Me parece que el sostenedor se preocupa por las condiciones materiales del establecimiento	13.5%	36.9%	31.9%	17.7%

Este hecho es interesante y motivará una posterior revisión de la información en relación a perfil de establecimientos. Dado el carácter de empleador de uno sobre otros, el juicio sobre autonomía puede estar *contaminado* por el nivel de satisfacción laboral-salarial de los docentes, pero más allá de esto, se trata de un ámbito a tener en consideración en el análisis global.

Mecanismos de control administrativo de recursos y procesos

A pesar de que sólo la mitad de los directores considera que los sostenedores se preocupan por los alumnos, los profesores y la adquisición o renovación de materiales del establecimiento, más del 80% considera que este está muy interiorizado de lo que pasa en el establecimiento; más del 60% cree que el establecimiento es prioridad dentro de la gestión del sostenedor, y más del 72% de los directores considera que sí existe disposición para invertir en el mejoramiento de la infraestructura del Liceo.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	%	%	%	%
P14_1 El sostenedor está permanentemente interorizado de lo que ocurre en el establecimiento	43.5%	40.0%	13.9%	2.6%
P14_2 Las decisiones de gestión del establecimiento las tomo autónomamente	23.9%	32.7%	36.3%	7.1%
P14_4 Soy considerado en la elaboración del presupuesto de mi establecimiento	25.9%	32.1%	24.1%	17.9%
P14_5 Mi Liceo es prioridad dentro de la gestión del alcalde o sostenedor	25.7%	35.4%	30.1%	8.8%
P14_6 El sostenedor cuenta con el equipo técnico adecuado para apoyar a mi establecimiento	22.3%	27.7%	35.7%	14.3%
P14_7 Existe una constante renovación y ampliación de los recursos de biblioteca	11.2%	34.5%	32.8%	21.6%
P14_8 Existe la capacidad para invertir en mejoramiento de infraestructura del Liceo	20.0%	34.8%	27.8%	17.4%
P14_9 Existe la disposición para invertir en mejoramiento de infraestructura del Liceo	29.6%	42.6%	18.3%	9.6%

En otro plano, el cuadro precedente también informa de las diferencias existentes entre los directores respecto a la posibilidad de desarrollar una gestión relativamente autónoma en el ejercicio del cargo (más del 43% indica esta limitación) o incidir en el presupuesto anual del establecimiento. En las respuestas también se observa un porcentaje importante de directores que advierten sobre la baja capacidad de inversión en infraestructura (35%) o en la renovación o ampliación de bibliotecas (más del 54% de los encuestados).

Pese a lo anterior, más del 72% de los entrevistados considera que si existe por parte de los sostenedores disposición para invertir en el mejoramiento de infraestructura; posiblemente, en este caso, se reproduce una mirada solidaria que acentúa la escasez de recursos y posibilidad objetiva de intervenir en el establecimiento para alcanzar mejores resultados en el futuro inmediato.

El nudo más problemático que evidencia este conjunto de preguntas tiene que ver con la percepción por parte de los directores de los establecimientos acerca de las capacidades que demuestran los equipos técnicos y su influencia en el apoyo efectivo a la marcha de los centros educativos. Como puede verse, los directores, en este ámbito, dividen sus opiniones de manera polar.

Ahora bien, respecto de los controles que emanan de parte del nivel central, representado por los DEPROV y sus supervisores, se obtienen los siguientes resultados en opinión de directores:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	%	%	%	%
P18_1 La relación con el supervisor del MINEDUC es formal, centrada únicamente en el control administrativo	17.4%	33.0%	36.7%	12.8%
P18_2 La relación con el supervisor del MINEDUC, pese a que supervisa sólo el aspecto administrativo, es buena y ayuda a mejorar el trabajo del Liceo	20.9%	50.0%	21.8%	7.3%
P18_3 La supervisión del MINEDUC, además de ayudar en el ámbito administrativo, también ayuda a enfrentar necesidades pedagógicas	22.7%	53.6%	20.0%	3.6%
P18_4 La supervisión del MINEDUC es mala y no aporta en ningún aspecto al Liceo	7.2%	6.3%	55.9%	30.6%

Las opiniones se dividen entre los directores ante la afirmación que la relación con el supervisor se centra solo en el control desde el punto de vista administrativo, un 50% esta de acuerdo y el 50% en desacuerdo. En todo caso, más del 70% de los entrevistados evalúa positivamente la relación con el supervisor calificándola como buena y considerándola como útil para el Liceo.

Junto a lo anterior, más del 70% considera que la supervisión MINEDUC también ayuda a enfrentar necesidades pedagógicas del centro educacional, mientras que un 86,5% no esta de acuerdo con la afirmación que la supervisión del MINEDUC es mala y que no aporta en ningún aspecto al Liceo.

En general, se aprecia una buena opinión de los aportes de la supervisión, y estas respuestas no denotan algún tipo de conflicto con las instancias intermedias de mediación establecimiento-MINEDUC. El único ámbito en que se insinúa una cierta disconformidad tiene que ver con que la supervisión se centre (o enfatice) en los aspectos administrativos, limitando la posibilidad de apoyo más general en ámbitos de la gestión institucional.

b) Gestión Directiva

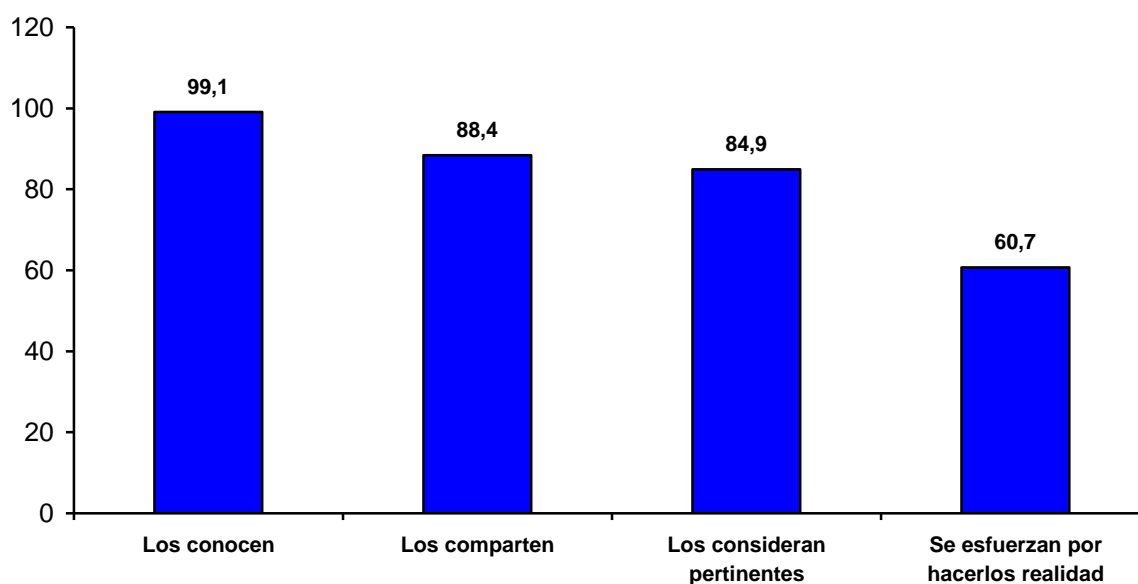
Explicitación del PEI

Como es sabido, la casi totalidad de los establecimientos educacionales han implementado en algún momento un plan educativo institucional. Desde este punto de vista, en opinión de los directores de los Liceos focalizados, una amplia mayoría de los profesores conocen los objetivos educacionales del establecimiento pero, sin embargo, el porcentaje decrece cuando se pregunta si esos objetivos se comparten o cuando se les consulta si los profesores los consideran pertinentes.

El nivel más bajo de percepción de participación de profesores se da en el porcentaje de éstos que hacen esfuerzos para hacer realidad estos objetivos en su práctica profesional cotidiana. En la tabla y gráfico siguiente se resume lo señalado:

	Todos	La mayoría	La mitad	Una minoría	Ninguno
	%	%	%	%	%
P22_1 Respecto a los objetivos educacionales de la dirección, ¿Cuántos profesores los conocen?	46.0%	53.1%	.9%		
P22_2 Respecto a los objetivos educacionales de la dirección, ¿Cuántos profesores los comparten?	12.4%	76.1%	11.5%		
P22_3 Respecto a los objetivos educacionales de la dirección, ¿Cuántos profesores los consideran pertinentes?	16.1%	68.8%	12.5%	2.7%	
P22_4 Respecto a los objetivos educacionales de la dirección, ¿Cuántos profesores se esfuerzan por hacerlos realidad?	12.5%	48.2%	30.4%	8.0%	.9%

Objetivos educacionales



Como puede verse, desde el punto de vista de los directores las dificultades de incidencia de los docentes en la implementación de un proyecto educacional no radica en el campo de la información o comunicación intra-establecimiento. Aunque el porcentaje es igualmente alto (un 60% de quienes responden insinúan una actitud positiva por parte de los profesores) es nuevamente en el campo actitudinal donde un segmento de directores (en este caso, el 40%) levantan una mirada crítica al quehacer de los profesores del centro educacional que ellos dirigen.

En relación a la opinión de los docentes sobre este mismo tema, solamente un 6% de ellos declara no conocer los principios y objetivos del PEI del Liceo, cerca de un 25%

de los docentes entrevistados se inclinó por la opción de conocer poco estos principios y objetivos del PEI, y un 50% de los docentes dice conocerlos bien y 19,5% los conoce muy bien.

		Recuento	% col.
P15 ¿Conoce los principios y objetivos del Proyecto Educativo del Liceo?	No los conozco	31	6.0%
	Los conozco poco	123	24.0%
	Los conozco bien	259	50.5%
	Los conozco muy bien	100	19.5%
Total		513	100.0%

Por otro lado, desde la información que proporcionan los actores del sistema, se evidencia una alta participación de los profesores en la elaboración del PEI. En opinión de los directores, cerca del 80% de los docentes tuvieron una participación alta o muy alta en la elaboración del PEI. Nuevamente, la distancia parece existir en la traducción práctica del mismo en el aula o en la consecución de los objetivos educativos durante el año escolar. A manera de hipótesis, podría sostenerse a la luz de esta información, que en muchos establecimientos los planes educativos constituyen un instrumento que refleja un mecanismo de formalización de propuestas u objetivos generales, pero que sin embargo, en si mismo no aseguran orientación real en la gestión pedagógica o, en un sentido más general, en el enfrentamiento de los problemas cotidianos que enfrentan los liceos¹⁰.

		Recuento	% col.
P15_1 Grado de participación de los docentes en Elaboración del Proyecto Institucional (PEI)	Muy alto	28	24.6%
	Alto	63	55.3%
	Bajo	22	19.3%
	Muy bajo	1	.9%
Total		114	100.0%

Complementario con lo anterior, y como una manera de entender la complejidad de acceso a las prácticas y experiencias concretas de los sujetos mediante este tipo de instrumentos, la opinión de los Jefes de la Unidades Técnicas Pedagógicas, constituye un contraste relevante que pone en cuestión el grado de participación de los docentes en la definición y proyección del PEI. Como puede verse en el siguiente cuadro, desde

¹⁰ Aunque excede los límites de este estudio, esta hipótesis tiene bastantes visos de realidad, respondiendo a una tendencia de burocratización y mecanización de instrumentos que, originalmente, intentaban innovar las prácticas cotidianas al interior de las instituciones. Tal hipótesis, como se verá, fue corroborada en el análisis de casos que se presenta en el capítulo destinado al estudio cualitativo.

el punto de vista del jefe de UTP, la mitad de los liceos cuentan con un PEI que además es compartido y orientador para el trabajo docente; la otra mitad se divide entre aquellos que no cuentan con tal instrumento (8%), la existencia de un proyecto que es conocido o compartido parcialmente (28%) o que se encuentra en proceso de construcción (13%). Tales distinciones pueden resultar relevantes en una perspectiva comparativa acerca del nivel de gestión que prevalece en los establecimientos.

		Recuento	% col.
P21 Opinión del proyecto educativo del Liceo	No existe un proyecto educativo claro y definido para el liceo	9	8.3%
	Existe un proyecto educativo compartido y que orienta el trabajo de los profesores	55	50.9%
	Existe un proyecto educativo pero este no es conocido por los profesores y no influye en su trabajo docente	13	12.0%
	Existe un proyecto educativo pero que solo algunos conocen en términos generales	17	15.7%
	El liceo está trabajando en la elaboración de un proyecto educativo hacia el futuro	14	13.0%
Total		108	100.0%

Este hecho se vuelve más significativo si se analiza la pregunta de acuerdo al tipo de dependencia de los respectivos establecimientos, tal como se expresa en el cuadro siguiente:

		Dependencia Administrativa			Total
		Municipal	Part Subv	Corporación	
Opinión del proyecto educativo del Liceo	No existe un proyecto educativo claro y definido para el liceo	Recuento	5	4	9
		% col.	7,8%	10,3%	8,3%
	Existe un proyecto educativo compartido y que orienta el trabajo	Recuento	28	23	55
		% col.	43,8%	59,0%	80,0%
	Existe un proyecto educativo pero este no es conocido por los profesores	Recuento	8	5	13
		% col.	12,5%	12,8%	12,0%
	Existe un proyecto educativo pero que solo algunos conocen	Recuento	12	4	17
		% col.	18,8%	10,3%	20,0%
	El liceo está trabajando en la elaboración de un proyecto educativo	Recuento	11	3	14
		% col.	17,2%	7,7%	13,0%
Total	Recuento	64	39	5	108
	% col.	100,0%	100,0%		

Como puede verse, existen más de 10 puntos de diferencia en la mención de existencia de un proyecto educativo que orienta el trabajo de los docentes. La situación de tránsito o *estado de preparación para* constituye un rasgo mucho más extendido en el discurso de los liceos municipales y refleja, desde otro punto de vista su, comparativamente, mayor precariedad.

Perspectivas de gestión

Otra forma de analizar la gestión directiva al interior de los establecimientos, corresponde a la opinión que entregan los docentes sobre la conducción y organización interna. Desde este punto de vista, un alto porcentaje de docentes evidencia satisfacción con la organización del Liceo y con la conducción directiva de este. Para el primer caso la satisfacción (alternativas muy satisfecho / Satisfecho) alcanza al 61,5%, en el segundo el porcentaje se eleva al 70,8%.

	Muy Satisfecho	Satisfecho	Insatisfecho	Muy Insatisfecho
	%	%	%	%
P18_4 Satisfacción con: ORGANIZACIÓN DEL LICEO	11.2%	50.3%	32.9%	5.6%
P18_5 Satisfacción con: CONDUCCIÓN DIRECTIVA DEL LICEO	21.0%	49.8%	22.6%	6.6%

No se observa, en este ámbito, actitudes críticas sobre la dirección de los establecimientos y solo un segmento menor de docentes se sitúa en una posición de mayor disconformidad (cercano al 30%). En todo caso, un aspecto que puede resultar interesante profundizar dice relación con la diferencia anotada entre grado de satisfacción con la conducción directiva respecto al grado de satisfacción con la organización del liceo; los 10 puntos que incrementan la insatisfacción docente, y que sitúan el porcentaje de insatisfacción general en más de un 45% de las respuestas, pueden referir a aspectos administrativos extra-directivo, y que atañen mayormente al rol del sostenedor.

De este modo, los docentes (es una hipótesis) podrían establecer una cierta *solidaridad* profesional con los directores, distinguiendo los aspectos pedagógicos de aquellos propiamente administrativos (particularmente salarios) que atañen a la gestión existente al interior de los establecimientos.

Continuando con la revisión de los antecedentes, y en concordancia con lo indicado, también destaca el hecho de que tres de cada cuatro docentes considera que el Director tiene una visión muy clara de cómo debe gestionarse el establecimiento educacional.

Los mismos docentes, en un porcentaje similar, señalan que se les anima a participar en la planificación del mejoramiento educacional del establecimiento.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	%	%	%	%
P28_6 El director tiene una visión educativa clara de como debe gestionarse el liceo	25.6%	49.6%	18.7%	6.2%
P28_7 Se me anima a participar en la planificación del mejoramiento institucional	18.5%	57.0%	19.7%	4.8%

Como puede verse, en aquellas preguntas acerca de la gestión directiva que remiten principalmente a la dimensión educativa o la participación docente en la discusión de los temas y problemas de los liceos, las visiones críticas se vuelven marginales, reducidas a no más de un quinto del conjunto de los actores nuevamente, la visión crítica se concentra en un segmento de establecimientos municipales y es abiertamente marginal en el caso de establecimientos de dependencia particular subvencionado). Finalmente, reforzando una visión positiva (sino acrítica) de los actores en esta perspectiva, los jefes de UTP de los Liceos, en un alto porcentaje, consideran que reciben un apoyo adecuado para su trabajo por parte de la dirección del establecimiento (88,5%), además consideran que su gestión esta focalizada (como se espera) en la gestión y conducción del liderazgo pedagógico (82,7%).

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
	%	%	%	%
P1_3 La Dirección del establecimiento siempre esta apoyando y validando su gestión como jefe de UTP	47.8%	40.7%	7.1%	4.4%
P1_4 Las funciones que Usted desarrolla como UTP son delimitadas y centradas en la gestión, conducción y liderazgo pedagógico	28.2%	54.5%	14.5%	2.7%

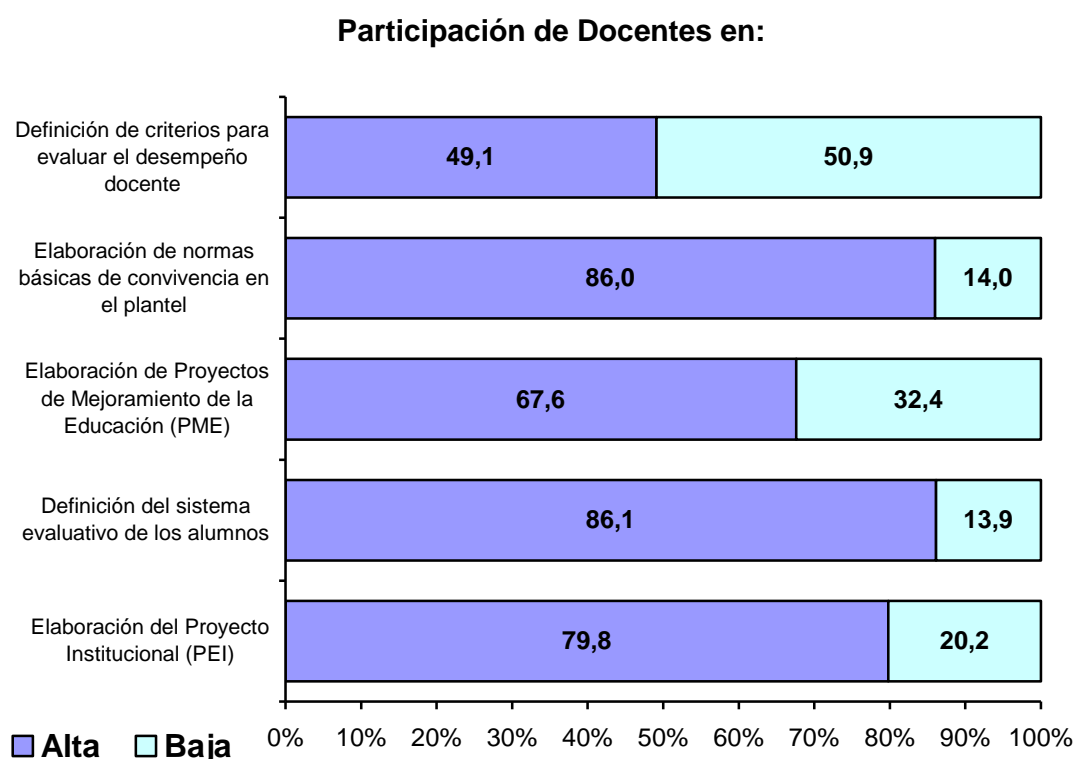
Modalidad de trabajo

Otra forma de analizar la gestión interna de los establecimientos tiene que ver con la participación de los actores educacionales en acciones concretas. De este modo, complementario a una visión global de la participación e involucramiento de los docentes ya revisada, se solicitó a los directores su opinión sobre la incidencia de los profesores en diversos ámbitos del quehacer educativo.

Desde el punto de vista de este actor, como se aprecia en el gráfico siguiente, se evidencia un modo de trabajo con una alta participación de los docentes, en especial

en la elaboración de la normativa de convivencia y en la definición del sistema evaluativo de los alumnos.

De acuerdo a estos antecedentes, los liceos se caracterizan, en general, por incluir a los docentes en la discusión y enfrentamiento de las diversas situaciones del quehacer cotidiano. El gráfico siguiente muestra las categorías de alta (muy alta y alta) y baja (baja y muy baja) participación de los docentes:



Solamente en el ámbito de la participación en la elaboración de PME se observa un porcentaje mayor de profesores que no participan; como ocurre en otros casos, los directivos informan que esta tendencia es mayor en establecimientos de dependencia municipal, no observándose distinciones significativas por modalidad e enseñanza:

			Dependencia Administrativa			Total
			Municipal	Part Subv	Corporación	
P15_1 Grado de participación de los docentes en Elaboración del Proyecto Institucional (PEI)	Alta/Muy Alta	Recuento	50	36	5	91
		% col.	74,6%	85,7%	100,0%	79,8%
	Baja/Muy Baja	Recuento	17	6		23
		% col.	25,4%	14,3%		20,2%
Total	Recuento		67	42	5	114
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En efecto, la diferencia anotada es levemente superior a los 10 puntos, ratificando la distancia ya detallada en otras preguntas similares.

En cuanto al trabajo de planificación de los docentes, las opiniones están divididas, cerca de la mitad de los directores cree o asegura que los profesores realizan un trabajo mancomunado para planificar las clases, la otra mitad de los docentes discrepa de esta aseveración, por lo que no se puede concluir que hay un trabajo en conjunto de los docentes para planificar las clases. Este aspecto es relevante ya que apunta a un campo sensible de la gestión pedagógica y la capacidad de coordinar un plan formativo institucional (volveremos sobre el tema):

		Recuento	% col.
P28_1 Los profesores trabajan en conjunto para planificar clases	Muy de acuerdo	44	8.5%
	De acuerdo	200	38.8%
	En desacuerdo	220	42.7%
	Muy en desacuerdo	51	9.9%
Total		515	100.0%

De un modo comparativo, la mayor capacidad de trabajo en conjunto se reporta en establecimientos de dependencia particular subvencionado y en un mayor grado entre docentes que se desempeñan en el área TP que CH:

		Dependencia Administrativa			Total	
		Municipal	Part Subv	Corporación		
P28_1 Los profesores trabajan en conjunto para planificar clases	Muy de acuerdo	Recuento	24	17	3	44
		% col.	8,2%	8,5%	12,0%	8,5%
	De acuerdo	Recuento	101	86	13	200
		% col.	34,7%	43,2%	52,0%	38,8%
	En desacuerdo	Recuento	134	79	7	220
		% col.	46,0%	39,7%	28,0%	42,7%
	Muy en desacuerdo	Recuento	32	17	2	51
		% col.	11,0%	8,5%	8,0%	9,9%
Total	Recuento	291	199	25	515	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En otro plano, en relación al trabajo de apoyo y acompañamiento que brinda la unidad técnico pedagógica (UTP) a los docentes, puede observarse una cierta distinción en las opiniones; mientras que, por una parte se destaca el apoyo emocional y el apoyo para la planificación de las clases que puede entregar el profesional a los profesores, en lo referido a cuestiones más técnicas de la actividad docente, se observa una distinción entre aquellos que perciben que este apoyo técnico es efectivo y eficiente respecto de aquellos que lo relativizan y señalan que dependería mayormente de su propia iniciativa para el mejoramiento de su actividad pedagógica. Como lo indica la tabla de frecuencias, la observación de aula para retroalimentar el quehacer de los docentes es lo más débil en el trabajo de apoyo que entrega el jefe de UTP a los profesores en los establecimientos.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	%	%	%	%	%
P31_1 LA PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES	22.8%	22.4%	27.7%	13.3%	13.7%
P31_2 EL DISEÑO DE EVALUACIONES	13.6%	20.5%	29.4%	18.5%	18.1%
P31_3 LA OBSERVACION DE CLASES CON EL PROPÓSITO DE RETROALIMENTAR SU TRABAJO DOCENTE	8.1%	16.0%	27.5%	21.0%	27.5%
P31_4 LA BÚSQUEDA DE MATERIALES DE APOYO	14.0%	23.3%	25.8%	15.6%	21.3%
P31_5 EL APOYO EMOCIONAL	26.1%	23.8%	21.2%	13.5%	15.4%
P31_6 LA BÚSQUEDA DE RECURSOS FINANCIEROS QUE VAYAN EN AYUDA DIRECTA DE SU TRABAJO DE AULA	13.1%	17.9%	23.6%	19.5%	25.9%
P31_7 LA BÚSQUEDA DE OPORTUNIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL	14.3%	22.0%	28.5%	14.3%	21.0%
P31_8 HACER SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	19.0%	26.7%	32.5%	10.7%	11.1%
P31_9 HACER SUGERENCIAS DE LECTURAS DE TEMAS EDUCATIVOS	12.8%	22.3%	28.7%	18.8%	17.4%
P31_10 ESTIMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	10.4%	23.7%	24.1%	20.0%	21.8%
P31_11 ESTIMULACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	12.2%	26.6%	27.8%	15.2%	18.1%

En efecto, los profesores señalan recibir un apoyo relativamente sistemático en algunas tareas técnicas propias de su desempeño profesional, (planificación de clases, estímulo a la sistematización de experiencias metodológicas o pedagógicas), sin embargo, este apoyo se verifica en menor medida en la innovación didáctica (búsqueda de materiales de apoyo) o la tarea evaluativa. Un porcentaje bajo de docentes indica que el jefe de UTP realiza observación de su trabajo en aula con la intención de retroalimentación, aspecto que releva una relación más bien formal y con pocos o débiles medios evaluativos del quehacer práctico de los docentes.

De manera significativa, en todos los ámbitos temáticos cerca de 1/3 de los profesores señala que solo a veces recibe algún tipo de apoyo por parte de la jefatura de UTP en sus tareas profesionales.

Como contraste, la autoevaluación de los encargados de las UTP tiende a ser significativamente positiva; desde el punto de vista del grado de autonomía de su gestión, no existen mayores críticas y las opiniones tienden a relevar un campo favorable para el ejercicio de sus funciones.

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
	%	%	%	%
P12_1 Como Jefe de UTP está interiorizado de lo que pasa en el establecimiento	71.9%	26.3%	1.8%	
P12_2 Las decisiones en su gestión técnica pedagógica, las toma con total autonomía	17.1%	64.0%	17.1%	1.8%
P12_3 Como Jefe de UTP Participa en reuniones que definen el desarrollo del establecimiento	64.9%	29.8%	3.5%	1.8%
P12_4 Como Jefe de UTP Genera instancias de comunicación y/o trabajo con los docentes	57.5%	41.6%	.9%	
P12_5 Como Jefe de UTP Tiene un alto grado de participación en la elección de los tipos de perfeccionamiento	20.5%	37.5%	32.1%	9.8%

La mirada de estos profesionales indica, de manera transversal, una perspectiva favorable a las condiciones y posibilidades efectivas de apoyo técnico a los docentes. En este sentido, existe una cierta *brecha de opinión* entre unos y otros actores, particularmente en relación al aporte técnico existente en los establecimientos y la coordinación de esfuerzos para mejorar la calidad de la educación que allí se entrega.

De acuerdo al testimonio de los jefes de UTP, los temas más recurrentes en la organización del trabajo de esta unidad, son monitoreo de los resultados académicos de los alumnos, monitorear el trabajo de los docentes, organizar actividades pedagógicas, y en menor grado analizar casos de estudiantes y definir las orientaciones pedagógicas del establecimiento. Aunque no fue consultado directamente, es factible pensar que estas actividades de monitoreo tienen características mayormente formales, más aun si considera la información que entregan los docentes acerca de la débil presencia de los jefes de UTP en sus actividades en aula.

	Casos	% resp. col.
Temas abordados		
Monitorear el trabajo de los docentes	51	17.4%
Monitorear los resultados académicos de los alumnos	62	21.2%
Analizar casos de estudiantes	42	14.3%
Temas administrativos	20	6.8%
Organizar actividades pedagógicas	50	17.1%
Elaborar materiales o recursos de apoyo al trabajo docente	11	3.8%
Definir orientaciones pedagógicas	38	13.0%
Planificar el desarrollo profesional de los docentes	14	4.8%
Otro	5	1.7%
Total	98	100.0%

Redes de apoyo

En otro plano de la gestión de los establecimientos, un aspecto relevante a pesquisar tiene que ver con la existencia y densidad de las redes de apoyo con que cuentan los liceos focalizados. Estas redes podrían jugar un rol importante en el fortalecimiento de las propuestas formativas y el trabajo en el aula, acceso a recursos para los liceos, así como la colocación en empresas de estudiantes en práctica en aquellos establecimientos que imparten la modalidad de formación técnico pedagógica, entre otros aspectos.

Sobre esta base, en el estudio se revisa, en primer lugar, el vínculo existente con las empresas o industrias. Como puede verse, más del 75% de los directores reconoce algún tipo de vínculo con empresas o industrias; este vínculo se caracteriza por ser fuerte (65,9%) y más bien antiguo en relación al tiempo de existencia (68,4%).

En cuanto al contacto con las Instituciones de educación superior, un porcentaje alto de los Liceos también han establecido algún tipo de vínculo (76,5%), aunque este se caracteriza por ser débil (54%) y más bien incipiente o reciente (55,1%).

Un 62,2% de los directores indica que hay vínculo con CFT e Institutos Profesionales, aunque este vínculo también presenta características de mayor debilidad (58,3%) pese a ser de más larga data (61,7% declara que el vínculo es antiguo). Junto a lo anterior, una mayoría relativa (55,3%) de los directores reconoce un vínculo con ONG's, el vínculo por ser en general débil (54,1%) y antiguo (56,3%).

Cerca de 7 de cada 10 establecimientos mantienen un vínculo con iglesias u organizaciones de iglesias; a pesar de este amplio porcentaje, el tipo de vínculo es de carácter débil en la mayoría de los establecimientos, aunque en la mayoría de los Liceos se trata de un nexo de cierta antigüedad.

Los Liceos evidencian, en alto porcentaje (60%), vínculos con la comunidad a través de las juntas de vecinos. A pesar de la existencia de este vínculo, este se caracteriza por ser más bien débil (61%) y permanente en el tiempo.

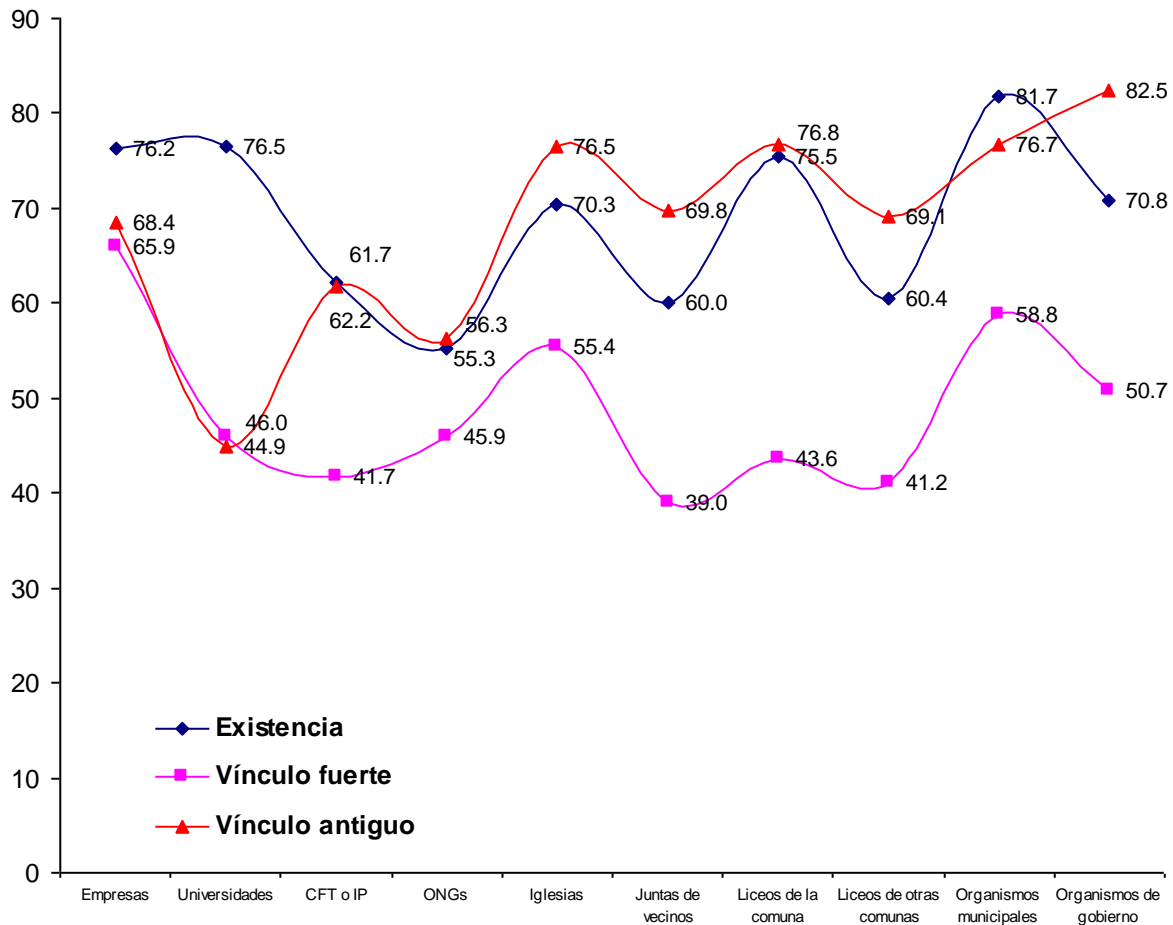
Existe un alto porcentaje de Liceos que tienen relación y alianzas con otros Liceos de la misma comuna, este vínculo es antiguo y débil. También hay vínculo con Liceos de otras comunas en opinión de los directores, y también es antiguo pero débil.

Hay un alto porcentaje de Liceos que indican que existe un vínculo con organismos municipales, un 81,7% indica esta opción, el vínculo es firme y de larga data en el tiempo, cuestión que se explica, posiblemente por la dependencia administrativa existente.

Los Liceos en su gran mayoría se relacionan con organismos de gobierno hace bastante tiempo. Seguramente, esta relación tiene que ver con la realización de programas, campañas u otras acciones gubernamentales orientadas a los estudiantes como público objetivo.

El gráfico evidencia altos porcentajes de vínculos, en su mayoría vínculos antiguos, pero sólo unos pocos con características de vínculos fuertes.

Redes de apoyo, vínculos con otras organizaciones u organismos



Más del 90% de los directores está de acuerdo o muy de acuerdo de la existencia de una red de contactos con empresas que facilita el proceso de prácticas de los alumnos. También cerca de un 90% de los directores cree que los vínculos son suficientes para ubicar laboralmente a los alumnos. La mayoría de los directores está en desacuerdo respecto de no contar o no tener la capacidad de realizar seguimiento una vez que los alumnos egresan del Liceo, es decir, reafirman una capacidad técnica de apoyo y evaluación de la práctica profesional de sus alumnos.

El contar con esta red de contactos y relaciones permite que los directores, en general, estén optimistas respecto de las oportunidades que poseen los alumnos para iniciarse laboralmente, a pesar de que este optimismo solo está presente en 3 de cada 4 directores, es decir, hay un tercio que considera que los alumnos no tienen las oportunidades suficientes para comenzar a trabajar una vez egresados. Finalmente,

cerca de un 70% cree que debiesen contar con más apoyo del sostenedor para que los alumnos alcancen una adecuada inserción laboral.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	%	%	%	%
P25_1 TP El Liceo cuenta con una red de contacto de empresas que permite una adecuada realización de las prácticas de los alumnos	61.5%	30.8%	6.6%	1.1%
P25_2 TP El Liceo cuenta con suficientes vínculos para ayudar a colocar en lugares de trabajo a algunos de sus alumnos egresados	28.6%	52.7%	17.6%	1.1%
P25_3 TP El Liceo no tiene capacidad de hacer un seguimiento a sus alumnos una vez egresados	6.6%	28.6%	50.5%	14.3%
P25_4 TP Los alumnos de este liceo tienen suficientes oportunidades para comenzar a trabajar una vez egresados	13.0%	55.4%	30.4%	1.1%
P25_5 TP El Liceo debería contar con más apoyo del sostenedor para ayudar a la inserción laboral de sus alumnos egresados	22.7%	46.6%	21.6%	9.1%

De este modo, la gran mayoría de los liceos focalizados (en opinión de sus respectivos directores) cuentan con contactos y redes de apoyo formales, tanto para la colocación de alumnos en práctica (en el caso de los establecimientos técnico pedagógicos) como para el desenvolvimiento general del establecimiento en el escenario local del cual forman parte.

Sin embargo (y posiblemente, de manera muy particular en este último caso), estas redes son muy débiles y con baja incidencia en el quehacer y requerimientos cotidiano de los liceos. Aunque no fue consultado directamente, una explicación posible para tal situación tienen que ver con la inexistencia de recursos humanos (o disponibilidad de tiempo entre quienes ocupan cargo de dirección) para alimentar tales relaciones y establecer el vínculo entre aportes eventuales y necesidades concretas a lo largo del año escolar.

En el siguiente cuadro se entrega el análisis de la incidencia de las redes en las posibilidades laborales futuras de los estudiantes de acuerdo al punto de vista de los Jefes de UTP de establecimientos CH y TP:

		Tipo de Enseñanza			Total	
		HC	TP	Polivalente		
P25_4 TP Los alumnos de este liceo tienen suficientes oportunidades para comenzar a trabajar una vez egresados	De acuerdo	Recuento	2	35	26	63
		% col.	50,0%	74,5%	63,4%	68,5%
	Desacuerdo	Recuento	2	12	15	29
		% col.	50,0%	25,5%	36,6%	31,5%
Total		Recuento	4	47	41	92
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En el caso de los establecimientos que imparten la modalidad CH, el vínculo puede tener un efecto meramente formal en el campo institucional, con baja incidencia en la trayectoria futura de los estudiantes; en el caso de los establecimientos que imparten la modalidad TP en cambio, este vínculo, particularmente con unidades productivas, adquiere un carácter más estratégico. La consistencia de las redes y la participación del establecimiento en un proyecto institucional pueden jugar un papel de distinción relevante en este campo.

Tal como podrá observarse en el análisis de casos del estudio cualitativo, este hecho cobra relevancia en el destino educativo/laboral de los jóvenes e, independientemente de los resultados escolares promedio, tiene una incidencia diferenciada respecto al abanico de posibilidades de los jóvenes estudiantes una vez finalizada su enseñanza media.

Actividades extra-programáticas

Ahora bien, otra forma de analizar la gestión pedagógica de estos liceos tiene que ver con la capacidad de innovación y oferta de actividades extra programáticas para los estudiantes. Desde la mirada de los alumnos, la mayoría (42,2%) no participa nunca o no ha tenido actividades extraprogramáticas.

		Recuento	% col.
P19_5 Participación en Talleres extraprogramático	Nunca	1225	42.2%
	Rara vez	551	19.0%
	Algunas veces	566	19.5%
	Siempre	354	12.2%
	No existe esa actividad	204	7.0%
Total		2900	100.0%

En relación a la cantidad y el interés que despiertan en los alumnos las actividades extraprogramáticas disponibles, encontramos lo siguiente; más del 70% no está de acuerdo con la aseveración de que en el Liceo existan suficientes actividades extraprogramáticas del interés de los alumnos.

		Recuento	% col.
P21_1 En el Liceo existen suficientes actividades extraprogramáticas de mi interés	Muy en desacuerdo	1071	33.6%
	En desacuerdo	1223	38.3%
	De acuerdo	773	24.2%
	Muy de acuerdo	123	3.9%
Total		3190	100.0%

Estos antecedentes son significativos y remarcan una baja incidencia de acciones que, por sus propias características, deberían alcanzar una mayor vinculación con la cultura, intereses e inquietudes de los propios jóvenes. En cierta medida este hecho podría responder a una inadecuada política o sensibilidad institucional respecto a los intereses de los jóvenes, pero también, como podrá verse, tal situación responde a la desidia o desmotivación *cuasi-estructural* que explicita un segmento importante de estudiantes al interior de estos liceos. Un ejercicio analítico de tendencias observadas permitirá revisar si existe alguna correspondencia entre estas características y un tipo o modelo de establecimiento dado.

La encuesta también indagó respecto a la participación del grupo familiar en actividades e iniciativas del liceo. Desde este punto de vista, los docentes consideran que los apoderados tienen una baja participación en las actividades extraprogramáticas del Liceo, con un sesgo importante en el caso de los padres, que bordea el 90%.

	Baja Participación	Media Participación	Alta Participación
	%	%	%
P20_3A Participación del Padre en: Actividades extraprogramáticas	86.0%	12.7%	1.2%
P20_3B Participación de la Madre en: Actividades extraprogramáticas	69.5%	24.7%	5.8%

Se confirma una tendencia ya anotada en otros estudios respecto al bajo nivel de participación de los apoderados en actividades que van más allá de obligaciones formales (independientemente del tipo de establecimiento y modalidad) y la distancia de la práctica cotidiana de las familias con los establecimientos educacionales de sus hijos respecto a los modelos teóricos de accountability que atiborran la literatura educacional de los últimos años.

Ámbito de trabajo del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica

Como una manera de analizar el grado de organización técnico-pedagógica en los liceos, se indagó -interrogando a los jefes de UTP- sobre la periodicidad de reuniones técnicas para analizar la marcha del establecimiento y enfrentar los problemas que hayan surgido.

En la mayoría de los liceos (62,9%) se señala que existe una reunión al menos una vez a la semana del equipo de la unidad técnica pedagógica; con todo, un 21% de las respuestas señala que el establecimiento no cuenta con un equipo técnico y que no existen, por tanto, mecanismos de discusión colectiva sobre los temas que atañen directamente al funcionamiento y desarrollo de objetivos educativos del liceo.

Este porcentaje está distribuido proporcionalmente por tipo de dependencia y modalidad y nos e observan diferencias significativas entre establecimientos.

		Recuento	% col.
P38 ¿Con qué frecuencia se reúne el equipo de la Unidad Técnico Pedagógica	No hay reuniones porque hay una única persona en la UTP	22	21.0%
	Más de una vez a la semana	22	21.0%
	Una vez a la semana	44	41.9%
	Quincenalmente	9	8.6%
	Mensualmente	5	4.8%
	Trimestralmente	2	1.9%
	Semestralmente	1	1.0%
Total		105	100.0%

En los liceos que si ocurre un proceso de reuniones, los temas que mayormente se abordan en estas son, Monitoreo de los resultados académicos de los alumnos, monitorear el trabajo de los docentes y organización de las actividades pedagógicas, cuestión que los antecedentes ya revisados acerca del funcionamiento de la coordinación UTP.

El cuadro siguiente reseña esta información:

		Casos	% resp. col.
\$p39	Monitorear el trabajo de los docentes	51	17.4%
	Monitorear los resultados académicos de los alumnos	62	21.2%
	Analizar casos de estudiantes	42	14.3%
	Temas administrativos	20	6.8%
	Organizar actividades pedagógicas	50	17.1%
	Elaborar materiales o recursos de apoyo al trabajo docente	11	3.8%
	Definir orientaciones pedagógicas	38	13.0%
	Planificar el desarrollo profesional de los docentes	14	4.8%
	Otro	5	1.7%
Total		98	100.0%

La mayor parte de los jefes de UTP entrevistados destinan mayor cantidad de tiempo a las tareas administrativas con un 85,3% y en los que menos tiempo ocupan, de acuerdo a su propio testimonio, es en la asistencia a actividades deportivas o extraprogramáticas de los alumnos.



Estas respuestas ratifican los aspectos reseñados anteriormente. Aunque existe un cierto conformismo con la figura de la UTP, las principales funciones tienden a concentrarse en el ámbito administrativo o de supervisión, quedando relegadas aquellas tareas de reflexión pedagógica y/o innovación didáctica al interior de los establecimientos.

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia en que se efectúan diversas actividades por parte del Jefe de UTP y de los docentes considerando la predominancia de opción siempre y casi siempre.

En líneas generales la frecuencia de actividades señalada por el Jefe de UTP es mayor que la que destacan los propios docentes; parte de esto se debe a la naturaleza de la función del Jefe de UTP. Con todo, los jefe de UTP dicen realizar con mayor frecuencia actividades vinculadas a apoyo emocional a docentes (74,8%) y sugerencias metodológicas (77,9%), situación que, aunque también señala un segmento de los profesores, aparece con porcentajes bastante menores (49,9% y 45,7%, respectivamente). Es destacable la distancia observada en cuestiones de apoyo u

orientación pedagógica, lo que permitiría sostener una cierta diferenciación por tipo de profesional y su tarea al interior de los establecimientos.

Actividad	UTP	Docentes
Ayudo a los profesores a planificar sus clases	33.0	45.3
Ayudo a los profesores a diseñar sus evaluaciones	32.4	34.1
Observo clases con el propósito de retroalimentar el trabajo docente	37.1	24.0
Ayudo en la búsqueda de materiales de apoyo para los profesores	62.6	37.3
Brindo apoyo emocional a los docentes	74.8	49.9
Apoyo en la búsqueda de recursos financieros que vayan en ayuda directa del trabajo de los docentes	54.5	31.0
Busco oportunidades de desarrollo profesional para los profesores	62.4	36.3
Hago sugerencias metodológicas a los docentes	77.9	45.7
Hago sugerencia de lecturas de temas educativos	57.7	35.0
Participo en investigación pedagógica	34.3	34.1
Participo en sistematización de experiencias pedagógicas	52.0	38.8

Evaluación de la participación de docentes en instancias institucionales

Invirtiendo la mirada, en opinión de los jefe de UTP, la participación de los docentes es positiva en un alto porcentaje de establecimientos; lo anterior se respalda en que más del 75% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes tienen una identidad clara y se sienten parte del mismo, además cerca del 80% esta de acuerdo o muy de acuerdo en que los profesores se reúnen con frecuencia para intercambiar experiencias pedagógicas.

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
	%	%	%	%
P16_2 Los docentes del establecimiento tienen una identidad clara y se sienten parte de éste	11.7%	65.8%	19.8%	2.7%
P16_4 Los profesores se reúnen con frecuencia para intercambiar experiencias pedagógicas	22.5%	58.6%	15.3%	3.6%

De acuerdo a lo señalado por los jefes de UTP, en casi la totalidad de los Liceos hay instancias formales de trabajo pedagógico entre los docentes y con una frecuencia relativamente alta, tal como muestran los cuadros siguientes:

		Recuento	% col.
P43 ¿Existe alguna instancia formal para el trabajo pedagógico entre los docentes?	Sí Existe	103	96.3%
	No Existe	4	3.7%
Total		107	100.0%

		Recuento	% col.
P44 Si existe esa instancia ¿Con qué frecuencia se reúnen los docentes a trabajar?	Más de una vez a la semana	14	13.5%
	Una vez a la semana	64	61.5%
	De manera quincenal	16	15.4%
	Una vez al mes	10	9.6%
Total		104	100.0%

En cuanto a la forma en que participan esta se materializa principalmente por disciplinas, con un 48,4%

		Recuento	% col.
P45 Si existe esa instancia ¿Cómo se organizan los grupos de docentes?	Por disciplinas	46	48.4%
	Por niveles	33	34.7%
	Otra forma	16	16.8%
Total		95	100.0%

Esta información, ampliamente positiva, contrasta con algunos aspectos críticos revisados respecto a un segmento de establecimientos. Por cierto, el conjunto de las respuestas pueden referir a instancias formales pero que informan poco respecto a su influencia o aporte a la gestión pedagógica de cada docente¹¹. La *formalización* de instancias de participación y una frecuencia relativa de reuniones no significa, por cierto, que en los establecimientos exista un adecuado mecanismo de coordinación y procesos de discusión y asunción de desafíos pedagógicos institucionales. De la misma manera puede decirse que la existencia formal de un PEI no implica, necesariamente, la existencia de un plan de desarrollo estratégico en el liceo. Más allá de estas consideraciones (que serán revisadas en la presentación de la indagación cualitativa) en todo caso, formalmente el grueso de los establecimientos cuenta con instancias formales y mecanismos de trabajo para la coordinación pedagógica y el seguimiento de la marcha institucional.

¹¹ Este es uno de los ámbitos de indagación que privilegia la fase de carácter cualitativa del estudio.

Existencia de espacios formativos y extra-programáticos

Como se indicó, los estudiantes manifiestan, en porcentajes importantes, que no han participado o que no les interesa participar en actividades o iniciativas de tipo extra-programáticas en sus establecimientos. Como una forma de profundizar sobre la oferta, se indagó en los jefes de UTP respecto al perfil de tales iniciativas. De acuerdo a esto, las actividades donde los alumnos tienen menos ofertas para participar son cuatro; educación artística, deportes y recreación, cultura y actividades científicas.

Altos o muy altos niveles de oportunidades de participar de:



Los resultados emanados de los jefes de UTP son coincidentes con los resultados que emergen de la opinión de los alumnos que se refleja en la siguiente tabla:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	%	%	%	%
P21_1 En el Liceo existen suficientes actividades extraprogramáticas de mi interés	33.6%	38.3%	24.2%	3.9%
P21_2 Además de las clases en el Liceo se hacen otras actividades motivantes y en las que participan los alumnos	22.1%	26.3%	42.1%	9.5%
P21_3 Los estudiantes tienen suficiente libertad y apoyo para realizar sus propias actividades en el Liceo	22.3%	34.2%	35.4%	8.1%
P21_7 En el Liceo se da espacio a los alumnos para expresarse artísticamente	16.6%	24.8%	45.0%	13.6%
P21_9 En general no hay mucho interés de los estudiantes por participar en el Liceo	16.7%	28.7%	39.1%	15.5%

Como puede verse, desde el punto de vista de los alumnos, el rechazo a tales actividades no es absoluto y existe un reconocimiento en un alto porcentaje acerca de las oportunidades que se les entrega para el desarrollo de su creatividad o la expresión artística. Mayores cuestionamiento se observan (o por lo menos existe una mayor división de opiniones) respecto a la autonomía o libertad que estos tienen para sugerir y/o implementar iniciativas. Reafirmando lo antes indicado, un 55% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo en que uno de los problemas fundamentales radica en el desinterés de los propios estudiantes por participar en actividades de este tipo.

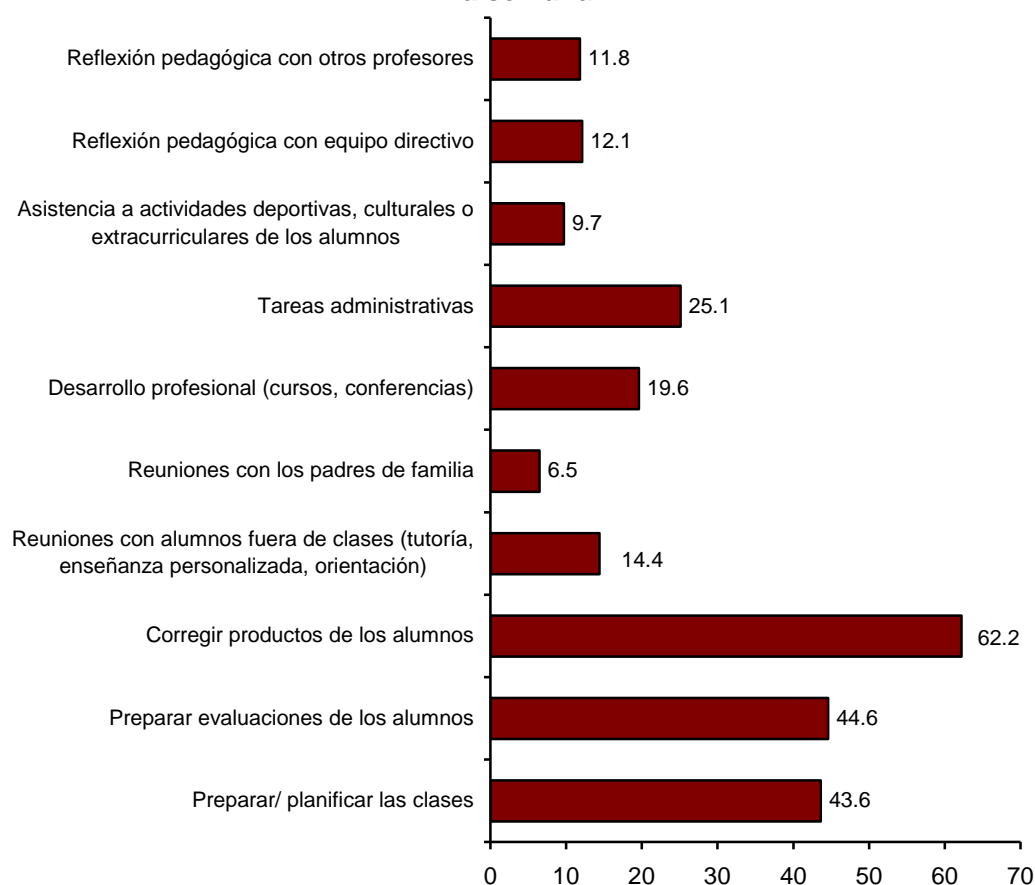
c) Gestión pedagógica

Procedimiento implementación estructura curricular

La gestión pedagógica es otra dimensión fundamental que permite analizar las particularidades de los liceos focalizados. En este campo resulta importante recoger información sobre las actividades que realizan los docentes en el aula, el tipo de recursos con que cuentan y la propia evaluación que ellos tienen de su quehacer. Al igual que en los ámbitos ya revisados, las eventuales distinciones en este plano permite desarrollar acciones de apoyo o reforzamiento diferenciado, en perspectiva de mejorar o consolidar iniciativas que ayuden a alcanzar una educación de calidad para sus estudiantes.

Las principales actividades y el tiempo destinado a las mismas que dicen realizar los docentes se muestran en el siguiente cuadro:

Actividades en que los docentes le dedican más de 3 horas a la semana



Un porcentaje importante de los docentes señala utilizar o dedicar el mayor tiempo de su jornada de trabajo a actividades directamente relacionadas con su actividad en aula. Destaca el amplio porcentaje de profesores que enfatizan en el tiempo destinado a la corrección de productos de los alumnos y las tareas de preparación de las evaluaciones.

En sentido contrario, actividades de coordinación, dialogo con otros colegas o reflexión sobre su quehacer docente alcanza una frecuencia mucho más baja de recurrencia, reforzando la imagen de una modalidad de trabajo individualizada, con baja incidencia institucional o aspectos colaborativos entre docentes..

Respecto de las actividades pedagógicas más comunes realizadas por los docentes (en cuanto a su frecuencia de uso), encontramos las siguientes: pedir a los alumnos opiniones sobre un tema, plantear problemas a resolver, organizar trabajos grupales, realizar actividades que involucran el uso de guías de trabajo o de ejercicios, realizar evaluación formativa del proceso, todas estas actividades con más de un 80% de docentes que consideran que tienen una frecuencia de utilización de siempre o casi siempre.

Actividad	Alta Frecuencia
Pide a los alumnos que expongan sobre algún tema	44.4
Pide a los alumnos que copien sus cuadernos	58.3
Organiza a los alumnos para que actúen o dramaticen una situación	25.0
Pide a los alumnos opiniones sobre un tema	82.9
Plantea problemas a resolver	85.7
Organiza un debate o discusión en clases	46.1
Organiza trabajos grupales	83.9
Organiza juegos didácticos	33.8
Organiza salidas a la comunidad para actividades relacionadas con temas de estudio	16.3
Invita a personas de fuera del liceo a exponer algún tema relevante	9.3
Desarrolla unidades integradas con otros profesores	27.3
Realiza actividades que involucran el uso de textos	71.3
Realiza actividades que involucran el uso de guías de trabajo o de ejercicios	82.1
Realiza actividades que involucran el uso de equipo u otros materiales educativos	62.0
Realizo evaluación formativa del proceso	86.2
Pide a los alumnos que realicen investigación	62.3
Hace trabajos prácticos en talleres (profesor TP)	75.6

El cuadro anterior refleja un cuadro de pro-actividad bastante alto de los docentes, que remarcan la participación activa de sus alumnos en clases. Por cierto, este hecho es divergente con la opinión generalizada del quehacer en estos liceos (aspecto que emerge en las entrevistas cualitativas) y que reafirma una tendencia observada en otros estudios dirigidos a docentes: su débil autocrítica y la tendencia mayoritaria a identificar los problemas educativos en factores externos o en la realidad de sus propios alumnos.

Implementación curricular

Respecto a las obligaciones de dar cuenta de un marco curricular, solo alrededor un 10% de los encuestados consideran que cubrieron el 100% del currículum prescrito en el año; otro porcentaje similar señala no cubrir más allá del 50% de este currículum, reduciéndose a cifras marginales quienes no alcanzan a hacerlo en menos del 50%. En el caso del currículum planificado, hubo cerca de un 20% de Liceos que señala haber alcanzado a cubrir el 100% de este.

	El 100% del currículo	Más del 75% del currículo	Entre el 50% y el 75% del currículo	Alrededor del 50% del currículo	Entre el 25% y el 50% del currículo
	%	%	%	%	%
P29_1 Porcentaje del currículo prescrito cubierto en el año	8.6%	49.3%	31.5%	6.7%	3.9%
P29_2 Porcentaje del currículo planificado cubierto en el año	18.8%	46.0%	30.0%	4.4%	.8%

La mirada de los jefes de UTP respecto del cumplimiento o implementación del curriculum no difiere significativamente de lo planteado por los docentes, tal como se aprecia en le siguiente cuadro:

	El 100% del currículo	Más del 75% del currículo	Entre el 50% y el 75% del currículo	Alrededor del 50% del currículo	Entre el 25% y el 50% del currículo
	%	%	%	%	%
P40_1 % del currículo prescrito que se logra implementar en el año	8.8%	42.5%	43.8%	5.0%	
P40_2 % del currículo planificado que se logra implementar en el año	14.7%	48.0%	30.4%	3.9%	2.9%

Aunque aquellos que no alcanzan a cubrir el 50% o menos del currículo constituyen casos marginales, existe un porcentaje alto (cerca de un tercio de los liceos) que cubre entre el 50% y el 75% del currículo. Independientemente de los argumentos entregados para este hecho (extensión del mismo, coyuntura de movilizaciones estudiantiles), estos casos merecerían una revisión específica en la perspectiva de observar si responde a un patrón común a otros problemas o deficiencias en la gestión pedagógica.

Ahora bien, entre los argumentos esgrimidos por los jefes de UTP para explicar las dificultades en la implementación curricular existe una opinión amplia que concentra las dificultades en los propios estudiantes (sus debilidades, sus carencias de entrada); a diferencia de esto, un porcentaje importante (cercano a un tercio) considera que es poco o nada importante los factores asociados a los propios docentes (manejo disciplina, implementación de clases, manejo de recursos, etc.) o a la estructura del currículo propiamente tal. Este hecho es significativo y reafirma una visión extendida entre los actores de los liceos que centra como causa de los problemas y dificultad de logros académicos la propia realidad de los estudiantes, sus carencias personales y familiares:

	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
	%	%	%	%
P42_1 Importancia de las DEBILIDADES ASOCIADAS A LOS ALUMNOS como obstáculo para la implementación curricular	26.8%	63.9%	9.3%	
P42_2 Importancia de las DIFERENTES RITMOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS como obstáculo para la implementación curricular	22.1%	63.5%	14.4%	
P42_3 Importancia de las ALTA DISPARIDAD CON QUE INGRESAN LOS ALUMNOS A LA ENSEÑANZA MEDIA como obstáculo para la implementación curricular	51.5%	43.7%	3.9%	1.0%
P42_4 Importancia de las FALTA DE RECURSOS DE APOYO PEDAGÓGICO como obstáculo para la implementación curricular	10.9%	55.4%	28.7%	5.0%
P42_5 Importancia de las DEBILIDADES O CARENCIAS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA como obstáculo para la implementación curricular	43.7%	46.6%	8.7%	1.0%
P42_6 Importancia de las INSUFICIENTE PLANIFICACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES como obstáculo para la implementación curricular	16.8%	47.5%	32.7%	3.0%
P42_7 Importancia de las POCO DOMINIO DISCIPLINAR POR PARTE DE LOS PROFESORES como obstáculo para la implementación curricular	19.2%	44.4%	31.3%	5.1%
P42_8 Importancia de las FALTA DE COMPROMISO DE LOS PROFESORES como obstáculo para la implementación curricular	22.1%	46.3%	27.4%	4.2%
P42_9 Importancia de las BAJO CONOCIMIENTO DE PROGRAMAS POR PARTE DE LOS PROFESORES como obstáculo para la implementación curricular	21.1%	36.8%	36.8%	5.3%
P42_10 Importancia de las POCO TIEMPO PARA TRABAJAR EN EQUIPO como obstáculo para la implementación curricular	29.7%	48.5%	19.8%	2.0%
P42_11 Importancia de las FALTA DE PROFESORES A TIEMPO COMPLETO como obstáculo para la implementación curricular	29.8%	40.4%	24.5%	5.3%
P42_12 Importancia de las CURSOS MUY NUMEROSOS como obstáculo para la implementación curricular	19.2%	44.4%	22.2%	14.1%
P42_13 Importancia de las ALTA ROTACIÓN DOCENTE como obstáculo para la implementación curricular	14.7%	33.7%	36.8%	14.7%
P42_14 Importancia de las INADECUACIÓN DEL CURRÍCULO NACIONAL A LA REALIDAD DEL LICEO como obstáculo para la implementación curricular	26.0%	41.0%	31.0%	2.0%

En efecto, como lo demuestra el conjunto de afirmaciones, de un modo extendido se conciben las debilidades generales de los estudiantes o las grandes diferencias de ritmo de aprendizajes como factores obstaculizadores para la implementación curricular (entre el 85% y el 90% de los encuestados lo considera un factor importante o muy importante). Este hecho está íntimamente asociado a la visión extendida de que los alumnos al ingresar a la enseñanza media lo hacen con una alta disparidad e

conocimientos y competencias (más del 95% señala que este es un factor importante o muy importante) Como podrá ratificarse en el análisis cualitativo, la afirmación “los dos primeros años de la enseñanza media están destinados a la nivelación de conocimientos”, es recurrente entre los profesores de los liceos participantes del estudio. Constituye un nudo problemático de muy difícil asunción, sin que los instrumentos desarrollados en los últimos años para paliar este efecto negativo (nivelación restitutiva) produzcan efectos relevantes. El 90% de las respuestas que destacan debilidades o carencias en la enseñanza básica como obstáculo para la implementación curricular, ratifican esta visión.

Como se señaló, los jefes de UTP también destacan como un factor relevante en esta dirección el nivel de la formación y la modalidad de trabajo docente, aunque los porcentajes decrecen en casi 30 puntos en la atribución de importancia. Cerca de un 70% de los encuestados también centra sus críticas en el marco curricular propiamente tal, compartiendo la idea de que el currículo nacional *no se adecúa a la realidad del establecimiento*.

La *externalización de los problemas* es una constante que adquiere características transversales, sin mayores distinciones de modalidad o dependencia.

Uso de medios y recursos pedagógicos

En cuanto a la frecuencia de uso de medios para sus actividades en el aula por parte de los docentes, cerca de la mitad de ellos señala utilizar siempre en su sala de clases recursos tales como textos, guías y/o materiales didácticos. Un porcentaje muy menor (menos del 1%) casi nunca utiliza recursos en la sala de clases y un 12% señala que los utiliza solo a veces.

		Recuento	% col.
p10 Con qué frecuencia utilizas recursos (textos, guías y materiales didácticos u otros recursos educativos) en sala de clases	Siempre	259	49.4%
	Casi siempre	196	37.4%
	A veces	65	12.4%
	Casi nunca	4	.8%
Total		524	100.0%

Lo anterior, por cierto, no dice nada respecto a la calidad de tales recursos o la estrategia pedagógica implementada. Como se ha destacado en algunas mediciones¹², los alumnos no siempre validan el uso de guías de trabajo o los libros de lectura si éstos remiten a un trabajo tedioso y con baja incidencia o mediación del propio profesor.

¹² Por ejemplo, encuesta de actores sistema educativo de CIDE.

Como podrá verse en el análisis cualitativo, los estudiantes tienden a identificar como un “mal profesor” justamente aquel que abusa del uso de guías de trabajo o que dicta la clase desde el libro, sin desarrollar una estrategia de motivación o apoyo a la comprensión de los contenidos o el ejercicio de actividades creativas que hagan de la actividad en el aula un hecho que provoque mayor motivación entre los estudiantes.

Mecanismos de apoyo a alumnos en riesgo de deserción

En contraste con una auto-evaluación favorable de la gestión pedagógica de los docentes, solo la mitad de los alumnos encuestados concuerda con la afirmación que señala que el Liceo entrega el suficiente apoyo para evitar que los jóvenes deserten del sistema escolar. La manifestación de desacuerdo ante esta afirmación sería una señal de malestar respecto a la calidad de la educación impartida o las condiciones de aprendizaje en los liceos; por cierto, tal distinción en la opinión de los alumnos puede ser un indicador importante de contraste en perspectiva de la construcción de tipologías.

		Recuento	% col.
P40_2 El liceo entrega suficiente apoyo para evitar la deserción de sus alumnos	Muy en desacuerdo	253	8.1%
	En desacuerdo	1120	36.1%
	De acuerdo	1467	47.2%
	Muy de acuerdo	266	8.6%
Total		3106	100.0%

Uso del tiempo por parte de los alumnos

Los hábitos o prácticas cotidianas de los estudiantes son otro tipo de indicador que explica la situación de los establecimientos y sus resultados escolares. Desde este punto de vista, en la encuesta destaca el hecho de que un poco más del 30% de los alumnos indica que no acostumbra a estudiar, mientras que, por otra parte, solamente un 21,9% de los alumnos declara que le dedica más de 3 horas al estudio durante la semana.

		Recuento	% col.
P34 Horas semanales dedicadas al estudio	Ninguna, no acostumbro estudiar	969	30.8%
	Entre 1 a 3 horas	1489	47.3%
	Entre 4 y 7 horas	330	10.5%
	Entre 8 y 10 horas	179	5.7%
	Entre 11 y 15 horas	57	1.8%
	Entre 16 y 20 horas	25	.8%
	Más de 20 horas	96	3.1%
Total		3145	100.0%

Respecto de la modalidad de estudio, los alumnos manifiestan que su forma de estudiar es de manera individual en sus casas, existiendo una baja recurrencia del trabajo grupal en este ámbito; cerca de tres de cada cuatro alumnos estudian de esta forma.

		Recuento	% col.
P35	Estudio solo en la casa	1969	73.3%
¿Cómo estudias?	Estudio solo en el Liceo o en biblioteca	235	8.7%
	Estudio en casa con un compañero(a)	87	3.2%
	Estudio en el Liceo con un compañero(a)	174	6.5%
	Estudio con varios compañeros en una casa	42	1.6%
	Estudio con varios compañeros en el Liceo	181	6.7%
Total		2688	100.0%

Este diagnóstico, baja dedicación de tiempo al estudio y ausencia de mecanismos solidarios o colectivos de estudio de las materias, es ampliamente compartido por los docentes de los establecimientos. No parece existir una política o estrategias específicas en los establecimientos que refuercen este ámbito o intenten desarrollar rutinas de estudio y o investigación en los estudiantes. Aunque se reconoce el hecho, la poca preocupación por el estudio es una constante y las principales acciones estratégicas están mayormente dirigidas a lograr la permanencia de los jóvenes estudiantes en el aula y alcanzar un promedio de asistencia regular al establecimiento.

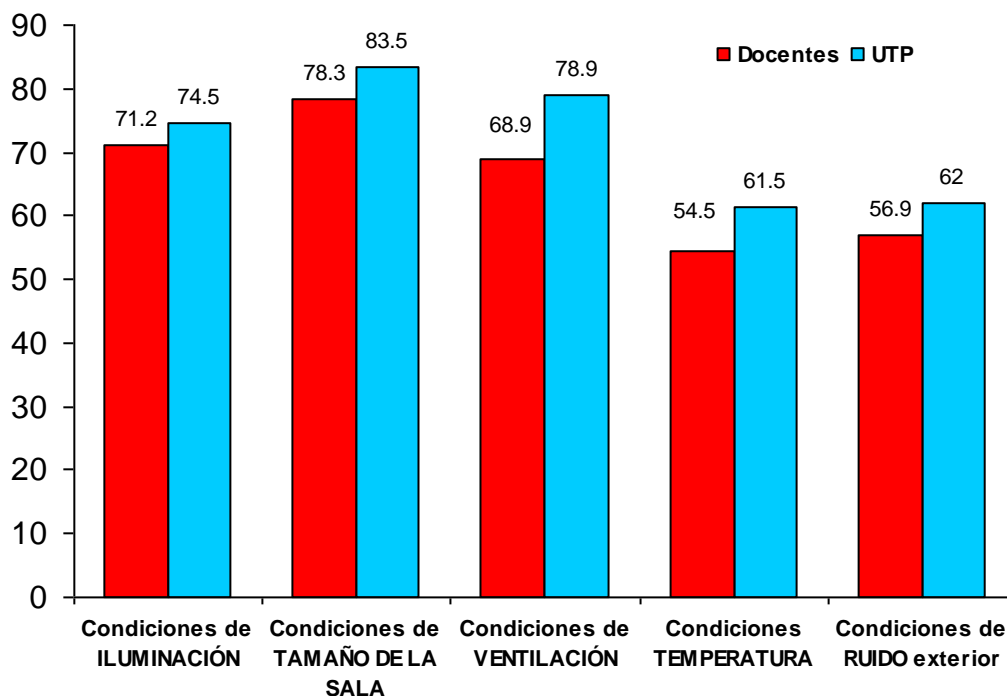
Condiciones Ambientales

Dentro de los factores estructurales que coayudan a la gestión pedagógica, se evaluó por parte de los profesores las condiciones ambientales en las cuales se realizan las clases. Los profesores, en términos generales no manifiestan mayores reparos respecto a la infraestructura disponible. Estos evalúan muy positivamente, el tamaño de las salas, su iluminación y las condiciones de ventilación de las mismas. Tienen una

evaluación más baja, aunque sobre el 50%, de satisfacción con los aspectos de temperatura de las salas y el ruido exterior que interfiere en el proceso de aula.

A continuación, el gráfico resume la evaluación de estas condiciones por parte de docentes y jefes de UTP. Como puede verse, los jefes de UTP tienden a evaluar mejor las condiciones materiales de trabajo que los docentes, aunque en conjunto los porcentajes de satisfacción son bastante altos por lo que puede concluirse que en estos establecimientos no se evidencia (o cuando ocurre, se trata de casos específicos) problemas o necesidades urgentes en relación a la infraestructura y condiciones materiales para el ejercicio de la actividad docente.

Evaluación de condiciones físicas adecuadas o muy adecuadas por parte de Docentes y UTP

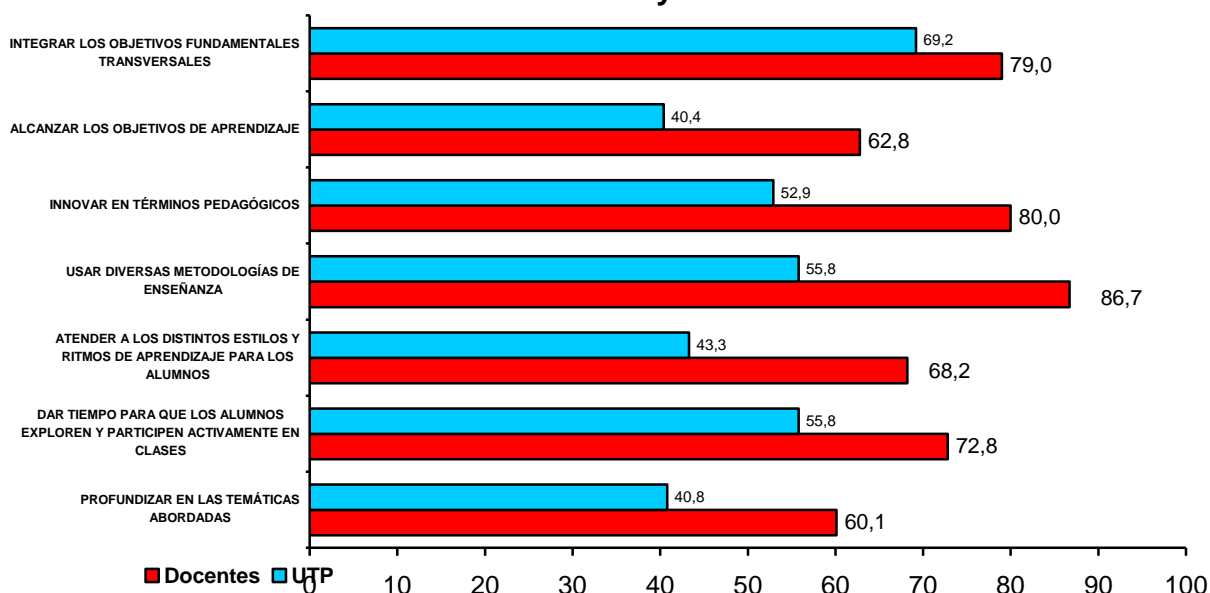


Evaluación de los logros educativos

En otro plano, referido a los logros educativos en los liceos, los docentes autoevalúan de modo muy alto el alcance de logros pedagógicos en la mayoría de las actividades (en todos supera el 50% de alto o muy alto logro). Sin embargo, la opinión de los jefes de UTP es más baja para todos los aspectos considerados de logros educativos y muy particularmente, en alcanzar objetivos de aprendizaje.

En este caso, sólo cerca de un 40% de los encuestados se sitúa en las alternativas positivas y desliza una crítica en este ámbito hacia la gestión docente.

Evaluación del logro alcanzado (muy alto y alto logro) por parte de Docentes y UTP



Aunque en esta pregunta (y sus diversas alternativas), nuevamente se observa en términos generales una visión positiva de la gestión pedagógica de los liceos, las diferencias anotadas permiten hipotetizar matices entre los actores y algunos nudos críticos que merecerían una segunda revisión. A la ya referida distancia en la obtención de logros en los aprendizajes, los jefes de UTP también difieren, en algún grado con los docentes, respecto a las formas de implementación de las clases y el grado real de participación de los alumnos en las actividades que tienen que ver con sus propios aprendizajes.

Grado de dominio y manejo en la gestión UTP

En general los jefes de UTP se inclinan por indicar que dominan y manejan distintos elementos técnicos y prácticos que son fundamentales para una adecuada gestión de los UTP. No se observan ámbitos críticos de manejo de conocimientos o información y sólo un segmento menor señala tener dificultades o directamente no realiza actividades de seguimiento sobre la implementación curricular en sus establecimientos educacionales. En la tabla siguiente se muestran estos resultados:

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
	%	%	%	%
P47_1 Conozco bien la estructura de los programas educativos	45.3%	53.8%	.9%	
P47_2 Conozco bien los fundamentos de los programas educativos	42.5%	53.8%	3.8%	
P47_3 Domino diversas metodologías pedagógicas	36.8%	61.3%	1.9%	
P47_4 Puedo liderar la reflexión pedagógica de los profesores	48.6%	50.5%	.9%	
P47_5 Puedo apoyar el diseño de distintas formas de evaluación de los aprendizajes	34.6%	62.6%	2.8%	
P47_6 Hago un seguimiento de la cobertura curricular en mi establecimiento	23.3%	60.2%	16.5%	
P47_7 Conozco bien la estructura modular de la enseñanza técnico profesional	41.8%	46.2%	11.0%	1.1%
P47_8 Domino el Marco de la Buena Enseñanza	37.1%	52.4%	10.5%	

2.3.3.- Dimensión de sociabilidad y participación

a) Espacios y modalidades de participación

Tanto en la literatura especializada como en experiencias recientes de reformas educacionales a nivel mundial, se ha relevado la necesidad e considerar aspectos que tienen que ver con el clima cultural, la participación estudiantil en actividades propias e institucionales y las relaciones de sociabilidad al interior de los centros de estudio. De igual manera, la participación de los padres y la generación de mecanismos de información son concebidas como instancias necesarias para un mejor control y seguimiento de los procesos pedagógicos que se dan dentro de los establecimientos.

En esta sección del informe se entrega un conjunto de antecedentes recogidos en las encuestas y que permitirán el análisis de estos temas en el marco de los liceos focalizados.

Participación de los alumnos

En general, de acuerdo a las respuestas recogidas en los cuestionarios, existe una muy baja participación de los jóvenes en las distintas instancias al interior y al exterior del establecimiento, las más relevantes en cuanto a participación son los talleres extraprogramáticos, las acciones solidarias y la participación en las directivas del curso.

Con todo, los antecedentes indican el débil sostenimiento de instancias formales de inclusión y participación de los estudiantes, destacando el dato de que más del 80% de los estudiantes no ha participado nunca o solo rara vez en sus respectivos centros de alumnos,¹³ mientras que el 77% no lo ha hecho en los consejos escolares.

Lo anterior puede indicar que la dinámica participativa de los jóvenes se canaliza por medios informales y mayormente en situaciones específicas, no existiendo interés o motivación por mantener organizaciones *institucionalizadas* en el sentido más tradicional del término. Lo anterior, por cierto, no resulta muy diferente de lo que ocurre en otros ámbitos de la vida social y remite a una crisis extendida de los mecanismos de participación hasta ahora conocidos. El hecho reafirma la necesidad de pensar políticas de apoyo a la participación juvenil de un modo menos *estructurado*, entendiendo que se trata de un escenario signado por la *fluidez* de las relaciones sociales que caracteriza la *sociedad moderna*¹⁴.

El cuadro siguiente sintetiza la información que entregan los estudiantes respecto al tipo de participación en instancias organizativas

¹³ Considérese, además, que el año 2006 correspondió a una coyuntura de levantamiento reivindicativo en los liceos del país y una muy alta movilización estudiantil.

¹⁴ Hacemos referencia al concepto de modernidad líquida de Bauman. Véase Bauman, Z. (2003) "Modernidad Líquida"; Ed. FCE, Buenos Aires.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Siempre	No existe esa actividad
	%	%	%	%	%
P19_1 Participación en el CAA	74.3%	9.0%	9.5%	5.8%	1.4%
P19_2 Participación en los Consejos Escolares	61.2%	15.9%	12.5%	5.1%	5.2%
P19_3 Participación en la Directiva del curso	46.4%	17.7%	23.1%	12.3%	.6%
P19_4 Participación en el equipo deportivo del Liceo	52.6%	13.4%	15.6%	15.5%	2.9%
P19_5 Participación en Talleres extraprogramático	42.2%	19.0%	19.5%	12.2%	7.0%
P19_6 Participación en Acciones solidarias	27.7%	22.2%	28.7%	16.0%	5.5%
P19_7 Participación en un Grupo Religioso	63.8%	11.6%	7.4%	4.0%	13.3%
P19_8 Participación en un Grupo Musical	68.3%	7.6%	7.2%	6.8%	10.1%
P19_9 Participación en un Grupo Cultural Artístico	67.8%	8.6%	6.1%	4.7%	12.8%
P19_10 Participación en Otra actividad	64.0%	1.6%	6.4%	15.1%	12.9%

Mecanismos de selección del CAA

Más allá de lo anterior, un alto porcentaje de estudiantes declara que los centros de alumnos de sus establecimientos se eligen democráticamente, por votación directa de todos los alumnos. En la tabla siguiente se evidencia este mecanismo.

		Recuento	% col.
P14	Se elige democráticamente, por votación directa de todos los alumnos	2629	83.3%
Mecanismo para la elección de la directiva del CAA	Se elige por votación de los delegados de curso	135	4.3%
	Se elige por mutuo acuerdo entre los alumnos y docentes o directivos	76	2.4%
	Es designado por docentes o directivos del liceo	26	.8%
	No conozco los mecanismos de elección de la directiva del CAA	243	7.7%
	No existe Centro de Alumnos	48	1.5%
Total		3157	100.0%

Participación de los apoderados

En relación a la participación de los apoderados, el cuadro siguiente demuestra que esta se reduce básicamente a las reuniones obligatorias de padres y apoderados de cada establecimiento. En efecto, en los últimos tres meses los padres señalan haber participado en las reuniones formales de apoderados con un 96,5% del total (porcentaje bastante alto, por lo demás), el resto de las actividades tiene una muy baja participación por parte de los apoderados.

	Sí	No
	%	%
P13_1 Asistencia a Reuniones de Apoderados, en los últimos 3 meses	96.5%	3.5%
P13_2 Asistencia a Actividades extraprogramáticas del alumno, en los últimos 3 meses	17.4%	82.6%
P13_3 Asistencia a Reuniones del Centro de Padres, en los últimos 3 meses	25.8%	74.2%
P13_4 Asistencia a Entrevista con el profesor jefe solicitada por usted, en los últimos 3 meses	37.7%	62.3%
P13_5 Asistencia a Entrevista con el profesor jefe por una citación de él, en los últimos 3 meses	33.1%	66.9%
P13_6 Asistencia a Citación por otras instancias al Liceo, en los últimos 3 meses	26.6%	73.4%

A diferencia de lo anterior, los docentes, en general, sienten insatisfacción con la implicación y compromiso de los padres en el Liceo, el 83% de los encuestados opina en este sentido.

		Recuento	% col.
P18_21 Satisfacción con: LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN EL LICEO	Muy Satisfecho	6	1.2%
	Satisfecho	82	15.8%
	Insatisfecho	300	57.8%
	Muy Insatisfecho	131	25.2%
Total		519	100.0%

El grado de satisfacción/insatisfacción se distribuye de un modo relativamente proporcional por tipo de establecimiento, sin que se observen diferencias destacables en este particular. Lo anterior indicaría una participación pasiva de los apoderados y un bajo apoyo al seguimiento de la vida escolar de sus hijos.

Las opiniones, en este mismo sentido, son más positivas desde el jefe de UTP; cerca del 40% de ellos cree que los padres están preocupados por la situación escolar de sus hijos y manifiestan disposición a ayudarlos

		Recuento	% col.
P29_1 Los padres están preocupados por la situación escolar de sus hijos y manifiestan disposición a ayudarlos'	Muy de Acuerdo	2	1.8%
	De Acuerdo	43	39.4%
	En Desacuerdo	41	37.6%
	Muy en Desacuerdo	23	21.1%
Total		109	100.0%

Posiblemente, desde el ámbito de los actores educacionales, la participación de los padres es considerada básicamente como la manifestación de interés acerca de la situación escolar de sus hijos. No parece existir una base para mecanismos de incidencia mayores y aunque la idea de que los padres se involucren y participen más en el proyecto y trayectoria escolar de sus hijos ha ido ganado espacio en el *sentido común* general, el tope para cambios importantes en este ámbito radica en los espacios reales y la calidad de la participación de los sujetos; desde esta perspectiva, el incremento del interés de padres y apoderados por la situación escolar de los jóvenes y una mayor incidencia y aporte de éstos en las tareas del liceo es una tarea aun no resuelta.

Eventualmente, una mayor reflexión sobre cauces y mecanismos factibles de mayor incidencia podrían ayudar en esta dirección, aprovechando el *potencial* expresado de disposición o preocupación que tendrían los padres y apoderados.

b) Evaluación y percepción del clima o ambiente docente.

En otro plano, en la dimensión de sociabilidad y participación, también resultó pertinente analizar desde el punto de vista de los actores el clima o ambiente que se percibe al interior de los establecimientos.

Interrogados respecto a los conflictos sociales eventuales, indicador que da cuenta del clima institucional, en general, y en opinión de los directores, el conflicto es mínimo o se da solo entre pequeños grupos; ambas opciones concentran el 63,4% de las opiniones de los directores.

		Recuento	% col.
P21 Percepción del ambiente de trabajo y las relaciones humanas en el establecimiento	En el establecimiento el nivel de conflicto es grande	6	5.4%
	En el establecimiento el conflicto existe, sin influir	24	21.4%
	El nivel de conflicto se da sólo entre un pequeño grupo	29	25.9%
	En el establecimiento el conflicto es mínimo	42	37.5%
	En el establecimiento el conflicto no existe	11	9.8%
Total		112	100.0%

La explicitación de conflicto al interior de los liceos es muy baja. El gráfico sobre nivel de conflicto, (según la percepción del director) existente en el establecimiento, se concentra en los niveles muy bajos de conflicto.



A este respecto, las opiniones de los docentes son coincidentes con la visión del director, ya que el 72,1% de los docentes entrevistados está satisfecho o muy satisfecho con el clima laboral del Liceo (que tiene que ver con las relaciones entre colegas y de éstos con las autoridades en el campo del quehacer profesional).

		Recuento	% col.
P18_6 Satisfacción con: CLIMA LABORAL DEL LICEO	Muy Satisfecho	87	16.8%
	Satisfecho	287	55.3%
	Insatisfecho	119	22.9%
	Muy Insatisfecho	26	5.0%
Total		519	100.0%

Con todo, no puede ocultarse el hecho de que, al revisarse el nivel de satisfacción por clima laboral, existen importantes diferencias –dentro de un cuadro favorable, insistimos- por tipo de dependencia de los establecimientos. Al igual que en otras subdimensiones analizadas, en este caso, se trata de un núcleo de establecimientos municipales que evidencian un conflicto de arrastre que incluye aspectos salariales y de política de personal.

			Dependencia Administrativa			Total
			Municipal	Part Subv	Corporación	
Satisfacción con: CLIMA LABORAL DEL LICEO	Muy Satisfecho	Recuento	27	50	10	87
		% col.	9,2%	24,8%	40,0%	16,8%
	Satisfecho	Recuento	159	118	10	287
		% col.	54,5%	58,4%	40,0%	55,3%
	Insatisfecho	Recuento	89	27	3	119
		% col.	30,5%	13,4%	12,0%	22,9%
	Muy Insatisfecho	Recuento	17	7	2	26
		% col.	5,8%	3,5%	8,0%	5,0%
Total	Recuento	292	202	25	519	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0	

Más allá de esta consideración más del 70% de los docentes encuestados manifiesta estar satisfecho o muy satisfecho con el clima laboral dentro del liceo. Como ya se informó, con esto se ratifica un campo de relaciones humanas relativamente favorable en 273 de los liceos focalizados. Por cierto esto no es proyectable en el ámbito de la satisfacción salarial de los profesores o respecto a su situación contractual general. El dato, en todo caso, es destacable, evidenciando un cuadro para potenciales intervenciones en el área.

2.3.4.- Dimensión de trayectorias, expectativas y cultura juvenil en general

En esta dimensión, se analizan aspectos relacionados con los estudiantes de los liceos, específicamente lo relacionado con sus trayectorias estudiantiles, sus proyectos o expectativas y la percepción de los grados de aceptación de su cultura y forma de ser en el establecimiento.

a) Trayectorias estudiantiles

Abandono de estudios

En relación a eventos de abandono de estudio se detecta que un 5,5% de los alumnos ha abandonado estudios alguna vez. No existen diferencias importantes por zona (5,4% urbano y 6,4% rural), por dependencia (5,7% municipal y 5,6% Particular Subvencionado), tipo de enseñanza, ni por género.

		Zona Urbana			
			Urbano	Rural	Total
P16 ¿Has abandonado tus estudios alguna vez?	Sí	Recuento	142	25	167
		% col.	5.4%	6.4%	5.5%
	No	Recuento	2500	367	2867
		% col.	94.6%	93.6%	94.5%
Total		Recuento	2642	392	3034
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%

		Dependencia Administrativa				
			Municipal	Part Subv	Corporación	Total
P16 ¿Has abandonado tus estudios alguna vez?	Sí	Recuento	102	61	4	167
		% col.	5.7%	5.6%	2.7%	5.5%
	No	Recuento	1699	1022	146	2867
		% col.	94.3%	94.4%	97.3%	94.5%
Total		Recuento	1801	1083	150	3034
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

		Tipo de Enseñanza				
			HC	TP	Poivalente	Total
P16 ¿Has abandonado tus estudios alguna vez?	Sí	Recuento	32	72	63	167
		% col.	5.3%	5.2%	6.0%	5.5%
	No	Recuento	574	1306	987	2867
		% col.	94.7%	94.8%	94.0%	94.5%
Total		Recuento	606	1378	1050	3034
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Cantidad de escuelas y Liceos en su vida

		Recuento	% col.
P13_1	1	1465	52.6%
Cantidad de escuelas en su vida	2	800	28.7%
	3	305	10.9%
	4	119	4.3%
	5	57	2.0%
	6	19	.7%
	7	9	.3%
	8	7	.3%
	9	1	.0%
	10	4	.1%
Total		2786	100.0%

		Recuento	% col.
P13_2	1	2065	72.9%
Cantidad de Liceos en su vida	2	617	21.8%
	3	119	4.2%
	4	22	.8%
	5	8	.3%
	7	1	.0%
Total		2832	100.0%

A nivel de escuelas se aprecia mayor movilidad dado que el 52,6% ha estado en una sola escuela, cifra que sube al 72,9% para el caso de los liceos. En general, cerca del 80% para escuelas y 90% para liceos han tenido 1 o 2 establecimientos en su vida. Tampoco se encuentra diferencias significativas a nivel de zona, género, dependencias y tipo de enseñanza.

Los datos, en uno y otro caso, no permiten sostener una hipótesis de que en estos establecimientos opera un mecanismo de alta circulación de alumnos. Aunque puede existir una mayor vulnerabilidad respecto a un eventual abandono escolar, la experiencia personal de los jóvenes mayoritariamente remite a una trayectoria estable al interior de un establecimiento educacional. Como podrá verse, el factor que presenta rasgos más complejos, en este campo, es el de la repitencia.

Repitencia

La repitencia en los liceos focalizados se sitúa del orden del 15% y tampoco se observan diferencias importantes por las categorías analizadas. Al realizar el análisis según dependencia del establecimiento, destaca el bajo porcentaje de este hecho al interior de los establecimientos que pertenecen a corporaciones privadas.

		Zona Urbana			
			Urbano	Rural	Total
P1 1.- ¿Has repetido de curso?	Sí	Recuento	407	60	467
		% col.	15.0%	14.9%	15.0%
	No	Recuento	2306	343	2649
		% col.	85.0%	85.1%	85.0%
Total		Recuento	2713	403	3116
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%

		Dependencia Administrativa				
			Municipal	Part Subv	Corporación	Total
P1 1.- ¿Has repetido de curso?	Sí	Recuento	268	189	10	467
		% col.	14.6%	16.8%	6.7%	15.0%
	No	Recuento	1573	936	140	2649
		% col.	85.4%	83.2%	93.3%	85.0%
Total		Recuento	1841	1125	150	3116
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

		Tipo de Enseñanza				
			HC	TP	Polivalente	Total
P1 1.- ¿Has repetido de curso?	Sí	Recuento	95	186	186	467
		% col.	15.1%	13.2%	17.3%	15.0%
	No	Recuento	536	1224	889	2649
		% col.	84.9%	86.8%	82.7%	85.0%
Total		Recuento	631	1410	1075	3116
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Opinión sobre causas de fracaso y abandono estudiantes y expectativas de continuación de estudios

Más allá de los datos que proporcionan los propios estudiantes respecto a sus respectivas *trayectorias*, también es importante considerar el tema desde las causas o condiciones de realización de la actividad estudiantil que relevan los propios actores. Las principales causas de fracaso en los estudiantes en opinión del Director se presentan en el siguiente cuadro:

	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Problemas de la familia (apoyo, escolaridad de padres)	99	85.3	94	81.0
Problemas sociales del medio o entorno sociocultural	10	8.6	9	7.8
Capacidad intelectual de los alumnos (aprendizaje)	2	1.7	2	1.7
Problemas económicos de los padres			1	.9
Total	111	95.7	106	91.4
No contesta	5	4.3	10	8.6
Total	116	100,0	116	100.0

Como se observa, existe una mayoritaria opinión respecto a situar las causas de fracaso escolar en el entorno de la familia. Más del 80% de los directores opina que el fracaso estudiantil es por causa de problemas familiares que redundan en un bajo rendimiento y la decisión, finalmente, del retiro.

Esta opinión está absolutamente alineada con la opinión de los actores docentes respecto a los factores que dificultan el logro educativo de los jóvenes: de este modo, las condiciones de vida y el entorno familiar son relevados como las variables más importantes de incidencia en los malos resultados y crisis de un proyecto educativo familiar.

En relación al abandono escolar, se presentan un cuadro con las principales causas de abandono en opinión del Director

	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Problemas de salud	5	4.3	10	8.6
Problemas económicos	73	62.9	73	62.9
Joven que opta por el trabajo	18	15.5	6	5.2
Trastornos en el aprendizaje	2	1.7	5	4.3
Problemas de drogadicción o alcohol	1	.9	3	2.6
Embarazo	1	.9	4	3.4
Reiteradas repeticiones	2	1.7	2	1.7
Problemas de conducta	6	5.2	2	1.7
Desinterés por los estudios	2	1.7	3	2.6
Total	110	94.8	108	93.1
No contesta	6	5.2	8	6.9
Total	116	100.0	116	100.0

En este caso también existe una mayoritaria opinión que se inclina por explicar las causas de abandono por problemas económicos (62,9% en hombre y mujeres). En el caso de los hombres existe una segunda razón importante que es optar por el trabajo y luego, problemas de conductas. En el caso de las mujeres no se aprecian otras causas de importancia porcentual, aunque se señala en 2° lugar, con un 8,6%, problemas de salud. Nuevamente las principales motivaciones de abandono se concentran en el entorno más cercano del alumno, es decir, la familia. En todo caso, este hecho merecería una revisión más detallada, ya que las *causales económicas* deberían vincularse con la estructura de la familia y disposición al apoyo de los jóvenes, toda vez el alto grado de homogeneidad de las familias en condición de pobreza.

Es importante destacar la baja incidencia del embarazo entre las mujeres. Pese a que este hecho sigue siendo un problema extendido, en los últimos años ha existido una política de retención y apoyo a las jóvenes en esta situación, facilitando la reducción considerable del abandono escolar motivado por este hecho.

Comuna de residencia

En general, cerca del 70% de los estudiantes de los liceos del estudio viven y estudian en la misma comuna. En los establecimientos rurales aumenta este porcentaje, de igual modo aumenta en aquellos establecimientos técnicos profesionales en donde cerca de la mitad de los alumnos que asisten a estos liceos son de comunas distintas a donde estudian.

Comuna donde reside y donde estudia	Misma comuna	Recuento	2206
		% col.	69.6%
	Distinta comuna	Recuento	962
		% col.	30.4%
Total		Recuento	3168
		% col.	100.0%

		Zona Urbana			
			Urbano	Rural	Total
Comuna donde reside y donde estudia	Misma comuna	Recuento	1956	250	2206
		% col.	70.7%	62.3%	69.6%
	Distinta comuna	Recuento	811	151	962
		% col.	29.3%	37.7%	30.4%
Total		Recuento	2767	401	3168
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%

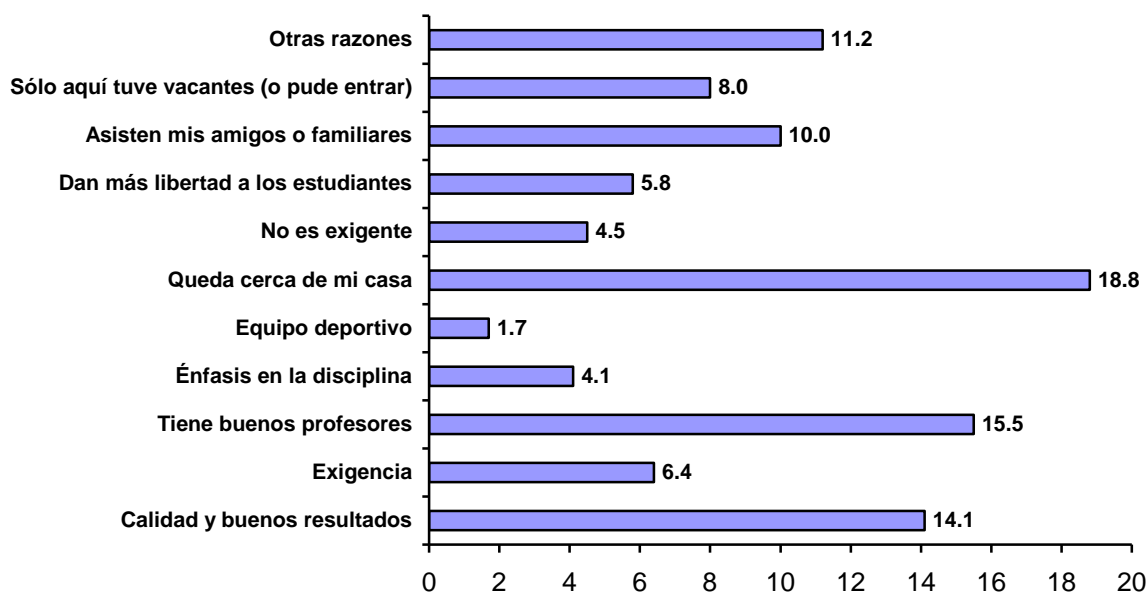
		Tipo de Enseñanza				
			HC	TP	Pofivalente	Total
Comuna donde reside y donde estudia	Misma comuna	Recuento	548	775	883	2206
		% col.	85.6%	54.0%	80.9%	69.6%
	Distinta comuna	Recuento	92	661	209	962
		% col.	14.4%	46.0%	19.1%	30.4%
Total		Recuento	640	1436	1092	3168
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Como indicamos, este hecho puede ser un potencial de trabajo y potenciación de redes que ayude al fortalecimiento de un proyecto educacional. Con todo, se trata de un potencial más que un hecho de realidad, toda vez que en los establecimientos se reconoce la dificultad de innovar en las prácticas curriculares o utilizar las redes disponibles de un modo más creativo en el desarrollo de acciones educativas.

Motivo Elección de liceo

Las principales causas por las cuales el alumno seleccionó el liceo donde estudia se presentan en el siguiente gráfico.

Motivo elección del Liceo



Existen tres principales motivos por los cuales los alumnos seleccionan su establecimiento. Dos de ellos son atributos de calidad del establecimiento: “por su calidad y buenos resultados” con un 14,1% y luego “porque tiene buenos profesores”

con un 15,5%, aspecto que, por lo menos, resulta llamativo en consideración al carácter focalizado de los mismos. El otro atributo es de localización del establecimiento por cuanto un 18,8% señaló “porque queda cerca de mi casa” que, sumado a que en este “asisten amigos o familiares” constituye un polo pragmático de la decisión. Sólo de modo marginal, algunos alumnos se inclinan por factores *críticos*: menor exigencia escolar o mayor libertad que se entrega a los estudiantes. Este último motivo es el más señalado. No se observan diferencias importantes según el contexto geográfico del establecimiento.

b) Proyectos personales de los estudiantes

En relación al proyecto personal esgrimido por los estudiantes, esto es, la opción de futuro una vez egresado de la enseñanza media, esta se sintetiza en el siguiente cuadro por total y por zona.

		Zona Urbana			
			Urbano	Rural	Total
P29 ¿Qué crees que sucederá contigo al terminar la Enseñanza Media?	Seguiré estudiando	Recuento	894	77	971
		% col.	38.3%	22.4%	36.2%
	Estudiaré y trabajaré al mismo tiempo	Recuento	856	110	966
		% col.	36.6%	32.1%	36.1%
	Comenzaré a trabajar inmediatamente	Recuento	227	60	287
		% col.	9.7%	17.5%	10.7%
	No estoy seguro de terminar mi Enseñanza Media	Recuento	17	4	21
		% col.	.7%	1.2%	.8%
	No tengo claro qué haré	Recuento	332	92	424
		% col.	14.2%	26.8%	15.8%
	No me gustaría ni estudiar ni trabajar	Recuento	10		10
		% col.	.4%		.4%
Total	Recuento		2336	343	2679
	% col.		100.0%	100.0%	100.0%

Un poco más de un tercio de los alumnos declara su intención de seguir estudiando en el futuro, aunque ese porcentaje baja significativamente en el sector rural donde se sitúa en un 22,4%. Si se agrega la opción de estudiar y trabajar simultáneamente el total de alumnos que desea seguir estudios sube a aproximadamente un 72% general (74% a nivel urbano y 54% a nivel rural).

Al analizar los resultados considerando la dependencia administrativa del establecimiento, se evidencia un mayor porcentaje de alumnos de establecimientos municipales que indican su intención de seguir estudiando, mientras que por otro lado, los alumnos de las corporaciones privadas se inclinan más por trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Los alumnos de los establecimientos técnicos profesionales tienen una mayor preferencia por seguir trabajando y estudiando al mismo tiempo, a su vez presentan el porcentaje mayor de alumnos que comenzarán a trabajar inmediatamente.

		Dependencia Administrativa				
			Municipal	Part Subv	Corporación	Total
P29 ¿Qué crees que sucederá contigo al terminar la Enseñanza Media?	Seguiré estudiando	Recuento	628	315	28	971
		% col.	40.0%	32.0%	22.6%	36.2%
	Estudiaré y trabajaré al mismo tiempo	Recuento	509	403	54	966
		% col.	32.4%	40.9%	43.5%	36.1%
	Comenzaré a trabajar inmediatamente	Recuento	168	100	19	287
		% col.	10.7%	10.2%	15.3%	10.7%
	No estoy seguro de terminar mi Enseñanza Media	Recuento	10	8	3	21
		% col.	.6%	.8%	2.4%	.8%
	No tengo claro qué haré	Recuento	251	154	19	424
		% col.	16.0%	15.6%	15.3%	15.8%
	No me gustaría ni estudiar ni trabajar	Recuento	4	5	1	10
		% col.	.3%	.5%	.8%	.4%
Total	Recuento	1570	985	124	2679	
	% col.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

A aquellos que declararon intenciones de seguir estudiando se le consultó sobre el tipo de estudios que le interesaba. Los resultados son los siguientes:

		P1.- Género			
			Hombre	Mujer	Total
P30 En caso que quieras seguir estudiando, tu piensas...	Estudiar en alguna Universidad	Recuento	565	674	1239
		% col.	43.3%	51.6%	47.4%
	Estudiar en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	Recuento	375	320	695
		% col.	28.7%	24.5%	26.6%
	Capacitarme para desempeñar un oficio	Recuento	100	79	179
		% col.	7.7%	6.0%	6.9%
	Seguir una carrera policial o militar	Recuento	265	234	499
		% col.	20.3%	17.9%	19.1%
	Total	Recuento	1305	1307	2612
		% col.	100.0%	100.0%	100.0%

Un importante porcentaje, especialmente de mujeres tiene por proyecto estudiar en universidades (43,3% hombres y 51,6% mujeres), también es destacable el porcentaje de alumnos que quieren seguir estudios en el ámbito policial o militar (20,3% en hombres y 17,9% en las mujeres).

Al analizar las expectativas futuras de los alumnos de establecimientos técnicos profesional no se observa una preponderancia de una opción sobre el resto.

		Recuento	% col.
P42	Terminaré la especialidad y comenzaré a trabajar	700	32.1%
Planes futuros alumnos TP	Seguiré estudiando una carrera superior en esta especialidad	695	31.8%
	Seguiré estudiando, pero prefiero entrar a otra carrera	597	27.3%
	Comenzaré a trabajar, pero en algo distinto a la especialidad	191	8.7%
Total		2183	100.0%

En términos generales, existe un alto nivel de expectativas de continuación de estudios, aunque esta puede ser muy variada. En un amplio segmento de jóvenes parece existir un grado de reconocimiento de los problemas económicos que puede implicar el desarrollo de estudios post-secundario, de ahí la recurrencia a combinar estudio y trabajo para solventar los gastos personales. Más allá de lo anterior, el optimismo parece ser un rasgo instalado de manera mayoritaria entre los jóvenes estudiantes de estos establecimientos, independientemente de las distinciones por dependencia o modalidad de enseñanza.

Opinión sobre capacidad de estudio y aprendizaje alumnos

Desde otra óptica, los directores y los profesores opinaron sobre la magnitud en que los alumnos estudian y aprenden. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro:

	Director		Profesor	
	Estudian	Aprenden	Estudian	Aprenden
Muy poco	19.0	9.5	41.7	10.6
Poco	37.9	27.6	34.5	28.7
Medianamente	33.6	49.1	17.4	51.1
Mucho	4.3	8.6	.8	3.2
Total	94.8	94.8	94.3	93.6
No contesta	5.2	5.2	5,7	6,4
Total	100,0	100.0	100,0	100,0

En esta pregunta se observa que la opinión mayoritaria de directores y profesores es que los alumnos estudian poco (coincidiendo con lo afirmado por los propios estudiantes) y sin embargo, aprenden medianamente.

Si la hipótesis es que los estudios dependen de los alumnos y los aprendizajes de los profesores, podríamos interpretar que las diferencias en los resultados entregados se atribuye a la intervención del docente. Es decir, la franja entre lo que estudian y aprenden los alumnos es el delta de valor agregado que entregan los docentes, cuestión que complementa una mirada autocomplaciente y con baja autocrítica de éstos a lo largo de las respuestas que entregan en el instrumento.

Nuevamente, las opiniones recogidas del cuestionario estructurado arrojan pocos antecedentes sobre ámbitos críticos de la gestión docente, observándose una defensa o autocomplacencia reiterativa en el discurso predominante.

Expectativas de continuación de estudios

También se consultó a Directores, jefes de UTP, profesores y apoderados sobre el curso o nivel de enseñanza que alcanzarán la mayoría de los alumnos. Los resultados se presentan a continuación:

	Director	Jefe de UTP	Profesor	Apoderados
Va a terminar enseñanza media	83.8	80.4	77.0	23.9
Va a desertar antes de terminar enseñanza media *	2.7	3.7	6.2	
Va a ingresar la educación superior en CFT o Institutos, pero puede que no termine la carrera **				5,6
Va a terminar la educación superior en CFT o Institutos	11.7	15.0	15.9	22.6
Va a terminar la educación superior en universidades	0.9	0.9	0.6	33.8
Va a desertar antes de finalizar educación superior	0.9		0.4	4,3
Va a seguir una carrera militar o policial ***				9.8
Total	100,0	100.0	100,0	100.0

*No se consultó a apoderados
 ** No se consultó a Director, Jefe de UTP y Profesor
 *** No se consultó a Director, Jefe de UTP y Profesor

Existe una marcada diferencia entre las expectativas de continuación de estudios por parte de la familia y las expectativas que existen al interior del establecimiento, en opinión de sus actores institucionales. Estos últimos sitúan sus expectativas en un promedio cercano al 80% en que los alumnos sólo terminarán enseñanza media. Los apoderados sitúan su expectativa en un poco más del 56% en que sus hijos o pupilos terminan alguna carrera de enseñanza superior, CFT, institutos o universidad. Si le agregamos el 9,8% que cree que seguirá una carrera policial o militar la cifra se empina sobre los dos tercios de los apoderados.

Esta información es similar a los resultados de otros estudios de opinión¹⁵. Si bien es cierto se puede pensar que existe sesgo en la opinión entregada, los directivos y profesores seguramente ven las “reales” posibilidades de sus alumnos asumiendo el lugar que ocupan en el espectro de la educación, y los apoderados opinan en base a lo “deseado” para sus hijo o pupilos. Para efectos de este estudio y la definición de estrategias de intervención este dato es de máxima importancia porque denota

¹⁵ Entre esa la Encuesta CIDE, que en sus seis versiones a analizado el tema de las expectativas de continuación de estudios de los alumnos. En todas ellas, la opinión de directores y profesores difiere significativamente de los padres y alumnos.

expectativas disímiles entre los actores que intervienen. Si no existe acuerdo o visión compartida respecto al futuro de los alumnos una vez salidos del establecimiento, el éxito de la implementación de aplicar planes y programas puede verse entorpecido.

Por otro lado, queda bastante claro que los alumnos consideran que ellos son los responsables de su futuro, aminorando el peso de la educación que han recibido y realizando las capacidades personales para enfrentar el futuro, es decir, discursivamente destacan el aspecto actitudinal como factor clave de logro, incluso más allá de conocimientos o habilidades adquiridas.

		Recuento	% col.
P31 Lo que suceda en el futuro depende más...	De la educación que hayas recibido	369	14.1%
	De tu propio esfuerzo	1941	74.2%
	Del apoyo que recibas de otros	123	4.7%
	De lo que pueda hacer el Gobierno por los jóvenes	182	7.0%
Total		2615	100.0%

En relación a lo anterior, presentamos un cuadro con grado de acuerdo de los alumnos con varias afirmaciones respecto a su futuro:

	Muy de acuerdo/de acuerdo
Tengo muy claro lo que quiero hacer en el futuro	69.7
Me interesa que el Liceo me entregue preparación para el trabajo	89.0
Me interesa que el Liceo me entregue preparación para la Universidad	87.4
Sé qué pasos debo seguir para alcanzar mis metas en la vida	84.9
El Liceo me está preparando para enfrentar el futuro	70.5
El Liceo me está orientando adecuadamente para mis estudios o el trabajo después de mi egreso	70.1

Como se aprecia, los estudiantes señalan tener expectativas claras y, en general, manifiestan una valoración de lo que reciben en su establecimiento educacional para alcanzar tales logros. Asimismo, un poco más del 70% de los encuestados también opina que el establecimiento lo está preparando para el futuro una vez egresado.

En ese sentido, la percepción de directivos y docentes de los liceos en relación al grado de éxito que tienen los alumnos que, una vez egresados continúan estudios superiores, se presentan en el siguiente cuadro:

	Director	Jefe de UTP	Profesor
Les va muy bien, no tienen problemas en su desempeño	32.1	31.5	23.9
Se tienen que esforzar mucho para aprobar los ramos	45.5	39.8	36.4
Tienen dificultades para avanzar en estudios superiores	8.0	12.0	10.3
La mayoría fracasa y abandona sus estudios superiores		2.8	2.2
No dispongo de mayor información	14.3	13.9	27.3
Total	100.0	100.0	100.0

Como se puede apreciar, aproximadamente un tercio de los directores y jefes de UTP opinan que a los alumnos les va muy bien. Un poco más escépticos se muestran los profesores ya que sólo el 23,9% opina de esa forma. Con todo, la percepción de fracaso es mínima, aunque se reconocen dificultades en la continuación de estudios.

c) Cultura juvenil y establecimiento

En esta sección se analizan las opiniones de los alumnos en relación a su grado de acuerdo con las normas de convivencia del liceo y el grado de aceptación de las formas culturales de los jóvenes.

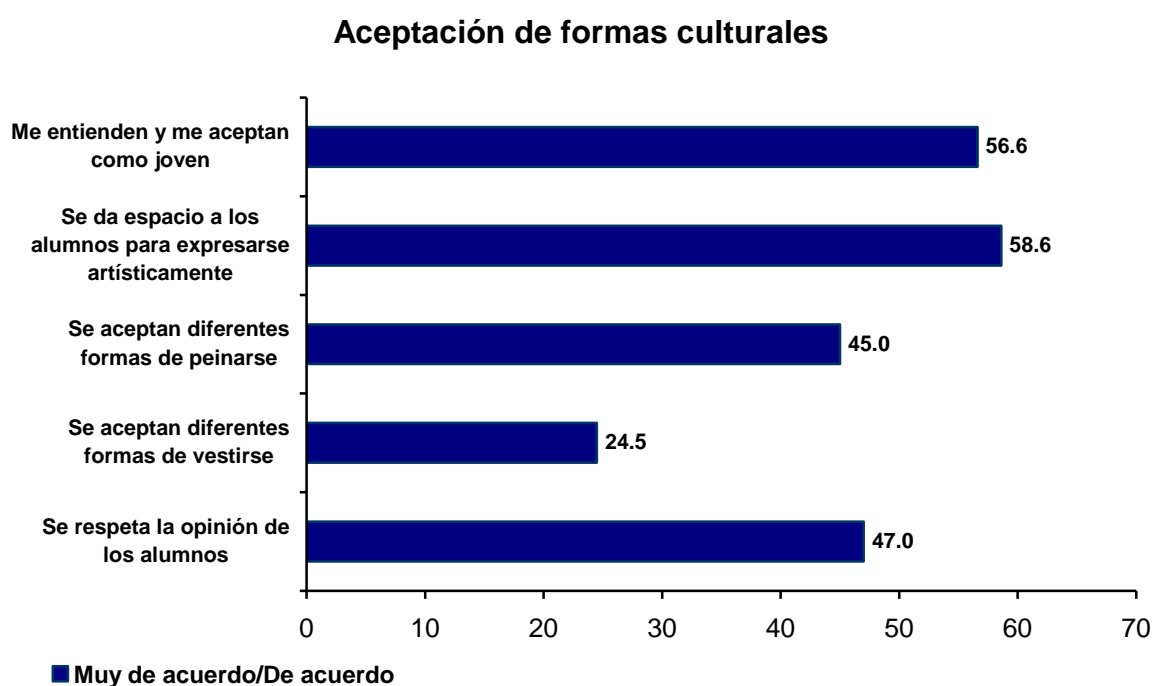
En cuanto al conocimiento y aceptación de normas se tiene el siguiente cuadro que muestra el grado de acuerdo con varias afirmaciones al respecto.

	Muy de acuerdo-de acuerdo	No lo conozco o no lo sé
Las normas de convivencia en el Liceo son conocidas por todos	53.0	11.4
Las normas de convivencia en el Liceo son respetadas por todos	29.0	5.3
Las normas de convivencia en el Liceo son justas	46.0	5.3
Las normas de convivencia en el Liceo son claras	57.3	6.1
Las normas de convivencia en el Liceo son muy estrictas	47.4	5.7
Las normas de convivencia en el Liceo son insuficientes	42.7	7.0

Como puede verse, donde menos acuerdo existe es en el hecho de que las normas de convivencia son respetadas por todos, en donde sólo el 29,0% de los alumnos opina así. Los mayores grados de acuerdo se observan en los grados de conocimiento y claridad de las normas. Con todo, existe bastante heterogeneidad en la opinión de los alumnos sobre este tema. Queda la impresión que es un ámbito de difícil instalación en los establecimientos y sobre el cual existen diversas posturas tanto en el grado de aceptación, formas de implementación y contenidos de éstas. Este campo constituye

un ámbito de profundización cualitativa, toda vez que corresponde a un campo sensible para la inclusión y permanencia de los jóvenes en sus respectivos establecimientos.

En relación a la percepción de aceptación de formas culturales de los jóvenes en el establecimiento, se presenta el siguiente cuadro con grados de acuerdo ante diversas afirmaciones



En general, salvo la forma de vestir, existe bastante equiparidad en la opinión sobre el grado de aceptación de formas culturales. Las opiniones están bastante divididas y dependiendo del aspecto, se sitúan en rangos que van entre 45% y 60%. El aspecto mejor evaluado es el espacio para la expresión artística y lo peor evaluado la aceptación de formas de vestir.

Nuevamente, la disparidad de opiniones permite hipotetizar que en este ámbito es factible encontrar diferencias importantes entre establecimientos; en otras palabras, la información permitiría pensar que algunos centros educacionales son más abiertos y flexibles en la incorporación de las inquietudes de los jóvenes (o de un modo, general, en el liceo se sienten bien), frente a otros donde las normativas, reglas de convivencia (o ambiente, en general) genera un clima negativo o de distancia de los estudiantes. Por cierto, se trata de un campo clave para el análisis de tipologías de establecimientos.

Lo anterior se ratifica al revisar el grado de acuerdo con afirmación “En el Liceo se acepta la forma de ser de los alumnos y se respeta”:

	Hombre	Mujer	Urbano	Rural	Total
Muy en desacuerdo	16.7	16.6	16.7	15.1	16.5
En desacuerdo	32.7	37.4	35.8	30.5	35.1
De acuerdo	42.8	38.7	40.3	44.9	40.9
Muy de acuerdo	7.9	7.3	7.2	9.4	7.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Como se puede ver un 51,6% está en desacuerdo con que en los liceos se acepta la forma de ser de los alumnos (combinación Muy en desacuerdo-en desacuerdo), y un 48,4% si lo está (muy de acuerdo- de acuerdo). Es decir, prácticamente mitad y mitad aunque en los extremos de la respuesta (muy en desacuerdo-muy de acuerdo), los porcentajes son mayores en la opción muy en desacuerdo (16,5% sobre 7,5%). Las mujeres tienden a ser más críticas al respecto, dado que un 54% se muestra en desacuerdo versus un 49,4% de los hombres.

Asimismo, a nivel urbano existe mayor desacuerdo que a nivel rural (54,5% versus 45,6%). El análisis complementario permitirá revisar la eventual existencia de tendencias que permita definir un modelo de establecimiento en uno y otro polo.

2.4.- ANALISIS MULTIVARIADO Y DEFINICION DE TIPOLOGIAS DE ESTABLECIMIENTOS FOCALIZADOS

En esta sección del documento se entrega los resultados del análisis de un conjunto de variables del estudio con el objetivo de avanzar en la definición de tipologías a fin de establecer *distinciones relevantes* entre los establecimientos focalizados que componen la muestra y, sobre esa base, proyectar orientaciones para el conjunto del universo de establecimientos considerados en esta clasificación.

Como podrá verse, el ejercicio permite hacer algunas distinciones específicas dentro de la homogeneidad ya resaltada en la primera parte descriptiva de este informe, permitiendo levantar hipótesis de trabajo que deberán ser complementadas con la fase de indagación cualitativa de este estudio.

En esta sección, la definición de tipologías se organiza a partir del análisis de (a) la gestión administrativa, directiva y pedagógica de los establecimientos; (b) la percepción sobre niveles de sociabilidad y participación en los establecimientos, y (c) las trayectorias, expectativas y cultura juvenil existente en los establecimientos.

2.4.1.- Gestión Administrativa, Directiva y Pedagógica

La dimensión gestión incluye tres componentes que explican el proceso de cómo se lleva a cabo la conducción del Liceo desde los ámbitos de quien administra, quien dirige y quien ejecuta las acciones educativas propiamente tal.

El objetivo es clasificar y/o agrupar a los Liceos en función de diferencias que se establezcan en cada uno de estos tres ámbitos, por ello se generan tipologías para los ámbitos de gestión administrativa, directiva y pedagógica para, posteriormente, agruparlos o clasificarlos según el constructo de gestión, utilizando como variables cada una de las dimensiones señaladas.

Para llevar a cabo la construcción de tipologías, previamente, es indispensable en algunos casos reducir los datos recogidos, y en otros asignar pesos a las variables para la construcción de los índices de la nueva matriz de datos. Para ello se realizarán, cuando los datos así lo precisen, análisis factoriales y de componentes principales con los distintos indicadores que contiene la dimensión gestión.

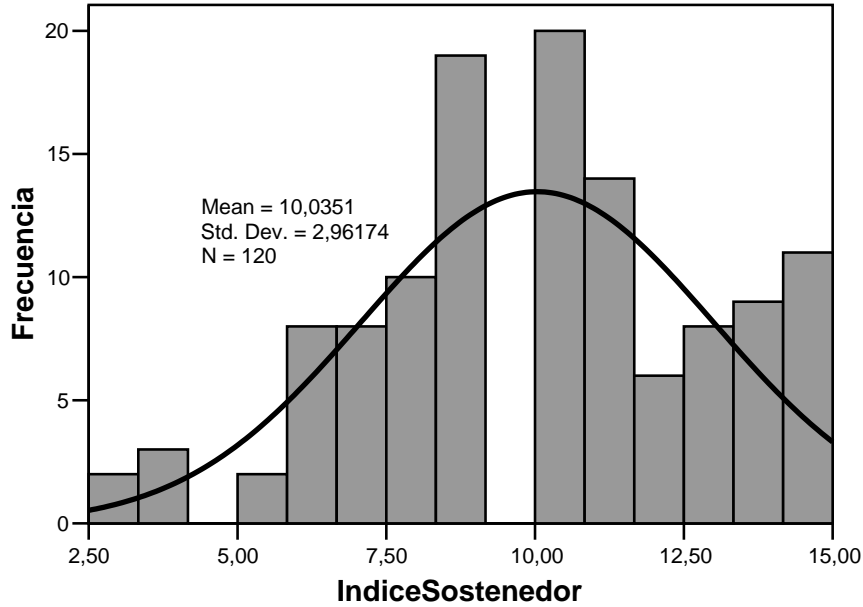
2.4.1.1 Gestión Administrativa

Para tipologizar los Liceos según la gestión administrativa que se lleva a cabo en cada uno de los establecimientos se utilizará los siguientes indicadores; nivel de vínculo entre el establecimiento y el sostenedor, grado de autonomía de cada Liceo, grado de compromiso del sostenedor en la gestión del establecimiento y nivel de satisfacción general con los sostenedores.

a) Nivel de vinculación Liceo Sostenedor

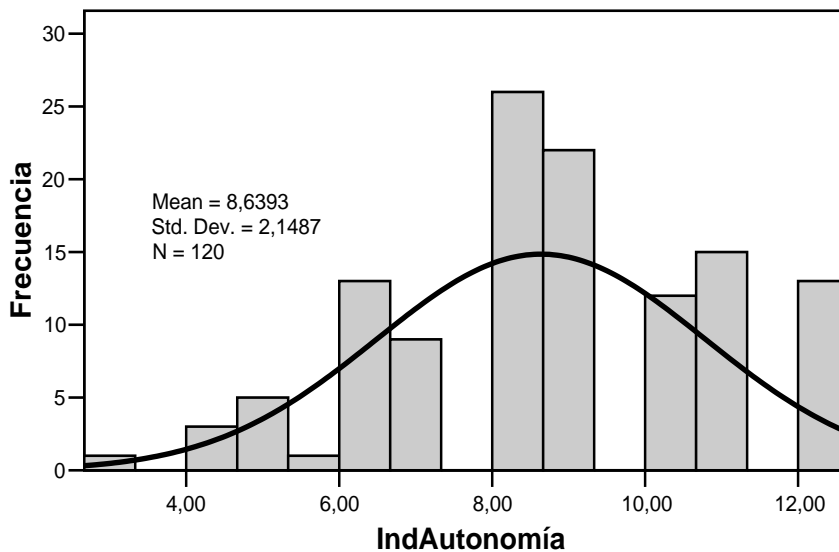
Para establecer un índice que permita diferenciar en cuanto a la fuerza del vínculo que se establece entre el establecimiento y los sostenedores de estos, se utilizarán las tres primeras sub preguntas de la pregunta 13 del cuestionario directores, en donde se analiza la frecuencia con que los sostenedores se relacionan con el Liceo en distintos ámbitos. El índice indica que mayor puntaje será mayor el grado de vinculación, y por el contrario puntajes bajos dan cuenta de una baja frecuencia en los vínculos entre ambas partes. El índice, variará tanto a nivel teórico como de los resultados mismos entre 3 y 15 puntos. Para aquellos establecimientos que no responden sus directores, se asumen valores del promedio del mismo índice. Finalmente una vez realizada la construcción, obtenemos un promedio de 10,03 con una desviación estándar de 2.96.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
IndiceSostenedor	120	3.00	15.00	10.0351	2.96174
N válido (según lista)	120				



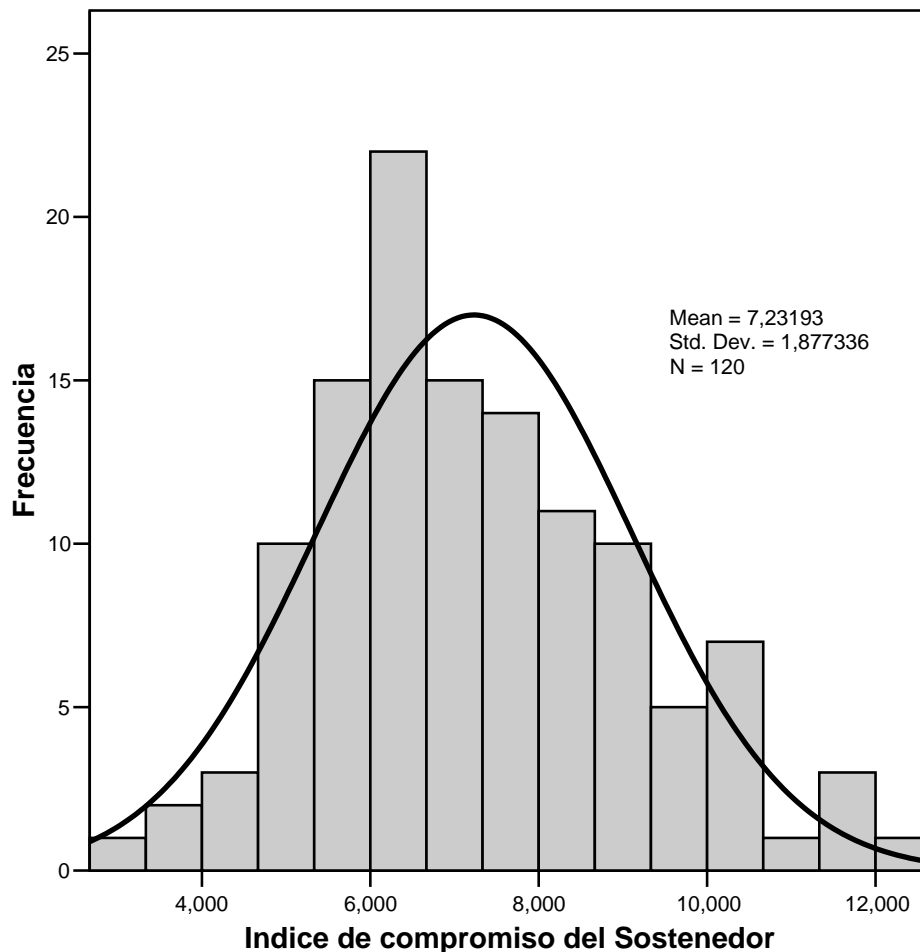
b) Grado de autonomía de la dirección

El grado de autonomía se establece en torno al índice de autonomía que incluye las preguntas 16_1, 16_2 y 16_3 del cuestionario del director; respectivamente corresponden a autonomía en el manejo de los recursos financieros, autonomía para el manejo de materias educacionales y la autonomía para el reemplazo de profesores. Niveles altos en el índice son indicativos de una alta autonomía y por el contrario, mientras más bajo el valor del índice, los niveles de autonomía son menores. La fluctuación del índice será entre 3 como mínimo y 12 puntos como máximo. Como en el caso anterior, los establecimientos que no responden se asumen con el valor promedio del índice. El promedio es de 8.6 con 2.14 de desviación estándar.



c) Grado de compromiso del sostenedor

El presente índice proviene de las respuestas de los docentes, específicamente de tres sub preguntas de la pregunta 28, (19,30 y 32). Estas preguntas indican el grado de acuerdo que tienen los docentes respecto de la preocupación que tiene el sostenedor por el aprendizaje de los jóvenes, por la situación de los docentes y por las condiciones materiales del establecimiento. Al ser varios los docentes que responden la encuesta por establecimiento (en cada caso responde un máximo de 5), se utiliza el promedio de cada establecimiento como valor para integrarse al análisis que genera las tipologías en la sub dimensión gestión administrativa. Niveles altos en el índice son indicativos de un alto compromiso y por el contrario, mientras más bajo el valor del índice, los niveles de compromiso son menores. La fluctuación del índice será entre 3 como mínimo y 12 puntos como máximo. Como en los dos casos anteriores, los establecimientos que no responden se asumen con el valor promedio del índice. El promedio es de 7.23 con 1.87 de desviación estándar.



d) Satisfacción general con el sostenedor.

El grado de satisfacción con el sostenedor se extrae de la percepción de los directores de los Liceos entrevistados. Existen 9 preguntas que pueden conformar el índice, se utiliza en este caso el análisis factorial (usando la variante del método de extracción de componentes principales) para determinar el peso de las distintas variables (preguntas) que conformarán el índice, para ello inicialmente se somete a revisión las variables mediante la prueba KMO¹⁶, y después la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar cual es la mejor solución inicial y por ende se puede proceder a la construcción del índice.

KMO y prueba de Bartlett			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			.869
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		382.192
	gl		36
	Sig.		.000

Ambas pruebas validan la construcción del índice, en el primer caso la medida de adecuación muestral KMO es de 0.869 considerada muy buena, (es mas, desde .90 hasta 1 es considerada excelente). En el segundo caso, el nivel de significancia es menor o inferior a 0.01 por lo que se rechaza la hipótesis de que no existe relación entre las variables. Los valores que entrega la siguiente matriz contienen los pesos para cada una de las variables del índice.

¹⁶ Kaiser, Meyer y Olkin

Matriz de componentes

	Componente
	1
P14_1 El sostenedor está permanentemente interiorizado de lo que ocurre en el establecimiento	.683
P14_2 Las decisiones de gestión del establecimiento las tomo autónomamente	.665
P14_3 Mi establecimiento recibe a los peores alumnos de la comuna	-.204
P14_4 Soy considerado en la elaboración del presupuesto de mi establecimiento	.615
P14_5 Mi Liceo es prioridad dentro de la gestión del alcalde o sostenedor	.809
P14_6 El sostenedor cuenta con el equipo técnico adecuado para apoyar a mi establecimiento	.787
P14_7 Existe una constante renovación y ampliación de los recursos de biblioteca	.807
P14_8 Existe la capacidad para invertir en mejoramiento de infraestructura del Liceo	.765
P14_9 Existe la disposición para invertir en mejoramiento de infraestructura del Liceo	.809

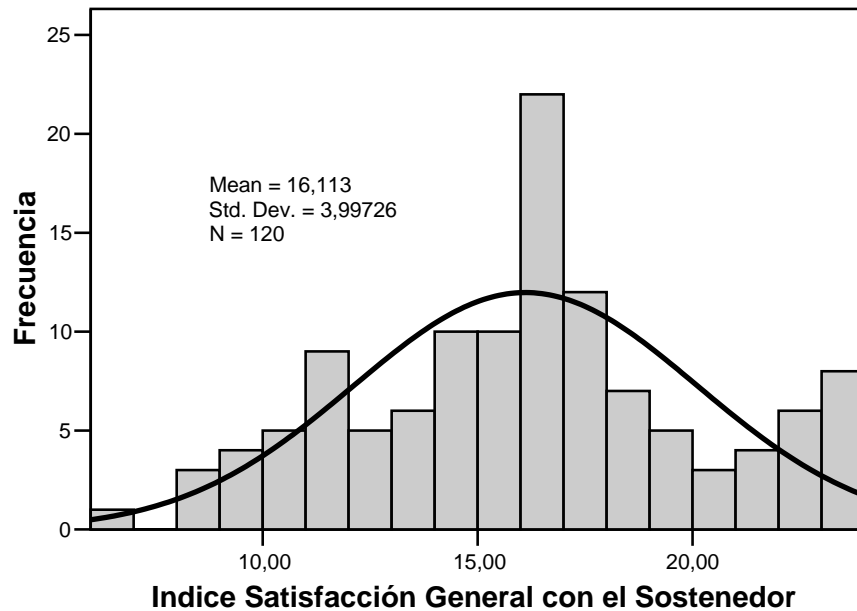
Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

La matriz indica con exactitud que hay que reducir la cantidad de variables a solo 8, excluyendo del índice la alternativa 3 “Mi establecimiento recibe a los mejores alumnos de la comuna”, se procede al diseño de la ecuación final para la construcción del índice con solamente 8 variables.

$$IndSGS = (p14_1 * 0.683) + (p14_2 * 0.665) + (p14_4 * 0.615) + (p14_5 * 0.8095) + (p14_6 * 0.787) + (p14_7 * 0.807) + (p14_8 * 0.7658) + (p14_9 * 0.809)$$

Con los valores de la matriz se obtienen un índice teórico que fluctúa entre 6 y 24 aproximadamente, a mayor valor en el índice, los niveles de satisfacción son más favorables, por el contrario, niveles más bajos son reflejo de bajos niveles de satisfacción. El promedio que se obtiene es de 16.11 con una desviación estándar de 3.99.



Tipologías

Análisis de tipologías es el nombre genérico de procedimientos que permiten agrupar casos o variables; el objetivo de esta técnica de análisis multivariado es agrupar a los individuos (en este caso Liceos) en función de su semejanza. Las técnicas de agrupamiento son básicamente dos, Análisis Cluster y Análisis Discriminante.

El primero de ellos (análisis cluster), contiene dos grandes categorías; métodos jerárquicos y no jerárquicos, en el presente estudio sobre Liceos focalizados **se opta por un método no jerárquico** porque responde en su totalidad a los objetivos de la investigación. La principal diferencia entre los métodos jerárquicos y no jerárquicos es que en estos últimos el investigador debe especificar a priori los grupos que deben ser formados. Hemos utilizado el Quick Cluster Análisis (Método no jerárquico de agrupación o K-Medias, recibe también el nombre de Clustering de Confirmación o de Optimización). Su característica distintiva, es ser un método de reasignación, es decir, permite que un individuo asignado a un grupo en un determinado paso del proceso sea reasignado a otro grupo en un paso posterior si esto optimiza el criterio de selección.

El análisis discriminante, es una técnica multivariante de clasificación de individuos en la que se presupone la existencia de dos o más grupos bien definidos a priori (por ejemplo, establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares privados) y se utiliza para describir las diferencias existentes entre esos grupos en base a los valores que toman ciertas variables sobre los individuos de cada uno de los grupos o clasificar nuevos individuos en alguno de los grupos preexistentes en función de los valores que toman ciertas variables para esos individuos.

Análisis Cluster

El primer paso, es la determinación de los indicadores de cada una de las categorías que componen la sub dimensión, por ello se procede a la conformación la matriz que permitirá la constitución de grupos homogéneos o clusters.

Variable	Preguntas	Cuestionario	Nivel de medición
1.- Nivel de vinculación Liceo Sostenedor	13_1, 13_2, 13_3	Director	Intervalo
2.- Grado de autonomía de la dirección	16_1, 16_2, 16_3	Director	Intervalo
3.- Grado de compromiso del sostenedor	28_19, 28_30, 28_32	Profesores	Intervalo
4.- Satisfacción general con el sostenedor	14_1, 14_2, 14_4, 14_5, 14_6, 14_7, 14_8, 14_9	Director	Intervalo

La matriz de datos incorpora cuatro variables relacionadas con la sub dimensión, estas variables métricas son: nivel de vinculación Liceo Sostenedor, grado de autonomía de la dirección, grado de compromiso del sostenedor, satisfacción general con el sostenedor.

En segundo lugar, no se realizará estandarización de las variables ya que los rangos de variación no son muy disímiles entre sí.

Respecto del número de conglomerados que se van a obtener, se ha optado por organizar los resultados en tres conglomerados para distinguir y caracterizar los mismos de acuerdo a tres criterios continuos, alto medio y bajo para cada una de las variables introducidas al modelo.

Resultados análisis conglomerados

En la tabla siguiente se observan los centroides iniciales de cada uno de los conglomerados.

	Centros iniciales de los conglomerados		
	Conglomerado		
	1	2	3
IndiceSostenedor	3.00	6.00	15.00
IndAutonomía	10.00	7.00	12.00
Indice de compromiso del Sostenedor	4.890	11.800	12.000
Indice Satisfacción General con el Sostenedor	16.11	9.55	23.76

Una vez realizada la reasignación de los Liceos, mediante la técnica de iteración, se obtiene los siguientes resultados para cada uno de los cluster.

	Centros de los conglomerados finales		
	Conglomerado		
	1	2	3
IndiceSostenedor	9.81	6.91	13.56
IndAutonomía	8.56	6.67	10.75
Indice de compromiso del Sostenedor	7.095	6.020	8.683
Indice Satisfacción General con el Sostenedor	15.99	11.39	21.05

El conglomerado 1 contiene a cerca de la mitad de los Liceos (56), el conglomerado 2 a 32 establecimientos y el último conglomerado a los 32 establecimientos restantes.

Número de casos en cada conglomerado	
Conglomerado	1
	56
	2
	32
	3
	32
Válidos	120
Perdidos	0

Caracterización o perfiles de los conglomerados

El conglomerado 1, se caracteriza por ser el conglomerado neutral, agrupa a todos los Liceos que no poseen ni altos ni bajos puntajes en los índices. El 87,5% de estos Liceos son urbanos, un 66,1% son municipales, un 33,9% son particulares subvencionados. En cuanto al tipo de enseñanza que imparten, un 23,2% son humanistas científicos, un 39,3% técnico profesionales y un 37,5% polivalentes. Los establecimientos de este conglomerado presentan en promedio el tamaño más grande en cuanto a número de alumnos con 617. El 32,1% de los Liceos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 5,4% de séptimo básico a cuarto medio y un 62,5% tiene de primero medio a cuarto medio. Y finalmente, en la clasificación de Liceos focalizados, un 66,1% son preferenciales y el restante 33,9% prioritario.

El cluster 2, se caracteriza por contener en su interior a establecimientos que tienen un bajo vínculo entre el sostenedor y el Liceo, muy poca autonomía, un bajo compromiso del sostenedor y una satisfacción muy baja con el mismo sostenedor. En otras palabras, el conglomerado 2 contiene a establecimientos con una mala gestión administrativa. El 84,4% de estos establecimientos son urbanos, la gran mayoría son de dependencia municipal con un 87,5%, un 9,4% son particulares subvencionados y un 3,1% de ellos son corporaciones privadas. Un 43,8% de los Liceos agrupados en este cluster, son polivalentes, un 31,3% son técnicos profesionales y 25% humanistas científicos. El promedio de alumnos por Liceo es de 540 alumnos. El 46,9% de los Liceos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 12,5% de séptimo básico a cuarto medio y un 40,6% tiene de primero medio a cuarto medio. De los Liceos de este conglomerado, un tercio (34,4%) se caracteriza por ser prioritarios.

El cluster 3 agrupa aquellos establecimientos con mejor gestión administrativa, ya que hay alta frecuencia de vinculación entre el establecimiento y el sostenedor, la dirección del curso tiene amplia autonomía para el manejo de los recursos financieros, para el manejo de materias educacionales y para el reemplazo de profesores. También es evidente en este grupo de Liceos el alto compromiso que tiene el sostenedor con el establecimiento. Finalmente este cluster agrupa a los establecimientos con mayor grado de satisfacción hacia la figura y acciones del sostenedor del establecimiento. Ocho de cada diez establecimientos de este cluster son urbanos (81,2%). Un 71,9% son particulares subvencionados, un 15,6% son establecimientos municipales y un 12,5% son corporaciones privadas. Estos en su mayoría son técnicos profesionales con un 59,4%, un 21,9% son polivalentes y el restante 18,8% son humanistas científicos. Tienen el promedio más bajo de alumnos por Liceo con 511 alumnos. El 50% de los Liceos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 3,1% de séptimo básico a cuarto medio y un 46,9% tiene de primero medio a cuarto medio. El 87,5% de estos establecimientos son preferenciales, solo cerca de 1 de cada 10 establecimientos con buena gestión administrativa son catalogados como prioritarios.

2.4.1.2 Gestión Directiva

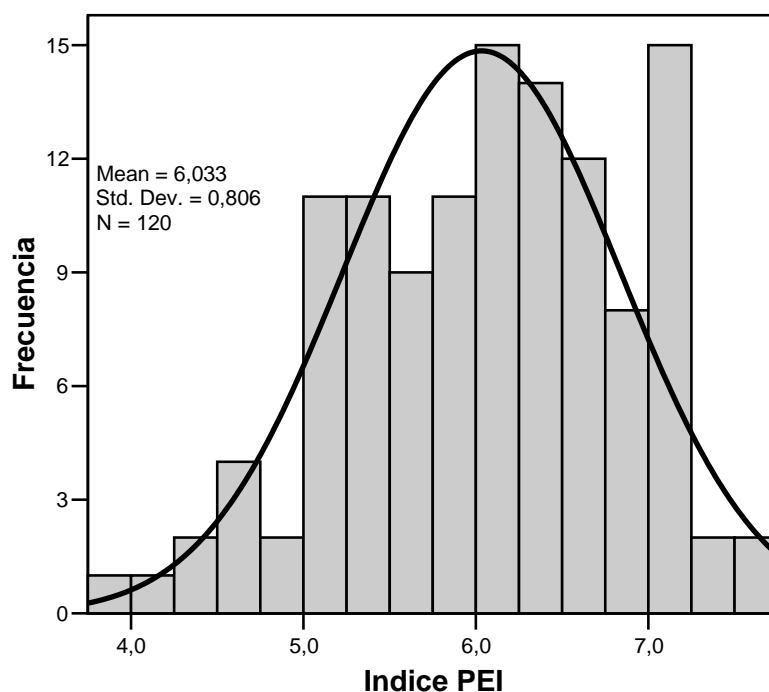
La presente sub-dimensión va a ser mensurada según indicadores tales como: grado de conocimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI), niveles de satisfacción con la visión y gestión del director y nivel de participación en espacios formativos y extra-programáticos.

a) Proyecto Educativo Institucional

Para evaluar el grado de conocimiento se utilizará un índice denominado indPEI, para ello se utilizarán las preguntas 15 del cuestionario profesores y 28_11 del mismo, por un lado, se mide el nivel de conocimiento de los docentes acerca de los objetivos del PEI y por otro la importancia que asignan a la formación valórica y actitudinal en el PEI. Altos puntajes del índice indican alto conocimiento de los docentes y además alta valoración de la formación actitudinal y valórica como elemento central del PEI, por el

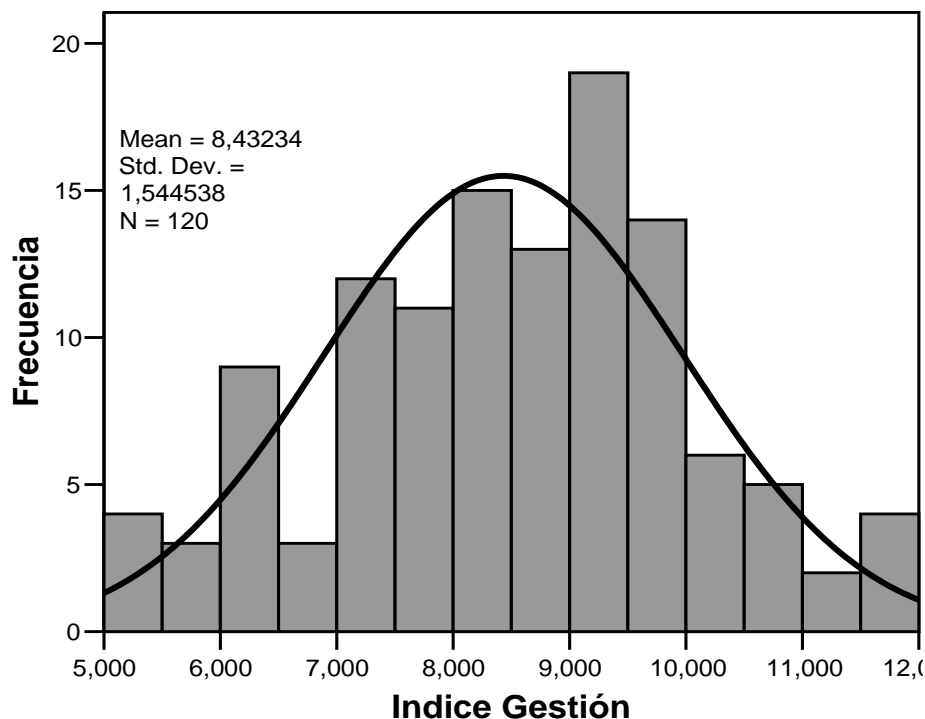
contrario, índices con valores bajos son indicativos de un bajo conocimiento y una baja asignación de importancia a estos factores en el PEI.

El índice variará entre 2 y 8 puntos. Para aquellos valores missing, serán reemplazados por el promedio. Como ya se mencionó al trabajar tanto con el instrumento de profesores y de alumnos, lo que se representa son los promedios por establecimientos, ya que sólo este dato será de utilidad al momento de la construcción de la tipología y clasificación de establecimientos.



b) Satisfacción con gestión y visión directiva

Para diferenciar a los establecimientos en cuanto a gestión y visión directiva, utilizaremos la opinión de los docentes con las preguntas p18_4, p18_5 y p28_6. El índice a mayor puntaje evidencia altos grados de satisfacción con la organización del Liceo, la conducción directiva y alta claridad de cómo debe gestionarse el establecimiento. Por el contrario, puntajes bajos evidencian lo contrario. El índice variará entre 3 y 12. Los valores missing o perdidos se asumen como en todos los casos anteriores con el promedio.



c) Nivel de participación en espacios formativos y extra-programáticos

Para evaluar el nivel de participación de los alumnos en espacios formativos como así también en actividades extra-programáticas, se construye un índice en base a los niveles de oportunidad que tienen los alumnos para participar en estas actividades según la opinión de los jefes UTP. Se somete a análisis factorial para determinar el peso de las distintas preguntas incluidas en el cuestionario, y además para verificar la solución la validez los datos para proceder a la construcción del índice. Las pruebas estadísticas que verifican la validez para la construcción del índice se muestran en la siguiente tabla:

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Okin.			.809
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		300.723
	gl		28
	Sig.		.000

Los resultados obtenidos tanto en las pruebas de KMO como la de Bartlett permiten proseguir con la construcción del índice.

De la siguiente matriz de datos se obtienen los pesos asignados para cada pregunta.

Matriz de componentes ^a

	Componente
	1
P22_1 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en EDUCACIÓN ARTÍSTICA ?	.655
P22_2 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en DEPORTES Y RECREACIÓN?	.606
P22_3 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES CULTURALES?	.756
P22_4 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES CIENTÍFICAS?	.625
P22_5 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en PARTICIPACIÓN EN EL CAA ?	.728
P22_6 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en FORMACIÓN PARA EL TRABAJO?	.770
P22_7 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN DE OPCIONES AL EGRESAR?	.654
P22_8 ¿Qué nivel de oportunidades de desarrollo ofrece el liceo en CENTROS DE PRÁCTICA PROFESIONAL PARA LA ENSEÑANZA TP?	.681

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

^a. 1 componente extraído

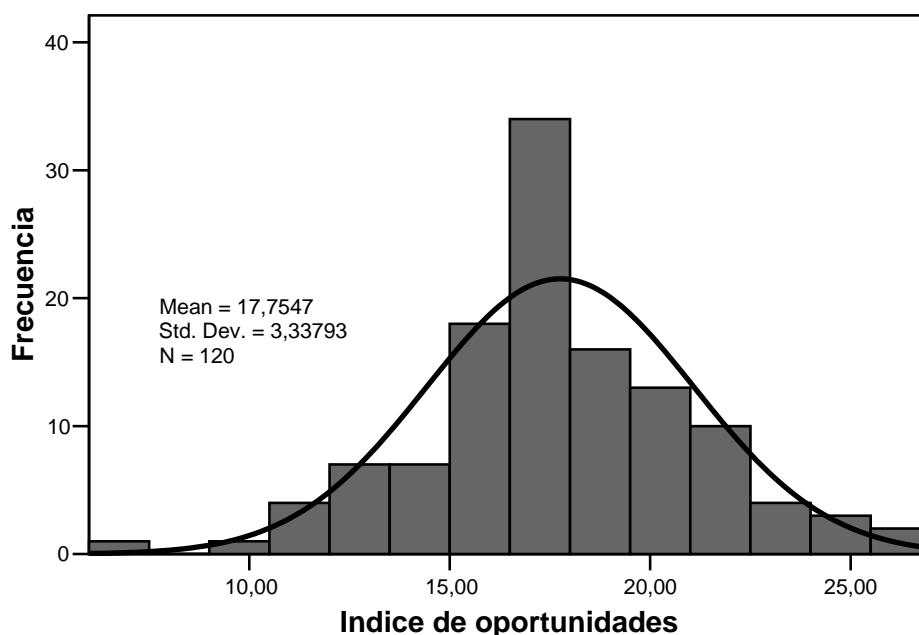
Se procede al diseño de la ecuación final para la construcción del índice.

$$IndSGS = (p22_1 * 0.655) + (p22_2 * 0.606) + (p22_3 * 0.756) + (p22_4 * 0.625) + (p22_5 * 0.728) + (p22_6 * 0.770) + (p22_7 * 0.654) + (p22_8 * 0.681)$$

Con los valores de la matriz se obtienen un índice teórico que fluctúa entre 5.47 y 27.37 aproximadamente, a mayor valor en el índice, los niveles de oportunidades son reflejo de altos niveles de oportunidades, por el contrario valores menores son indicativos de bajo nivel de oportunidades. El promedio que se obtiene es de 17.75 con una desviación estándar de 3.33.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Indice de oportunidades	120	6.78	26.11	17.7547	3.33793
N válido (según lista)	120				



Análisis Cluster

Los indicadores de cada una de las categorías que componen la sub dimensión se muestran en la siguiente matriz, ello permitirá la constitución de grupos homogéneos o clusters.

Variable	Preguntas	Cuestionario	Nivel de medición
1.- Proyecto Educativo Institucional	P15, p28_11	Profesores	Intervalo
2.- Satisfacción con gestión y visión directiva	p18_4, p18_5 y p28_6	Profesores	Intervalo
3.- Nivel de participación en espacios formativos y extra-programáticos	22_1, 22_2, 22_3, 22_4, 22_5, 22_6, 22_7, 22_8	UTP	Intervalo

La matriz de datos incorpora tres variables relacionadas con la sub dimensión gestión administrativa, estas variables métricas son: Proyecto Educativo Institucional (PEI),

niveles de satisfacción con la visión y gestión directiva y nivel de participación en espacios formativos y extra-programáticos.

En segundo lugar, no se realizará estandarización de las variables ya que los rangos de variación no son muy disímiles entre sí.

Resultados análisis de conglomerados

En la tabla siguiente se observan los centroides iniciales de cada uno de los conglomerados.

	Conglomerado		
	1	2	3
Indice PEI	6.0	7.6	4.8
Indice Gestión	5.000	12.000	8.735
Indice de oportunidades	20.48	22.58	6.78

Una vez realizada la reasignación de los Liceos, mediante la técnica de iteración, se obtienen los siguientes resultados para cada uno de los cluster.

	Conglomerado		
	1	2	3
Indice PEI	5.9	6.4	5.8
Indice Gestión	8.030	9.548	8.144
Indice de oportunidades	17.65	21.82	12.95

El conglomerado 1 contiene un poco más de la mitad de los Liceos (66), el conglomerado 2 a 30 y el último conglomerado a los 24 faltantes.

Conglomerado	1	66
	2	30
	3	24
Válidos		120
Perdidos		0

Caracterización o perfiles de los conglomerados

El conglomerado 1, se caracteriza por tener centroides medios y bajos, medios en el índice PEI e índice de oportunidades y bajo en el índice de gestión. El 80,3% de estos Liceos son Urbanos, un 62,1% son municipales, un 34,8% son particulares subvencionados y un 3% son corporaciones privadas. En cuanto al tipo de enseñanza que imparten, un 21,2% son humanistas científicos, un 39,4% técnico profesionales y un 39,4% polivalentes. Los establecimientos de este conglomerado presentan en promedio el tamaño menor en cuanto a número de alumnos con 541. Respecto del tipo de enseñanza, un 47% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 9,1% de séptimo básico a cuarto medio y un 43,9% de primero medio a cuarto medio. Y finalmente en la clasificación de Liceos focalizados, un 68,2% son preferenciales y el restante 31,8% prioritarios.

El cluster 2, se caracteriza por contener en su interior a establecimientos que tienen alto conocimiento de los docentes de los objetivos del PEI y además alta valoración de la formación actitudinal y valórica como elemento central del PEI, además una positiva evaluación de la gestión directiva y un alto nivel de oportunidades para que los alumnos desarrollen actividades extracurriculares. El 90% de estos establecimientos son urbanos, la gran mayoría son de dependencia particular subvencionado con un 53,3%, un 36,7% son municipales y un 10% de ellos son corporaciones privadas. Un 30% de los Liceos agrupados en este cluster, son polivalentes, un 56,7% son técnicos profesionales y 13,3% humanistas científicos. El promedio de alumnos por Liceo es de 554 alumnos. Respecto del tipo de enseñanza, un 30% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 6,7% de séptimo básico a cuarto medio y un 63,3% de primero medio a cuarto medio. De los Liceos de este conglomerado, un porcentaje bajo (16,7%) se caracterización por ser prioritarios.

El cluster 3 agrupa aquellos establecimientos peor evaluados en gestión directiva, ya que hay un bajo conocimiento por parte de los profesores de los objetivos del PEI y asignación de baja importancia a la formación actitudinal y valórica. También es el que menores oportunidades ofrece a los alumnos en cuanto a oportunidades de desarrollar actividades extra-programáticas. El 91,7% de los establecimientos de este cluster son urbanos. Un 25% son particulares subvencionados y un 75% son municipales. En el cluster hay un 33,3% de Liceos técnicos profesionales, un 29,2% son polivalentes y el restante 37,5% son humanistas científicos. Tienen el promedio mayor de alumnos por Liceo con 663 alumnos. Un 37,5% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, y el restante porcentaje son Liceos con educación de primero medio a cuarto medio. El 66,7% de estos establecimientos son preferenciales, y un 33,3% prioritarios.

2.4.1.3 Gestión Pedagógica

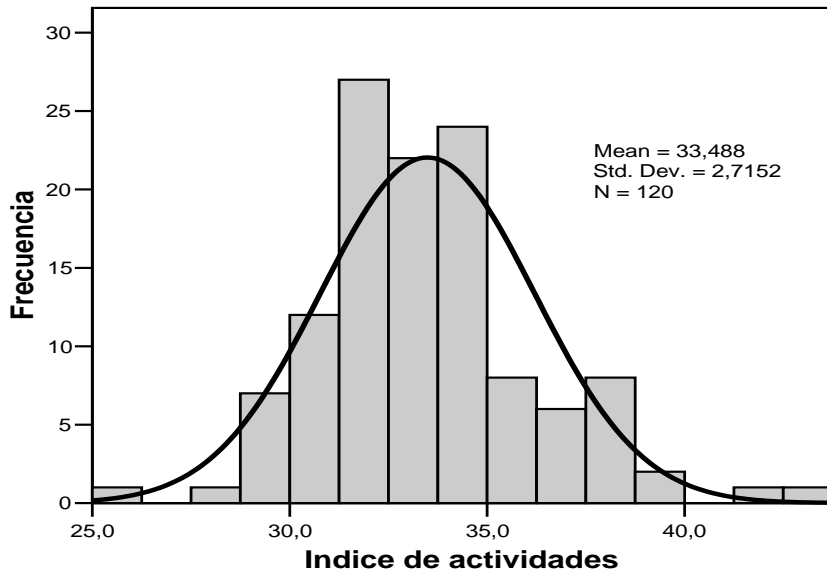
En esta tercera subdimensión, denominada gestión pedagógica, se establecerá una nueva tipología utilizando tres indicadores: nivel de frecuencia de uso de actividades pedagógicas, niveles de logros educativos y Nivel de dominio y manejo del UTP para la gestión pedagógica.

a) Nivel de frecuencia de uso de actividades pedagógicas

El presente índice mide la frecuencia de utilización de distintas actividades en la sala de clases por parte de los profesores. Se aplica análisis factorial para determinar el peso de cada una de las 17 sub preguntas (de la pregunta 17 del cuestionario) que se utilizan para la construcción del índice. A mayor índice, indica una mayor frecuencia de uso de distintas actividades pedagógicas. Por otro lado, a menor índice es indicativo de una menor frecuencia en la variedad de actividades. Las pruebas estadísticas indican que es factible desarrollar un índice.

De acuerdo a los datos entregados por la matriz de componentes, se procede al diseño de la ecuación final para la construcción del índice.

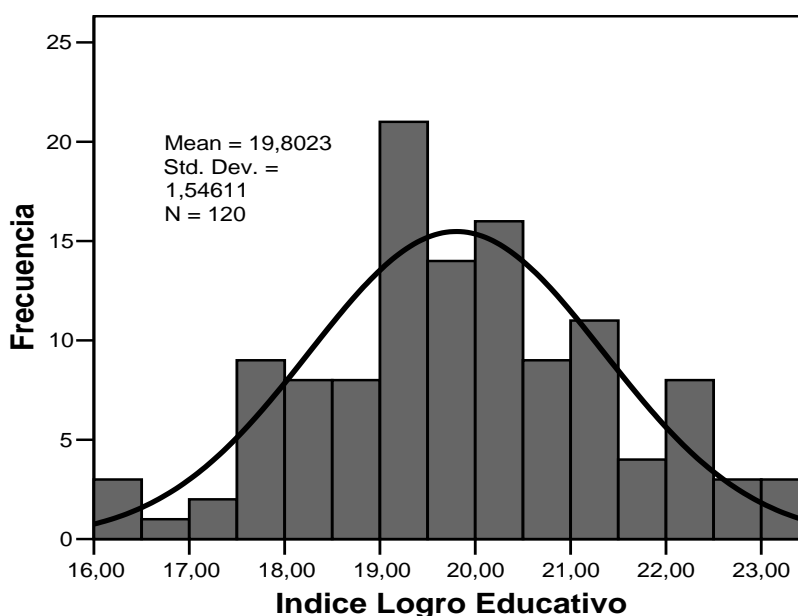
$$IndSGS = (p17_1 * 0.615) + (p17_2 * 0.254) + (p17_3 * 0.548) + (p17_4 * 0.590) + (p17_5 * 0.560) + (p17_6 * 0.696) + (p17_7 * 0.575) + (p17_8 * 0.486) + (p17_9 * 0.488) + (p17_10 * 0.476) + (p17_11 * 0.546) + (p17_12 * 0.616) + (p17_13 * 0.572) + (p17_14 * 0.636) + (p17_15 * 0.508) + (p17_16 * 0.634) + (p17_17 * 0.473)$$



El promedio del índice es de 33.48, con un puntaje mínimo de 25.1 y máximo de 42.6.

b) Niveles de logro educativos

Para diferenciar los Liceos según el nivel de logro educativo alcanzado, se construirá un índice sumativo simple que emana de la autopercepción de los docentes en distintas materias relacionadas con las actividades pedagógicas que ellos realizan, para ello se utiliza la pregunta 30 del cuestionario docentes. El índice fluctúa entre 4 y 28, un índice elevado indica mayores niveles de logros educativos, por el contrario bajos puntajes en el índice demuestran un bajo nivel de logros educativos. El promedio del índice es de 19.80.



c) Nivel de dominio y manejo del jefe de UTP para la gestión pedagógica.

Para la construcción del índice que permite distinguir las diferencias entre Liceos, se utiliza las 12 subpreguntas de la pregunta 47 del cuestionario UTP, sometiéndolas a análisis factorial para verificar la factibilidad de construcción del índice, asignando además el peso a cada una de las variables (subpreguntas) que contendrá el índice. Las pruebas estadísticas indican factibilidad de construcción del índice.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Okin.			.738
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		719.132
	gl		66
	Sig.		.000

Matriz de componentes ^a

	Compo nente
	1
P47_1 Conozco bien la estructura de los programas educativos	.760
P47_2 Conozco bien los fundamentos de los programas educativos	.787
P47_3 Domino diversas metodologías pedagógicas	.720
P47_4 Puedo liderar la reflexión pedagógica de los profesores	.730
P47_5 Puedo apoyar el diseño de distintas formas de evaluación de los aprendizajes	.702
P47_6 Hago un seguimiento de la cobertura curricular en mi establecimiento	.600
P47_7 Conozco bien la estructura modular de la enseñanza técnico profesional	.602
P47_8 Domino el Marco de la Buena Enseñanza	.686
P47_9 Puedo apoyar el diseño de distintas formas de evaluación de los aprendizajes	.698
P47_10 Hago un seguimiento de la cobertura curricular en mi establecimiento	.518
P47_11 Conozco bien la estructura modular de la enseñanza técnico profesional	.637
P47_12 Domino el Marco de la Buena Enseñanza	.762

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

^a. 1 componentes extraídos

Los datos entregados por la matriz de componentes aparecen en la tabla anterior y por tanto, se procede al diseño de la ecuación final para la construcción del índice.

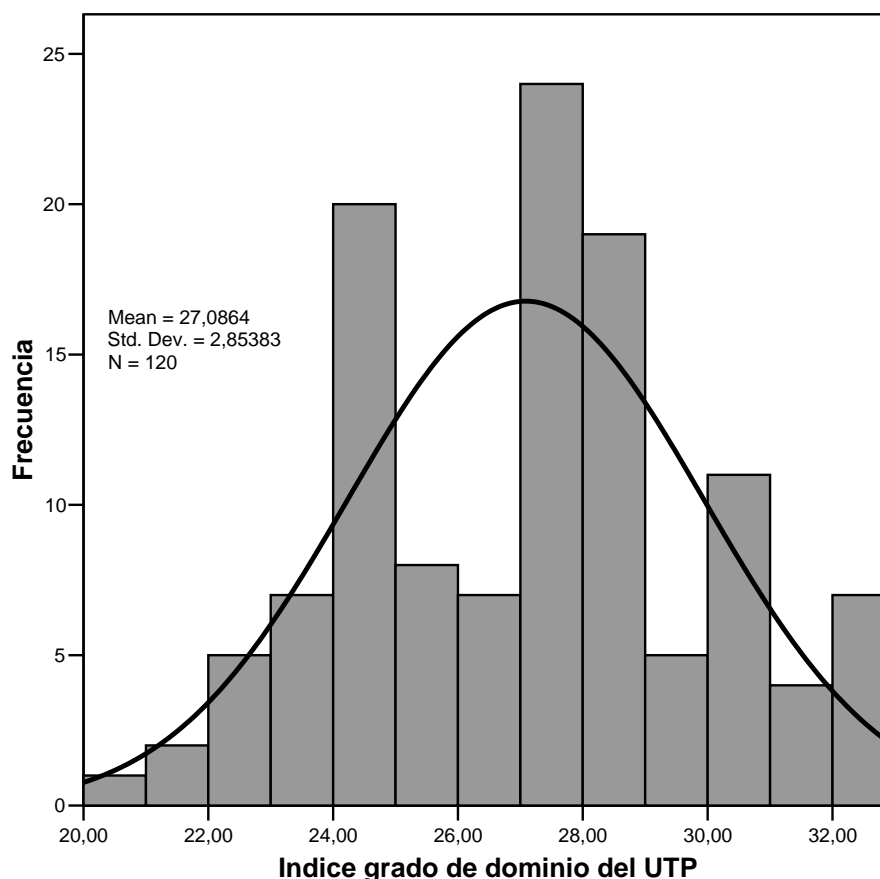
$$IndSGS = (p47_1 * 0.760) + (p47_2 * 0.787) + (p47_3 * 0.720) + (p47_4 * 0.730) + (p47_5 * 0.702) + (p47_6 * 0.600) + (p47_7 * 0.602) + (p47_8 * 0.686) + (p47_9 * 0.698) + (p47_10 * 0.518) + (p47_11 * 0.637) + (p47_12 * 0.762)$$

A mayor puntaje en el índice, el nivel de dominio del UTP en actividades y materias pedagógicas es mayor, lo que facilitaría una adecuada gestión pedagógica. Sin embargo, si el índice es bajo, se denota escaso dominio de las actividades pedagógicas.

El promedio del índice es de 27.08 con una desviación estándar de 2.94, el valor mínimo es de 20.41 y el máximo de 32.81.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Índice grado de dominio del UTP	113	20.41	32.81	27.0868	2.94166
N válido (según lista)	113				



Análisis Cluster

Los indicadores de cada una de las categorías que componen la sub dimensión se muestran en la siguiente matriz, ello permitirá la constitución de grupos homogéneos o clusters.

Variable	Preguntas	Cuestionario	Nivel de medición
1.- Nivel de frecuencia de uso de actividades pedagógicas	P17_1... p17_17	Profesores	Intervalo
2.- Niveles de logro educativos	p30_1, p30_2, p30_3, p30_4, p30_5, p30_6, p30_7	Profesores	Intervalo
3.- Nivel de dominio y manejo del UTP para la gestión pedagógica	P47_1... P47_12	UTP	Intervalo

La matriz de datos incorpora tres variables relacionadas con la sub dimensión gestión pedagógica, estas variables son: nivel de frecuencia de uso de actividades pedagógicas, niveles de logros educativos y nivel de dominio y manejo del UTP para la gestión pedagógica.

En segundo lugar, no se realizará estandarización de las variables ya que los rangos de variación no son muy disímiles entre sí.

Resultados análisis de conglomerados

En la tabla siguiente se observan los centroides iniciales de cada uno de los conglomerados.

	Centros iniciales de los conglomerados		
	Conglomerado		
	1	2	3
Indice de actividades	31.3	42.6	25.1
Indice Logro Educativo	20.54	20.00	16.25
Indice grado de dominio del UTP	31.57	31.17	22.25

Una vez realizada la reasignación de los Liceos, mediante la técnica de iteración, se obtienen los siguientes resultados para cada uno de los cluster.

	Centros de los conglomerados finales		
	Conglomerado		
	1	2	3
Indice de actividades	32.1	35.4	25.1
Indice Logro Educativo	19.22	20.57	16.25
Indice grado de dominio del UTP	25.89	28.62	22.25

El conglomerado 1 contiene un poco más de la mitad de los Liceos (65), el conglomerado 2 reúne a 54 Liceos y el 3 a solamente 1 Liceo.

Número de casos en cada conglomerado	
Conglomerado	1
	65
	2
	54
	3
	1
Válidos	120
Perdidos	0

Caracterización o perfiles de los conglomerados

El conglomerado 1 con 65 establecimientos, se caracteriza por tener centroides medios, Es decir, los establecimientos de este cluster tienen profesores que con mediana frecuencia desarrollan variadas actividades pedagógicas, es decir tienen mediana variedad en las actividades pedagógicas que implementan con el curso. Poseen un mediano nivel de logro educativo y mediano nivel de dominio del UTP en materias pedagógicas. El 81,5% de estos Liceos son Urbanos, un 58,5% son municipales, un 38,5% son particulares subvencionados y un 3,1% son corporaciones privadas. En cuanto al tipo de enseñanza que imparten, un 23,1% son humanistas científicos, un 43,1% técnico profesionales y un 33,8% polivalentes. Los establecimientos de este conglomerado presentan en promedio a 539 alumnos por Liceo. Respecto del tipo de enseñanza, un 43,1% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 6,2% de séptimo básico a cuarto medio y un 50,8% de primero medio a cuarto medio. Y finalmente en la clasificación de Liceos focalizados, un 73,8% son preferenciales y el restante 26,2% prioritario.

El cluster 2 con 54 establecimientos, se caracteriza por contener en su interior a establecimientos que tienen altos los índices de frecuencia de actividades pedagógicas por parte de los docentes, alto nivel de logro educativo de sus profesores, además un buen nivel de manejo y dominio por parte del UTP de materias pedagógicas. El 88,9% de estos establecimientos son urbanos, en cuanto a la dependencia administrativa de cada Liceo obtenemos que los particulares subvencionados representa un 35,5%, 59,3% son municipales y un 5,6% de ellos son corporaciones privadas. Un 37% de los Liceos agrupados en este cluster, son polivalentes, un 42,6% son técnicos profesionales y 20,4% humanistas científicos. El promedio de alumnos por Liceo es de 613 alumnos. Respecto del tipo de enseñanza, un 38,9% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 7,4% de séptimo básico a cuarto medio y un 53,7% de primero medio a cuarto medio. De los Liceos de este conglomerado, un porcentaje (31,5%) se caracterizan por ser prioritarios.

El cluster 3 agrupa a un solo establecimiento, representa el menor nivel de los 3 cluster en los distintos indicadores, es un establecimiento urbano, particular subvencionado, humanista científico. Es más en el análisis podrán observar que al aumentar la cantidad de cluster, este se mantiene solitario representando al peor cluster de todo el grupo en cuanto a gestión pedagógica.

2.4.2.- Sociabilidad y Participación

Antes de iniciar el proceso de clasificar en grupos homogéneos el conjunto de elementos e indicadores que constituye la dimensión de sociabilidad y participación, es necesario señalar que esta está compuesta de los siguientes ámbitos o indicadores; participación de los alumnos, mecanismos de selección del centro de alumnos, participación de los apoderados, evaluación del clima y/o niveles de conflicto.

2.4.2.1 Participación de los alumnos

Para indagar acerca del nivel de participación de los alumnos, se consultó a ellos mismos sobre la participación en al menos 9 distintas instancias de participación, donde se relevan algunas instancias más cerradas de participación como el centro de alumnos, los consejos escolares o las directivas de cursos, algunas selectivas como equipos deportivos, grupos musicales, grupos culturales-artísticos y otras de participación voluntaria, como los talleres extra-programáticos, acciones solidarias, o grupos religiosos. Con estos ítems, se procedió a la construcción de un índice que permita diferenciar los establecimientos según el grado de participación de los alumnos. Para tal efecto se recodificó la variable asignando valores distintos a los originales, asignando 0 cuando no hay participación en la actividad o cuando esta actividad no esta disponible para que los alumnos participen, un valor de 1 cuando los alumnos participan rara vez, 2 cuando participan de manera irregular (algunas veces) y 3 cuando la participación es más constante (alternativa siempre).

Para la construcción del índice se utilizan los datos de la siguiente matriz de componentes, esta nos indica los coeficientes de correlación calculados para cada una de las variables que compondrán el índice, la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) nos entrega un coeficiente de 0,76 considerado bueno en la tabla de intervalos establecida por Kaiser¹⁷. La prueba de esfericidad de Bartlett tiene un grado de significación inferior a 0,01, por lo que se rechaza la hipótesis de que no existe correlación entre las variables. Estas dos pruebas entregan los niveles de confianza esperados para la construcción del índice.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Okin.			.764
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		4002.938
	gl		36
	Sig.		.000

¹⁷ "Análisis estadístico multivariable, Teoría y práctica", Manuel Vivanco, Pág. 112, Editorial Universitaria

Se utilizan los coeficientes calculados del primer componente, ya que por defecto es el que mayor porcentaje de varianza explica en el modelo.

Matriz de componentes ^a

	Componente		
	1	2	3
p19_1r	.587	-.497	-.189
p19_2r	.602	-.506	-.023
p19_3r	.577	-.497	.031
p19_4r	.428	.217	.376
p19_5r	.577	.428	.128
p19_6r	.542	.088	.495
p19_7r	.480	.250	.275
p19_8r	.507	.360	-.565
p19_9r	.583	.331	-.414

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

^a. 3 componentes extraídos

Con los pesos entregados por la matriz de componentes de la solución factorial se construye el índice según la ecuación siguiente:

$$IndPart = (p19_1r * 0.587) + (p19_2r * 0.602) + (p19_3r * 0.577) + (p19_4r * 0.428) + (p19_5r * 0.577) + (p19_6r * 0.542) + (p19_7r * 0.480) + (p19_8r * 0.507) + (p19_9r * 0.583)$$

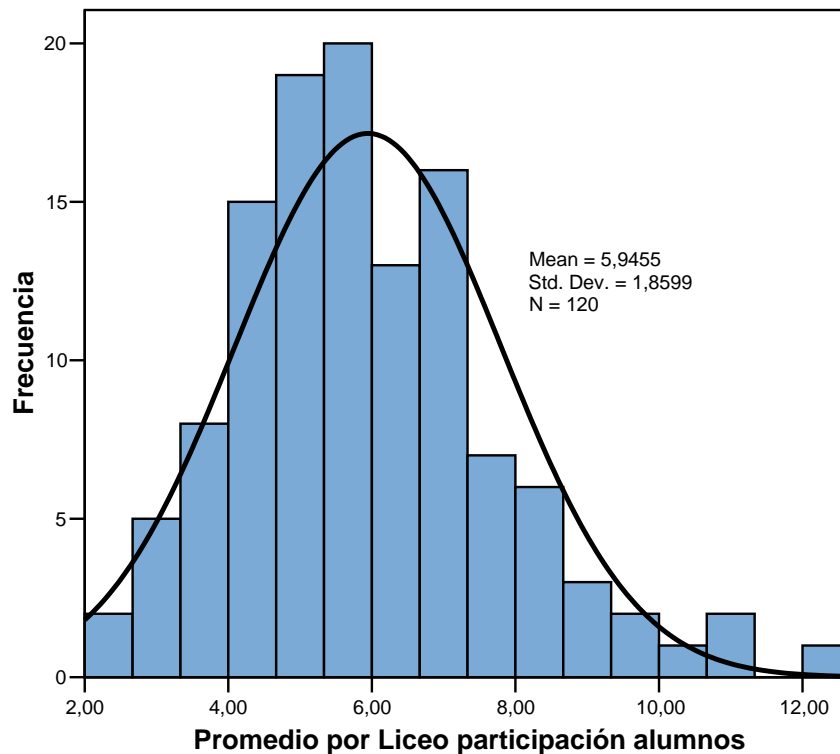
Cada alumno entrega un resultado, sin embargo para el tratamiento de la información se trabaja con la unidad “establecimiento”, por lo que son los promedios por establecimiento el dato a utilizar. Es por ello, que se obtienen 120 resultados que corresponden al promedio por curso.

El índice (considerando el cálculo de la ecuación) fluctúa teóricamente entre 0 y 14.65, en la práctica ningún curso alcanzó el máximo de participación por lo que la amplitud del índice se reduce y el máximo solo alcanza a 12.50 como promedio.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Promedio por Liceo participación alumnos	120	2.11	12.50	5.9455	1.85990
N válido (según lista)	120				

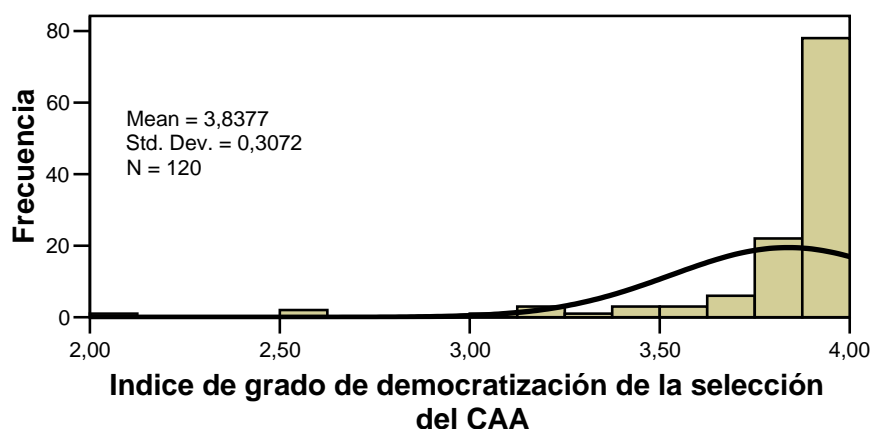
El promedio obtenido por el índice es de 5.9, indicativo de poca participación en general como quedó señalado en el análisis descriptivo. En el siguiente gráfico se observa la distribución de los datos, en donde la curva normal de esta, está inclinada hacia la izquierda lo que implicaría una asimetría negativa de los datos, y demuestra además la alta concentración de los alumnos en la baja participación.



El índice será utilizado en la posterior conformación de conglomerados a través del análisis multivariado utilizando la técnica de clusters analysis.

2.4.2.2 Mecanismos de selección del centro de alumnos.

Para indagar y caracterizar el mecanismo utilizado por los alumnos se utilizará la pregunta 14 del cuestionario alumnos, en ésta se pregunta sobre la forma en que se escoge a la directiva del centro de alumnos. La pregunta se recodifica y se establecen nuevas categorías estableciendo un índice que posee un continuum que va desde lo más democrático (4) a lo menos democrático (1). El presente índice también se utilizará en la construcción de tipologías de la presente dimensión.



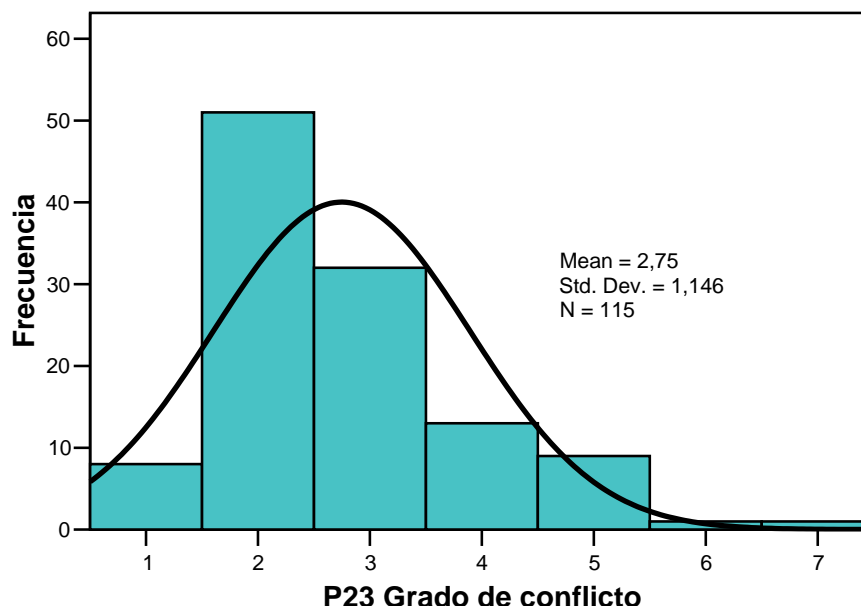
2.4.2.3 Participación de los apoderados.

Para incluir la participación de los padres como variable, se incluye la percepción de los profesores respecto del grado de implicación que los padres tienen en las actividades escolares de sus hijos, correspondiente a la pregunta 18_21 del cuestionario profesores, esta pregunta se recodifica y transforma en índice para poder calcular el promedio por Liceo, el índice a mayor puntaje (máximo 3) indica que existe alto nivel de satisfacción entre los profesores con el grado de implicancia de los padres.

También se incluye la percepción de los jefes UTP respecto de la misma temática en donde se les consulta el grado de acuerdo con la afirmación de que “los padres están preocupados por la situación escolar de sus hijos y manifiestan disposición a apoyarlos” pregunta 29 incluida en el cuestionario aplicado al jefe de UTP.

2.4.2.4 Clima o ambiente laboral

Para considerar el nivel de conflicto se utilizará la pregunta 23 del cuestionario aplicados a los Directores de los Liceos, en donde se les instruye para que analicen los niveles de conflicto en el establecimiento y lo posicionen dentro de una escala de 1 a 7, en donde 1 es bajo nivel de conflicto y 7 alto nivel.



Además se agregan, para la conformación del clusters, la pregunta dirigida a profesores respecto del grado de satisfacción con el clima laboral del Liceo (pregunta 18_6). Se recodifica la variable para aumentar el nivel de medición para calcular los promedios por Liceos y así ingresar esta nueva variable al análisis. El índice, a mayor puntaje es demostrativo de mayor satisfacción laboral de los docentes.

Análisis cluster

Como vimos en análisis anteriores, el primer paso, es la determinación de los indicadores de cada una de las categorías que componen la dimensión de participación y sociabilidad, por ello se procede a la conformación la matriz que permitirá la constitución de grupos homogéneos o clusters.

La matriz de datos incorpora seis variables relacionadas con la dimensión sociabilidad y participación, estas variables métricas son:

Variable	Preguntas	Cuestionario	Nivel de medición
1.- Participación de los alumnos	19_1... p19_9	Alumnos	Intervalo
2.- Elección del CAA	14	Alumnos	Intervalo
3.- Implicancia de apoderados	18_21	Profesores	Intervalo
4.- Participación de apoderados	29_1	UTP	Intervalo
5.- Clima laboral	23	Directores	Intervalo
6.- Satisfacción laboral	18_6	Profesores	Intervalo

En segundo lugar, una de las decisiones que hay que determinar es la posible estandarización de las variables que tienen rangos de variación muy disímiles entre sí, en el caso de las variables del análisis cluster de la dimensión sociabilidad y participación, no tienen gran variabilidad, es decir, no presentan valores de magnitudes distintas, por lo que no se procede a la estandarización de las variables.

Resultados análisis de conglomerados

Del primer paso del análisis se obtienen los centroides iniciales que serán reasignados mediante el procedimiento el cálculo de la distancia euclídea.

	Centros iniciales de los conglomerados		
	Conglomerado		
	1	2	3
Promedio por Liceo participación alumnos	5.14	2.88	12.50
Indice de grado de democratización de la selección del CAA	4.00	3.00	4.00
Indice de implicación de los padres	1.25	1.00	1.50
Percepción del UTP sobre la participación de los padres	2.00	2.66	3.00
P23 Grado de conflicto	7.00	1.00	2.00
Percepción del clima laboral por parte de Docentes	1.75	3.50	3.75

Una vez realizada la reasignación de los casos, se obtiene la clasificación final de cada establecimiento. La tabla siguiente muestra los promedios de los centroides una vez realizada la reasignación de los casos.

	Centros de los conglomerados finales		
	Conglomerado		
	1	2	3
Promedio por Liceo participación alumnos	5.24	4.78	7.90
Indice de grado de democratización de la selección del CAA	3.87	3.78	3.91
Indice de implicación de los padres	.82	1.00	.90
Percepción del UTP sobre la participación de los padres	2.73	2.80	2.76
P23 Grado de conflicto	4.65	2.27	2.51
Percepción del clima laboral por parte de Docentes	2.54	2.95	2.84

El conglomerado 1 contiene a 28 establecimientos, el segundo a 58 y el tercer cluster a 42 Liceos.

Número de casos en cada conglomerado		
Conglomerado	1	20
	2	58
	3	42
Válidos		120
Perdidos		0

Caracterización o perfiles de los conglomerados.

El conglomerado 1 (ver centroides de conglomerados finales) se caracteriza por tener una baja participación de los padres en el proceso educativo. Además presenta el mayor nivel de conflicto y por ende mayores niveles de insatisfacción con el clima laboral. Estos en un 90% son Liceos Urbanos, un 80% posee dependencia de tipo municipal, un 20% son humanistas científicos, un 40% polivalente y el restante 40% son técnicos profesionales. El promedio de alumnos del conglomerado es de 577 alumnos por Liceo, Respecto del tipo de enseñanza, un 35% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 10% de séptimo básico a cuatro medio y un 55% de primero medio a cuarto medio. Y finalmente tiene un alto porcentaje de Liceos catalogados como prioritarios con un 45%.

El segundo cluster, contiene establecimientos en donde la implicancia de los apoderados y el grado de participación es el más alto. Presenta también el clima laboral más favorable y el menor nivel de conflicto dentro del establecimiento. El 87,9% de los Liceos que componen el cluster se ubican en zonas urbanas, un 53,4% son municipales, un 37,9% es particular subvencionado y todas las corporaciones están en el cluster 2. El 53,4% de los Liceos de este conglomerado son técnicos profesionales, un 17,2% científico-humanistas y un 29,3% polivalente. El promedio de alumnos por Liceo es el más alto de los conglomerados llegando a los 694. Respecto del tipo de enseñanza, un 41,4% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, y un 58,6% de primero medio a cuarto medio. Solamente un 22,4% de los Liceos de este conglomerado son prioritarios.

Finalmente, el cluster 3, contiene Liceos en donde la participación de los alumnos es la más alta y los alumnos contienen mayores elementos democráticos en la selección de los integrantes del CAA. Un 78,6% de estos Liceos son urbanos, respecto de la dependencia un 54,8% son municipales y un 45,2% son particulares subvencionados. Un 40,5% de los establecimientos es polivalente, un 28,6% es técnico profesional y un 31% es humanista científico. Presentan los Liceos de este conglomerado presentan el promedio por alumno más bajo con solo 391 alumnos por Liceo en promedio. Respecto del tipo de enseñanza, un 42,9% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 14,2% de séptimo básico a cuatro medio y un 42,9% de primero medio a cuarto medio. El cluster 3 un 71,4% de los establecimientos son considerados preferenciales y un 28,6% prioritarios.

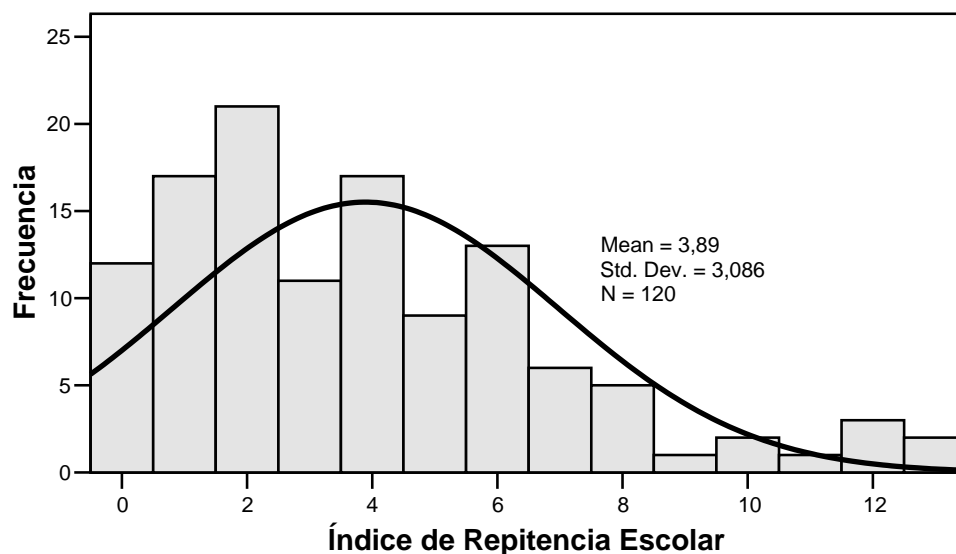
2.4.3.- Trayectorias, expectativas y cultura juvenil

Finalmente, corresponde clasificar en grupos homogéneos el conjunto de elementos e indicadores que constituye la dimensión “trayectorias, expectativas y cultura juvenil”, la dimensión contiene los siguientes ámbitos e indicadores; eficiencia interna escolar, expectativas estudiantiles y cultura juvenil. Dada la importancia teórica asignada y las hipótesis del estudio, se generarán dos tipologías en esta dimensión, una sobre eficiencia escolar y la cultura juvenil subyacente y la otra con las expectativas de los alumnos.

2.4.3.1 Trayectoria y cultura juvenil

a) Repitencia de los alumnos

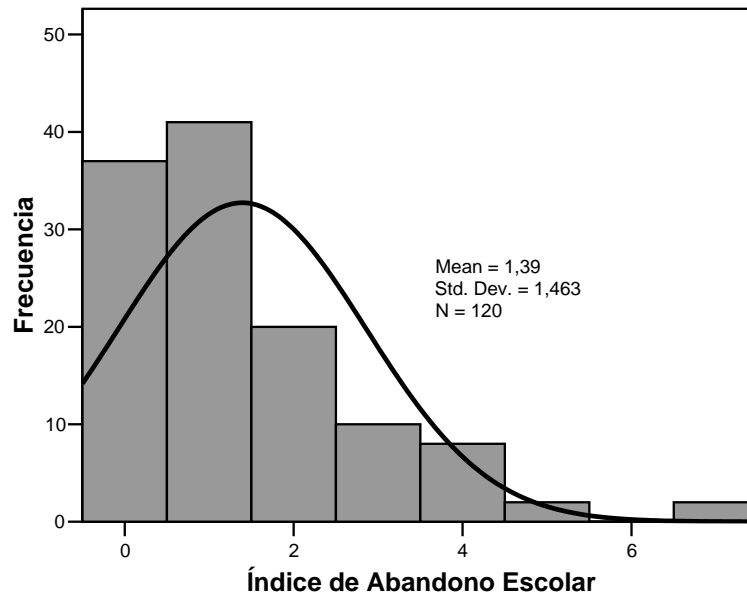
La repitencia será medida de acuerdo a la pregunta 11 del cuestionario alumnos. En el cálculo se considera la cantidad de alumnos que indicaron que habían repetido algún curso. Es decir, no se utiliza el estadígrafo de posición de la media aritmética, sino que la frecuencia absoluta por Liceo. Es por ello, que **a mayor puntaje, mayor repitencia y a menor puntaje menor repitencia**. El índice fluctúa entre 0 (ningún alumno ha repetido) y 13 (13 alumnos en total repitieron). El índice indica un promedio de cerca de 4 (3.89) alumnos por curso han repetido, la desviación estándar es de 3.08.



b) Abandono o retiro escolar de los alumnos

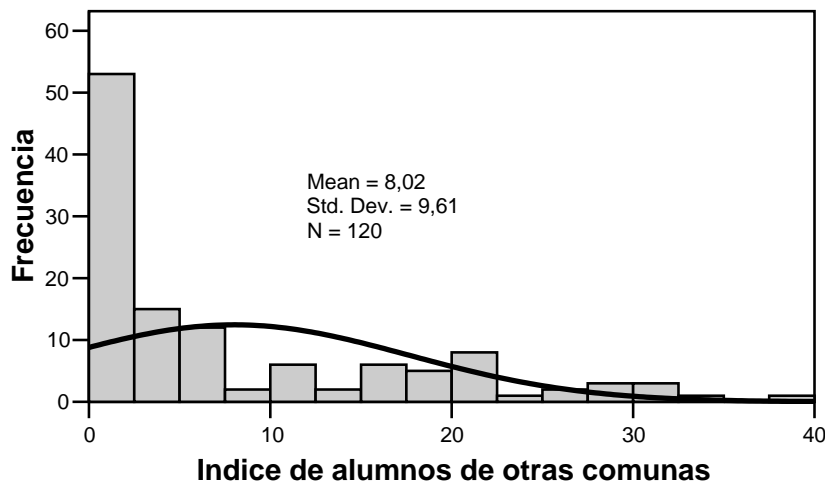
Se procede de igual modo que en el cálculo anterior, lo que refleja el índice es la cantidad de alumnos que declaran haber abandonado los estudios por curso. Por tanto, a mayor cantidad del índice, mayor cantidad de abandono escolar y por el contrario, a menor cantidad en el índice menor abandono o retiro escolar.

En esta ocasión el índice fluctúa entre 0 y 7, en donde el promedio de 1 alumno por Liceo, con una desviación estándar de 1.46.



c) Comuna de residencia

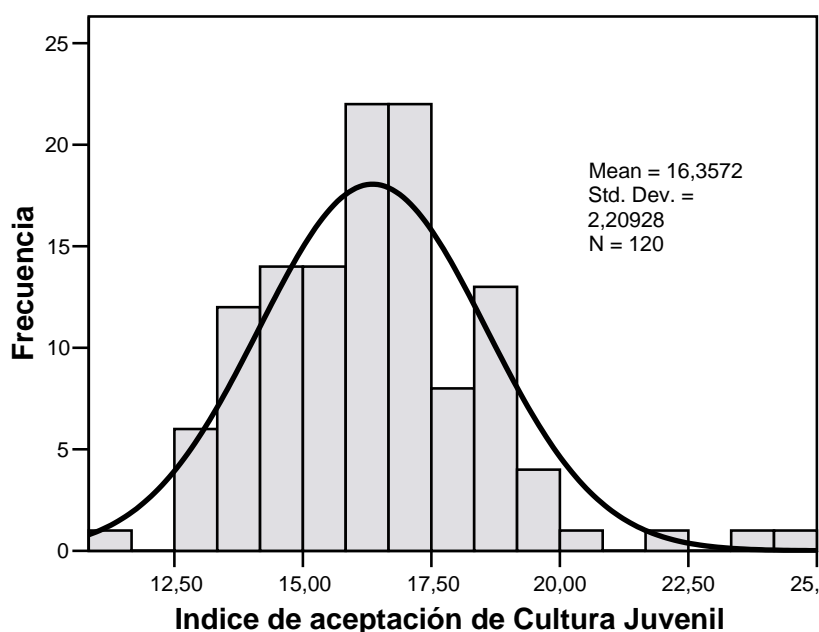
Otra variable a incorporar en la dimensión tiene que ver con las implicancias que eventualmente tiene el vivir en la misma comuna donde se estudia, por ello se construye un índice que permita diferenciar a los Liceos según la inclusión de esta variable. Esta variable se indaga en la pregunta 3 del cuestionario alumnos, el cálculo se realiza de igual modo que en los dos casos anteriores, no usando la media por curso, sino la cantidad total de alumnos que viven en comunas distintas a donde estudian. Por lo que, un índice mayor indica que hay mayor cantidad de alumnos de otras comunas, puntajes más bajos son reflejo de pocos alumnos de comunas distintas a su lugar de estudio.



d) Cultura Juvenil

Para diferenciar a los Liceos según la variable cultura juvenil se construye un índice que da cuenta del nivel de aceptación de formas culturales de los jóvenes. Para la construcción del índice, se utilizan solo preguntas del cuestionario alumnos, forman parte del índice las preguntas 21c, 21d, 21e, 21f, 21g, 21h y 40d. Como ya es habitual, **valores bajos en el índice significan una cultura que no acepta ni respeta las formas juveniles, por el contrario mientras más alto sea el índice se denota mayor aceptación por parte del Liceo de la cultura de los jóvenes.** El índice asume valores entre 7 y 28 como mínimo y máximo respectivamente.

El promedio de índice es de 16.35 con una desviación estándar de 2.20.



Análisis Cluster

Los indicadores de cada una de las categorías que componen la sub dimensión de cultura juvenil y las trayectorias de los jóvenes, se muestran en la siguiente matriz, esto finalmente permite clasificar o constituir grupos homogéneos o clusters.

Variable	Preguntas	Cuestionario	Nivel de medición
1.- Repitencia	P11	Alumnos	Intervalo
2.- Abandono	P16	Alumnos	Intervalo
2.- Comuna de residencia	P3	Alumnos	Intervalo
3.- Cultura Juvenil	P21_c, P21_d, P21_e, P21_f, P21_g, P21_h, P40_d	Alumnos	Intervalo

La matriz de datos incorpora cuatro variables relacionadas con la sub dimensión trayectorias y cultura juvenil, éstas son: repitencia y abandono, comuna de residencia en comparación con la comuna donde estudia y el grado de aceptación por parte del resto de la comunidad educativa de la subcultura juvenil.

Cabe señalar, como ha sido la tónica del presente informe, que no se realizará estandarización de las variables ya que los rangos de variación no son muy distintos entre sí.

Resultados análisis de conglomerados

En la tabla siguiente se observan los centroides iniciales de cada uno de los conglomerados.

	Centros iniciales de los conglomerados		
	Conglomerado		
	1	2	3
Índice de aceptación de Cultura Juvenil	16.24	23.92	15.52
Índice de Repitencia Escolar	13	4	5
Índice de Abandono Escolar	7	0	2
Índice de alumnos de otras comunas	14	1	39

Una vez realizada la reasignación de los Liceos, mediante la técnica de iteración se obtienen los siguientes resultados para cada uno de los cluster.

	Centros de los conglomerados finales		
	Conglomerado		
	1	2	3
Índice de aceptación de Cultura Juvenil	15.87	16.54	16.22
Índice de Repitencia Escolar	5	3	4
Índice de Abandono Escolar	2	1	1
Índice de alumnos de otras comunas	17	2	30

El conglomerado 1 contiene sólo 27 Liceos, el conglomerado 2 a 82 establecimientos y el último conglomerado a los 11 restantes.

Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	27
	2	82
	3	11
Válidos		120
Perdidos		0

Caracterización o perfiles de los conglomerados

El conglomerado 1, se caracteriza por tener centroides altos en repitencia y abandono y bajo en aceptación de los formas culturales de los jóvenes, en el caso del indicador de alumnos de otras comunas se ubica en el termino medio entre los otros dos cluster. El 81,5% de estos Liceos son Urbanos, un 44,4% son municipales, un 48,1% son particulares subvencionados y un 7,4% son corporaciones privadas. En cuanto al tipo de enseñanza que imparten, un 7,4% son humanistas científicos, un 66,7% técnico profesionales y un 25,9% polivalentes. Los establecimientos de este conglomerado presentan en promedio el tamaño medio en cuanto a número de alumnos con 692. Respecto del tipo de enseñanza, un 25,9% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 14,8% de séptimo básico a cuatro medio y un 59,3% de primero medio a cuarto medio. Y finalmente en la clasificación de Liceos focalizados, un 70,4% son preferenciales y el restante 29,6% prioritario.

El cluster 2, que contiene un gran porcentaje de Liceos, se caracteriza por contener en su interior a establecimientos que poseen la mayor aceptación de formas juveniles, además presenta el índice más bajo de alumnos que residen en comunas distintas a donde estudian. El 85,4% de estos establecimientos son urbanos, la gran mayoría son de dependencia municipal con un 70,7%, un 29,3% son particulares subvencionados. Un 40,2% de los Liceos agrupados en este cluster, son polivalentes, un 29,3% son técnicos profesionales y 30,5% humanistas científicos. El promedio de alumnos por Liceo es de 474 alumnos. Respecto del tipo de enseñanza, un 51,2% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 3,7% de séptimo básico a cuatro medio y un 45,1% de primero medio a cuarto medio. De los Liceos de este conglomerado, un porcentaje 31,7% se caracterizan por ser prioritarios.

El cluster 3 agrupa solamente a 11 establecimientos, estos se caracterizan por tener el índice más alto de alumnos de otras comunas. El 90,9% de los establecimientos de este cluster son urbanos. Un 72,7% son particulares subvencionados, y el 27,3% corporaciones privadas. En el cluster hay un 81,8% de Liceos técnicos profesionales, un 18,2% son polivalentes. Tienen el promedio mayor de alumnos por Liceo con 970

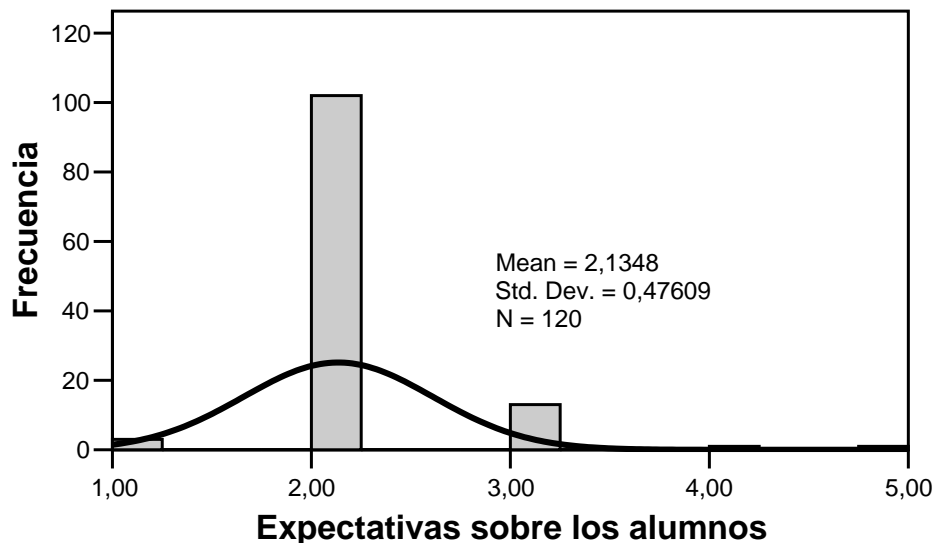
alumnos. Un 9,1% de los establecimientos tienen niveles de educación de séptimo básico a cuarto medio, y el restante porcentaje son Liceos con educación de primero medio a cuarto medio. El 100% de estos establecimientos son preferenciales.

2.4.3.2 Expectativas de los alumnos

Para medir las expectativas y clasificar a los establecimientos según estas mismas, se utilizará la pregunta relativa a las expectativas que fue incluida en todos los actores, en el director corresponde a la pregunta 36 de dicho instrumento, en los jefes de UTP se encuentra en la pregunta 30, en los docentes en la pregunta 23 y en los alumnos en la pregunta 29. Para la construcción de la tipología cada pregunta será tratada como un índice en sí mismo, por lo que la clasificación se hace en base a las diferencias o discordancias que se encuentren entre las opiniones de los distintos actores en cuanto a las expectativas que se generan en relación al futuro educacional y laboral de los alumnos. A mayor puntaje en los índices, indican mayores expectativas.

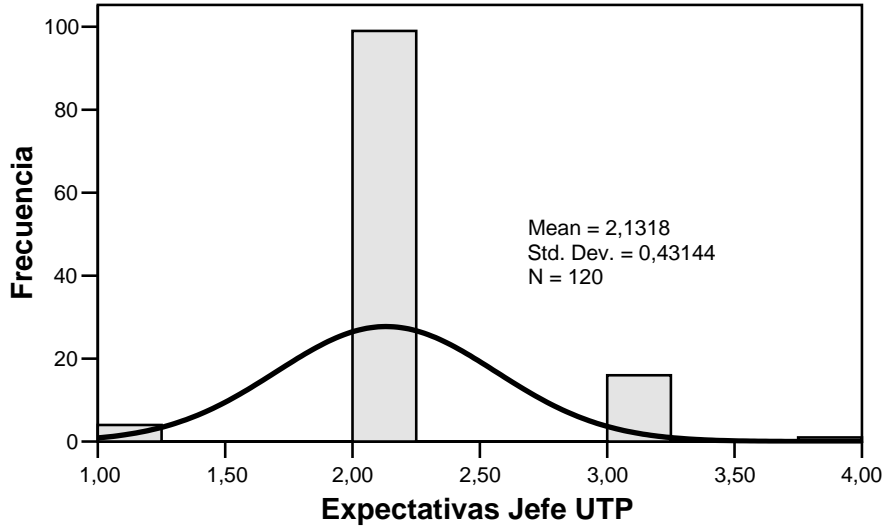
Director

En este caso el índice fluctúa entre 1 y 5, el promedio es de 2.1 y una desviación estándar de 0,47.



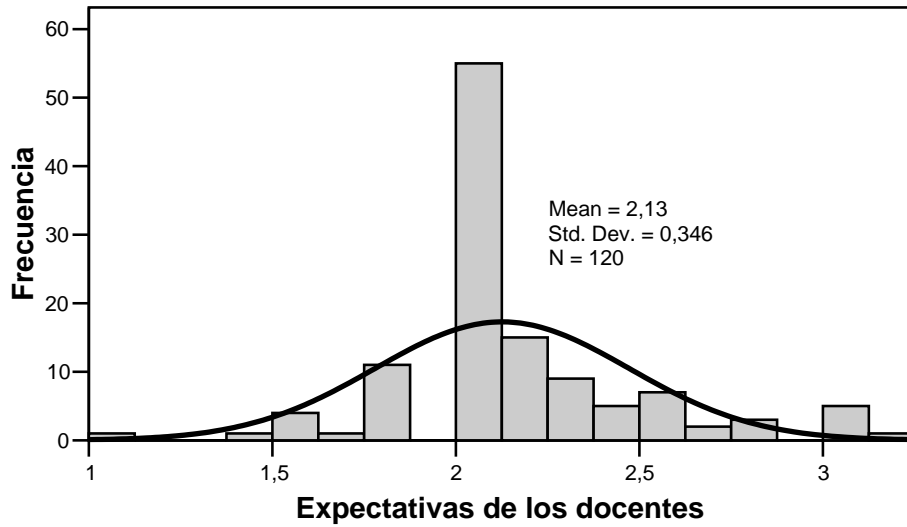
Jefe de UTP

En el caso de las expectativas, estas son muy coincidentes con las de los directores, con un promedio de 2.13 y una desviación de 0.43.



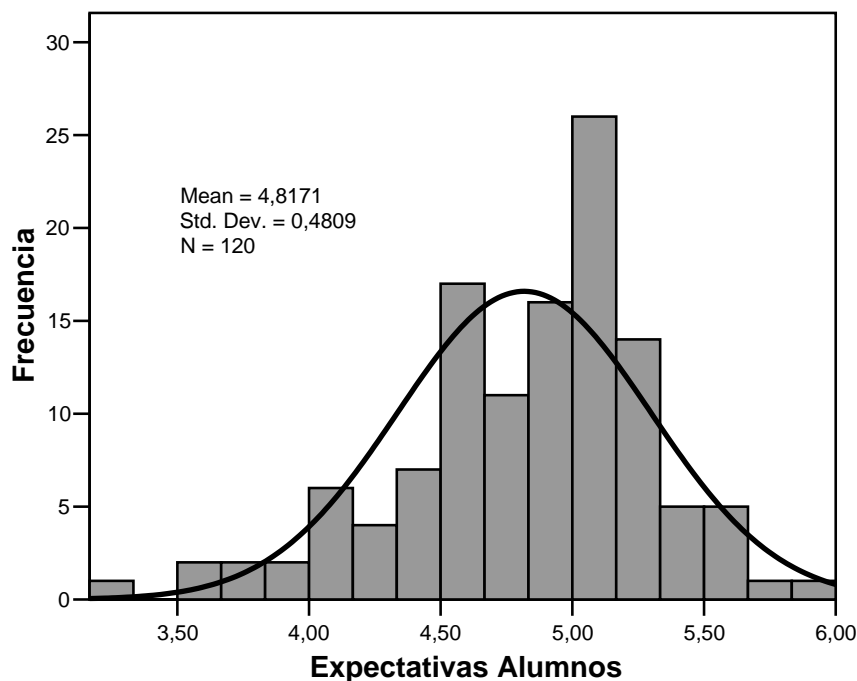
Docentes

El promedio es de 2.13 con una desviación estándar de 0.346



Alumnos

El promedio de los alumnos difiere del resto de los actores del sistema educativo, se presenta con un promedio mayor, llegando a los 4.8 con una desviación de 0.48.



Análisis Cluster

Los indicadores de cada una de las categorías que componen la sub dimensión de expectativas de los jóvenes, se muestran en la siguiente matriz, esto finalmente permite clasificar o constituir grupos homogéneos o clusters.

Variable	Preguntas	Cuestionario	Nivel de medición
1.- Expectativas de los Directores sobre el nivel educacional que alcanzarán los alumnos	P36	Alumnos	Intervalo
2.- Expectativas de los Jefes UTP sobre el nivel educacional que alcanzarán los alumnos	P30	Alumnos	Intervalo
3.- Expectativas de los Docentes sobre el nivel educacional que alcanzarán los alumnos	P23	Alumnos	Intervalo
4.- Expectativas de los alumnos sobre el nivel educacional que alcanzarán	P29	Alumnos	Intervalo

La matriz de datos incorpora cuatro variables relacionadas con la sub dimensión expectativas, éstas son: expectativas de los actores del sistema educativo sobre el nivel educacional que alcanzaran los alumnos.

Cabe señalar, como ha sido en todo el presente informe, que no se realizará estandarización de las variables ya que los rangos de variación no son muy distintos entre sí.

Resultados análisis de conglomerados

En la tabla siguiente se observan los centroides iniciales de cada uno de los conglomerados.

	Centros iniciales de los conglomerados		
	Conglomerado		
	1	2	3
Expectativas del Director sobre los alumnos	4.00	2.13	2.00
Expectativas Jefe UTP	2.00	4.00	2.00
Expectativas de los docentes	2	3	2
Expectativas Alumnos	5.60	5.07	3.24

Una vez realizada la reasignación de los Liceos, mediante la técnica de iteración, se obtienen los siguientes resultados para cada uno de los cluster.

	Centros de los conglomerados finales		
	Conglomerado		
	1	2	3
Expectativas del Director sobre los alumnos	2.61	2.27	2.01
Expectativas Jefe UTP	1.94	3.06	1.99
Expectativas de los docentes	2	2	2
Expectativas Alumnos	4.03	4.90	4.96

El conglomerado 1 contiene sólo 17 Liceos, el conglomerado 2 también contiene 17 establecimientos y el último conglomerado concentra los otros 86 establecimientos.

Número de casos en cada conglomerado	
Conglomerado	1
	17
	2
	17
	3
	86
Válidos	120
Perdidos	0

Caracterización o perfiles de los conglomerados

El conglomerado 1, se caracteriza por tener centroides altos en las expectativas del director, las expectativas del jefe UTP y alumno son bajas. El 70,6% de estos Liceos son Urbanos, un 64,7% son municipales, un 35,3% son particulares subvencionados. En cuanto al tipo de enseñanza que imparten, un 23,5% son humanistas científicos, un 41,2% técnico profesionales y un 35,3% polivalentes. Los establecimientos de este conglomerado presentan en promedio el tamaño menor en cuanto a número de alumnos con 463. Respecto del tipo de enseñanza, un 41,2% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 5,9% de séptimo básico a cuarto medio y un 52,9% de primero medio a cuarto medio. Y finalmente en la clasificación de Liceos focalizados, un 47,1% son preferenciales y el restante 52,9% prioritarios.

El cluster 2, que contiene 17 Liceos, se caracteriza por contener en su interior a establecimientos en que las expectativas del UTP son altas y de los demás actores medias. El 94,1% de estos establecimientos son urbanos, la mayoría son de dependencia municipal con un 52,9%, un 41,2% son particulares subvencionados y un 5,9% son corporaciones privadas. Un 35,3% de los Liceos agrupados en este cluster, son polivalentes, un 41,2% son técnicos profesionales y 23,5% humanistas científicos. El promedio de alumnos por Liceo es de 520 alumnos. Respecto del tipo de enseñanza, un 41,2% de los establecimientos tienen niveles de educación de primero básico a cuarto medio, un 5,9% de séptimo básico a cuarto medio y un 52,9% de primero medio a cuarto medio. De los Liceos de este conglomerado, un porcentaje 11,8% se caracterizan por ser prioritarios.

El cluster 3 agrupa a establecimientos con altas expectativas de los propios alumnos y bajas del Director. El 86,0% de los establecimientos de este cluster son urbanos. Un 37,2% son particulares subvencionados, un 58,1% son municipales y el 4,7% corporaciones privadas. En el cluster hay un 46,5% de Liceos técnicos profesionales, un 32,6% son polivalentes y un 20,9% son humanistas científicos. Tienen el promedio mayor de alumnos por Liceo con 598 alumnos. En cuanto al tipo de enseñanza un 40,7% tiene educación de primero básico hasta cuarto medio, un 7% de los establecimientos tienen niveles de educación de séptimo básico a cuarto medio, y el restante 52,3% son Liceos con educación de primero medio a cuarto medio. El 73,3% de estos establecimientos son preferenciales.

2.5.- A MANERA DE CONCLUSIONES

El conjunto de antecedentes proporcionados en este informe, permite una mirada general de las principales tendencias que se observan en la dinámica de los establecimientos que conforman el universo de liceos focalizados. Como pudo observarse en la primera parte, los actores del sistema (directores, jefes de UTP, docentes, apoderados y alumnos) desarrollan un discurso relativamente homogéneo sobre los aspectos asociados a las dimensiones relevadas en el estudio, y en sus opiniones predomina una perspectiva positiva o acrítica respecto a los problemas de la calidad de la educación impartida; con todo, algunos ejes temáticos emergen como relevantes y merecerán un tratamiento más detallado en la segunda parte del estudio, de carácter cualitativo.

En este documento, el principal objetivo perseguido apuntaba a establecer eventuales distinciones entre los establecimientos en consideración a las dimensiones de Gestión (administrativa, de dirección y propiamente pedagógicas); de Sociabilidad, Participación, y Trayectorias, Expectativas y Cultura Juvenil, tal como se ha explicitado en los informes anteriores. Concluimos este trabajo sistematizando los antecedentes expuestos, y relevando, a la luz del material disponible, aquellas tendencias significativas que permiten orientar políticas de intervención diferenciadas en los establecimientos focalizados.

Tal como se observa en los siguientes cuadros resumen, para cada dimensión analizada es posible descubrir algunas tendencias relevantes surgidas de la organización de los establecimientos educacionales por conglomerados. De este modo:

- (a) En el caso de la **gestión administrativa**, la situación más crítica (medida por la recurrencia de casos en el conglomerado con indicadores negativos) se verifica en aquellos centros de estudios de dependencia municipal. La diferencia con las otras modalidades de dependencia es marcada, y define una tendencia clara: las relaciones negativas, la percepción de bajo apoyo y la ausencia de políticas de desarrollo institucional, desde el punto de vista de los actores, se concentra en este tipo de establecimientos. Junto a lo anterior, es mayormente recurrente esta realidad en liceos que tienen una modalidad de enseñanza científico-humanista y mucho más evidente en aquellos establecimientos que han sido definidos como prioritarios. Comparativamente, los problemas se detectan con mayor recurrencia en establecimientos con mayor número de alumnos.
- (b) En el caso de la **gestión directiva**, esto es, la percepción acerca de la conducción de los directores del establecimiento y su capacidad de levantar un proyecto institucional, las tendencias son similares a las anteriores: el conglomerado que concentra las dimensiones más críticas corresponde, en mayor medida, a establecimientos de dependencia municipal. En sentido contrario, los que presentan opiniones mayormente positivas corresponden a establecimientos de dependencia particular subvencionado y corporaciones privadas. De igual manera, existe una mayor recurrencia de casos de establecimientos Técnico Profesionales en esta última categoría y, al igual que

en el caso anterior, el número de estudiantes incide en la distinción (a mayor número de estudiantes mayor cantidad de establecimientos en situación negativa). La mayor evidencia de problemas de gestión directiva se observa en liceos prioritarios.

- (c) La **gestión pedagógica** es una dimensión que arroja señales extremadamente homogéneas desde la perspectiva de los actores. Corresponde a un campo de débil autocrítica y distinción por ámbitos temáticos, no siendo posible obtener orientaciones significativas que permitan realizar distinciones. Como se ha señalado, este ámbito será priorizado en la indagación cualitativa. A manera de hipótesis, puede sostenerse que, en esta dimensión es factible el impulso de iniciativas de intervención universales donde lo importante, tal como lo sugiere algunos datos presentados en la primera parte del informe, radica en la necesidad de innovación como por ejemplo, desarrollando mayores acciones formativas en el campo de la didáctica o en el desarrollo de capacidades para el enfrentamiento de la cultura juvenil y la convivencia social.
- (d) El análisis de las dimensiones de **sociabilidad** y **participación juvenil** permite indicar que los problemas más significativos pueden encontrarse en dos *tipos* de establecimientos; con mayor recurrencia en aquellos de dependencia municipal (aunque no parece ser una tendencia marcada) y (en este caso si resulta relevante) en aquellos centros que presentan una matrícula más alta que el promedio. Como se observó en el análisis de los datos, las debilidades de participación juvenil constituye un problema transversal y que responde a una multiplicidad de causas, incluida la desmotivación o desinterés de los propios jóvenes; tal distancia se acentúa en liceos con las características anotadas. De igual manera, las relaciones de sociabilidad que, para efectos de este estudio, se revisa a partir de la opinión los directores respecto al nivel de conflicto evidenciado y la de docentes, respecto a satisfacción con el clima laboral, no arroja distinciones marcadas por dependencia y modalidad. Si se hace evidente en el tamaño del establecimiento y en la distinción por tipo de focalización (mayor presencia de problemas en los focalizados). También es destacable una mayor recurrencia de casos *positivos* en estas dimensiones en establecimientos propiamente rurales.
- (e) En esta parte del estudio, las **trayectorias estudiantiles** y **cultura juvenil** han sido revisadas a partir de los índices de repitencia y abandono escolar, la comuna de residencia de los estudiantes así como el grado de aceptación de la cultura juvenil que observan los estudiantes en sus centros de estudios. Como puede verse, el conglomerado 1 es el que concentra mayores niveles de repitencia y comparativamente, baja aceptación de la cultura juvenil; corresponde mayormente a liceos particular subvencionados con una fuerte presencia de la modalidad técnico profesional. En sentido inverso a lo que sucede en el ámbito de gestión, los establecimientos de dependencia municipal presentan mejores resultados en este plano: los estudiantes repiten menos y se considerarían más acogidos en su propia realidad. Aunque las tendencias no permiten juicios taxativos, puede ser interesante indagar acerca del mecanismo

de repitencia y si este es considerado como *estrategia pedagógica* de aseguramiento de calidad en aquellos establecimientos que presentan mayores índices de recurrencia.

- (f) Finalmente, la dimensiones de **expectativas educativo-laborales**, como se recordará, presenta un fuerte contraste si se considera desde el punto de vista de distintos actores. Desde una mirada de conjunto, llama la atención la tendencia a un desajuste de expectativas que expresan los resultados. El cluster 3, que contrasta las altas expectativas de los alumnos con las bajas expectativas de los directores, presenta una mayor prevalencia de establecimientos municipales y técnico-profesionales, así como una fuerte concentración de establecimientos preferenciales. Este resultado es importante, porque demuestra que la subjetividad juvenil en los liceos más vulnerables no corresponde a la mirada crítica de quienes tienen la responsabilidad de su formación. En este sentido, parece pertinente una lógica de intervención que, con los resguardos necesarios para evitar una lógica de reproducción circular, permita la construcción de horizontes (diversos) de salida viables a los jóvenes, permitiendo, al mismo tiempo, otorgar mayor sentido a las tareas propiamente educativas en sus años de escolaridad media (este aspecto será profundizado en las sugerencias de estrategia de intervención, material que deberá elaborarse una vez finalizado el proceso de levantamiento empírico de información).

Los cuadros resumen de los resultados del ejercicio de tipología se entregan a continuación:

Cuadro1: Gestión Administrativa

Dimensión	Subdimensión	Nivel de percepción		Caracterización								
				% Urbano	Dependencia			Tipo enseñanza			Promedio alumnos	% prioritarios
					M	PS	CP	CH	TP	P		
Gestión	Gestión Administrativa	Conglomerado 1	+ -	87.5	66.1	33.9	0	23.2	39.3	37.5	617	66.1
		Conglomerado 2	- -	84.4	87.5	9.4	3.1	25.0	31.3	43.8	540	65.6
		Conglomerado 3	+ +	81.2	15.6	71.9	12.5	18.8	59.4	21.9	511	12.5

Cuadro2: Gestión Directiva

Dimensión	Subdimensión	Nivel de percepción		Caracterización								
				% Urbano	Dependencia			Tipo enseñanza			Promedio alumnos	% prioritarios
					M	PS	CP	CH	TP	P		
Gestión	Gestión Directiva	Conglomerado 1	- +	80.3	62.1	34.8	3.0	21.2	39.4	39.4	541	31.8
		Conglomerado 2	+ +	90.0	36.7	53.3	10.0	13.3	56.7	30.0	554	16.7
		Conglomerado 3	- -	91.7	75.0	25.0	0	37.5	33.3	29.2	663	33.3

Cuadro3: Gestión Pedagógica

Dimensión	Subdimensión	Nivel de percepción		Caracterización								
				% Urbano	Dependencia			Tipo enseñanza			Promedio alumnos	% prioritarios
				M	PS	CP	CH	TP	P			
Gestión	Gestión Pedagógica	Conglomerado 1	+ -	81.5	58.5	38.5	3.1	23.1	43.1	33.8	539	26.2
		Conglomerado 2	+ +	88.9	59.3	35.5	5.6	20.4	42.6	37.0	613	31.5
		Conglomerado 3	- -	100		100		100				

Cuadro 4: Sociabilidad y Participación

Dimensión	Nivel de percepción		Caracterización								
			% Urbano	Dependencia			Tipo enseñanza			Promedio alumnos	% prioritarios
			M	PS	CP	CH	TP	P			
Sociabilidad y participación	Conglomerado 1	- - +	90.0	80.0	20.0	0	20.0	40.0	40.0	577	45.0
	Conglomerado 2	- - +	87.9	53.4	37.9	8.7	17.2	53.4	29.3	694	22.4
	Conglomerado 3	+ + -	78.6	54.8	45.2	0	31.0	28.6	40.5	391	28.6

Cuadro 5: Trayectorias Estudiantiles

Dimensión	Subdimensión	Nivel de percepción		Caracterización								
				% Urbano	Dependencia			Tipo enseñanza			Promedio alumnos	% prioritarios
				M	PS	CP	CH	TP	P			
Trayectorias, expectativas y cultura juvenil	Trayectorias estudiantiles	Conglomerado 1	- -	81.5	44.4	48.1	7.4	7.4	66.7	25.9	692	29.6
		Conglomerado 2	+ +	85.4	70.7	29.3	0	30.5	29.3	40.2	474	31.7
		Conglomerado 3	- +	90.9	0	72.7	27.3	0	81.8	18.2	970	0

Cuadro 6: Expectativas educativo-laborales

Dimensión	Subdimensión	Nivel de percepción	Caracterización									
			% Urbano	Dependencia			Tipo enseñanza			Promedio alumnos	% prioritarios	
				M	PS	CP	CH	TP	P			
Trayectorias, expectativas y cultura juvenil	Expectativas de de continuación estudios	Conglomerado 1	++	70.6	64.7	35.3	0	23.5	41.2	35.3	463	52.9
		Conglomerado 2	+-	94.1	52.9	41.2	5.9	23.5	41.2	35.3	520	11.8
		Conglomerado 3	--	86.0	58.1	37.2	4.7	20.9	46.5	32.6	598	26.7

Una mirada general de las tendencias observadas en el ejercicio de análisis por tipología permite señalar que, de manera transversal, los resultados demuestran:

(a) una clara distinción en todos los resultados entre aquellos establecimientos definidos como prioritarios respecto a los preferenciales; aunque es sabido que las diferencias socio-educativas entre estas categorías son distinciones al interior de la vulnerabilidad, el conjunto de indicadores considerados en el estudio reafirman una situación más crítica en las dimensiones consideradas en el estudio, y muy particularmente, en aquellas asociadas a la gestión al interior de los establecimientos;

(b) junto a ello, también es significativo en los ámbitos de gestión una situación más compleja en establecimientos dependencia municipal y, dentro de ellos, aquellos con especialidad científico humanista. Los puntos de conflicto autoridades liceo-sostenedor se verifican básicamente en el campo de la administración municipal y la modalidad científico humanista parece tener mayores complejidades de administración y organización en comparación a la de carácter técnico-profesional.

(c) en contraste con lo anterior, las dimensiones de sociabilidad e inclusión de la cultura juvenil presenta mayores logros a nivel de establecimientos municipales. Como se señaló, esto puede implicar diversas interpretaciones, desde mayor *relajo institucional* hasta políticas internas adecuadas para la retención; en la fase cualitativa este será un foco de profundización analítica.

(d) aunque la comparación rural-urbano no arroja distinciones marcadas, parece existir mejores percepciones de los actores en el primer tipo de establecimiento; las características de mayor cercanía y mayores posibilidades de constitución de una *comunidad educativa* puede influir en este hecho.

(e) como se indicó, un ámbito donde resulta muy difícil establecer distinciones (y por tanto, construir tipologías de establecimientos) es el de la gestión pedagógica o la acción de los docentes en el aula; los resultados indican que en este campo parece pertinente una estrategia de intervención trasversal, donde lo importante parece radicar en la innovación de los apoyos a los docentes, enfatizando en áreas hasta ahora poco abordadas y mayormente funcionales a logros directos en el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos.

(f) finalmente, los resultados parecen indicar que, en este plano, el tamaño del establecimiento si importa. En todas las dimensiones analizadas, los actores de liceos con una matrícula por bajo del promedio elaboran una mirada más positiva de su entorno, reduciendo el campo de conflicto o crítica.

III.- RESULTADOS ANÁLISIS CUALITATIVO

3.1.- INTRODUCCION

En esta sección se entrega los principales resultados de la indagación cualitativa del estudio de caracterización de liceos focalizados. Esta parte de la investigación tenía como objetivo profundizar en la experiencia de un conjunto de establecimientos educacionales seleccionados a partir de la información que proporcionaba la primera etapa de indagación.

En efecto, los casos seleccionados corresponden a establecimientos educacionales focalizados que presentan características distintivas dentro del modelo de tipologías. Al profundizar en su experiencia particular, se pretende describir y caracterizar en profundidad aquellas dimensiones que constituyen el eje central del estudio, permitiendo, de este modo, entregar nuevos antecedentes que complementen las interpretaciones surgidas del análisis de conglomerados anteriormente revisado.

Para la selección de los establecimientos participantes en esta fase del estudio, se realizó el siguiente procedimiento: (a) en primer lugar, se realizó un análisis parcial de los resultados que arrojaron la aplicación del cuestionario estructurado a tres actores prioritarios del estudio, Directores, Profesores y Estudiantes; (b) a partir de la selección de los resultados de algunas dimensiones de indagación¹⁸ se construyó un índice sumatorio simple que permitiese organizar las respuestas y establecer un ranking de establecimientos de acuerdo a las orientaciones obtenidas (c) este ejercicio permite definir una matriz de resultados donde se ubican los establecimientos ordenados de menor a mayor en función del puntaje índice, y (d) a partir de esta organización, se procedió a una selección de establecimientos de acuerdo a su correspondencia al interior de la matriz para cada actor definido.

En sentido estricto, los establecimientos seleccionados corresponden a tres categorías diferenciadas de orientación de las respuestas (alta, mediana, baja) en

¹⁸ Correspondiente a una serie de preguntas específicas que abordaron, (a) para el caso de los directores, la identidad y motivación de trabajo en el establecimiento, percepción de apoyo por parte del sostenedor, percepción de existencia de problemas administrativos, percepción de conductas y actitudes de los docentes y estudiantes, percepción sobre magnitud de recursos entregados por sostenedor y disposición de inversión; percepción sobre participación e interés docente en acciones de mejoramiento institucional, explicitación y valoración de redes de apoyo institucional; evaluación de compromiso institucional de actores al interior del establecimiento. (b) en el caso de los docentes, grado de identificación con establecimiento y percepción sobre gestión y liderazgo del director, percepción de apoyo del sostenedor en las actividades pedagógicas, grado de organización interna y conducción técnico-pedagógico, valoración conducta de estudiantes, percepción sobre el nivel de logros educacionales. (c) en el caso de los estudiantes, percepción sobre mecanismos de participación y consideración de la opinión de los estudiantes, grado de libertad percibido para el desarrollo de actividades no tradicionales, percepción sobre actitud de docentes hacia los estudiantes, grado de apoyo percibido a su trayectoria estudiantil, interés de los estudiantes respecto a obligaciones estudiantiles.

relación a las dimensiones consideradas, esto es, valoración de la gestión administrativa, de dirección y pedagógica, percepción de clima y sociabilidad, participación y consideración de los estudiantes en el desarrollo de la vida al interior del establecimiento.

Aunque no existen tipos de establecimientos *puros*, es decir, donde exista coincidencia de un nivel de valoración homogéneo para cada uno de los actores revisados, los establecimientos seleccionados, finalmente, son los que mejor responden a esta clasificación. De este modo, a partir de este procedimiento se definieron tres establecimientos que presentaran, comparativamente puntajes alto, bajos e intermedios en la consideración de las dimensiones del estudio. El cuadro siguiente sintetiza las características de estos establecimientos:

RBD	Nombre Establecimiento	Región	Nombre Comuna	Zona	Dependencia	Puntaje Selección
1347	Lic.Menesiano Sagrado Corazón	5	Llay-Llay	Urbana	P. Subven.	Alto/medio
6252	Liceo Politécnico Pitrufuquén	9	Pitrufuquén	Urbana	P. Subven.	Allto/medio
7720	Liceo Pedro Aguirre Cerda	10	Puerto Varas	Urbana	Municipal	Medio
7578	Liceo Agrícola Vista Hermosa	10	Río Negro	Urbana	Corporación Privada	Alto
22062	Liceo Agrícola San Javier	10	La Unión	Rural	P. Subven.	Alto
10632	Centro Educacional Denver Colorado School	13	El Bosque	Urbana	P. Subven.	Bajo
8616	Colegio Polivalente Plus Ultra	13	Independencia	Urbana	P. Subven.	Medio
9285	Complejo Educacional Marcela Paz	13	La Florida	Urbana	Municipal	Medio
9419	Enrique Backausse	13	Pedro Aguirre Cerda	Urbana	Municipal	Bajo
9106	Centro Educacional Mariano Egaña	13	Peñalolén	Urbana	Municipal	Bajo

A la selección original de tres establecimientos que intentaban representar los niveles alto, medio y bajo en la valoración de los actores de las dimensiones de estudio, se agregó un décimo establecimiento (Liceo Agrícola San Javier) por petición expresa de la contraparte de MINEDUC a fin de cubrir un establecimiento que tuviese las características de propiamente rural¹⁹.

El procedimiento metodológico en esta parte del estudio, consistió en una visita en terreno a cada uno de estos establecimientos y la realización de una entrevista semi-estructurada a sus directores, la realización de una entrevista colectiva a un grupo de docentes (5 docentes por establecimiento, considerando la presencia equilibrada, en aquellos centros que imparten formación técnico profesional, de especialistas técnicos y profesores de formación básica) y la realización de una entrevista colectiva a un grupo de estudiantes que se encontraran cursando el 3º año medio (los criterios debían ser de selección de estudiantes al azar, con equiparidad de género y combinando la participación de las especialidades TP y/o CH de acuerdo a las características de cada centro de estudios).

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en toda su extensión, lo que permitió, posteriormente, organizar un informe interpretativo para cada establecimiento.

El trabajo en terreno tuvo dos etapas diferenciadas, una primera en el mes de diciembre de 2006, cubriendo la totalidad de los establecimientos de la región metropolitana y V región; y la segunda, en marzo de 2007, que permitió visitar los establecimientos seleccionados de la IX y X regiones. En dos establecimientos no fue posible realizar la entrevista grupal a estudiantes (en un caso debido al período de vacaciones y el en el otro por no haberse iniciado aún el año escolar debido al atraso en la entrega de una nueva infraestructura del establecimiento durante el momento de la visita), mientras que en un establecimiento de la región metropolitana no fue posible entrevistar al director del liceo pese a varios intentos de visitas que terminaron resultando infructuosos.

En lo que sigue, se entrega un informe detallado para cada uno de los establecimientos, revisando los principales aspectos relevados por los actores. Aunque se intenta seguir una línea temática común, en algunos casos no se presenta, necesariamente, la misma información o algunos de los ítems se funden al interior de uno mayor; en rigor, la organización temática depende de los énfasis puestos en la discusión en cada establecimiento. El análisis por establecimiento se realiza a partir del discurso predominante de los actores y la triangulación analítica de sus juicios, comentarios y descripción de experiencias. Por cierto, en este contexto, existen diferencias importantes en los temas y énfasis relevados para

¹⁹ Como podrá verse en la presentación de los casos, el error de identificación del Liceo Vista Hermosa en la base de datos disponible significó la indagación en dos establecimientos de perfiles similares. Sin embargo, este *error* permitió la revisión de un factor no considerado; la existencia de un proyecto educativo común y actitudes de los actores relativamente homogéneas en establecimientos educacionales con diferencias de ingresos familiares disímiles. Véase el desarrollo comparativo de los casos más adelante.

cada caso. El informe por establecimiento intenta, justamente, retratar esa especificidad.

Con todo, en la parte final de esta sección se entrega una mirada integrada de los resultados del estudio, con el objetivo de analizar las tendencias observadas y los principales aspectos que, desde un punto de vista transversal, pueden ser relevantes para este estudio.

Estos temas, los énfasis relevados y las consideraciones que surgen de la revisión de las dimensiones del estudio serán, finalmente, contrastados con los principales resultados que arroja la fase de indagación cuantitativa para dar cuenta, en la última sección, de las conclusiones del presente estudio.

3.2. PRESENTACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS; CARACTERÍSTICAS GENERALES Y DIMENSIONES DE ESTUDIO

3.2.1 Liceo Menesiano Sagrado Corazón; Llay Llay

(a) Antecedentes Generales

El Liceo Menesiano Sagrado Corazón es un establecimiento educacional de carácter particular subvencionado, dependiente de una congregación religiosa y bajo el Decanato del Obispado de San Felipe. Se trata de un establecimiento de carácter polivalente y la especialidad técnica impartida corresponde a la de técnico en manejo y manipulación de alimentos agrícolas.

El establecimiento, ubicado en la comuna de Llay-Llay (Deprov San Felipe; V Región), imparte educación básica y media, siendo la matrícula total en este último caso de 287 estudiantes en el año 2006. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 a 13.60% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 223.67 puntos, situándose en el quinto lugar de la lista de establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa.

Es importante indicar, en todo caso, que la medición SIMCE de 2006 arroja un mejoramiento significativo de estos puntajes, alcanzando 245 puntos en lenguaje y 250 en matemáticas, lo que implica un incremento de más de 20 puntos entre ambas mediciones y situando a este liceo en el tramo superior de centros educacionales con igual nivel socio-económico. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este establecimiento se ubica en el tercer lugar de menores ingresos familiares.

La Directora del establecimiento no había cumplido un año de funciones en su cargo en el momento de realización de la entrevista para este estudio y corresponde a la primera directora no religiosa en ocupar esta función:

“...yo llevo desde marzo en la dirección del colegio; yo al colegio lo recibí con una organización bastante definida, porque es un colegio que pertenece a una Congregación de Hermanos, la dirección siempre abierta a cargo de uno de los Religiosos y este año incursionaron en la Misión compartida, la idea es compartir responsabilidades y este año se designó en la dirección a un laico, en este caso fui yo; el colegio ya venía con una línea bien definida, viene trabajando hace 3 años en un Plan Estratégico en el cual habían unas metas y unos objetivos bastante claros y que nosotros hemos seguido. La organización sigue igual, estamos en un proceso de evaluación, hay cosas que hemos visto y que hemos logrado bastante bien y hay otras que nos falta todavía por lograr, y es lo que estamos trabajando”.

El establecimiento cuenta con un cuerpo de 35 docentes y la población escolar proviene de diversas localidades de la comuna, incluyendo un porcentaje

importante de familias que se dedican a actividades de tipo agrícola. Entre los aspectos más importantes del proyecto educativo de este colegio, destaca una política de integración a nivel de enseñanza básica y media, que se traduce en la presencia de tres educadores diferenciales que realizan labores docentes y la existencia de una coordinadora de área al interior del equipo directivo del establecimiento.

(b) Gestión Directiva

De acuerdo lo señalado por su Directora, el establecimiento cuenta con un plan de trabajo definido a partir de los grandes lineamientos institucionales y un equipo de gestión a cargo de la implementación de las actividades en su conjunto. Desde este punto de vista, los objetivos de trabajo y la definición de las tareas están plasmados en una serie de instrumentos acordados por los actores y que sirven de referencia general para las actividades cotidianas:

“...nosotros tenemos un proyecto educativo, proyecto educativo que fue elaborado por todos los estamentos, actualmente tenemos un Manual de Convivencia, que también está hecho por todos los estamentos, tenemos un Reglamento Interno para los funcionarios y este año, pudimos concretar un Manual de Funciones, en donde están descritas todas las funciones, tareas que le competen a cada funcionario del colegio, tenemos objetivos claros, sabemos lo que queremos llegar, queremos dar una educación de calidad y también como opción de colegio, nosotros estamos abiertos al más necesitado y eso no quiere decir al más carente económico, sino que nosotros tratamos de cubrir todas aquellas falencias afectivas de aprendizaje, que puedan tener los niños y está organizado de tal manera el colegio, para poder dar satisfacción a cada uno de ellos”

En este proceso, existe una relación fluida entre Dirección del establecimiento y sostenedor. Los religiosos tienen un papel activo en las actividades del liceo, incluyendo su participación en el equipo de gestión y en la realización de clases a los estudiantes:

“uno de los hermanos, en este caso, es parte del Equipo de Gestión, ellos son una congregación que se dedica a la educación, todos los hermanos son educadores, los hermanos son 3 en la comunidad y 2 de ellos hacen clases, por lo tanto, ellos se involucran totalmente en el proceso educativo del colegio. Están presentes en todas las decisiones, están presentes en todos los consejos, por lo tanto el apoyo de ellos es muy favorable dentro de todo el apoyo que nos pueden dar, ellos son una institución que invirtieron mucho en este colegio, porque el colegio lo construyeron con recursos propios...”

De acuerdo a la Directora, esta condición particular favorece también el acceso a recursos o apoyos específicos debido a que la Congregación mantiene vínculos externos y pertenece a diversas redes, lo que le permite lograr el apoyo de organismos externos que redundan en mayores inversiones para el mejoramiento de la calidad educacional del mismo:

“ellos son una institución que invierte mucho en este colegio, porque el colegio lo construyeron con recursos de ellos; cuando empezó la JEC empezó el colegio y no con recursos que haya aportado el Ministerio para la construcción, sino que fue netamente de ellos, mediante ellos tenemos alguna conexión con alguna fundación que nos apoya para el área técnica y eso es bueno, todos los recursos que se reciben del Ministerio son invertidos en el colegio”

Así, este colegio cuenta con el apoyo de, a lo menos, una Fundación privada que aporta dinero para la compra de maquinarias de la especialidad técnica impartida, becas para estudiantes con problemas económicos y apoyo para el desarrollo de algunas prácticas laborales.

En otro plano, la dependencia directa de la Congregación no inhabilita, en palabras de la Directora, sus posibilidades de gestión directiva. De hecho, en su relato ésta señala que su cargo, originalmente, estaba enfocado al diseño y desarrollo del proyecto pedagógico. Sin embargo, en el devenir cotidiano su tarea cubre todos los ámbitos administrativos que atañen al establecimiento, destacando el apoyo recibido en el desenvolvimiento autónomo de su cargo:

“...inicialmente la idea es que yo fuera una directora básicamente pedagógica y me pudiera enfocar netamente al tema académico, pero sí es como súper difícil separar las cosas, porque todo va enlazado, porque para poder lograr alguna cosa se necesita algún recurso, para poder utilizar un recurso se necesita una decisión, y en ese sentido, yo tomo decisiones... ahí soy apoyada por el sostenedor, nosotros tenemos una continua conversación, por lo menos todos los días conversamos, vemos cosas relevantes y tomamos decisiones en relación a qué es lo mejor para el colegio”.

Desde la perspectiva de la gestión directiva la clave para el mejoramiento de la calidad de la educación del establecimiento pasa por el perfil profesional y el perfeccionamiento de los docentes. En este sentido, el diagnóstico señala que existen diferencias importantes entre algunos docentes (donde la diferencia de edad juega un rol importante) y se releva la dificultad de lograr contratar profesionales debidamente formados para hacer frente a las características de un establecimiento como este:

yo creo que hay una cantidad de docentes que tienen años de experiencia o años de trabajo, hay algunos que tienen un excelente desempeño, hay otros que yo considero que se han quedado, o sea no se han perfeccionado lo suficiente. Este año, dentro de las políticas que establecimos, porque por ejemplo, todos los profesores de 2º ciclo tenían que especializarse en el área que estaban impartiendo, yo siento que igual hay gente que no da más, porque tocó un techo y por sus años y todo eso no va a haber gran cambio, o sea puede hacer montones de cursos, pero a lo mejor la clase la va a seguir haciendo igual. Yo creo que en esa parte nos falta y lo otro que yo creo que no nos favorece es que actualmente las entidades de educación superior están lanzando a la vida del trabajo a gente que realmente no es competente. Cuesta mucho poder encontrar una persona que tenga un nivel, que tenga un grado de vocación y compromiso; pienso que y hay muchas personas que están estudiando, sin realmente tener vocación, porque uno para poder trabajar en esto, le tiene que gustar, este no es un trabajo que uno viene, sale a las 6 de la tarde y se olvida del problema, uno generalmente se va con el colegio a la casa...”

Desde este punto de vista, un **desafío estratégico** del establecimiento pasa por el análisis de las carencias y potencialidades de los docentes y la importancia asignada a la capacitación y perfeccionamiento para mejorar la calidad de la educación que estos imparten:

“...definitivamente pienso que uno tiene que invertir en el perfeccionamiento docente, uno para poder tener calidad tiene que tener buenos profesores...”

Junto a ello, para la Directora, el mejoramiento de la calidad de la educación pasa por formas de organización complementarias y modalidades de trabajo que incluye la incidencia del entorno familiar. Esta perspectiva es la que define el proyecto educativo del establecimiento, el énfasis en el trabajo de los docentes con sus alumnos y el *discurso* que se intenta inculcar al grupo familiar:

“Yo creo que todo pasa por un tema de organización, de tener una organización bien definida, de contar igual sino con el 100% del apoyo del hogar, contar con una conexión y un estar en sintonía con el colegio; es imposible que podamos tener un resultado positivo con los chicos si en la casa le están diciendo lo contrario a lo que nosotros le estamos pidiendo. Y también necesitamos para poder mejorar, eso lo tratamos de trabajar igual acá, de que los niños también tengan, sean más exigentes con ellos mismos, porque igual por mucho que tengamos buenos profesores, si no tenemos alumnos que tengan una mente clara y que tengan un hábito de exigencia consigo mismo, no lo vamos a lograr”.

Finalmente, la Directora también destaca la importancia en la tarea de gestión el poder contar con miradas críticas externas que identifiquen núcleos problemáticos que puedan ser modificados. En este sentido, se manifiesta dentro de la política de gestión del establecimiento, la disposición y apertura a evaluaciones externas con perspectivas de innovar en el trabajo diario de este establecimiento:

“yo creo que estamos necesitando y en este minuto lo estamos haciendo, una auto-evaluación de nuestra gestión, también necesitamos la mirada de un externo porque, muchas veces, uno estando en el mismo lugar pierde objetividad, justo ahora estamos en conversaciones para que venga una Fundación a hacernos las evaluaciones a nosotros. Yo creo que nos estaría faltando eso para detectar en dónde estamos débiles y poder poner un plan remedial para poder salir adelante...”

Este conjunto de acciones están orientadas a obtener mejores resultados medidos tanto a nivel de Simce como en los puntajes que obtienen los egresados de la modalidad científico humanista en la PSU. Para la Directora, definir metas en función de estos indicadores objetivos es una medida de auto-exigencia que orienta las iniciativas en el campo pedagógico de este colegio:

“nosotros tenemos marcado para este año alcanzar un promedio de 500 puntos en ingreso a la universidad; hasta el año pasado tenemos un promedio de 480 y que esperamos superar, de hecho siempre ha ido en ascenso y tenemos alumnos estudiando en la universidad que han tenido buenos resultados, nos falta sí en esa parte científico humanista a diferencia del técnico profesional, tener un análisis cuantitativo de cuántos

son los niños del total de egresados de 4º que están estudiando...nuestro primer científico humanista que egresó fue el año 2000, fue el primer egresado científico humanista, este es el 6º año que llevamos, y cada año hemos ido en aumento en relación a los niños que dan la prueba...”

(c) Gestión Pedagógica

Este establecimiento se organiza sobre la base de un equipo de gestión que acompaña las tareas del jefe de UTP; el equipo está conformado por cuatro coordinadores pedagógicos (primer y segundo ciclo básico, coordinador de enseñanza media y coordinador de enseñanza media técnico profesional) una coordinadora de educación especial y una orientadora.

La organización interna es valorada por los actores del establecimiento, aunque se señala que esta podría ser más fluida si no existieran tantos controles internos. Así lo testimonian los docentes participantes del grupo de discusión:

“...lo positivo es la descentralización; o sea de que hay personas encargadas de, un coordinador pedagógico de media, de básica, no una mezcla en ese tipo de cosas, en eso es una parte positiva. Hay un encargado de UTP y hay otros colegas de labor pedagógica que están más directamente con nosotros y que ve esa parte ahí por ejemplo de una forma más cercana, tal vez lo que no me gusta, a mí personalmente, la parte papeleo, la burocracia, una opinión muy personal, uno quisiera estar más dedicado en la sala y de repente anda más preocupado en llenar un formulario...”.

Desde el plano directivo, esta organización ha sido muy relevante en el proceso de desarrollo del establecimiento, aunque se reconoce las dificultades de tiempo para poder hacerse cargo de tareas más específicas como las que remiten directamente al equipo directivo. La sobrecarga de trabajo y las exigencias burocráticas a las que están sometidos a lo largo del año, son factores que limitan un trabajo de coordinación interna más sistemático:

“Nosotros tenemos un horario establecido para funcionar como equipo de gestión, nos falta sí lograr establecer un horario definido en que nos podamos reunir el equipo directivo, que sería un grupo más chico que es el inspector general, el jefe de UTP y la dirección, pero eso no lo tenemos porque aquí todos hacemos clases; el sostenedor, el director, todos hacemos clases, y nos falta por las cosas que ocurren en el día a día, yo siento que igual de parte del Ministerio a nosotros nos exigen muchas cosas, siempre nos están bombardeando con formularios que completar, cosas que contestar y en ese sentido, el tema administrativo nos dificulta el que nosotros nos centremos en lo netamente pedagógico que es en lo que nos tenemos que centrar”

Desde el punto de vista de los profesores del establecimiento, existe un buen nivel de organización interna y los desafíos y tareas resultan claros para el conjunto de los docentes, más allá de diferencias de edad y experiencia que se verifica en la práctica. En este marco, el **problema pedagógico** más importante de acuerdo a ellos, tiene que ver con el desnivel de entrada de los estudiantes que ingresan a

primer año de enseñanza media y las dificultades de alcanzar una nivelación adecuada para los estudiantes de este nivel:

“...yo creo que el principal problema acá tiene que ver con la gran cantidad de alumnos que tiene niveles totalmente distintos, yo me estoy enfocando en 1º medio, pero cursos donde hay 45 alumnos que llegan a 1º medio, con base totalmente distintas, alumnos que están súper adelantados y otros que están muy atrasados, anexo a eso, dentro de esos 45 hay alumnos que forman parte de un grupo de integración, hay alumnos que tienen dificultades, discapacidades menores en fin, hay distintos niveles, entonces a mi me cuesta abarcar todo eso, al final, por mucho que tengas la intención, llega un momento en que el tiempo nos pilla y no podemos hacer una planificación tan personalizada para los alumnos integrados, para los alumnos que a lo mejor tienen una discapacidad menor y para los alumnos que están más avanzados, entonces eso yo siento que a mí es lo que más me complica como docente, siento que es lo más difícil que a uno le toca sobrellevar...”

De hecho, para una profesora participante del grupo de discusión el problema de las diferencias de niveles entre alumnos, independientemente de quienes estén en condición de integrados, está asociado a factores externos: se trata de la condición de llegada de los estudiantes a este nivel, y aunque exista la capacidad profesional de atención, muchas veces las grandes diferencias de arrastre (desde la educación básica) limita las posibilidades de trabajo y avance sostenido como eventualmente se planifica en un comienzo:

“Este es un problema que tal vez escapa a lo que es nuestro porque es un poco lo que recibimos de afuera, por ser un liceo, nosotros recibimos niños de diferentes lugares y con diferentes niveles, entonces los 1º medios hay que lograr de repente el darles un nivel y cuesta cualquier cantidad, por la diversidad de niños que vienen: los niveles de lectura, del manejo operativo de la básica...uno quisiera, de repente, empezar a trabajar por niveles, elevando la calidad, pero te entrapas tratando de nivelar...”

Como se indicó, las condiciones de trabajo pedagógico son evaluadas favorablemente y se reconoce una asistencia adecuada por parte de otras instancias del establecimiento para alcanzar logros educativos:

“...yo creo que la misma infraestructura y la organización que hay en el colegio facilita también el trabajo nuestro, por ejemplo el trabajo que hace inspectoría, de encargarse de algunos problemas, de focalizar, de llamar, buscar apoderados, citar, ellos llevan un poco el control sobre eso también, eso nos ayuda en ese sentido. La posibilidad que nosotros tenemos de derivar chiquillos a la parte de orientación y se busca ayuda afuera para ir viendo los problemas, eso nos facilita, pero igual nos topamos con una masa mucho más amplia”.

En sintonía con la opinión de la Directora del establecimiento, los docentes participantes del grupo de discusión también resaltan la importancia del perfeccionamiento docente y/o el apoyo concreto para mejorar sus prácticas en el aula. Un profesor de la especialidad técnica señala la importancia de poder acceder a materiales didácticos para el desarrollo de sus clases y recalca la ausencia de refuerzos específicos, tanto desde el nivel ministerial como desde

organización privadas en este campo, a diferencia de lo que puede observarse en la formación básica (lenguaje, matemáticas o ciencias):

“Yo creo que también hay otro elemento que podría facilitarnos, ayudarnos, y que tiene que ver con lo siguiente: los chiquillos reciben a través del Ministerio una cantidad de textos de apoyo y los profesores no recibimos nada, yo creo que falta una parte de inversión en el profesor, en términos de facilitar los textos pedagógicos, algún material que a nosotros nos faciliten, no que nosotros tengamos que estar comprando; de repente son muy caros, por ejemplo, el mismo apoyo que nosotros muchas veces tenemos que estar pidiendo los textos de los niños para trabajar con eso, pero no llega un texto para el profesor, para que nosotros lo usemos como guía; uno tiene que revisar las actividades que hay ahí para facilitar el trabajo de los niños. Yo creo que falta que nos llegue material de apoyo”

Desde una mirada general de la gestión pedagógica, los profesores evalúan favorablemente los esfuerzos realizados y el nivel de logro alcanzado entre los estudiantes. Con todo, se reconoce que la situación familiar (preocupación real de los padres por la educación de sus hijos), el entorno de pobreza en que viven y las exigencia y tensiones asociadas a un ambiente de carencias afectan las posibilidades de avanzar sistemáticamente, superando esos mismos logros. En el discurso predominante, los **factores estructurales** que inciden en la población objetivo del establecimiento, resultan de gran peso y limitan los resultados que, en la mayoría de los casos, no coinciden con los esfuerzos invertidos:

“yo siento que el colegio proporciona todos los elementos como para que los chiquillos tengan muchos mejores resultados de los que ya tienen, pero yo siento que la calidad o los resultados que ellos tienen pasan más por otros factores, que no pasan necesariamente por la gestión pedagógica, yo siento que acá hay un equipo de trabajo muy profesional y muy comprometido con lo que hace, todos los profesores, entonces no veo que vaya por ahí, yo siento que son otros factores que escapan a nosotros, que de pronto generan los resultados que los chiquillos tienen, de pronto la participación y compromiso de los papás es realmente escaso, en oportunidades nulo y eso es imposible poder sacar a alguien con buenos resultados con ese nivel de participación de la familia, hay otros elementos de pobreza, de carencias materiales importantes que tienen los chiquillos, entonces en tratar de cumplir todos esos elementos de pronto, obviamente los resultados no son los óptimos...nosotros podemos pedir algunas cosas mínimas, para nosotros pueden ser mínimas, pero para las familias con las condiciones de pobreza, con sus trabajos, no lo pueden dar. A nosotros por ejemplo se nos va a frenar el avanzar o lograr mejores metas, porque yo de repente comentaba en los cursos, uno quisiera sacar unas cosas y se encuentra con que no puede, en una oportunidad tenía una actividad en un curso, ellos tienen que traer algunos elementos que para nosotros pueden ser muy simples, pero que a los chiquillos les cuesta porque no tienen el apoyo de la casa o están trabajando, nadie les ayuda a conseguirlos porque ellos no llegan con eso acá y tu tienes que llegar a plantearte la clase con lo que tenías pensado y llegas allá y si estabas pensando que eran 20 que me debían haber traído los materiales y resultan que son 5, ¿qué haces?, tienes que cambiar todo”.

Así, la gestión pedagógica es vista como un esfuerzo que en gran parte se organiza desde un solo eje (*intra* establecimiento) pero que presenta serias

limitaciones de contexto (las posibilidades reales de apoyo familiar, los problemas de arrastre deficitario en la formación de los estudiantes) para su desarrollo y éxito final.

(d) Clima y Sociabilidad

Para la Directora, uno de los principales capitales con que cuenta el establecimiento es la buena **convivencia** existente entre los distintos actores del mismo. El clima es considerado muy positivo entre profesores y de igual manera se valora la relación y ambiente existente entre docentes y estudiantes, destacándose este hecho como un factor que favorece el desarrollo de las tareas educativas:

“yo siento que en general nosotros tenemos una muy buena convivencia, porque hay algo como bien establecido que regula esa convivencia, en el ámbito de alumnos, nosotros tenemos situaciones de alumnos que sabemos que fuera del colegio y en su vida habitual, son de alto riesgo, cayendo incluso, en algunos casos, al alcoholismo, drogadicción y delincuencia. Pero dentro del colegio nosotros tenemos un buen clima, podemos decir que los padres se pueden sentir seguros de que sus niños no van a ser amedrentados y no van a estar expuestos a situaciones de violencia dentro del colegio. En cuanto al ambiente entre profesores, nosotros tenemos un buen clima, pese a que ahora somos alrededor de 65 personas entre docentes y no docentes y cada vez que se va haciendo más grande el número, es más difícil poder lograr puntos de encuentros, pero en las instancias de compartir nosotros todos nos ponemos juntos, siento que tenemos un buen nivel de convivencia...”

Desde el punto de vista de los docentes, existe una amplia coincidencia con esta evaluación, y aunque se reconocen diferencias entre personas al interior de un grupo mayor, en términos globales no se observan grandes problemas de conflicto:

“yo siento que es un clima sumamente bueno, por lo que yo observo los profesores con los alumnos, como estamos hablando de alumnos que tienen muchas carencias afectivas, gran parte de los niños sienten mayor cercanía y es capaz de tener confianza con los profesores, y yo observo en los patios que ellos se acercan a los profesores, hay profesores que siempre están con los alumnos, que están al tanto de situaciones súper difíciles que tienen, y yo creo que en ese sentido es buena, ahora, con la dirección yo también observo que hay una relación más abierta, más fluida y entre nosotros, pese a que somos un grupo sumamente grande, siento que hemos sido suficientemente profesionales para ser capaces de relacionarnos y no tener grandes dificultades”.

Desde el punto de vista de los estudiantes, este diagnóstico favorable se expresa en dimensiones particulares, propias de la relación escolar y de las tensiones (inevitables) con quienes ejercen la autoridad al interior del establecimiento. Así, un primer aspecto relevado dice relación con la **condición de estudiantes** y el valor y respeto que la mayoría de los adultos proyectan en su trato diario. Así lo explica una alumna:

“Yo creo que una cosa buena que hay sería la cercanía con los profesores, a un profesor uno lo puede ver como un amigo; de repente puede tener un problema o los profesores lo ven mal, de repente preguntan si uno tiene problemas o algo así, no es sólo *profesor – alumno*, sino que uno también puede encontrar cercanía con los profesores. Yo creo también que se destaca mucho lo positivo de las personas, porque en otros establecimientos ocurre que siempre se destaca lo malo de los alumnos, lo malo y se centran en lo malo, acá no, acá el alumno puede tener falencias en muchas cosas, pero si el alumno hace cosas positivas, acá se le destacan, se premian y se le premia delante de todos para vean que ese alumno puede hacer cosas buenas...”

Lo anterior no limita la crítica que muchos estudiantes hacen a las normas institucionales y las exigencias formales de conducta y presentación. Aunque discursivamente existe un reclamo ante esta situación, finalmente es una condición aceptada y forma parte de las *reglas de convivencia* interna del colegio; así expresa su *rebeldía* una estudiante participante del grupo de discusión:

“Yo pienso que grados de libertad creo que no hay, porque igual siempre anda el inspector o los profesores andan encima, igual hacer cosas malas no está bien, pero siempre andan encima, por ejemplo aros largos no se puede usar o aros así²⁰ no, que igual te los van a quitar, otro chaleco de otro color, andan como urgidos, que en el recreo ven qué estay haciendo o no, que no jueguen con la pelota, que no la tiren para allá, entonces yo pienso que eso no es libertad, igual está bien, son las normas del colegio, pero igual no deberían estar tan encima de los alumnos, igual por ejemplo con el tema del pololeo, igual me han retado muchas veces porque me han pillado pololeando en el colegio, pero yo encuentro que en la hora de clases está mal, porque ahí es para estudiar, pero los recreos son momentos para relajarse y si tu estay con tu pololo, no estás interrumpiendo a nadie...”

Posiblemente, el aspecto más significativo que es reiterado por los estudiantes tiene que ver con el perfil o conducta mayormente valorado entre los profesores. De manera recurrente se señala que el **buen profesor** es aquel que alcanza un equilibrio entre la disciplina y la confianza con sus alumnos. Esto implica que el docente debe establecer una distancia social con los estudiantes, reconocer y exigir que se reconozcan las diferencias de jerarquía y rol y, sobre esa base, definir un marco de convivencia afectiva en el desempeño de su tarea como docente. Así lo relata una estudiante:

“Aquí en este liceo hay profesores que son muy buenos, profesores que son estrictos y a la vez te dan un grado de confianza, en cambio hay otros que se chacotean con los alumnos y se presta para que uno le pierda el respeto que se debe y uno agarra confianza, entonces cuando ellos te dan confianza y tu le das a ellos, después ellos te dicen no y te empiezan a retar y se contradicen en ese tema, pienso que eso no es correcto”.

Efectivamente, el docente que se excede en el *grado de confianza* y que permite que *le pierdan el respeto* genera, desde el punto de vista de los estudiantes, un clima que no es favorable para la convivencia y, en definitiva, el logro educativo:

²⁰ Como los que lleva puestos!

“Yo pienso que acá hay profesores buenos, como el profesor de química, si bien es estricto, conmigo ha sido muy buena persona porque me ayuda y yo le entiendo, además encuentro que hay profesores que dejan mucho que desear, por ejemplo no se dan a respetar, no sé si sea por la forma de ser con los alumnos o no les interesa que ellos aprendan o no, pero yo encuentro que eso no debería ser”.

De este modo, no hacerse respetar tiene incidencia en el aprendizaje y los estudiantes asocian ambas dimensiones como factores de un mismo proceso. En esta misma dirección, los participantes de grupo de discusión reconocen que el clima interno, o la disposición de ciertos estudiantes no siempre es la mejor, poniendo en tensión, muchas veces, la disposición favorable de los docentes:

“...yo creo que si uno quiere aprender, uno tiene que poner de su parte y eso también va con lo que te hayan enseñado en tu casa, porque a mí me enseñaron que uno tiene que tener respeto con el profesor, en cambio yo creo que a algunos o no les enseñaron bien o no sé qué les habrá dicho su mamá, porque no ponen atención en clases y les da lo mismo, al final andan todos preocupados para subir la nota y dejan mucho que desear. Yo encuentro que acá en el colegio deberían preocuparse de eso, de cuál es la relación del alumno que es conflictivo con el profesor, o sea en mi curso hay una compañera que es horrible, dan ganas de pararse y agarrarla a combos cómo trata a los profesores, pero yo encuentro que es una cosa de casa y de acá también, hay que racionalizar, darte cuenta que no es una persona de tu edad y que es alguien mayor...”

Más allá de estas consideraciones, las situaciones de conflicto o dificultades de sostener un clima de convivencia, desde el punto de vista de todos los actores, son marginales y no constituyen un campo de preocupación prioritario para el establecimiento.

(e) Participación

La participación que no es canalizada por las estrechas vías institucionales (normas y mecanismos que define el equipo directivo), tiende a ser bastante restrictiva en este colegio. Este es un factor que entra en contradicción con la extendida valoración del clima al interior del establecimiento y de las buenas relaciones que definen la convivencia entre directivos, profesores y estudiantes. Reconociéndose este hecho, el grueso de los alumnos participantes en el grupo de discusión manifiestan su disconformidad con el espacio reales de participación y la posibilidad de llevar adelante alguna iniciativa que surja de su propio interés o motivación.

Por ejemplo, los estudiantes señalan que hasta el *movimiento de los pingüinos* de mediados de 2006, no existía centro de alumnos y las actividades propuestas en el marco de esta movilización, observadas con interés por estudiantes del colegio, no tuvieron mayor impacto o seguimiento posterior. Así lo testimonia una alumna participante del grupo de discusión:

“nosotros a principios de año no teníamos centro de alumnos y a raíz de eso y otras cosas se tomaron el colegio y hubo paro...si hubiéramos tenido en ese minuto centro de alumnos, el centro de alumnos igual en ese momento podría haber dicho que nosotros queríamos una jornada de reflexión, me consta que nosotros le dijimos a la tía Raquel por qué no había una jornada de reflexión, que había en todo Chile y que nosotros no la tuvimos; el centro de alumnos recién se creó a mitad de año y el centro de alumnos aunque hubiera querido hacer cosas, no tenía los recursos suficientes porque acá los recursos que tenía el centro de alumnos eran a partir del negocio, ahora los recursos del negocio quedan absolutamente para el colegio y el centro de alumnos si se quiere financiar de alguna forma, tiene que hacer alguna actividad o cosas así, entonces el centro de alumnos tampoco tiene recursos para hacer una actividad y menos de pagar”.

Las actividades del centro de alumnos, así como cualquier iniciativa extra programática está condicionada por la normativa institucional vigente; en el establecimiento existe un *manual de convivencia* que norma estas y otras iniciativas, aunque en su generación, como lo señala una estudiante, ellos tuvieron poca injerencia:

“Lo que sucedió hace poco para ver el manual de convivencia, se llamó solamente a un representante del centro de alumnos, sino que debería haber mínimo, aparte del representante del centro de alumnos, secretario o el que fuera, un representante de cada curso de enseñanza media o mínimo 2 de cada media; uno del área técnica y del área científica, pero no fue así, fue un representante del centro de alumnos y los demás eran todos profesores, entonces obviamente después uno como alumno encuentra injusto la cosa si a una no le toman la opinión...después dicen no “si esto fue elegido entre alumnos y profesores” y eso también es feo...A lo mejor tienen temor a expresarse, porque ella va a emitir una opinión y todos los profesores se van a ir encima...”

Finalmente, en el campo de la participación, los actores educativos del establecimiento señalan la baja incidencia de los apoderados en las tareas que tienen que ver con el acompañamiento o compromiso con la situación educativa de sus hijos; entre los profesores este discurso es recurrente, enfatizando la baja asistencia a actividades y la escasa preocupación que se evidencia en el trato cotidiano. Así lo relata un docente:

“la participación de los apoderados en ciertas cosas del ámbito educacional o de las actividades que se realizan en el colegio, son pocas, yo creo que una deficiencia es la poca participación de los apoderados en actividades claves”.

Aunque el discurso es reiterado respecto a este punto, no parecen existir iniciativas innovadoras desde el colegio para la participación o mayor compromiso de los padres y apoderados. Por lo general se argumenta que la condición de pobreza o las actividades laborales predominantes de la mayoría de los apoderados, es un obstáculo casi insalvable que opera circularmente como factor restrictivo.

De este modo, la participación, entendida de un modo general como la incidencia de los actores en algún ámbito de la dinámica escolar con el objetivo de alcanzar y

fortalecer logros institucionales, tiene una expresión limitada en este colegio, por lo menos a partir de los testimonios recogidos en la indagación en terreno.

(f) Trayectorias personales y proyecto educativo/laboral

Desde la perspectiva de los docentes, la mayoría de los estudiantes que ingresan a este establecimiento proviene de familias que viven en condición de pobreza y con una baja escolaridad; a partir de este diagnóstico el proyecto educativo apunta a entregar el máximo de apoyo para el ingreso al mercado laboral de aquellos jóvenes que han estudiado la especialidad técnica y, crecientemente, favorecer la continuidad de estudios post-secundarios de quienes cursan su enseñanza media bajo la modalidad científico-humanista.

Entre los estudiantes existe una amplia perspectiva de futuro asociada a continuar estudios universitarios, independientemente si su formación fue técnico profesional o científico humanista. En estos últimos existe un discurso predominante que recalca la necesidad de formación complementaria (pre-universitario) para alcanzar algún nivel de éxito en la PSU. En el análisis de su actual situación y proyección futura, los estudiantes bajo la modalidad CH reconocen un valor agregado a quienes estudian bajo la modalidad TP: la formación en una especialidad técnica entrega mayores posibilidades de ingreso al mercado laboral y constituye una herramienta para hacer frente el eventual cierre de posibilidades de continuar estudios una vez egresados de 4º medio; así lo grafica una estudiante:

“Yo encuentro que del área técnica no están tan preparados para dar la PSU, en el área científica ya dicen que estamos preparados, pero nosotros igual tenemos que hacer un preuniversitario para quedar completamente preparados para la PSU, porque el área científica igual no se hace suficiente todas las materias para llegar a la PSU y que nos de un buen puntaje y poder estudiar lo que queramos, en cambio en el área técnica ellos salen con un diploma, al contrario nosotros que salimos solamente con 4º medio y si nos va a ir mal en la PSU, ahí nomás, porque vamos a tener que trabajar en lo que sea”.

Un estudiante de la modalidad TP reafirma este diagnóstico, en el sentido que la formación recibida permite hacer frente el mundo laboral inmediato, permitiendo así orientar su proyecto educativo/laboral luego del egreso de la enseñanza secundaria:

“Yo pienso que es bueno, porque es como para apoyarse en algo, porque igual si uno va a dar la PSU siempre va a estar “ah y si no me da el puntaje, puchas qué hago, cómo lo hago, no me va a dar para esta universidad, me voy a tener que meter a este instituto, me va a salir tan caro”, entonces nosotros vamos a tener un título aunque sea técnico, pero nos va a servir para trabajar y costearnos nuestros estudios si nos salen caros y nuestros papás no los pueden costear, entonces pienso que por ese lado es bueno...”

Los estudiantes bajo la modalidad CH son más sensibles en señalar que cuentan con menor formación u orientación para canalizar sus intereses y definir áreas

donde poder continuar sus estudios. En el siguiente testimonio, una estudiante contrasta las diferencias con quienes se encuentran en el área TP:

“en el colegio no se nos da mucha orientación, por ejemplo estamos en 3º medio, pero todavía no se nos da una orientación por ejemplo a nosotros la tía a principios de año nos dijo “qué quiere estudiar cada una” y supuestamente mi iba a entregar una hoja con la información y todavía no se da, a los niños de 4º medio se las dio como en octubre, entonces uno, por lo menos yo tengo claro qué quiero estudiar, pero no sé qué puntaje tengo que tener y en qué universidad está, yo creo que igual se nos podría dar más orientación; por ejemplo, este año vino el DUOC, a Uds. los llevaron²¹, hay muchas instituciones, además llevaron a los niños de 4º medio, los llevaron en octubre, o sea en un mes qué puedes pensar lo que quieres hacer, a nosotros igual deberían habernos llevado...”

Independientemente de estas distinciones, el discurso predominante de los jóvenes estudiantes enfatiza en la continuidad de estudios post-egreso y en la posibilidad de realizar una vocación a través de su propio esfuerzo; más allá de observaciones críticas específicas, el establecimiento es visto como un apoyo a este proyecto y existe una valoración extendida de las acciones de reforzamiento existentes y la cercanía de los docentes y la Dirección para alcanzar sus metas.

²¹ Dirigiéndose a un estudiante de modalidad TP

3.2.2 Liceo Politécnico de Pitrufrquén

(a) Antecedentes Generales

El Liceo Politécnico de Pitrufrquén es un establecimiento educacional de carácter particular subvencionado. Se trata de un centro educacional creado por una sociedad de docentes (una sociedad de responsabilidad limitada) y su Director actual es co-propietario del mismo.

El establecimiento está ubicado en la comuna de Pitrufrquén (Deprov Cautín Sur, IX región), imparte educación media técnico profesional alcanzando, en el año 2006, una matrícula de 784 estudiantes. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 al 13% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 230.46 puntos, correspondiendo al tercer lugar de la lista de establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa.

La medición SIMCE de 2006 señala que no existen cambios significativos en relación a la medición anterior, situándose en 245 puntos en lenguaje y 228 en matemáticas. En todo caso, este puntaje sitúa al este liceo dentro del 30% de mejores resultados de aquellos establecimientos que presentan condiciones socioeconómicas similares. De igual manera, del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este establecimiento se ubica en el primer lugar de menores ingresos familiares (bajo los \$100.000 de ingreso familiar promedio para la medición 2003) y corresponde al segundo lugar de la lista en relación a la tasa de educación promedio de los padres.

El diagnóstico de situación de pobreza y baja escolaridad del entorno familiar, compartido por los actores educacionales, establece la base de organización de la propuesta del establecimiento. Así lo relata un docente:

“Nosotros tenemos una población de alumnos que en un 80% es de origen rural, no es de la parte urbana y de ese porcentaje, sus padres tiene un nivel de educación que no alcanza a la media está como en 4º año básico; junto a eso, aproximadamente el 40% de población de estudiantes es de origen mapuche. Todo esto significa que el ámbito social en que se mueve el grupo familiar, en que se mueven nuestros alumnos, son deficitarios; están catalogados como los últimos grupos, de hecho la actividad principal de los papás es el agro, agrícola o ganadera, tienen poco contacto con la parte social y cultural, es decir son muy pocos padres que participan en organizaciones sociales o culturales. Entonces nuestro alumno generalmente al venir de esos hogares, obviamente también traen esa herencia sociocultural a nuestro colegio, por lo tanto con esa realidad de esa población, el trabajo del colegio es bastante meritorio, entendiendo que este liceo es un *liceo para todos*, que recibe a todo tipo de niños, sin discriminación alguna, el hecho que venga también una gran cantidad de la parte rural vienen muchos de colegios que son unidocentes y llegan con muchas carencias, además de las carencias económicas propias de su nivel social, traen carencias de destrezas, de habilidades, de conocimientos, por el hecho de integrar un colegio unidocente”

En efecto, este Liceo atiende a una población escolar que proviene de varias localidades cercanas a la comuna de Pitrufquén; cerca de un tercio de los estudiantes están en el internado de este establecimiento. En la actualidad el internado atiende a un total de 163 estudiantes (128 hombres y 35 mujeres).

Las especialidades técnicas impartidas son electrónica, mecánica, contabilidad y atención de enfermería. Esta última carrera reemplazó recientemente a secretariado, carrera que fue descontinuada debido a la dificultad de establecer un adecuado perfil profesional y un satisfactorio proceso de inserción en el mercado laboral. Así explica el Director el objetivo de la definición de la nueva especialidad:

La secretaria tiene muy pocas posibilidades de llegar al campo laboral. Se cerró esa especialidad y se abrió otra que es Atención de Enfermería, esta especialidad nueva, va por el lado social y a mí me interesó mucho, porque permite a niñas que vienen de una condición económica que no es buena, que se inserten, van a dual: están una semana en el hospital o clínica o en asilos de ancianos. Si la chica no queda contratada, es fácil que el día de mañana pueda atender a 2 ó 3 ancianos y obtener ya una mejor remuneración o mejor calidad de vida, reciban un buen servicio; para eso hubo que adicionar el módulo de cuidado de adulto mayor, en general es una especialidad que arrasó, tenía mucho miedo de perder una carrera con buena matrícula y aventurarme con otra, la decisión fue mía, pero todo el proceso fue de evaluación y darnos cuenta que de repente también las niñas de secretariado no era bueno que pudieran insertarse. Esta carrera además tiene buena inserción en todo lo que tiene que ver con salud”.

Las especialidades de contabilidad y electrónica han sido recientemente acreditadas y en el caso de contabilidad y mecánica, en algunos de los cursos del liceo se imparte bajo modalidad dual. En todo caso, para aquellos estudiantes que estudian la especialidad en el establecimiento, existe una adecuada disponibilidad y cobertura de laboratorios y talleres para el desarrollo de un aprendizaje práctico.

El liceo cuenta con una infraestructura amplia y moderna y todos los salones de clase se encuentran organizados por áreas temáticas.

(b) Gestión Directiva

De acuerdo a lo señalado por su Director, este liceo cuenta con un equipo de gestión directivo central que está a cargo de las decisiones administrativas y pedagógicas en función de los objetivos estratégicos trazados. Desde este punto de vista, tal estructura es relevante para evitar conflictos con el grupo de propietarios que, en algunos casos, han trabajado como docentes del mismo. La figura del Director es autónoma y se funda en el trabajo directo con este equipo de gestión:

“yo estoy en la libertad de contratar y despedir y normalmente más que hacerme asesorar por mis socios me hago asesorar por un equipo directivo, que está compuesto por el inspector general, por la subdirectora, el jefe de UTP; he tratado que la gestión administrativa del colegio pase por la UTP, eso complica también la relación con mis socios, porque de repente se encuentra aquí quién ocupa los cargos, tiene que tener

competencias y demostrar trabajos, demostrar calidad en el trabajo. Por ahí también incluso tuve que sacar un jefe de UTP que era socio y que no estaba haciendo un buen trabajo y eso genera dificultades, pero son las mismas dificultades que yo veo que ocurren en otros espacios...”

El establecimiento tiene como principal objetivo brindar educación de calidad a un segmento de población fuertemente vulnerable y una de las metas más importantes definidas durante los últimos años ha sido **reducir el porcentaje de retiros y reprobación** que en los 25 años de existencia del establecimiento se ha empinado casi al 25% de la matrícula.

En este marco, la gestión directiva ha estado centrada en impulsar una **forma de organización interna** que permita hacer más eficiente el trabajo colaborativo entre el cuerpo docente, favoreciendo el trabajo de planificación educativa en la perspectiva de alcanzar mejores resultados escolares. De este modo, menos que la continuidad de formas organizacionales formales, en el establecimiento se ha promovido el desarrollo de coordinaciones por área para alcanzar tales logros. Así lo explica su Director:

“Yo creo que este colegio en general tiene un muy buen equipo de profesores, hemos hecho modificaciones en el programa tradicional, hemos instalado algo que parece no se conoce que son los coordinadores de área. Cuando se pensó en esto se decía que la gestión tenía que pasar más por su acción pedagógica, ¿pero cómo hacemos que el profesor se involucre?; además íbamos a un GPT y la verdad que cuando estaba en la reunión, todo estaba bien, pero cuando tu ibas a la comuna o a la realidad no estabas tan bien, entonces fue necesario puntualizar. Empezamos a puntualizar y nos encontramos con que los profesores del área TP tenían un discurso, los profesores de Ciencia tenían otro discurso y los profesores del área Humanista tenían otro discurso, bastante parecido. Entonces qué hicimos; dividimos las áreas y pusimos a profesores que coordinaran esta área, o sea el coordinador trabaja y esta debe ser una de las principales fortalezas, primero que se pusieron de acuerdo los 3, cuáles van a ser los mecanismos para mejorar los aprendizajes, para producir material, para planificar, teníamos planificaciones hasta varios años atrás y teníamos 31 profesores y teníamos 30 planificaciones distintas, entonces empezamos a planificar en función de semanas y en función de niveles, se juntan los profesores que les hacen clases a los segundos medios de castellano y planifican; ¿de acuerdo a qué?, los contenidos fundamentales y contenidos mínimos, a qué se le va a dar énfasis, a decidir dónde va a profundizar, qué es más importante y qué puede de una u otra forma esgrimir para alcanzarles son ellos, son los profesores, son los especialistas, porque si tu mandas un decreto "oye quiero que", creo que estamos avanzando, así lo siento. Creo que ha sido también un acierto el compromiso de los profesores por tratar de mejorar los resultados...”

Esta perspectiva es ratificada por los docentes participantes del grupo de discusión. Existe un consenso en que esta forma de trabajo organizativo permite desarrollar una propuesta formativa más coherente, aprovechar mejor los tiempos de los profesores y favorecer la articulación en el trabajo de quienes se encargan de la formación básica y de quienes lo hacen en las especialidades técnicas:

“Nosotros hemos tenido altos grados de deserción y reprobación, pero estos tres últimos años la tendencia ha sido notablemente a la baja y yo creo que eso ha sido fundamentalmente por el tipo de organización que nos hemos dado, nosotros tenemos una organización muy especial en el sentido de que si hablamos de la UTP no es solamente una persona, es un equipo y a su vez esto está dividido por áreas, por las características del liceo está dividido por un área humanista, donde están todos los profesores de lenguaje, de castellano, los profesores de historia, música, religión, y un área de ciencia y matemáticas donde está matemáticas, física, química, educación tecnológica y además de eso tenemos la otra que es el área técnica ATP. Eso creo que de cierta manera ha dado sus frutos, porque cada área tiene sus particularidades, todo se discute de acuerdo a sus propias necesidades y después se lleva en conjunto de todos, se lleva a una reunión ampliada de profesores y se toman las decisiones ya sea la definición de metas, ya sea la retroalimentación que podamos tener como equipo con el fin de ir bajando estos porcentajes de repetición y deserción que hemos tenido”

Para el Director del establecimiento esta forma de organización no es posible si no existe la disponibilidad de tiempo remunerado para el conjunto de los docentes; lo importante es generar en ese espacio un trabajo que sea funcional a los requerimientos educacionales del momento:

“Por contrato aquí se le pagan 2 horas al profesor para que asista los días miércoles a GPT, aparte de su horario de colaboración, está obligado a venir 2 horas a la semana si es el día miércoles en la tarde a trabajar en este tema, entonces ahí el coordinador de área o en la UTP verá si esa semana va a trabajar sólo el área o se van a juntar todas las áreas o incluso es más, las áreas se subdividen y trabaja, por ejemplo, el departamento de matemáticas, porque tiene que elaborar una prueba u otra cosa...”

Desde la perspectiva de la Dirección del establecimiento esta forma organizativa ha permitido un trabajo eficaz al interior del cuerpo docente, favorecer espacios de intercambio y confianza y alcanzar logros importantes; de hecho, en los últimos años han logrado bajar a un dígito la tasa de reprobación y retiro de estudiantes, aspecto altamente valorado en consideración al conjunto de factores externos que condicionan el trabajo pedagógico y sobre los cuales la dirección y los docentes del establecimiento tienen poco control. Esta forma organizativa se debe a un ejercicio de liderazgo sistemático de la dirección, la que está acompañada de la inversión de recursos para dotar de infraestructura y materiales suficientes a los docentes para el desarrollo de su trabajo en aula.

(c) Gestión Pedagógica

La gestión pedagógica al interior del Liceo, de acuerdo a este modelo organizativo, pone especial énfasis en alcanzar una adecuada articulación entre las distintas áreas formativas con el objetivo de alcanzar mayor coherencia interna y un nivel de desarrollo de contenidos contextualizados. Para el coordinador del área TP esto pasa por realizar esfuerzos de intercambio, desarrollo de metodologías y adecuación de propuestas de trabajo en aula:

“el papel que nosotros tenemos que hacer es cómo subsanamos esa problemática, cómo colaboramos con el profesor de matemáticas, el profesor de lenguaje, para que entregue énfasis en los contenidos que sirvan a las especialidades; la matemática en un liceo TP no puede ser matemáticas ornamental, tiene que tener aplicación, que el alumno sepa cómo utiliza los conceptos matemáticos, utilizando los conceptos matemáticos va a tener la mentalidad matemática. Lo mismo con lenguaje, por ejemplo, tenemos dos especialidades que son acreditadas, porque nos motiva preparar calidad (...) Articulándonos entre las áreas tenemos que lograr generar ese cambio conductual del joven y ahí tiene mucho que ver todos los aspectos transversales de la matemática, del lenguaje. El lenguaje en sí mismo, la matemática tal como está planteada en los programas, no es una asignatura que apoye a la especialidad, por el contrario, es una asignatura que se transforma en un problema, lo mismo las demás asignaturas. Los planes y programas y la estructura misma tienen falencias, fíjense que un alumno nuestro logra menos manejo de conceptos físicos que un alumno de un liceo humanista, en el liceo humanista el alumno está 4 años en eso, aquí solamente 2, ¿dónde aprende el resto?, se supone que en los módulos, pero todo lo contrario, los muchachos deberían estudiar más ciencias, más física, más química que un joven del liceo humanista. Esa es la tarea nuestra como coordinadores, cómo lograr estos cambios, cómo logramos metodologías, cómo logramos estrategias y metodologías para superar los problemas que tenemos en nuestra formación”

En este proceso, se señala que existen muchas dificultades. No todos los profesores tienen la capacidad o competencias para responder a un requerimiento de este tipo y se señala que en parte, los programas curriculares no siempre son adecuados para este efecto. Esta situación parece ser más significativa en la formación TP y entre los profesores se comparte un diagnóstico crítico sobre la pertinencia de planes y programas así como estrategias de apoyo específicas que se entrega desde el nivel central. Así lo grafica el jefe de UTP respecto al área de matemáticas:

“una de las deficiencias del colegio es el rendimiento en matemáticas, el rendimiento en matemáticas históricamente ha sido malo, nos ha costado poder encontrar profesores que hagan matemáticas aplicada a la realidad, o sea no la matemáticas de los libros, porque estas matemáticas el chico no la entiende, lo otro, los problemas de matemáticas dicen que para todas las especialidades es lo mismo, Ud. analiza los programas son los mismos y las necesidades de los chicos de enfermería, son distintas de los de contabilidad, son distintos de los de mecánica y a las de electrónica, entonces yo creo que ahí el Ministerio va a tener que de alguna manera cambiar la forma y los programas de matemáticas, haciéndolos más realistas, adecuando a las especialidades, porque hay chicos que están aprendiendo cosas que jamás las van a usar, entonces he ahí el problema de matemáticas, el déficit en matemáticas supera el 30%...”

Una forma de hacer frente a estas carencias o debilidades consiste en la **evaluación de la práctica docente en el aula**. Para el Director, este procedimiento es clave para mejorar la calidad de la educación impartida en el liceo; el procedimiento evaluativo es una decisión reciente en este establecimiento y en su implementación ha sido necesario romper las barreras subjetivas de los mismos profesores. A través de este procedimiento se pretende objetivar estándares de desempeño adecuados a los desafíos del liceo, los que deberían

dar cuenta de los objetivos institucionales transversales. La existencia de un *observador externo* emerge como una necesidad técnica y constituye uno de los principales desafíos de dirección para el futuro inmediato:

“tu ves que estamos metidos en las salas de clases a través de los coordinadores de área, a través de los GPT y a través de estas ventanas que tenemos, pero nos falta ir mejorando la calidad; lo que nos falta y que se va a implementar este año es evaluar la práctica docente, porque el profesor también está preocupado, este mismo profesor ya está dispuesto, porque cuando tu cuestionas sin más es difícil, en cambio ahora tenemos pautas elaboradas y se consiguen para que el jefe de UTP empiece a hacer evaluaciones. Eso es lo que no hemos logrado, meternos al interior de la sala de clases, que el jefe de UTP se meta, ingrese a la sala de clases y observe, evalúe, creo que ese es uno de los aspectos que falta, pero lo vamos a hacer”

Acorde a lo anterior, entre los docentes, se reconoce la importancia de innovación en el aula. Desde esta perspectiva uno de los énfasis tiene que ver con la incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación y la necesidad del perfeccionamiento para adecuarse a las nuevas demandas que exige el desarrollo tecnológico; tal iniciativa se considera como parte de la estrategia evaluativa reseñada y que permita mejorar los logros a nivel del conjunto del establecimiento. Así lo expresa el jefe de UTP:

“Acá nosotros tenemos un gran desafío que como docentes, que es la acción pedagógica en el aula, lo planteamos el año pasado a raíz de un diagnóstico que hicimos en que llegamos a reflexionar sobre el accionar pedagógico en el aula, sobre eso estamos haciendo algunas cosas. También se hizo en diciembre un curso y participaron todos los docentes, un curso de perfeccionamiento de cómo aplicar en las prácticas educativas todas estas tecnologías internet, computador, todo lo que hay con programas, incluso hacer páginas Web para los alumnos, cómo entregarles información, eso en unos primeros pasos que se vieron, creemos que hay más factores que puedan influir, que sean socioeconómicos, también hay otros desafíos que tenemos para este año, como meta este año de lograr la evaluación interna, con profesores en el aula, supervisando casos con los colegas, en función después de ayudarlos a corregir. Ese es uno de los desafíos que tenemos para este año y la primera medida que tuvimos fue analizar, analizamos, se dieron a conocer las estadísticas históricas de los últimos años, la próxima semana por departamento todos los coordinadores sacan sus propuestas y las llevamos a un ampliado, o sea tomamos las medidas de cuáles son las estrategias a usar para lograr bajar esa situación, el desafío es mejorar la acción pedagógica en el aula”

Desde un ámbito distinto, otro aspecto *estructural* que afecta el desarrollo de las prácticas pedagógicas tiene que ver con el trabajo específico que es necesario realizar los dos primeros años de enseñanza media con el conjunto de los alumnos. Existe consenso entre los participantes del grupo de discusión de que el nivel de competencias con que ingresa la mayoría de los estudiantes a la enseñanza media es muy bajo, siendo necesario destinar buena parte de los esfuerzos en la tarea de nivelación. Desde este punto de vista, algunos son pesimistas respecto a las posibilidades reales de revertir el déficit de arrastre desde la enseñanza básica, señalando la presión extra que implica la medición de

resultados SIMCE en 2º medio y el impacto de sus resultados en tanto juicio acerca de la calidad de la formación docente en el establecimiento:

“el alumno llega a 1º año en lenguaje, con los saberes aproximadamente de 6º año básico y lo que es matemáticas a 5º, entonces acá en un semestre tienen que nivelarnos hasta 8º año, en un semestre o en el año, prácticamente nunca en el año, porque llegan los materiales durante mayo - junio para aplicarlos, hacer los diagnósticos todo. Entonces para lograr esos saberes, ¿qué pasa con los contenidos de primer año?, van quedando atrás, es fácil decir que voy a ir incorporando también después los contenidos de primer año medio, pero no es tan fácil porque hay que ir cumpliendo las metas, después llega a 2º año con déficit nacional y se aplica el SIMCE, esa es la contradicción...”

Los docentes (particularmente aquellos que se desempeñan en formación básica) tienen una visión favorable acerca de las políticas y programas que se impulsan desde MINEDUC así como de los recursos y materiales que reciben para el apoyo del trabajo en aula. Sin embargo, la crítica principal recae en la discontinuidad de muchas iniciativas y el constante cambio que caracteriza la gestión pública en educación. Así lo relata un profesor:

“El problema es el bombardeo de programa tras programa, si llega a los colegios entregando algo, eso no está terminado y llegan otro, llegan dos, prácticamente queda todo a mitad de hacer, a mitad de camino, no se alcanza a evaluarlo, llegan el problema de drogas, el colegio analiza el tema de drogas; jornadas sobre drogadicción, problemas sobre el alcohol, jornadas sobre el alcohol, problema de convivencia, ya, jornada sobre convivencia escolar(...)”.

Para el Director del establecimiento esto se debe, en parte, a las **señales equívocas** que se envían a los establecimientos de educación técnico profesional desde el nivel central. Las señales confusas son negativas para una formación que es, desde su punto de vista, una formación alternativa para los sectores más pobres:

“En la educación media técnico profesional no ha habido una política clara en los últimos 12 años, donde hay un grupo al interior del Ministerio de Educación que quiere que la TP desaparezca y otro grupo cree que es necesaria, ahora yo creo que es tremendamente necesaria porque permite que jóvenes de sectores muy populares empiecen y aprendan algo, ya en 4º medio sabe hacer algo, el niño de electrónica que sabe hacer una instalación eléctrica, que sabe instalar un motor, que sabe reparar un equipo de audio, un televisor, que sabe hacer una instalación de red, es el primer punto de anclaje que tiene en su vida, es el primer recurso. El problema de la pobreza en Chile es que los pobres son muy pobres y no tienen en qué anclarse, su punto de partida es muy baja, entonces cuando el chico obtiene herramientas para desarrollarse en la vida, es una inyección de optimismo enorme para ese ser humano, es un chico que empieza a ser valorado socialmente...”

(d) Clima y Sociabilidad

El clima social y las relaciones entre actores al interior del establecimiento son altamente valorados. Desde el punto de vista de los docentes, este hecho constituye un capital muy importante, estableciéndose grandes diferencias entre el perfil del alumno que se incorpora a este liceo en comparación con el tipo de estudiantes que puede encontrarse en cualquier liceo de la ciudad de Temuco, por ejemplo:

Yo estoy hace 18 años aquí, yo prefiero viajar todos los días media hora para acá, pagando el pasaje, porque aquí el clima que se vive es bueno, aquí no tenemos revoluciones, no tenemos peleas, no tenemos chicos exaltados, los casos son muy menores cuando los hay, los chicos tienen valores, nuestros chicos son aceptados en Temuco y en las ciudades grandes, en las oficinas. No pasa lo mismo con un chico que estudie en Temuco (...) Tienen mucho respeto todavía con el profesor y no sólo respeto sino que yo diría cariño, mucho cariño hacia el profesor, uno lo nota cuando sale a recreo, le tienen mucho cariño y eso uno lo reconoce, lo agradece y lo retribuye también. Yo particularmente vengo muy agradada y con mucho ánimo a hacer clases, yo disfruto haciendo clases en este liceo, la verdad a una la aceptan como es y le dan el cariño que uno realmente agradece.

Este cuadro, en palabras de Director, se debe al origen de los estudiantes y el espacio de acogida que encuentran en el establecimiento:

“No es porque tengan un buen director o porque tengan súper profesores, pero en general el chico de pueblo chico, valga la redundancia o el niño de campo es un chico más humilde, que quiere a su colegio; tu ves que no está dañado, hay una relación, alguna responsabilidad tendrán los profesores de no producir una situación confrontacional, pero en general tenemos muy poco conflicto aquí al interior”

Independientemente de juicios específicos sobre situaciones puntuales, los estudiantes tienden a coincidir con este diagnóstico recalcando la disposición favorable de los docentes para apoyarlos en su proceso educativo.

Un ejemplo que ratifica este cuadro, tiene que ver con la jornada de reflexión que realizaron los estudiantes del liceo en el marco de la *movilización de los pingüinos* a mediados del año 2006; así lo relata un docente:

“El año pasado los jóvenes quisieron pasar una noche aquí, se votó y se acordaron unas condiciones, que el proceso lo íbamos a seguir con ellos, el profesor de historia hizo proyecciones, pasaron la noche aquí y al otro día hicieron el aseo y cuando llegaron los colegas no se notaba que había niños en la sala de clases y que lo utilizaban como dormitorio y los jóvenes tal como si hubiese sido una clase más, una vez que se levantaron hicieron el aseo y la dejaron en buenas condiciones y eso se logra porque todavía hay una ascendencia sobre los alumnos, hay roles y ellos saben cuáles son sus roles y saben cuáles son los roles de los profesores...”

(e) Participación, Trayectorias Personales y Proyecto educativo/laboral

Entre los estudiantes, más allá de una visión favorable del establecimiento, existen algunas críticas que tienen que ver con la organización interna y las posibilidades de su desarrollo personal; entre otros aspectos se señala la sobre exigencia de tareas pese a tener jornada completa, los problemas de acceso a computadores en períodos de tiempo libre o las limitaciones para la educación física y el ejercicio del deporte en la modalidad TP.

Con todo, estas reivindicaciones no son canalizadas a través de medios relativamente institucionalizados. Pese a existir un centro de alumnos, los estudiantes participantes del grupo de discusión no tenían mayores antecedentes sobre sus actividades y no reportan instancias o actividades específicas de propuestas ya sea en el marco de sus propias actividades diarias a nivel extra-curricular.

Finalmente, en la conversación destaca el valor que la mayoría de los estudiantes asigna a las especialidades que están estudiando. Para ellos, el contar con un diploma de especialidad técnico profesional es una herramienta muy importante para alcanzar sus objetivos de vida.

Entre quienes participaron en el grupo de discusión, dos estudiantes desean estudiar una carrera militar mientras que el resto pretende continuar estudios alternando con la actividad laboral. Los conocimientos adquiridos en estos años de enseñanza técnica son considerados valiosos y un factor para hacer frente al futuro inmediato:

“hay muchos universitarios que salen y no tienen nada, en cambio acá vamos a salir y seguro voy a trabajar al tiro, igual voy a salir con la práctica, la práctica es buena, y es importante que sean más los técnicos profesionales...Muchos profesionales que salen no encuentran trabajo en ningún lado, por ejemplo periodismo, es una carrera que se da en todas las universidades y salen un montón cada año, en cambio yo creo que nosotros vamos a tener más posibilidades de trabajar y seguir estudiando”.

De este modo, la perspectiva inmediata una vez egresados de la enseñanza media es vista con optimismo. La certificación alcanzada es considerada un paso adelante y el proyecto personal no está limitado simplemente a ingresar al mercado del trabajo, sino que ser una actividad complementaria para realizar estudios post-secundarios.

3.2.3 Liceo Pedro Aguirre Cerda, Puerto Varas

(a) Antecedentes Generales

El Liceo Pedro Aguirre Cerda es un establecimiento educacional dependiente de la Municipalidad de Puerto Varas. Se trata de un establecimiento de carácter polivalente, de larga tradición en la ciudad; en la actualidad dicta las especialidades técnicas de servicios turísticos, contabilidad y ventas.

El establecimiento, ubicado en el centro de la ciudad de Puerto Varas (Deprov Llanquihue; X Región), imparte solo educación media; la matrícula total en el año 2006 ascendió a 955 estudiantes. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 al 21% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 217.71 puntos, correspondiendo al sexto lugar de la lista de establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa.

La medición SIMCE de 2006 arroja una pequeña alza en los resultados, alcanzando 236 puntos en lenguaje y 228 en matemáticas, aunque estas cifras se acercan recién a mediciones anteriores luego de una caída importante en la última prueba de 2003. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este establecimiento se ubica en el sexto lugar de menores ingresos familiares.

Durante el período de realización del estudio, este liceo presenta la particularidad de estar en proceso de ubicación en nuevas dependencias luego de dos años de remodelación de las antiguas instalaciones del establecimiento. Para la Directora, este hecho tuvo consecuencias importantes que limitó la posibilidad de desarrollar un proyecto educacional mínimamente coherente. De acuerdo a lo indicado, esta transformación tuvo que ver con la expansión creciente de la matrícula del liceo en los últimos diez años:

“yo estoy hace muchos años en el colegio, he ocupado distintos cargos, he sido profesora, orientadora, jefa de UTP, inspectora general y finalmente directora del colegio. La verdad de las cosas que cuando yo empecé a trabajar acá en el colegio, este era un colegio con una tarea muy distinta porque era un colegio fiscal, dependiendo del Ministerio de Educación, no era municipal. Después con la municipalización cambió todo el estilo y el diseño de los colegios, cambió absolutamente, hubo un cambio en la calidad, bajó mucho la calidad y se masificó más. Nosotros de ser un colegio de 400 alumnos en determinado momento, en estos momentos somos un colegio de 1.000 alumnos (...) Yo hace 10 años que estoy de directora, cuando yo llegué tenía aproximadamente 500 estudiantes, entonces se ha duplicado en ese período, por eso es que no estábamos adaptados y era imprescindible que nos ampliaran”.

En el discurso de la Directora, este hecho refleja un conjunto de cambios ocurridos en la educación pública en los últimos años. La ampliación de la matrícula es vista mayormente como un pie forzado para el liceo y su consecuencia es el ingreso de un segmento de jóvenes con mayores problemas de aprendizaje y o conductuales. Aunque de igual modo se reivindica el rol público y la no selección de estudiantes,

es evidente que la presión por el incremento de la calidad opera como un factor de tensión y constante cuestionamiento del trabajo realizado:

“nosotros no recibimos alumnos de fuera de la comuna, todos de acá. Lo que pasa que es el único colegio municipal que hay. Ahora, el aumento de la matrícula se explica también porque hay obligatoriedad de enseñanza, obligatoriedad que en media antes no la había, también hay más colegios particulares, pero también se nos produce otro problema, que al ser el único liceo municipal de la comuna, nosotros tenemos que recibir a todos, porque la verdad es que no podemos dejar fuera del sistema a todos los alumnos que los otros colegios echaron. Por eso digo yo que la calidad... yo siempre defiendo a mis alumnos, siempre digo que este es el mejor colegio de la comuna, a pesar de tener los peores resultados, porque es un colegio que tiene una diversidad y a pesar de no tener grandes puntajes o grandes notas, sí obtenemos resultados con alumnos que los otros colegios no son capaces de obtener...”

A comienzos de marzo de 2007 el Liceo de Puerto Varas inició un nuevo proceso de trabajo luego de dos años de actividades en condiciones adversas (14 salas de clases habilitadas para 27 cursos, año escolar reducido en el 2005 debido a las obras de remodelación del establecimiento); para su Directora esta nueva etapa marca una transición, donde ya no podrá argumentarse los problemas de contexto para explicar los problemas o debilidades existentes. Por cierto, en este informe se reflejan algunas de las tensiones propias del período específico vivenciado por el establecimiento en los últimos años.

(b) Gestión Directiva

Este liceo cuenta con un equipo de gestión directiva que está compuesto, aparte de la propia Directora, por un inspector general, una orientadora, el jefe de UTP y un coordinador de la formación técnico profesional. No se evidencia en el discurso institucional un proyecto o meta educativa de largo plazo, aunque se enfatiza que uno de los principales desafíos del establecimiento para el futuro inmediato es mejorar resultados medidos externamente:

“Nosotros, desde que estoy de directora, en nuestros planes está como lo primero mejorar el rendimiento, ayer se estuvo trabajando con los profesores, analizando resultados; los resultados son malos, veamos cómo los podemos cambiar, planifiquemos de acuerdo a esto para mejorar; entonces lo estamos haciendo, aunque no hemos tenido buenos resultados...”

La Dirección mantiene buenas relaciones con el sostenedor municipal y se reconoce el esfuerzo económico realizado en los últimos años por mejorar la infraestructura y dotar con algunos recursos complementarios a las tareas habituales del liceo. Pese a lo anterior, el principal problema de este vínculo tiene que ver con las **limitaciones de autonomía** en el ejercicio del cargo, donde el punto crítico refiere a la imposibilidad de seleccionar o remover profesores. Esto incide en que el cuerpo docente resulta heterogéneo y algunos profesores, derechamente, mantienen una actitud de no colaboración con las tareas conjuntas:

“un problema importante es el profesor que nada contra la corriente, que no le gusta el sistema y que también es un poco irreverente con la autoridad, y eso aquí por lo menos en este sistema es nefasto, entonces yo siempre digo bueno, si no hay profesores buenos ni malos, a lo mejor ese profesor no está cómodo aquí, debería irse para otra parte, yo se lo he dicho de frente, si no te gusta aquí por qué no te vas, en el fondo no te vas porque en otra parte no tienes cabida, y aquí es la única parte donde lograste obtener un par de horas, yo le he pedido en la Dirección Municipal, le he pedido que lo echen, que ganamos plata deshaciéndonos de él y no trabajando en su equipo, pero ahí no tengo opciones, como que les tienen miedo, porque de repente son medios dirigentes por aquí, que el colegio de profesores (...) yo encuentro que si uno no enfrenta las cosas no las soluciona...”

Otro problema de gestión evidenciado por la Directora tiene que ver con la claridad de **funciones y obligaciones** específicas que corresponden a cada cargo. Desde este punto de vista, el trabajo en equipo, aunque resulta altamente valorado, es visto como una práctica que demanda gran cantidad de tiempo y que termina *parchando* debilidades en la organización interna; de acuerdo a su testimonio, la definición de tareas y responsabilidades dentro del equipo de gestión es un déficit con arrastre y que debe ser asumido para mejorar el trabajo interno de este centro de estudios:

“en muchas cosas hemos tenido que estar todos parchando, entonces también como que a lo mejor nuestras funciones, nuestras cosas de repente, no están bien definidas muchas veces y es un equipo tan equipo, te pongo un ejemplo: estaba la orientadora con los profesores trabajando juntos en la distribución de los sectores, de los pasillos, de los inspectores, de los auxiliares, entonces yo fui y vi qué estaban haciendo, y me puse a hacerlo yo con la inspectora general y le dije a la orientadora "tu ve la parte tuya", se trabaja como demasiado en equipo y eso de repente tampoco es bueno, porque se confunden las funciones y me pasa a mí y le pasa a la orientadora y le pasa a los profesionales y les pasa a los jefes técnicos y nos pasan cosas a todos. Entonces a lo mejor ahí en algún minuto tengo que trabajar como para definir bien funciones y tareas”

En el discurso de la Directora, la **imagen institucional** es una preocupación recurrente; desde su punto de vista la presión evaluativa externa resulta en parte injusta ya que no consideraría las particularidades de la población atendida o la evolución de resultados que evidenciaría el trabajo pedagógico al interior del Liceo; esto dificulta la relación con autoridades ministeriales provinciales o con la propia Municipalidad:

“...a mí me importa el cartel de obtener resultados en PSU, evidente que importa, pero no es esa mi meta y elevar el SIMCE ya, perfecto, yo le decía al anterior Director de Educación un día que hacía la crítica, perfecto, yo le acepto las mediciones pero por lo que yo recibo, hagamos una prueba con lo que yo recibo y lo que yo entrego, porque no me compare con el otro colegio, porque el otro está seleccionando y yo no selecciono, entonces yo voy a tener excelencia académica si solamente voy a recibir alumnos que tengan 6 de promedio y si se portan mal se van para otra parte, esa no es la gracia, por eso yo digo que este es el mejor colegio que hay, porque acá se trabaja en la diversidad

completa, hay niños que tienen problemas neurológicos, alumnos que tienen trastornos de aprendizajes, es un liceo para todos...”

Esta actitud discursiva, mayormente defensiva, enfatiza en los problemas estructurales de contexto (familia y entorno) y en las debilidades de recursos para hacer frente a la magnitud de los problemas del establecimiento. La siguiente afirmación de la Directora es un buen ejemplo de lo anterior:

Aquí debería haber un equipo multidisciplinario trabajando; psicólogos, asistente social, psicopedagogo, pero fuerte, nosotros tenemos chicos que no han tomado un libro en su vida, que no saben estudiar, que no tienen motivación, que ellos vienen porque vienen a pasar el tiempo, porque aquí lo pasan bien, al liceo lo quieren, esos alumnos lo quieren, pero no para estudiar, no para salir adelante, entonces existen conflictos entre ellos; tenemos una cantidad de alumnos que están a cargo de los abuelos, no hay familia, la mamá está trabajando en Santiago, madre soltera, deja al hijo que se lo críe el abuelo, el tío, entonces claro, muchas veces se necesita el apoyo de la familia, pero se necesita el apoyo de otros elementos. Ahora en qué ha cambiado también un poco la comunidad; antes el profesor jefe era como el papá, como el que suplía todo eso, ahora no, ahora el profesor, yo tengo profesores aquí que trabajan 70 y tantas horas, aparte de tener una familia, tener casa, no se pueden dedicar a atender otras familias...”

(c) Gestión Pedagógica

Más allá de los aspectos *defensivos* reseñados, los actores directivos del establecimiento no tienen una actitud negativa o crítica frente a sus interlocutores institucionales. Como lo señala el Jefe de UTP, de hecho, en los últimos años se observa un buen apoyo para la gestión pedagógica por parte de del Departamento provincial de Educación y se reconoce que la supervisión incluye dimensiones más allá de las meramente administrativas:

“de parte del Ministerio, especialmente a través del Departamento Provincial, contamos con un buen apoyo en lo que es gestión pedagógica, me parece que el Ministerio cada vez está haciendo que los supervisores estén más atentos a lo que pasa en el liceo. Yo veo, por ejemplo, que hace 5 años el supervisor venía dos veces al año y se centraba más en aspectos como administrativos, sin embargo ahora viene una vez por mes, hace una propuesta pedagógica que uno la acoge, cierto, o la complementa con lo que ya existe, en ese plano no veo tanta falencia...”

Pese a lo anterior, la principal crítica apunta a los constantes cambios y discontinuidad de programas ministeriales. Parece no existir un ajuste entre los tiempos de éstos en relación a la implementación, desarrollo y eventual evaluación de impacto a nivel de establecimientos, observándose que muchas veces estos terminan trancos o su incidencia se relativiza debido a su término abrupto:

“Lo que yo observo de parte del Ministerio es que muchos proyectos que se echan a andar después como que mueren con el tiempo, el mismo sistema de aseguramiento a la calidad, nosotros tuvimos una capacitación el 2005, se hizo un proyecto dentro del sistema de aseguramiento de la calidad, pero no le veo la utilidad, como que se instalan

pero después no van observando cómo va el tema. Lo mismo el Programa Liceo Para Todos, donde tenía su tiempo y al menos el año pasado se acabó, nos sirvió bastante el sistema de becas, les da un gancho para que el chico se mantenga, eso es bueno, pero ahora vuelve el problema. Ahora lo mismo la JEC, no sé en qué queda...”

Para el Jefe de UTP el principal objetivo de la gestión pedagógica del establecimiento es crear una estrategia para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, se reconoce que existen problemas de resultados educacionales en el establecimiento y uno de los problemas más graves asociados a este hecho es la alta tasa combinada **de repitencia y abandono**:

“en la parte metodológica especialmente es necesario crear alguna estrategia, el tema es que cada día los chicos aprendan más y mejor. Yo creo que acá contamos con un buen equipo de docentes, los problemas más graves de todas maneras son en matemáticas, lenguaje, que son los que anualmente nos causan mayores niveles de reprobación de alumnos. Pero yo esa parte no la veo de tanta debilidad, yo sé que somos capaces de salir adelante, este año claro, tenemos que subir algunos indicadores, porque siempre una de las variables es cómo vamos a poder mejorar esa gestión. La parte donde yo por ejemplo solicitaría ayuda, es en esa relación con los alumnos, no en la parte conflicto, sino en cómo acercarnos más al chiquillo, nosotros de una matrícula de mil alumnos, entre 120 a 150 alumnos se nos van, se retiran por diversas causas durante el año”

En este último caso, no existe una estrategia institucional para hacer frente a la repitencia más allá de los instrumentos desarrollados en el marco del Programa Liceo para Todos. Para el Jefe de UTP, el **trabajo con la familia** debería ser un punto clave, pero hasta ahora, no hay capacidad para implementar acciones en esta dirección:

“Hay diversas causales del retiro; la maternidad que veo que está creciendo, la maternidad riesgosa para las chicas, el trabajo ocasional también, se daba mucho el año pasado que como teníamos una jornada de tarde, de 2 y media hasta las 8 de la noche, facilitaba mucho que los chicos aquí en la mañana fueran al supermercado, se contrataban ahí como empaquetadores, y bueno, reunían sus pesos, a veces les gustaba y se quedaban ahí. Bueno y por qué desconocer también el fracaso escolar, los chicos nuestros son muy, tienen poca fortaleza ante el fracaso, les fue mal en las primeras evaluaciones y se van, ese es un factor fuerte, no persisten, uno siempre les dice a ellos que el fracaso a veces constituye un aprendizaje y para que uno vaya creciendo. En esa parte creo que nos falta un poco de cómo apoyar más al apoderado, sobre cómo convencer al alumno de que le hace bien estar aquí. Los chiquillos tienen mucha capacidad de decisión en sus manos, dicen "papá, mamá yo me retiro" - "bueno hijo se retira", son papás que no asumen ese rol de que la obligación del alumno, del joven que tiene menos de 18 años es estar en el colegio. Bueno también está la cuestión económica, de que al papá, la mamá le conviene que el hijo o la hija trabajen y no ven las posibilidades que podría tener aumentándose en el estudio; en esa parte falta”.

Uno de los factores que inciden fuertemente en este cuadro es el gran número de estudiantes que ingresan a los primeros años de la enseñanza media, presentando una gran diversidad de manejo de conocimientos y habilidades en relación a su nivel. En el año 2007, ingresaron más de 400 estudiantes a 1º año

medio, conformándose 9 cursos de 45 alumnos cada uno. La tarea prioritaria en este caso es la *nivelación*:

“al menos en lenguaje y matemáticas tenemos que abocarnos a una estrategia de nivelar; en el fondo se pretende superar todas esas grandes diferencias, estratificando los cursos en distintos niveles y avanzando de acuerdo a sus propios trabajos en el aula, pero eso faltó. Aquí tenemos 4 escuelas que nos proveen la mayor cantidad de alumnos, el mayor porcentaje de alumnos a 1º medio; dos son 2 escuelas rurales, por eso se va nivelando”.

Ahora, desde un punto de vista de la organización interna, la **principal debilidad** del Liceo tiene que ver con la inexistencia de equipos de trabajo articulados a la jefatura técnico pedagógica. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, en los últimos años se ha insistido en la importancia que los docentes desarrollen tareas articuladas a metas institucionales, planifiquen sus clases en función a objetivos o compartan metodologías de trabajo específicos, sin embargo, estas intenciones tienen una muy pobre respuesta. Uno de los principales problemas radica en la inexistencia de equipos de trabajo en sentido estricto, tal como lo testimonia el Jefe de UTP:

“Yo si bien soy el jefe, no cuento con un equipo que me gustaría tener para poder alcanzar a todo el equipo docente. A mi me gustaría tener un profesor que me colabore en el área humanística, otro en el área científica y otro en el área técnico profesional, en el área técnico profesional tengo, hemos ido ganando un poco de espacio ahí, pero no así un apoyo en los sub-sectores humanísticos como tal, lenguaje, inglés, historia o en el área científica, las matemáticas, la física, eso me gustaría tener, un equipo para poder trabajar. Simplemente están los profesores de área y cada uno hace su actividad en función a una vinculación con la jefatura y los lineamientos generales, pero a mi me gustaría tener alguien como intermedio, no sé, para hacer reuniones semanales y ver una coordinación más directa”.

El argumento que se esgrime para justificar esta débil estructura es la falta de recursos; en sentido estricto, los docentes son contratados exclusivamente en relación a sus horas de docencia no pudiéndose contar con un tiempo laboral para tareas de planificación, coordinación o gestión institucional más allá del equipo central o las tareas pre-establecidas. Por cierto, la línea argumental puede ser discutible, pero en concreto, la consecuencia es la existencia de un equipo de gestión reducido y con baja incidencia en el trabajo por áreas o sectores del aprendizaje. De este modo lo refleja la opinión de un docente:

“Aquí existe lo que se tituló como el llamado equipo de gestión, que en los colegios congregacionales les llaman equipo de coordinación... Aquí tenemos un equipo de gestión que ha tenido un funcionamiento, pero de repente en el equipo de gestión estamos todos de acuerdo y después cada uno hace lo que le parece mejor... de repente me parece que la dirección tiene un liderazgo, pero de repente ese liderazgo por capacidad personal no tiene gran impacto...”

Finalmente, también es destacado en las entrevistas las dificultades de implementación de la jornada escolar completa. El incremento de las horas que los

estudiantes deben permanecer en el establecimiento no se condice con los recursos disponibles para cubrir una formación equilibrada, debiéndose, en función a esto, recurrir a *hacer más de lo mismo*:

“Es muy difícil poder responder a la JEC, de hecho de talleres estamos haciendo solo una parte del tiempo, por espacio, por personal, por recursos, esa es la parte complicada, a nosotros nos implica también si esto persiste, en hacer más de lo mismo: más matemáticas, más lenguaje y por supuesto los alumnos quieren otras cosas (...) acá el ideal de un taller es desarmar la estructura curso, para mí ese es el ideal, desarmar la estructura curso, pero eso también si nosotros dividimos a un curso en dos mitades, también necesitamos el doble de espacio, el doble de recursos, entonces ahí se complica, al menos la propuesta que tenemos es que un curso permanece en su estructura, es el curso el que acerca al taller, no es solamente el grupo de alumnos, vamos a ver qué resulta...”

(d) Clima, Sociabilidad y Proyecto educativo/laboral de los estudiantes

Las relaciones al interior de cuerpo docente, como se señaló, pese a ser calificadas como buenas, presenta algunas tensiones debido a casos particulares de profesores con mayor conflicto con la Dirección. En las entrevistas, el equipo directivo se muestra cauto al respecto, aunque de todos modos se evidencia estas dificultades, como se observa en el discurso del Jefe de UTP:

“a medida que va creciendo la planta docente el factor conflicto siempre surge, siempre hay, pero no son recurrentes, pero hay, como en todo grupo humano siempre hay roces, bueno también contribuía a eso la carga horaria...”

Algo similar ocurre con el análisis de la directora del Liceo:

“Hay gente que atornilla al revés como en todas partes, y hay un grupito de personas que están, los quejumbrosos de siempre, que uno dice "vamos a hacer esto", "ah, pero por qué hay que hacerlo", entonces siempre están como aportillando y como quejándose, pero son los mínimos y ya son conocidos. Ayer cuando veníamos entrando todos y conociendo las nuevas instalaciones del Liceo, un grupo de profesores empieza "qué van a encontrar malo, cuál es la crítica", empezaron a echarles tallas a esas mismas personas, a qué hora empezaban a reclamar, a qué hora empezaban a encontrar algo malo, hay gente que yo las veo en la sala y ya sé quién es, sin mirarla, porque llegan a la sala de profesores "ay que hace frío", "ay que están desagradables los chicos", pero son los menos y como digo, el resto ya echan tallas, como que los identifican”.

En el caso de los estudiantes, los *actores institucionales* resaltan dos aspectos fundamentales, en primer lugar el hecho de que el nivel de conflicto intra-establecimiento, comparativamente a otros establecimientos urbanos de grandes ciudades es menor; no existen problemas graves de convivencia. Sin embargo, lo que si aparece como un problema destacado es la desmotivación y la ausencia de una disciplina escolar para el cumplimiento de sus obligaciones o esfuerzos por mejorar su rendimiento:

“si yo comparo lo que uno escucha en las noticias a veces lo que pasa en Santiago, lo que pasa acá es más respetuoso. Por acá todavía no se escucha que un alumno haya intentado agredir a los profesores, de que levanta la voz sí, pero esa es una conducta propia del trato de la casa, pero yo creo que todavía tenemos niños, tenemos alumnos a quienes podemos llegar, no tenemos grandes problemas de convivencia, desmotivación sí, ellos todavía no ven la utilidad que tienen el contar con una enseñanza media completa a futuro...”

Este hecho, de acuerdo a los entrevistados, limita la posibilidad de muchos jóvenes de construir un proyecto personal de futuro; en palabras de la Directora, constituye un modelo de comportamiento arraigado y que resulta de sobremanera dificultoso hacer frente desde las prácticas pedagógicas:

“...lo que pasa es que con 45 alumnos dentro de una sala de clases, de los 45, 30 que no quieren aprender, que no traen el cuaderno (...) el Ministerio aquí nos entrega los libros, yo ya no sé qué hacer, se les ha entregado incluso con compromiso a los apoderados, los chiquillos en la mochila no traen los libros, " ah no, es que pesan mucho", yo muchas veces a los chicos les digo, les están entregando cerca de 80 mil pesos para que Uds. estudien; los libros, en otros colegios los tienen que comprar, pero esos libros están entregados, a Uds. se los regalan, ahí están, ahí quedan, no los traen, los pierden, les da lo mismo...”

De acuerdo a los testimonios, la mayoría de los jóvenes egresados de este establecimiento ingresan al mercado laboral poco tiempo después de finalizada la enseñanza media; solo un segmento menor continúa estudios post-secundarios. No se observan diferencias importantes si se trata de egresados de Científico Humanista o formación Técnico Profesional.

3.2.4 Liceo Agrícola Vista Hermosa, Río Negro

(a) Antecedentes Generales

El Liceo Agrícola Vista Hermosa es un establecimiento educacional de administración delegada a cargo de la Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura (CODESSER)

El establecimiento, ubicado en la localidad de Río Negro (Deprov Osorno; X Región), imparte educación media técnico profesional conducente a la formación de técnicos agrícolas; la matrícula total en el año 2006 ascendió a 346 estudiantes. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 al 14% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 246.23 puntos, correspondiendo al primer lugar de la lista de establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa.

La medición SIMCE de 2006 arroja 255 puntos en lenguaje y 269 en matemáticas, en este caso, 21 puntos más que la medición anterior; estos puntajes sitúan al establecimiento entre los tres primeros lugares de establecimientos cuyas familias tienen un promedio de ingreso similar. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este establecimiento se ubica como el centro educacional, comparativamente, con ingresos familiares más altos, alcanzando un promedio de ingresos del hogar promedio de \$195.370 en el año 2003.

Este liceo se caracteriza por ser un establecimiento educacional que al mismo tiempo opera como una unidad productiva agrícola. El grueso de sus estudiantes se encuentra en régimen de internado y entre sus obligaciones cotidianas se incluye la participación en actividades que permiten la operación de las distintas actividades productivas, cumpliendo horarios o turnos de trabajo, así como también, en el caso de los estudiantes de cursos avanzados, actividades de monitores con grupos de alumnos de cursos inferiores. De este modo describe las características del establecimiento su Director:

Nosotros operamos como una Corporación Delegada, de acuerdo al Decreto 3166. Entonces, nosotros tenemos que responderle al Ministerio, ellos nos pasan la misma plata que hoy día equivale más o menos a un 60% del costo de la administración del establecimiento y el otro 40% lo generamos con recursos propios: venta de leche, mermeladas, pago de los alumnos, la JUNAEB que beca a algunos chicos que son de escasos recursos económicos, porque nosotros no tenemos subvención de internado, fue un vacío de la ley. Entonces, como es una cosa que somos el 'cero coma cero y tanto por ciento' dentro de la educación chilena, a nadie le interesa modificarlo porque tendría que ser motivo de un decreto especial y eso es engorroso, demora y en realidad que nosotros le vemos algunas ventajas a este sistema: aquí los alumnos tienen que trabajar. O sea si tú ves 100 colegios de este tipo en Chile, en los otros 99 los chicos no trabajan, los niños estudian, estudian y estudian. Aquí los niños trabajan porque tienen que producir porque el 40% del costo, que se paga como 1 millón 150 mil mensuales en luz, el 40% tengo que pagarlo yo, tengo que generarlo. Tú puedes ir al quiosco y tengo todo el año hortalizas, tengo todo el año mermelada, tengo todo el año frambuesas congeladas; vendemos pollo,

vendemos huevos, vendemos madera, leche, de todo. Entonces, se genera un ambiente como un colegio verdaderamente técnico profesional. Si tú sales al campo vas ver chicos que se levantan a las 3 de la mañana a ordeñar, vas a ver chicos que se levantan a las 4 de la mañana; el administrador por ejemplo, el administrador es un alumno de 4º medio; yo aquí no tengo un administrador contratado, el campo lo manejan los alumnos y hay profesores de práctica que evalúan”

La composición social del grupo de estudiantes de este liceo es más heterogénea de lo que puede verse en otros establecimientos similares; así como una parte de las familias de los estudiantes deben costear los gastos de alimentación del internado de sus hijos, un porcentaje de estudiantes cuenta con becas Puente para familias en condición de pobreza extrema y prácticamente la mitad de los internos recibe beca JUNAEB de alimentación. Con todo, lo que homogeniza al grupo de estudiantes de este liceo es la fuerte identidad vocacional de la formación técnico agrícola impartida que se experimenta desde el primer año de ingreso al establecimiento.

(b) Gestión Directiva

Dos son los principios fundamentales que organizan la gestión directiva de este liceo agrícola, el primero tienen que ver con la gestión global del establecimiento que incluye el control de los procesos productivos y de comercialización de productos, y el segundo que remite a un modelo educativo fundado en la **experiencia práctica profesional**; tal como lo indica su Director, en el predio de 20 hectáreas donde se ubica el establecimiento siempre existe un grupo curso de estudiantes realizando alguna actividad que forma parte de su proceso formativo basado en la experiencia concreta:

“Este es un colegio bien diferente, bien distinto, porque el alumno sale realmente con un perfil verdaderamente técnico; los alumnos aquí trabajan, si tú sales afuera siempre vas a encontrar un curso que está trabajando. Por supuesto que hay un programa y una planificación y en ese marco es el trabajo, en el marco de la enseñanza y del aprendizaje. Se hace la teoría y la práctica aquí mismo en el terreno y con los medios que disponemos”

El establecimiento cuenta con el apoyo profesional y técnico de Codesser para la implementación del **proyecto educativo** institucional; los principios fundamentales que organizan tal proyecto son el énfasis en la formación personal valórica y laboral, así como el desarrollo de competencias funcionales, que incluye el uso de tecnologías, el trabajo en equipo, la formación en el contexto de procesos de trabajo, el incentivo a la iniciativa personal y la asunción del riesgo y responsabilidad.

Más allá de estos lineamientos generales, el liceo tiene un grado de **autonomía** para definir líneas de trabajo específico; cuenta con un Directorio empresarial consultivo de apoyo y dispone de recursos adecuados para la implementación de sus programas de estudio. En palabras del director, la experiencia acumulada y los resultados obtenidos permite fluidez en la implementación de innovaciones, y

se cuenta con el apoyo irrestricto de las autoridades educacionales para el desenvolvimiento de sus tareas:

“nosotros podemos elaborar nuestros propios Planes y Programas. De hecho tenemos este año una asignatura nueva. Nosotros informamos, mandamos la fundamentación al Ministerio de Educación; se hizo un estudio, un análisis con el sector empresarial, con la administración pública, con los alumnos, con los padres y podemos crear una nueva asignatura en la zona, sin ningún problema y la dictamos en el colegio con el correspondiente profesor que tenga las capacidades como para hacer las clases y, finalmente, la autorización del Mineduc que en este caso por la experiencia que tenemos ellos confían en nosotros. Entonces nos dieron esa categoría de “especial singularidad”. Eso también es un logro y muy interesante porque de repente hay colegios donde los profesores están pasando las mismas materias que hace 10 años atrás. Yo tengo un primo que estudió hace 10 años atrás y mi hija salió el año pasado y les miro las materias y son casi las mismas, incluso usan términos españoles que ni siquiera existen acá. Entonces hoy día hay que modernizarse”

Un ejemplo de lo anterior tiene que ver con la discusión que establece el director con el equipo de formación técnica agrícola respecto al énfasis formativo que en los últimos años ha estado centrada en la producción lechera:

“Lo que uno observa hoy día es que los negocios más rentables están en los arándanos, los salmones, la parte forestal, algunos berries y otras cosas nuevas que hay, por lo tanto conversábamos con un profesor, que ahora él va a ir muy fuerte a la parte de los arándanos que está creciendo mucho en la zona, de hecho ya tenemos 11 alumnos contratados en los últimos 2 años que están trabajando en arándanos, en los huertos, son administradores... entonces, es un gran campo ocupacional. Yo te diría que hasta este minuto la orientación o el perfil que tiene mayor cantidad de actividades técnicas y prácticas está orientada a la producción de animales, carnes, leche, porque mientras haya agua se seguirá produciendo aquí el 70% de la leche de Chile y Chile es uno de los países que tiene un potencial muy grande todavía para crecer en leche. Entonces va a seguir siendo lechera esta zona, o sea ¿hay que seguir entregándoles conocimiento de producción de leche a los chiquillos? Si señor, pero también hay que buscar y abrir otras capacidades”.

De este modo, una ventaja comparativa evidente de la gestión directiva de este establecimiento, tiene que ver con la fuerte vinculación al sector productivo, los procesos de innovación en marcha y la capacidad de adaptación a las necesidades y requerimientos del entorno productivo.

Junto a lo anterior, destaca como una fortaleza de la gestión directiva la inserción en **redes de organizaciones** o iniciativas institucionales complementarias al trabajo específico del liceo:

“Yo coordino los GTP de las 19 escuelas agrícolas. Nos reunimos todos los meses en una escuela distintas así que te puedo hablar muy bien de todas las escuelas; de igual manera, nosotros nos ganamos un proyecto Chile Califica este año; A nivel nacional estuvimos con la Universidad Austral, con 29 colegios de la comuna de Purranque (...).Estamos a cargo de este proyecto que es bien interesante que es la capacitación de

trabajadores y también las redes de educación práctica media, institutos, universidades, empresarios, trabajadores, hijos de los empleados; es un plan súper bueno. Y por qué tengo que hacer eso, porque no puedo quedarme sentado como los otros directores que esperan la subvención de fin de año no más. Yo tengo que producir casi la mitad. Hay años que he generado más plata que la que me entrega el Estado, cuando ha estado bueno el precio de la leche por ejemplo. Eso es bueno”

Los docentes resaltan este hecho y destacan la importancia de las redes no solo como medio de obtener mejores recursos para el establecimiento, sino que también como una forma eficiente de colocar alumnos tanto en las prácticas profesionales como a su vez inducirlos al mundo del trabajo; desde este punto de vista, la evaluación de la gestión directiva en este campo es muy positiva:

“Una de las funciones del Director del colegio es ésa, es abrir el camino hacia afuera. Ahora, en los años que está trabajando esta institución esa necesidad está muy bien cubierta (...) esa red de apoyo al alumno le sirve mucho, porque el Director y el jefe docente, que están más relacionados con la situación de los alumnos, pueden conseguir las prácticas, y después, de esos mismos lugares vienen a pedirlos. Nosotros como colegios tenemos una gran petición de egresados desde diferentes empresas. Entonces, esa situación no nos ha sido difícil, es un logro”

(c) Gestión Pedagógica

En el plano pedagógico, este establecimiento se organiza a partir de una Jefatura Técnico Pedagógica que coordina al conjunto de docentes de las áreas de formación básica y de especialización. Junto a lo anterior, existe el apoyo de un psicólogo y la coordinación con otros coordinadores administrativos del establecimiento.

En la conversación con un grupo de profesores, se señalaba que, pese a existir un clima favorable para el desempeño profesional y un claro modelo de desarrollo formativo, todavía existen ciertas deficiencias en la coordinación entre docentes de las áreas de formación básica respecto a los ramos de la especialidad; así lo relata una docente del área de lenguaje y comunicación:

“Nuestro trabajo es como bastante artesanal todavía, en que nosotros nos juntamos y decimos: “mira, hagamos esto”, y lo preparamos; pero nosotros como profesores, nuestros colegas del área técnica, no hemos tenido una preparación para ver cuáles son nuestros contenidos, integrarnos, ver cómo podríamos trabajar juntos. Es como que nosotros nos juntamos pero no hay una instancia formal para eso. Y a lo mejor si nosotros nos preparamos podría ser mucho mejor...”

El diagnóstico es compartido por los docentes de especialidad, toda vez que la mayoría de ellos son profesionales de las áreas de especialización pero con escasa formación en pedagogía; se reconoce que este es un punto sobre el que es necesario ahondar para evitar brechas y permitir un proceso formativo integral de los estudiantes. En el caso de este establecimiento, además, esta consideración es aun más relevante si se tiene en consideración el peso que tiene

la formación contextualizada y el interés manifiesto de los jóvenes por permanecer más tiempo en terreno que en el aula; así puede verse en la conversación sostenida entre los docentes:

“Dentro de las disciplinas bases hay una relación y estamos tratando de hacer una vinculación mucho más profunda para que el alumno aprecie los ramos básicos generales, que son importantes para poderlos integrar a los ramos técnicos, sobre todo Matemática y Lenguaje y Comunicación. Yo he hecho varias integraciones en los ramos, en otros ramos (...) entonces el alumno se va dando cuenta... en otros ramos como historia también, que son importantes, no son escollos que les ponen...”

“Yo le voy a dar un ejemplo; nosotros somos del área técnica con el colega, él como agrónomo y yo como veterinario; y yo comencé a hacer una asignatura que se llama “Transferencia Tecnológica”; yo la tuve en la Universidad y tengo experiencia en hacer el Programa y me encontré con que justamente necesita harto de Lenguaje y Comunicación y Psicología. Entonces, nosotros nos juntamos con los profesores del ramo, tratamos de armar algo, pero no hay nada definido como Planificación. Uno planifica su asignatura, pero lo ideal sería planificar en forma integrada algunas Unidades”

Para los profesores, una clave en esta dirección es aprovechar de mejor manera los espacios de trabajo conjunto, posibilitando una mayor coordinación entre áreas en el fortalecimiento de las competencias de sus estudiantes:

“Nosotros semanalmente, por horario, tenemos un tiempo asignado de 2 horas, que se supone que es para hacer todo este trabajo que tiene que ver con lo pedagógico; pero en general nosotros no aprovechamos ese tiempo y se le da prioridad a otras cosas como dar informaciones, hablar de la disciplina y no lo aprovechamos en lo que deberíamos trabajar que son los GTP; se supone que ahí nosotros deberíamos desarrollar algunas estrategias, compartir nuestras experiencias. Yo sé que es poco tiempo, pero si lo aprovecharíamos a lo mejor podríamos sacar algo más y no se está dando. Yo creo que en ningún colegio ese espacio se está aprovechando para lo que realmente fue creado...”

Más allá de este hecho, los docentes comparten un juicio positivo sobre la organización y definición de objetivos del establecimiento. Se señala que existe un proyecto educativo claro, con un programa de formación flexible y funcional a las necesidades productivas regionales, con un énfasis en el desarrollo de competencias de los estudiantes y con un fuerte énfasis en la integración de la dimensión conceptual a la práctica. El cuerpo docente cuenta con asesoría profesional de Codesser y su trabajo es evaluado regularmente a través de instrumentos que permiten comparar la situación de los distintos liceos que conforman esta red.

“nosotros tenemos también una medición que es interna, es de esta Corporación, y nosotros trabajamos también en función de eso, el año completo se trabaja en función de eso. Entonces, nuestros resultados son buenos en comparación con otros colegios de la misma institución por eso, porque trabajamos para eso”

En el área de formación básica se señala que, pese a los resultados positivos que por lo general se han alcanzado en las mediciones SIMCE, en los últimos años ha

existido una preocupación específica para fortalecer las capacidades de sus alumnos; de igual manera, en el diagnóstico de intereses de los estudiantes se ha observado un incremento en el interés por ingresar a la educación superior (particularmente en carreras vinculadas a la especialidad), lo que ha llevado a definir iniciativas de reforzamiento formativo y preuniversitarios para aquellos estudiantes que se encuentren interesados, aunque se trata de medidas todavía iniciales:

“Nos hemos ido sorprendiendo en el tiempo con necesidades que antes prácticamente no existían, como es la intención de estas nuevas generaciones de incorporarse a la educación superior y poco es lo que hemos avanzado en esa parte porque el perfil, el currículum de la escuela, no proyecta la vida más allá en términos de formación académica para los estudiantes; es terminal, por lo tanto hay una necesidad que viene naciendo fuerte al interior de la escuela y que en algún minuto habrá que trabajar de manera definida, orientada, de manera que le permita a este grupo que viene acá, poder avanzar en esa parte también”.

Independientemente de lo anterior, la tasa de reprobación sigue siendo un problema para el equipo de gestión pedagógica; esta se verifica particularmente en los dos primeros años de la enseñanza media. Para el año 2006 la meta era no superar el 10%, pero se llegó a un 15% de alumnos reprobados, lo que significó un cuestionamiento interno importante. Los docentes, como ocurre en otros establecimientos, argumentan que buena parte de este problema se debe a los déficits de arrastre en la formación básica de los estudiantes, aunque se asume la necesidad de desarrollar un trabajo más sistemático con el fin de alcanzar mejores logros para el conjunto de los jóvenes.

Los docentes comparten un compromiso profesional con la institución y destacan la motivación específica de trabajar en el establecimiento. De manera regular tienen la posibilidad de participar en actividades complementarias a su tarea como pedagogos y existen muchos insumos que pueden servir de refuerzo para su trabajo en aula:

“...El colegio además está abierto a la comunidad, entonces, se realizan cursos, se realizan seminarios; hay reuniones de agricultores. Aquí funciona la oficina de la CORFO regional, entonces están permanentemente visitando el colegio empresarios, agricultores y los niños van viendo eso, que el colegio se da a conocer; de hecho se conoce en toda la región y más que la región (...) Hemos tenido la suerte, que en los últimos 2 años se han canalizado inclusive prácticas en países extranjeros, entonces todo eso motiva nuestro trabajo”.

Más allá de estos factores, un aspecto que es relevado por uno de los docentes participantes de los grupos de discusión tiene que ver con la necesidad de una mayor actualización de los profesores en el uso de las tecnologías. Su análisis es interesante porque sitúa el potencial *conflicto* generacional en el manejo de estos recursos y la importancia de su integración a la práctica docente.

“yo creo que una de mis debilidades y donde me gustaría mucho recibir apoyo es en cómo integro a mi asignatura todo lo que tiene que ver con la informática y la computación, porque a pesar de que me manejo a nivel de usuario y preparo todo mi material y navego en Internet, creo que en eso estoy débil. Me gustaría poder hacer clases en la sala de computación. Muy de campo serán nuestros alumnos pero ya vienen manejando otros códigos que pareciera que a uno lo van dejando un poquito en el pasado; entonces, si mi asignatura pudiera tener este tinte de las imágenes, de lo interactivo, yo podría hacerlo, aplicarlo, integrarlo y tal vez tendría mejores resultados porque los chicos ahora responden mejor a ese tipo de estímulos”

(d) Clima, Sociabilidad

El ambiente al interior del establecimiento y las relaciones humanas son altamente valorados por el conjunto de los actores entrevistados. Los estudiantes resaltan la confianza y el apoyo que reciben de parte de los docentes más allá de algunas críticas al exceso de disciplina que existe en el establecimiento; las relaciones humanas se extienden más allá del horario de clases: además de un número superior a 300 estudiantes que están en el internado, el director y varios docentes ocupan casas dentro del local del liceo, lo que posibilita una relación poco usual y que se extiende más allá del trato formal de aula o en el horario específico de la jornada escolar.

Desde el punto de vista de los docentes, trabajar en el establecimiento es motivante, y varios de ellos prefieren desplazarse diariamente desde otras localidades para mantener su trabajo profesional en este liceo:

“Yo me siento muy a gusto trabajando en esta escuela. Yo dejé 44 horas de titularidad en el Municipio para venir acá y estoy contento, creo que tomé una buena decisión aunque muchos dicen que cómo cambio cosas de mucha seguridad como es el sector público a una inseguridad que es el sector privado; bueno, pero se trabaja muy bien aquí en términos de relaciones humanas, así lo siento yo; la relación con los estudiantes es muy buena acá, logramos a través del tiempo tener una disciplina que nos permite tener esa relación estrecha con los estudiantes. A lo mejor es por las características propias del colegio que hace que esto se vaya dando; si Ud. está con nosotros en los pasillos va a ver que nos vamos a saludar con nuestros alumnos todos los días. Es una costumbre, es como una familia un poco grande; así nos comportamos. Entonces, eso también te provoca ese apego a la institución porque te da lo gratificante que no tiene valor económico pero que forma parte de tu persona, que te llena otros espacios, sin duda”.

Junto a ello, se recalca el buen clima de relación con los estudiantes y el ambiente favorable para el aprendizaje que caracteriza el aula:

“tenemos una gran fortaleza que es la parte personal y valórica de nuestros alumnos, o sea, trabajar aquí es un agrado desde ese punto de vista, es decir, el orden, en las clases nos escuchan, nosotros podemos desarrollar nuestras clases tranquilamente; tenemos un campo precioso aquí que disfrutan los alumnos como parte principal de un colegio técnico-agrícola y esa es una fortaleza que es inmensa, lógico que lo otro hay que mejorarlo, pero eso es lo principal”

(e) Participación y Proyecto educativo/laboral de los estudiantes

A diferencia de lo anteriormente expuesto, en el establecimiento no se observan experiencias de participación formal como las que se intenta pesquisar en este estudio. Dadas las características específicas de la modalidad de internado, los padres y apoderados tienen una incidencia menor en la marcha del establecimiento; en todo caso, los docentes también recalcan que el perfil promedio de los padres dificulta esta incidencia y en el plano escolar la mayoría puede apoyar solo de manera limitada el trabajo de sus hijos:

“Si miramos la parte educativa de la familia, nuestros padres tienen un promedio de años de educación que no va más allá de 8º año básico, por lo tanto eso tiene una tendencia a la definición de un determinado nivel sociocultural. El padre desde el punto de vista de ayudar en el conocimiento, en la formación del aprendizaje está, digamos, como “fuera de servicio” y eso es en un alto porcentaje de los padres. Y en la parte socioeconómica estamos ubicados en un rango bajo, bajo, con algunas excepciones. Estoy hablando de un 80% de los chicos con dificultades económicas. Las becas que se entregan acá me parece que son alrededor de 150 que les cubre el 100% de estadía en la escuela”

En el caso de los estudiantes, la participación está fuertemente vinculada al conjunto de tareas que demanda la organización interna del establecimiento, limitando cualquier iniciativa distinta a este marco general; aunque existe centro de alumnos y se canalizan algunas demandas, la organización interna es suficientemente fuerte para inhibir otra acción (así lo relata un docente: “como que se cumple con esa disposición de que hay un Centro de Alumnos, pero los chiquillos no son muy organizados acá para esas cosas. Ellos saben organizar partidos de fútbol... esas cosas”). En todo caso, no se observan manifestaciones críticas a este hecho y los estudiantes tienden a valorar muy positivamente los espacios y mecanismos de trabajo/estudio así como la organización asociada a su vida cotidiana dentro del internado.

Finalmente, el proyecto educativo-laboral que explicitan los estudiantes tiende a estar fuertemente alineado a la especialidad técnica del Liceo. Consultados un grupo de estudiantes acerca de su proyecto una vez egresados, un segmento de ellos deseaba trabajar en predios agrícolas de sus familias, mientras que otros tenían la meta de estudiar una carrera profesional ligada a la especialidad, particularmente medicina veterinaria.

Esta aspiración está sustentada en el reconocimiento de los vínculos que tiene el establecimiento con universidades y otros organismos de formación post-secundario:

“...la escuela tiene convenios con universidades y 13 carreras... algo así... entonces dependiendo de lo que uno quiera estudiar, ve qué universidad y si queda o no... la mayoría de la gente que estudia acá se va a alguna universidad que tiene convenio... y convalidan ramos...es una buena oportunidad y uno puede estudiar la carrera”

Efectivamente, el establecimiento tiene convenio con seis universidades e Institutos Profesionales de nivel regional, lo que en los últimos años ha permitido el ingreso de varios egresados a estudiar carreras profesionales vinculadas a su especialidad, así como complementar el perfeccionamiento de algunos docentes que trabajan en el Liceo. La situación de egreso y el apoyo al desarrollo de itinerarios exitosos post-egreso es un desafío institucional y buena parte de los esfuerzos de gestión, como se indicó, se encaminan en esta dirección:

“a nosotros nos satisface que nuestros egresados están insertos en el área que estamos formándolos; el 60 o 70% de los egresados están trabajando en el área agrícola o ganadera y el otro 30% sigue estudios superiores, está claro, y cada vez va a ir subiendo más, que los alumnos quieren llegar a la Universidad porque el sistema de educación en Chile está dado así...”

3.2.5. Liceo Agrícola San Javier, La Unión

(a) Antecedentes Generales

El Liceo Agrícola San Javier es un establecimiento educacional particular subvencionado dependiente de la Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura (CODESSER)

El establecimiento, ubicado en la localidad de La Unión (Deprov Valdivia; X Región), imparte educación media técnico profesional conducente a la formación de técnicos agrícolas; la matrícula total en el año 2006 ascendió a 380 estudiantes. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 al 22.93% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 231.96 puntos, correspondiendo al segundo lugar de la lista de establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa.

La medición SIMCE de 2006 arroja 235 puntos en lenguaje y 237 en matemáticas, manteniendo el promedio de la medición anterior. Este puntaje sitúa al establecimiento en el grupo del 20% superior de los establecimientos cuyas familias tienen un promedio de ingreso similar. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este establecimiento se ubica como el segundo centro educacional con más bajos ingresos, alcanzando un promedio de ingresos del hogar promedio de \$100.000 en el año 2003.

Al igual que el caso anteriormente revisado, este liceo se caracteriza por ser un establecimiento educacional que al mismo tiempo opera como una unidad productiva agrícola; de igual modo, su organización y gestión educativa responde al modelo educacional y el enfoque educativo de la Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura, lo que hace que presente muchas similitudes con el Liceo Agrícola Vista Hermosa.

Pese a lo anterior, es destacable la diferencia de perfil socio-económico promedio de los alumnos atendidos; el ingreso promedio de los hogares es cercano a la mitad de este establecimiento y la escolaridad promedio de los padres difiere en más de dos años. De hecho, del total de establecimientos de la muestra cualitativa el Liceo Agrícola San Javier es el que presenta el nivel más bajo de escolaridad promedio de los padres, situándose en 6.50 años.

Así describe el perfil de los estudiantes de este liceo un docente participante del grupo de discusión:

“Este Liceo para muchos estudiantes es una alternativa de poder terminar su enseñanza media, porque ellos son de escasos recursos, de sectores muy alejados, de la cordillera, el campo y si no se van a un colegio que les permita quedarse ahí, que tenga el internado, simplemente no pueden seguir estudiando (...) Y otra cosa, es poco el apoyo de los padres, aquí pasan años y no aparecen nunca los apoderados, a veces porque no pueden y a veces porque no quieren, en realidad viven tan lejos de aquí del sector que a veces

tampoco no pueden y muchas veces no tienen tampoco la plata como para venir, entonces como que se desvincula un poco la familia del colegio y quedan como digamos, quedan solitos frente al mundo...”

Sobre la base de estos antecedentes, en lo que sigue se entregará un perfil de este establecimiento, intentando especificar aspectos mayormente distintivos en relación al Liceo Vista Hermosa.

(b) Gestión Directiva

En su origen, este establecimiento fue de dependencia municipal; sin embargo, la autoridad edilicia decidió traspasar al área privada su gestión debido a las dificultades organizativas que implica un centro educacional que opera, al mismo tiempo, como una unidad productiva. Este hecho determina que el Director asuma una **responsabilidad gerencial** en la consecución de recursos y deba controlar las distintas actividades operativas del centro, mucho más allá de lo estrictamente pedagógico:

“Lo particular de este Liceo es que acá hay producción, se produce, entonces hay otra gestión práctica diferente de los colegios tradicionales; eso no se entiende a veces en el colegio municipal, así que son más los recursos que hay que entregar (...) por eso la decisión de entregarlo a Codesser permitió organizar de otra manera el liceo, es decir, nosotros nos acostumbramos a eso de tratar con las empresas y de tratar con gente que nos supervisara, de los empresarios, así que pasamos al área privada y de ahí en adelante fue una carrera ascendente hasta tener ahora un porcentaje alto de nuestros gastos como autofinanciamiento que complementa la subvención; tenemos lechería, tenemos producción en el campo, tenemos algunos rubros que generan bastante dinero y que permiten hacer más cosas...”

En la actualidad el liceo se encuentra en proceso de renovación y ampliación de sus instalaciones. Con los recursos generados se han adquirido varias hectáreas de terreno anexo para el trabajo productivo y se han ampliado los pabellones de internado y comedores para los casi 300 estudiantes que viven bajo este régimen; el proceso de generación de recursos es otro ejemplo de la tarea gerencial que caracteriza al cargo de Director de este establecimiento:

“Nosotros postulamos a proyectos a la Fundación Andes, ganamos uno de 50 millones de pesos para invertir en el internado, el resto de los recursos los financió el mismo colegio. También hemos crecido en espacio; partimos con 15 hectáreas y ahora hemos comprado varias más; este liceo es el más grande de los liceos agrícolas de la provincia de Valdivia al menos...si en general los colegios agrícolas de la provincia de Valdivia están decayendo en sus matrículas, nosotros creemos que se puede hacer bien las cosas, pero hay que invertir...”

Al igual que en el caso anterior, el proyecto educativo del establecimiento se organiza como un **modelo de educación contextualizada**, con un fuerte énfasis en la integración teórica y práctica. El equipo de gestión tiene un apoyo técnico metodológico de Codesser, que además implementa procesos de evaluación y

apoyo a la definición de metas anuales de acuerdo a la realidad específica del establecimiento:

“Con mi equipo, nosotros tenemos igual que los otros municipales todos los mismos sistemas porque somos subvencionados, pero el proyecto educativo lo vamos haciendo con el equipo, también participa el consejo empresarial del colegio; Codesser nos apoya en la definición de metas de las 30, 40 metas que hay se han cumplido casi el 100%... en el área administrativa de 10 a 11 metas también, entonces eso ayuda a superarnos y avanzar en nuestro trabajo”

Pese a la absorción de tiempo en las tareas de gestión administrativa, en este establecimiento el Director es también docente en la asignatura de ciencias. Este hecho es ampliamente valorado por los profesores, ya que se considera que la experiencia le permite tener información de primera mano sobre la realidad de los estudiantes y compartir los desafíos estratégicos que se juegan en el aula; así lo señala un docente:

“Una cosa que es importante; el director de este liceo también hace clases, es profesor de ciencia y también tiene una jefatura, entonces, eso es importante porque a veces en otros establecimientos el director solamente está en la oficina y no tienen la visión concreta de lo que pasa en el aula...”

Uno de los problemas más importantes relevados por el Director es la alta tasa de deserción y reprobación de estudiantes; aunque se reconoce que muchos estudiantes tiene problemas de inserción inicial, en palabras de Director, el énfasis propuesto es mejorar las estrategias formativas y las condiciones de estudio para mejorar estos indicadores sin bajar las exigencias y resultados educativos del establecimiento. Este es un **desafío estratégico** institucional y en el último tiempo se han implementado un conjunto de iniciativas en esta dirección con la participación de los profesores y el apoyo de profesionales externos:

“Nosotros llegamos el año pasado a 400 alumnos, pero hubo mucha deserción, principalmente yo creo que hay deserción en 1º año, porque algunos chicos les cuesta mucho adaptarse; también este año hubo alguna repitencia porque los profesores, muchos de ellos, no quieren bajar la exigencia, relajando un poco el rendimiento sino que también quieren tener buenos resultados. Por eso nosotros hicimos un perfeccionamiento, se trajeron especialistas en castellano, para perfeccionarlos en lo que es psicología del aprendizaje y eso aplicado al conocimiento (...) la idea es revertir este proceso de dependencia y mejorar los problemas, es decir, alcanzar un mejor rendimiento en la prueba SIMCE, bajar la repitencia, queremos tener un mejor rendimiento y eso pasa también porque los profesores hagan un mejor trabajo, mejorar su metodología. En eso nos ha ayudado Codesser...”

(c) Gestión Pedagógica

Al igual que el caso anterior, este establecimiento se organiza con una Jefatura Técnico Pedagógica o Jefe de Docencia que a su vez se vincula con un jefe de técnico de producción. Por el menor número de profesores de formación básica,

estos se vinculan directamente con el Jefe de Docencia para la coordinación de actividades e implementación de iniciativas.

Los docentes, en este caso, también destacan la incidencia de Codesser en el desarrollo del modelo educativo del establecimiento. Un aspecto relevado en la discusión tiene que ver con la **organización horaria** de las asignaturas bajo la modalidad de bloques; este hecho, como se testimonia, tiene importantes implicancias en las metodologías de trabajo y en la definición de metas y logros con los estudiantes; al mismo tiempo, constituye un modelo mayormente funcional al desarrollo de las asignaturas de especialidad y el trabajo práctico en laboratorio o terreno, permitiendo un mejor aprovechamiento de horarios e implementación de modelos de trabajo grupal o práctico en los alumnos. Lo anterior está asociado a una organización espacial funcional (salas taller) y la disposición de recursos para el desenvolvimiento adecuado de las asignaturas. Así lo grafica la docente encargada de la asignatura de lenguaje y comunicación:

“Para los colegios de la Corporación, CODESER planteó un lineamiento que eran las horas en bloques; realmente es una innovación dentro de la organización horaria, eso significaba que las horas no se partían sino que se hacía un trabajo desde el comienzo de la mañana hasta el final de la jornada de la mañana. Aquí como es un colegio técnico-profesional, nosotros tenemos asignaturas en 1º y 2º medio que tienen ciertas cargas horarias y después en 3º y 4º hay algunas asignaturas que desaparecen porque empieza el área técnico-profesional obviamente, pero en el caso de las asignaturas básicas si se mantienen disminuyen horarios, llámense lenguaje o matemática, no así el caso de inglés e historia que mantienen sus dos horas como es prácticamente el 1º y 2º. Primero fue para nosotros un tremendo impacto, yo soy profesora de lenguaje, y uno eventualmente está acostumbrado a trabajar de acuerdo a la distribución que nos dan bloques de dos horas, y es más, a veces cuatro horas partidas en diferentes bloques no de una sola vez y eso significaba hacer una reformulación total de nuestras planificaciones y por ende una reformulación total de las metodologías de trabajo que íbamos a utilizar, porque ya el pizarrón no nos era suficiente para pasar las seis horas, o una sola guía tampoco no era suficiente, por lo tanto ha sido un paulatino aprendizaje en el cual hemos tratado de ser lo más activos en las clases y tratar de integrarlo y aterrizarlo mucho más a lo que es nuestra área. También, en este caso, nosotros tenemos una ventaja respecto a otros colegios y tiene que ver con que nuestros estudiantes están en Internado, así que se puede dar un seguimiento o continuidad a su trabajo... lo más importante de esto es que tenemos que ir constantemente reformulando la metodología, es un gran desafío...”

En este establecimiento también es coincidente el diagnóstico sobre la necesidad de **nivelación** en formación básica que requieren los estudiantes; particularmente este es el gran desafío en los dos primeros años de enseñanza media y es donde se produce, además, la mayor tasa de reprobación:

“la verdad es que el problema de nivelación es importante y notorio, aquí en 1º en lenguaje y matemática se tiene que trabajar con ciertos contenidos para alcanzar un nivel más o menos parejo, en contenidos básicos o las competencias de entrada para un liceo... para poder, digamos, seguir pasando los contenidos del programa de acuerdo al nivel, pero eso significa a veces hasta tres meses dependiendo del avance de los

alumnos, y sí, eso se nota, o sea uno ya que ha ido varios años trabajando en 1º empieza a captar de qué escuela o de qué sector vienen los alumnos...”

El trabajo de nivelación no encuentra, necesariamente una continuidad en las asignaturas de especialidad. Entre los docentes se reconoce las dificultades de articulación en este plano y varios docentes profesionales reconocen su dificultad para hacerse cargo de una continuidad en la formación de competencias de base.

La formación en la especialidad es concebida como un proceso continuo de desarrollo de competencias, fuertemente apoyado por el aprendizaje práctico y donde participan, además del docente a cargo de la asignatura, otros actores administrativos encargados de las actividades productivas.

“yo creo que ahí los chicos parten de cero, los chicos no tienen ningún conocimiento de lo que es ganadería, de lo que es cultivo, entonces lo básico que nosotros le estamos enseñando tiene una base como más sólida y yo creo que con el tiempo le va permitiendo a ellos, irse manteniendo en un nivel de mayor complejidad, y a medida que nosotros le vamos entregando los conocimientos ellos como que van creciendo. Claro, hay una serie de competencias que son graduales de 1º medio hasta 4º medio (...) Ahora, aquí la política del colegio, es que si bien es cierto nosotros tenemos un programa y que tenemos que cumplirlo durante el año, ese programa es bien flexible, aquí nosotros sacamos todas las actividades en terreno y hay personas encargadas que apoyan también vigilados por los profesores; entonces los chicos como que van aprendiendo-haciendo las cosas...”

Los estudiantes destacan la importancia de un modelo de formación contextualizada y aprendizaje a través de la experiencia práctica; así lo describe una alumna de 3º medio:

“Lo que me gusta por lo menos a mi es como enseñan los profesores, encuentro que los profesores son como súper dedicados y yo creo les gusta lo que hacen porque, un ejemplo, el profesor que es médico veterinario, encuentro que se entrega hartito en la clase y como que nos entrega todo eso que le gusta a él la veterinaria, nos da como todo eso para aprender, y si hacen teoría, después vamos a práctica y si nos cuesta vacunar nos ayuda y enseña como se tiene que vacunar y todo eso, entonces es así como súper bueno, me gustan los profesores”.

Otro aspecto *valorado y asumido* por los docentes es la evaluación de su gestión a través de la observación en aula; algunos reconocen que fue necesario un proceso de adaptación a un procedimiento que en un principio parece intimidante pero que, se reconoce, constituye un factor relevante para mejorar su propia gestión en aula:

“también cuando recién apareció esto de la evaluación, será hace unos siete años atrás, chuta, todos nos quedamos mirando... pero en la actualidad no, entra el director a nuestras salas, le pregunta a los niños ¿qué están haciendo? entra el jefe de docencia y nos supervisa y no hay, digamos, esa incomodidad que sentimos cuando recién partió esto de la evaluación en aula, y así también en otras partes dicen: “pero cómo van a ir a vigilar las clases”, pero es que resulta que es una cosa de gestión, que es para mejorar lo que nosotros mismos hacemos...”

Dentro del modelo pedagógico del establecimiento, algunos docentes repararon en el poco tiempo destinado para las actividades de consejo de curso y orientación. Tal como se señala en la cita siguiente, este hecho debería merecer más atención, toda vez que los estudiantes se encuentran en régimen de internado y muchos de ellos durante el año tienen escasa comunicación con sus familias. De este modo, el tema de la **orientación** emerge como una necesidad complementaria y se recalca que un establecimiento como éste requiere generar, además, espacios de apoyo psico-social necesarios como complemento de las acciones propiamente educativas:

“muchos de nosotros somos profesor jefe y también hay una falencia en el sentido que tenemos solamente una hora de consejo de curso u orientación, en cambio en los otros colegios son dos; una hora de consejo de curso en la cual el profesor jefe o profesor tutor organiza todo lo que es la parte administrativa, el libro de clases, documentación y la otra parte que es de orientación, porque de hecho los colegios CODESSER tienen un programa de orientación para cada consejo de curso, para cada nivel y es extenso, entonces en 45 minutos no se aprende, no se alcanza a ver y considerando también como decíamos que muchos de nuestros alumnos, o sea el 90% son de sector rural y el 90% está interno, la función del profesor jefe es sumamente importante tanto así igual que los inspectores, por ejemplo, que están con ellos después de las seis de la tarde. Claro, la Corporación dice que todos somos formadores y todos tenemos la posibilidad de orientar, o sea no solamente el profesor jefe sino que todos los profesores del área, la especialidad, independientemente del nivel que estén impartiendo la asignatura, pero ahí se produce una contradicción, o sea no es suficiente, a lo mejor las dos horas tampoco van a ser suficiente, pero al menos van a aportar o van a servir para un trabajo tal vez más profundo con los alumnos, o sea en un curso de cuarenta, un 1º medio de cuarenta o cuarenta y cinco, usted no alcanza, termina el año y no alcanza a conocer muchas veces las problemáticas de los alumnos, y a veces los alumnos se le fueron sin que usted tuviera por lo menos la posibilidad de conocerlos. Entonces, a pesar de que nosotros tenemos un proyecto educativo definido digamos, sabemos para donde va el perfil del alumno, en fin, como profesores jefes nos vemos con mayores dificultades de asumir el desafío de la orientación”.

Finalmente, los docentes también señalan que para que exista una adecuada gestión pedagógica, es necesario contar con infraestructura y recursos funcionales a los desafíos propuestos. Desde este punto de vista, los profesores coinciden en destacar las buenas condiciones para el ejercicio laboral que encuentran en este Liceo:

“Yo creo otra de las cosas que también es importante rescatar en este colegio, es la infraestructura, la habilitación de las salas por ejemplo, la disponibilidad de material; también es un facilitador para los profesores y alumnos que podamos multicopiar material, guías, que los laboratorios tengan computadores bien habilitados con un sistema de Internet que sea relativamente rápido, las salas taller donde uno puede tener toda una implementación y los alumnos reconozcan en esa sala por ejemplo, -ah! estamos en esa asignatura y no en la otra-, eso es importante...”

Como contraste, se señala que una de las pocas debilidades en relación a la infraestructura es el hecho de tener que compartir las instalaciones deportivas (un gimnasio) con otro Liceo (industrial) de Codesser ubicado a poca distancia de este establecimiento. La eliminación de la educación física en los años de especialidad técnico profesional es vista como un error por la mayoría de los docentes, y se reivindica la necesidad de espacios de recreación y deportes como un complemento necesario para el desarrollo integral de los jóvenes.

(d) Clima, Sociabilidad y Participación

Entre los docentes existe una opinión favorable acerca del clima laboral y las relaciones humanas al interior del establecimiento. Un aspecto destacado en el grupo de discusión tiene que ver con la integración de todos los actores, incluyendo los administrativos, permitiendo un ambiente distendido y favorable a la integración de los jóvenes:

“el ambiente que se vive en este colegio es muy bueno, ya sea en la relación interpersonal entre profesores, con el director, con los administrativos bien distendido cierto, siempre guardando el respeto como corresponde, eso también permite un buen trabajo. (...) al Director le gusta salir de paseo y le gusta salir con todo el personal, es que no hay diferencias entre auxiliares y docentes y eso ayuda a ser más grato el trabajo”.

Entre los estudiantes también se valora el clima institucional. La presencia y el apoyo del equipo docente y administrativo permiten que no existan mayores conflictos más allá de los propios asociados a la condición de jóvenes y adolescentes. En la conversación, los jóvenes particularmente destacan la situación de internado y el apoyo que reciben, no solamente ellos, sino que también sus familias cuando viajan a visitarlos:

“igual hay apoyo, porque los dejan venirse acá, hay alumnos que por razones que viven muy lejos o por razones económicas no pueden viajar todos los fines de semanas a sus casas y se quedan acá en el colegio, en el colegio tienen lavadora, tienen su cama, les dan comida, los tratan como si estuvieran en casa, y después vienen los familiares, pueden venir acá y todo, encuentro yo que hay harto apoyo, de parte igual del director, de los profesores y de los que están a cargo acá, encuentro que hay harto apoyo en ese sentido”.

Al igual que en el anterior establecimiento, la participación está articulada a las rutinas diarias de educación y trabajo que realizan los estudiantes; con todo existe un centro de alumnos que desarrolla varias actividades internas o en relación a competencias con sus similares del liceo Industrial:

El centro de alumnos trabaja para las actividades del colegio, de la semana del colegio, del día del alumno, todo eso, organiza actividades recreativas, de alianza y las fiestas de bienvenida a los primeros y todas esas cosas las organiza el centro de alumnos”.

(e) Proyecto educativo/laboral de los estudiantes

Finalmente, la perspectiva de proyecto educativo laboral de los jóvenes de este establecimiento es coincidente con lo señalado en el otro Liceo dependiente de Codesser. Entre los jóvenes se observa un mayor alineamiento de las aspiraciones individuales con la especialidad que actualmente estudian y en sus expectativas se refleja una mayor orientación vocacional, no siendo pocos los que desean volcar sus aprendizajes en actividades agrícolas familiares. La perspectiva de continuar estudios superiores es también un anhelo presente a partir del conjunto de oportunidades que abre la Corporación y el reforzamiento en la preparación de la PSU que ha comenzado a ofrecer el mismo establecimiento. La mayoría de los jóvenes que les interesa esta opción se inclinan por la carrera de medicina veterinaria y su campo de trabajo está fuertemente vinculado a la actividad lechera, eje de la actividad productiva de este centro educacional.

3.2.6 Colegio Polivalente Plus Ultra; Independencia

(a) Antecedentes Generales

El Colegio Polivalente Plus Ultra es un establecimiento educacional de carácter particular subvencionado; la propiedad del establecimiento corresponde a una sucesión familiar que designa al Director para su administración. En la modalidad diurna solo se ofrece formación técnico profesional (en 1995 dejó de entregarse formación científico humanista). Las especialidades técnicas impartidas corresponden administración, contabilidad, secretariado y ventas. El establecimiento también ofrece educación vespertina científico humanista bajo la modalidad *dos años en uno* y educación básica para adultos.

El establecimiento, ubicado en la comuna de Independencia (Deprov Norte; Región Metropolitana), tuvo en el año 2006 una matrícula total de 501 alumnos. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 al 14% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 209.72 puntos, situándose en el séptimo lugar de la lista de establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa.

La medición SIMCE de 2006 arroja un mejoramiento significativo de estos puntajes situándose en 238 puntos en lenguaje y 235 en matemáticas; en este último caso, el incremento es de 40 puntos, aunque esta medición coloca al establecimiento recién en el rango intermedio de establecimientos con igual nivel socio-económico de las familias. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este establecimiento se ubica en el octavo lugar de menores ingresos familiares, con \$179.381 de ingreso del hogar al año 2003.

Como se indicó, de todos los establecimientos visitados durante la fase cualitativa de este estudio el Colegio Plus Ultra es el único establecimiento donde no fue posible entrevistar a su director; lo anterior, por cierto, limita considerablemente la revisión de los antecedentes de gestión del establecimiento, proyecto educativo y organización interna. En todo caso, algunos de los aspectos aquí revisados surgieron de la conversación con el grupo de docentes participantes del grupo de discusión, material de base para la siguiente caracterización.

(b) Gestión Directiva y Gestión Pedagógica

Este establecimiento cuenta con un equipo de gestión directiva compuesto por el director, el Inspector General, el jefe de UTP, una orientadora y un coordinador técnico de especialidades TP. Además, es uno de los dos establecimientos de la muestra cualitativa que declara contar con un subdirector con 44 horas de dedicación al cargo.

Pese a lo anterior el principal problema reseñado en la discusión con los docentes, tiene que ver con la **ausencia de un proyecto de desarrollo pedagógico** en el establecimiento y la débil o nula conducción institucional para de las actividades

pedagógicas al interior de este centro de estudios. Para los participantes del grupo de discusión, no existe una orientación general que defina objetivos o metas prioritarias, ni tampoco existe un trabajo de diagnóstico destinado a fortalecer el quehacer en el aula.

En un sentido muy directo, se recalca que la dinámica intra-establecimiento depende de la iniciativa propia de cada docente, con una débil presencia de la Dirección o el Jefe de UTP, más allá de que existan instancias formales como los GTP; así lo expresa un docente:

“nosotros nunca hemos tenido reuniones entre profesores para ver qué materia está pasando cada uno, para poder complementarnos. Cada uno, por decirlo así, trata de salvarse por sus propios medios, tratando de ver cómo poder realizar las clases, no hay una gestión mayor ahí, ni de la UTP, ni de inspectoría, ni de dirección con respecto a esto. En lo que más se está preocupada la UTP es de la revisión de los libros en ese sentido, pero por ejemplo el GPT, el grupo profesional de trabajo, también está dedicado a menesteres que son de administración, y no de coordinarnos entre profesores para ver los contenidos; entonces, eso es complicado”.

Las causas de esta descoordinación son variadas; en el marco de la conversación, un docente señala que existen dos factores incidentes al respecto, (a) la ausencia de un proyecto educativo claro, y (b) la segmentación horaria de los profesores, que inhibe el desarrollo de un cuerpo académico integrado y con capacidad de trabajo conjunto:

“Yo siento que hay varias causas de esas dificultades, la falta de coordinación dentro de lo que nosotros realizamos o el poder planificar, por ejemplo; con la carencia de un proyecto educativo claro, específico, eso ya marca las dificultades que nosotros tenemos para poder coordinar o poder trabajar como equipo o como departamento; entonces esas dificultades y otras cosas más causan que haya desgastes y que el aprendizaje no sea mejor. También (...) hay muchos docentes que tienen jornadas parciales; hay colegas que no vienen, es bien complicado, son una limitante para estos equipos de trabajo, hay docentes que vienen dos veces a la semana, o vienen por ratos, creo que no somos más de 5 los que tenemos jornada completa”.

Entre las consecuencias más evidentes de esta situación, se destaca el problema de reiteración o *traslape* de contenidos y el debilitamiento de mecanismos de **refuerzo profesional** necesarios para cumplir con las obligaciones curriculares en el aula:

“Yo llevo 12 años acá, efectivamente vengo solamente 3 veces a la semana y solamente por 4 horas diarias, antes tenía jornada completa que eran 44 horas, de hecho incluso cuando era doble jornada yo trabajaba en la mañana y en la tarde, pero nunca se ha hecho reuniones de departamento. Cuando venía todo el día, estaba todo el día, igual no se hacían reuniones por departamento, lo cual por ejemplo en otros colegios que yo he trabajado sí se hacen, en donde uno va viendo el problema que cada profesor tiene, "qué problema tienes tú, a lo mejor alguna materia que no la sabes enfocar bien o que tienen problemas o no le resulta la metodología con un curso y quiere aplicar otra y otro colega le ayuda y uno se aconseja y ayuda" (...) lo otro importante de la coordinación es para no

tocar los mismos temas, que terminemos viendo como en tres módulos los mismos contenidos y se topen. La idea es que uno se vaya apoyando y vea en una sola parte y si lo vamos a ver, lo veamos todos igual, porque los niños tienen ese problema también, *oh que el profesor tanto dijo esto, que el profesor tanto dijo lo otro*, entonces quién es el que dice qué y empiezan a cuestionar a los profesores también, que a lo mejor el profesor está mal, que no sabe enseñar, etc”.

En este diagnóstico, los docentes son muy críticos de la gestión directiva, pese a que no se evidencian conflictos de relaciones humanas o mal clima laboral. En la conversación grupal ningún profesor tenía claridad sobre el perfil profesional del Director, aunque se indicó que no tenía formación pedagógica. De igual modo, de todos los establecimientos que conforman la muestra cualitativa, el Jefe de UTP de este colegio es el que tiene menos horas contratadas (31) para el desempeño de su función.

Se señala que, pese a que ha existido un mejoramiento comparativo a la situación de años anteriores, el colegio cuenta con instalaciones precarias para el desenvolvimiento de las actividades formativas y débiles condiciones para la enseñanza de las especialidades técnicas; así lo relata una docente:

“En el área técnica necesito mínimo por ejemplo trabajar con una guía de 4 ó 5 hojas y el alumno no tiene plata para fotocopias y muchas veces tengo que sacar, por ejemplo 20 juegos de mi bolsillo para poder trabajar, entonces al final todo se va en uno, y hemos estado pidiendo siempre lo mismo; uno dice, bueno, en pedir no hay engaño (...) al final uno sabe que después no hay ningún apoyo, nada, entonces como que uno dice bueno, uno sabe que al final tiene que respondérsela solita nomás, que cada uno trata de hacer lo mejor que puede...”

En otro plano, respecto a la situación de trabajo en el aula, al igual que en el resto de los establecimientos, se destaca el problema de **desnivel educativo** que existe entre los estudiantes que ingresan en primer año medio. Los docentes de este nivel señalan la necesidad de realizar procesos de reforzamiento aunque, de igual modo, testimonian la dificultad estructural que significa el arrastre de carencias por toda la educación básica:

“Hay un problema que es cuando parten las clases, entonces de repente llegan alumnos con muchas capacidades y queda un curso donde hay 4, 5 alumnos con mucha ventaja sobre el resto y se empieza a ver, aún ahora a esta altura del año²² se siguen viendo esas diferencias; los colegas que hacen clases en el área básica en 1º, 2º, en 1º sobretodo, tienen problemas cuando aplican pruebas porque se arrancan 5 alumnos, 4 alumnos y el resto del curso está más bajo y este es un problema de la base, de donde vienen. Entonces en todos los cursos, en estos momentos hay 3 primeros, y hay que hacerles reforzamiento, pero un reforzamiento de un mes no va a solucionar un problema que data de 8 años”.

Las especialidades técnicas impartidas en este establecimiento se realizan íntegramente dentro de las dependencias del mismo. Aunque en algún momento

²² La conversación corresponde a diciembre de 2006

se intentó implementar una modalidad dual, finalmente no se cumplió con las exigencias básicas para su desarrollo:

“Realizamos el curso, pero hubo problemas de implementación, se iba a realizar el dual con la especialidad de secretariado, pero el Ministerio también pide ciertos requisitos y ahí es donde nosotros topamos esa parte, porque la parte del profesorado estábamos ok, pero la implementación fue el problema. Fue más por un tema del colegio, implementar una sala con cierta capacidad de computadores, por ahí nosotros fallamos en ese sentido. El tema del profesorado estaba capacitado, el tema de las empresas también, había algunas con las cuales se podría trabajar, pero topamos nosotros”.

Los docentes de educación técnica señalan haber participado en procesos de capacitación para la adaptación curricular de las especialidades bajo el formato de competencias; con todo, los resultados no parecen ser positivos y tal como lo señala una profesora, no se produjeron cambios en la **modalidad tradicional de enseñanza** en aula:

“cuando nosotros empezamos con el sistema modular, nosotros fuimos a cursos que todos tuvimos que ir, los de los ramos técnicos, para ver cómo se iba a trabajar y todo eso...y se supone que justamente el alumno tenía que trabajar con él, donde el alumno tenía que aprender, la idea que uno trabajara con ellos, la idea era que trabajara, que lo hiciera, pero resulta que después llega una persona que dice que el sistema tiene que cambiar, de que él quiere al alumno sentado, sin moverse, seguimos dictando clases como antes y de hecho no se cumple con el sistema modular, porque de hecho se supone que el trabajo no era así...”

Con todo, en el discurso de los docentes se evidencia conformismo en el resultado final de la formación técnica de sus estudiantes, de acuerdo al testimonio, se cuenta con suficientes centros de prácticas y desde el liceo existen mecanismos más o menos formales para el seguimiento y supervisión de las prácticas; en todo caso, como se reseña en el testimonio no existe necesariamente, una asignación precisa de docentes para la supervisión y evaluación de los estudiantes en práctica:

“...hay bastantes empresas que están trabajando con los chiquillos acá, de hecho la mayoría de los cursos que ya egresaron, los jóvenes partieron el lunes, se graduaron el jueves y ya el lunes empezaron con las prácticas, tenemos varios centros de prácticas, ese es un proceso que se hace en octubre, noviembre, ahí se empieza a mandar a los niños a entrevistas de sus prácticas. No hay algo como estable o fijo, pero sí hay profesores designados que trabajan en la supervisión, pero no es algo fijo, de repente va un profesor, va otro, pero siempre sí de la especialidad, en conjunto también con UTP, que también es una persona que trabaja en este proceso...”

Finalmente, desde el punto de vista de los estudiantes, un *problema de gestión* resaltado tiene que ver la excesiva **rotación de docentes**, particularmente durante la primera parte del año. Aunque este hecho se lo explican por un problema económico, ellos destacan el efecto educativo que esta situación les acarrea:

“Lo que tuvimos problemas a principio de año es que cambiaron muchas veces los profesores, porque se les paga mal, entonces se les da otra oportunidad y ven más plata y se van, ese fue el único problema que tuvimos, que nos cambiaron muchas veces a los profesores. Y a veces ni siquiera dan la explicación, sino que, por ser, en nuestro curso nosotros teníamos un profesor y a la otra semana llegaba otro profesor y nadie lo presentaba, nada”.

(b) Clima, Sociabilidad y Participación

Pese a la mirada crítica respecto a la gestión directiva del establecimiento, los docentes no tienen una visión negativa del clima laboral y de las relaciones entre actores al interior del Colegio.

Respecto al resto de los colegas, la opinión tiende a ser favorable sobre la disposición y entrega en su trabajo; de hecho, se establece una diferencia con la media de lo que sucede en *otros lugares como éste*:

“en comparación con otros establecimientos, que de hecho yo tengo conocimiento, acá los profesores somos bastante responsables en todo. O sea hay otros colegios donde me dicen faltaron 6, 7 profesores. Acá no. Tiene que ser mucho, una persona tiene que estar en las últimas para decir ya, voy a sacar licencia, si es algo urgente y si no es así, una misma trata de rechazarla. Uno está bastante comprometido tanto con el colegio como con los alumnos, si ese es el problema más grave, muchas veces uno dice pero un día que falte, puchas pero van a quedar los chiquillos solos, van a quedar tantos cursos solos si yo no estoy, qué va a pasar, qué problema, entonces al final uno se cuestiona mucho en eso, hay mucho compromiso en esa parte”.

Los profesores que participan en el grupo de discusión coinciden que en el espacio de este establecimiento existe una relación normal y más allá de grupos de afinidad por áreas de trabajo o antigüedad en el centro, no existen mayores dificultades, independientemente de las condiciones propias de trabajar en un liceo con carencias o debilidades:

“yo considero que el ambiente que tenemos nosotros, el ambiente de trabajo o el ambiente de profesionales que está acá igual es bueno, hay un desgaste, o hay algunos quiebres como algunos puntos particulares, pero es lo normal, es lo que se tiene que dar, o sea tiene que haber conflicto en algún momento entre colegas, porque si no estaríamos en un mundo de fantasía. Yo encuentro que es bueno, estamos todos claros, con todas las carencias y los problemas que tiene la institución, los tenemos nosotros, nos repercute a nosotros, pero dentro de eso, yo considero que el clima es bueno”.

Efectivamente, el marco institucional es visto como una condición asumida por todos y que, más allá de la inestabilidad que puede provocar en la vida de cada uno, no incide en un clima de mayor individualización o conflicto. Un ejemplo de lo anterior es la referencia a posibles despidos, *normales* a la altura del año en que esta entrevista tuvo lugar²³:

²³ Diciembre 2006

“este es un período de cambios en cuanto al profesorado, hay cambios en el genio de muchos, ya que estamos en etapa en que se están haciendo los despidos, en estas fechas, entre Pascua y Año nuevo vienen los cambios. Aunque en todos los colegios yo creo que pasa eso, porque se supone que el 28 de diciembre a más tardar, tienen que llamar y avisar quién sigue y quién no sigue, entonces se torna un clima más difícil, aunque uno no quiera, de repente uno dice no me afecta, pero desde el momento que uno ve que los demás como que revolotean, uno también sin darse cuenta, el subconsciente lo capta, y se incomoda igual uno”.

En otro plano, en relación al clima y el nivel de relaciones con los estudiantes el conjunto de los docentes afirma que es mayormente positivo, resaltando el hecho de que no ingresan a éste estudiantes expulsados de otros establecimientos o repitentes. El hecho de que la familia paga una pequeña mensualidad es un indicador de una mayor flexibilidad económica, pero pese a ello, se señala que muchos estudiantes necesitan apoyo psico-social:

“El colegio ha tenido un cambio, yo creo que es buena la calidad de alumnos, no llegan alumnos que hayan sido expulsados de otros colegios, no llegan alumnos echados, no, por el contrario, cuando hablamos de alumnos vulnerables, hablamos de alumnos que tienen muchas carencias afectivas, entonces por eso uno se termina preocupando de los alumnos porque hay un enganche afectivo, hay enganche afectivo porque hay alumnos con muchas carencias y encuentran en el colegio y en el profesor realmente ese cariño que no lo tienen en el entorno o que ellos sienten que les falta. De ese tipo de vulnerabilidad hablamos, no un alumno que tenga problemas conductuales severos, hay de todo, pero no es un mal tipo de alumnos, sí un alumno con muchas carencias”

En relación a este tema, el discurso predominante entre los docentes apunta a legitimar un **modelo de establecimiento que selecciona** entre sus alumnos; esto, de acuerdo a sus argumentos, permite un ambiente institucional más distendido y mejores condiciones para el trabajo en aula:

“En el último tiempo se ha ido siendo un poco selectivos, no se reciben alumnos expulsados de otros colegio y también se cancela la matrícula a alumnos que no cumplen con el perfil, porque el problema es que si no sacas la manzana que está podrida, se echa a perder el cajón completo, por gente que de verdad nos interese que esté acá y comienzan a mirar hacia otros lados, buscando un ambiente más sano, más saludable de trabajo, entonces sí, se ha vuelto el colegio más selectivo al respecto y ha sido bastante bueno, los estudiantes que están saliendo son de mucha mejor calidad...”

Paradójicamente, los estudiantes tienen una opinión contraria en este ámbito a la esgrimida por los docentes. De hecho, en el grupo de discusión se señala que uno de las características más evidentes del establecimiento es el bajo nivel de disciplina existente y la tolerancia de las autoridades a estudiantes que tienen un comportamiento negativo en clases; este hecho, se argumenta, se debería a la no selección en el ingreso de alumnos:

“Yo creo que el gran error, el principio de todo son los alumnos, el colegio está dejando entrar a cualquier persona, en otros colegios pasa súper diferente porque le ponen sus

trancas para que las pasen ellos, aquí entra cualquiera, cabros que vienen repitiendo, cabros que vienen expulsados de cualquier lado llegan acá...”

Desde su punto de vista, el espacio del liceo es visto como un campo de bajo control disciplinario y entre sus compañeros observan conductas negativas para el desarrollo de condiciones de aprendizaje. El liceo es valorado como un espacio de distracción y amistad, pero lejano del desarrollo de un proyecto formativo mínimamente coherente:

Aquí hay alumnos que son malos en el colegio, que no deberían estar. Hay gente que viene acá por obligación, porque la mamá si no viene le pega, "*si no voy al colegio hacís todo el aseo, pero no te queday en la casa de balde*" (...) lo que pasa es que aquí en el colegio es momento de liberación, así como en general, no en mi caso, porque la mayoría viene a puro lesear, a conversar y uno se conoce más con los compañeros que con los papás”

La disciplina es vista como un tema negociable, sin que exista un modelo común para el conjunto de los docentes. En términos generales, el desorden (no necesariamente asociado a conflicto o agresividad) es un factor permanente en un segmento importante de estudiantes y la respuesta de los profesores difiera de acuerdo a la actitud de cada cual:

“no faltan los profes que nos llaman la atención cuando se está haciendo desorden, pero también hay profes que se hacen los locos, como que no está pasando nada y dejan que quede la pura cagá en la sala y siguen pasando materia y si escucharon bien y si no, no”.

Esta evidente contradicción de puntos de vista sin duda requiere una mirada equilibrada y equidistante; en todo caso, refleja un marco general de relaciones al interior del establecimiento que se asocian a un cuadro de débil gestión institucional.

(c) Proyecto educativo/laboral de los estudiantes

Finalmente, y coincidiendo con lo anterior, al revisar las perspectivas de futuro y el proyecto educativo laboral que construyen los estudiantes participantes del grupo de discusión se observa un fuerte desajuste de planes o deseos respecto a las especialidad que actualmente ellos estudian.

De un grupo de ocho estudiantes, solo uno de ellos pensaba trabajar en la especialidad en que se está formando e intentar realizar estudios superiores en esta misma área; el resto señala su deseo de estudiar teatro, pedagogía en danza, periodismo o kinesiología, especialidades significativamente distantes de sus actuales áreas de formación técnica.

En su reflexión ellos señalan que el tipo de formación recibida es mala y no es adecuada para la inserción en mundo laboral:

“...aquí falta que nos enseñen más. Yo creo que el problema real, yo igual he hablado con hartos que han salido de 4º medio y me han dicho que lo que enseñan aquí y en los otros, no es lo mismo, que uno recién aprende en el campo laboral, entonces lo que enseñan y lo que se hace en la práctica (profesional) yo encuentro que está mal”.

Más allá de estas aseveraciones, lo que parece más evidente es el desinterés de la mayoría de los estudiantes por el campo de formación específico y la ausencia de una vocación o motivación personal orientado al campo de la especialidad, lo que si puede observarse en otros establecimientos revisados en este estudio, independientemente de la calidad de sus resultados.

Este hecho puede redundar en una prolongación de la indefinición de intereses personales y reforzar un modelo de permanencia pasiva en el liceo. Aunque no puede establecerse una afirmación taxativa al respecto, los elementos recogidos acerca del modelo de gestión del establecimiento parecen reforzar esta impresión.

3.2.7 Complejo Educacional Marcela Paz, La Florida

(a) Antecedentes Generales

El Complejo Educacional Marcela Paz es un establecimiento que depende de la Corporación Municipal de Educación, Salud, Cultura y Recreación del municipio de La Florida. Se trata de un establecimiento polivalente de más de 900 estudiantes, y las especialidades técnicas impartidas corresponden a contabilidad, administración y electrónica. El liceo cuenta con un cuerpo docente de 33 profesores y el apoyo de algunos profesionales (psicólogo) que aporta la Corporación municipal en el marco de programas de carácter comunal.

El establecimiento, ubicado en la comuna de La Florida (Deprov Cordillera; Región Metropolitana), imparte educación básica y media; a nivel de enseñanza media, la matrícula se empinó a un total de 390 alumnos el año 2006. Por su parte, la tasa de fracaso escolar alcanzó en el año 2005 al 32.87%, la más alta de todos los establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa y casi 10 puntos por arriba del que le sigue. El puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 204.33 puntos, situándose en el octavo lugar (de mejor a peor) de la lista de establecimientos seleccionados en esta parte del estudio.

La medición SIMCE de 2006 señala que no existen cambios de estos puntajes promedio, situándose en 214 puntos en lenguaje y 196 en matemáticas, Este puntaje ubica a este centro de estudios en el segmento del 10% de peor calidad de resultados en comparación al resto de establecimientos de igual situación socio-económica de las familias. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, el Complejo Educacional Marcela Paz se ubica en el cuarto lugar de menores ingresos familiares, con \$122.474 de ingreso promedio del hogar al año 2003.

Estos datos, que reflejan una situación altamente negativa del establecimiento en consideración a sus resultados académicos, son ampliamente compartidos por los actores educativos. El Director de este establecimiento, con un año de desempeño en su función, recalca que existen condiciones favorables para una organización adecuada del servicio educacional de este centro de estudios, pero sin embargo, la principal causa asociada a los malos resultados tiene que ver con el entorno social y el perfil socio-económico de la mayoría de los estudiantes que asisten a clases.

El diagnóstico enfatiza que en este liceo se concentra una matrícula de alumnos que sufre de múltiples problemas sociales, condición que dificulta los esfuerzos pedagógicos por desarrollar competencias básicas o, simplemente, retener a los estudiantes durante el período de su vida escolar:

“...tenemos alumnas con embarazos, alumnos, de repente, con citación al juzgado, con firmas (...) nosotros tenemos que tratar que el alumno venga a clases... Ahora, de esa cantidad de alumnos, que vienen a clases y hacen un estudio más o menos continuo, te

puedo decir que en al menos un 60% nosotros podemos lograr que obtengan las competencias mínimas al final, y que les pueda servir para desempeñarse más adelante, incluso algunos en estudios superiores. Pero sí hay una merma importante de alumnos que, por uno u otro motivo, nosotros no logramos darle las competencias que nosotros quisiéramos...”

Como podrá verse en este informe, esta condición es el factor clave que organiza el discurso de los distintos actores educativos del establecimiento, incluyendo los propios estudiantes que participaron del grupo de discusión.

A diferencia de otros casos, donde es factible identificar núcleos críticos en el ámbito de la gestión institucional o las prácticas pedagógicas, la débil disciplina de estudio de los alumnos, los problemas de **convivencia** socio-cultural o los problemas derivados del **entorno familiar**, es decir, la *materia prima con que se trabaja en el liceo* constituye, de manera reiterada, la respuesta recurrente para explicar los negativos resultados de medición que evidencia este establecimiento.

(b) Gestión Directiva

Como se indicó, el Director de este liceo no alcanzaba a completar un año de trabajo en el cargo cuando se realizó el conjunto de entrevistas de tipo cualitativo para el presente estudio. Desde su punto de vista, pese a los problemas de resultados evidenciados, en los últimos meses se ha podido avanzar en un modelo de gestión y coordinación para mejorar la calidad de la educación que aquí se imparte.

El énfasis discursivo remite a la necesidad de orientar una política de dirección institucional con lógica **gerencial** que favorezca, por una parte, la coordinación entre las distintas instancias de trabajo del establecimiento y por otra, permita el acceso a nuevos recursos o apoyos funcionales a las necesidades destacadas. En sus palabras, la gestión directiva debe enfocarse como un *modelo empresarial*, independientemente que el concepto puede resultar incómodo para quienes se desenvuelven desde una *cultura del aula*:

“...yo creo que la gestión directiva está muy en parcelas, o sea, está el inspector general en lo suyo, muy el jefe técnico en lo suyo y el director en lo suyo... Pero eso tiene que ser un equipo. Yo soy nuevo, hemos trabajado en muchas cosas en conjunto, pero creo que tenemos que hacer más, tenemos que ser un cuerpo vivo de todo el accionar de abajo. O sea, conseguir, por ejemplo, los programas externos para trabajar por ejemplo, con los papás, tratar de traer profesionales para que den charlas; todo eso va de una gestión, en la gestión nuestra, igual que una empresa, aunque no quieran algunos sentimentalistas –aquí los profesores dicen “¡No nos comparen con empresas!- la verdad es que en el buen sentido hay que compararla con empresa, porque yo necesito que mi empresa, que es este colegio, cumpla mejor su labor educacional, y para que la cumpla mejor los gerentes tienen que ser jugados, los gerentes tienen que andar buscando los recursos cuando no los hay, el gerente tiene que andar promocionándose afuera para que este colegio sea atractivo, tengo que hacerlo en el empresariado a nivel de gerencia, entonces en este caso yo creo que falta un poco más en la gestión, hemos hecho hartas cosas en

conjunto pero falta aún más, de trabajar más coordinadamente, y aparte de eso que todos asumamos que es necesario que trabajemos en conjunto y que podamos desarrollar labores que permitan que este colegio tire para arriba. Siento que muchas labores salen de la dirección directamente a los profesores y no del equipo”.

Una prioridad en la gestión directiva del establecimiento consiste en lograr mayores niveles de compromiso y una mayor **participación de los padres** en actividades que refuercen su tarea de apoyo a los jóvenes estudiantes; este ámbito es visto como una tarea estratégica y, entre otras acciones, se ha propuesto el desarrollo de una escuela para padres con el objetivo de reforzar iniciativas destinadas a la creación de hábitos escolares entre los estudiantes, fortalecer rutinas de estudio y controles complementarios a las obligaciones escolares dentro y fuera de la sala de clases; así lo señala el Director del establecimiento:

“A partir de este año estamos trabajando muy fuerte en una cosa de las que se tiene que trabajar y a las que se debe apuntar, es el trabajo directo con los apoderados; los apoderados, si bien es cierto, tienen problemas, ellos tienen que trabajar muchas veces, nosotros tenemos que traerlos, aunque sea una hora en la tarde en escuelas para padres, en las reuniones de apoderados, en reuniones ampliadas para los apoderados donde se aborden temas de interés común, poder rescatarlos a ellos y hacerlos trabajar más con nosotros, para que ellos entiendan nuestra labor. Y yo creo que en esa forma ellos van a ir sensibilizándose en cuanto a la labor del docente y van a poder ir rescatando un poco y trabajando un poco más con los chiquillos en la casa... Es muy poco lo que se trabaja en la casa la cosa de los hábitos, los hábitos de estudio principalmente”.

En este marco, la tarea de gestión directiva tiene que ver con **acceder a recursos** o apoyos específicos que posibiliten hacer más eficiente esta estrategia; un ejemplo de lo anterior lo relata el director del liceo cuando da cuenta de las gestiones realizadas ante una universidad para implementar un programa de capacitación computacional para padres al interior del establecimiento:

“Ahora estamos trabajando con la directiva del Centro de Padres, estoy haciendo que se tome conciencia de que nosotros necesitamos urgente la ayuda, porque aquí es el alumno, son los padres y somos nosotros en el colegio, sino no resulta, cualquiera de los tres que esté flaqueando... el proceso no termina con éxito. Por lo tanto eso lo estamos implementado a partir de este año, el trabajar con las directivas del centro de padres, estamos proyectando las escuelas para padres, incluso estamos viendo con la UC, a ver si retomamos un proyecto muy bonito que tenía yo en el otro colegio, que es el Enlaces para padres: que los padres empiecen a ser útiles para el trabajo escolar, que empiecen a aprender computación, que empiecen a integrarse en las tareas de los chiquillos y se haga una ayuda eficiente con ellos y ese diálogo que sea de ayuda, de tareas en la casa nos potencie a nosotros el hecho de que tienen más diálogo y que se van acostumbrando a tener una rutina de trabajo y a nosotros nos apoya. Hay muchos programas que se pueden ir implementando, y esa es la idea que quiero generar en este colegio, y que de hecho se hace en muchos colegios, pero aquí hace mucha falta...”

En esta tarea, el director del establecimiento señala contar con un apoyo adecuado del sostenedor municipal; de acuerdo a su testimonio, la Corporación

municipal brinda un acompañamiento sostenido a las actividades del establecimiento y la presencia constante de profesionales de apoyo representa un aporte valioso al trabajo diario de la dirección. De igual modo, esta presencia no inhibe la necesaria autonomía para la toma de decisiones en el ámbito de la gestión pedagógica del liceo:

“tengo que decir que la municipalidad siempre está preocupada de lo que pasa al interior de los colegios. Ellos visitan constantemente los colegios para conocer in situ las necesidades, lo que pasa, y te digo que en ese aspecto nos colaboran siempre, al 100%, dentro de lo que pueden (...) la atención está, y siempre ha sido una cuestión de diálogo; ellos vienen acá y tenemos reuniones ampliadas... El inspector, el auxiliar el rondín, el portero, el directivo, el director puede decirle “sabe qué, tenemos este tipo de problema”, “queremos que nos solucione este problema” o “¿cómo nos pueden ayudar a resolver este problema?”. Te fijas?, acá todos tienen una relación directa con la Corporación, es decir es un empleador que está directamente preocupado por mejorar la calidad de la educación de la comuna. (...) por cierto que hay ciertas cosas en que la Corporación tiene los lineamientos, pero en cuanto a la gestión general del colegio, en cuanto a lo técnico pedagógico, en cuanto a los programas que yo pueda desarrollar acá, en cómo yo trabajo, con mis docentes y toda la cosa, yo tengo plena autonomía en esa parte”

Un aporte relevante de la Corporación municipal radica en la posibilidad de **acceso a diversas redes** que resultan complementarias a las tareas y desafíos educacionales del establecimiento. Así, el acceso a redes de apoyo psico-social, el acceso a programas de prevención en el consumo de drogas o incluso el acceso a programas de mediación de conflictos escolares o intra-familiares, constituye recursos altamente valorados por la Dirección y se consideran como parte de la tarea formativa integral propuesta para el establecimiento. Como puede verse en el discurso del director, estas redes son altamente valoradas y destacan por su diversidad e incidencia al interior del liceo:

“tenemos redes de apoyo de la familia, en donde la asistente social que está en la corporación atiende los casos y los deriva en caso que sea necesario y tienen instituciones, como CENFA, en donde resulta mucho más directo cuando se trata el tema, se evalúa por la asistente social y se deriva, y llega mucho más rápido que cuando llega la familia misma a los centros. Ese es un apoyo, lo otro es lo que tenemos con el CONACE en prevención de drogas, de alcohol y drogas, hay programas directos acá en el colegio y también hay derivación... Hay evaluación del psicólogo acá en el colegio, hay evaluaciones con los centros de salud de la comuna, ya sea con el consultorio, CRS, y de ahí, si son más graves y necesitan atenciones mayores, se derivan también a la red que tiene la municipalidad. La red de salud es una de las más importantes, tenemos desde los accidentes escolares, tenemos directamente con el consultorio acá mismo, tenemos matronas que vienen constantemente para trabajar con la prevención del embarazo no deseado, tenemos atención de las alumnas que están embarazadas, seguimiento de las niñas que están embarazadas, tenemos dentista, toda la red dental para que sean atendidos los chiquillos, la red médica, los médicos de la columna. Ahora, tenemos la red de apoyo del Ministerio de Justicia y de la Universidad Central, que respecto al programa de mediación escolar y resolución pacífica de conflictos, ahí tenemos grupos de abogados que nos ayudan en ciertos asuntos de la familia. Tenemos chiquillos que nos vienen a dar charlas, que están estudiando leyes, para ver todo lo que es los conflictos y la

responsabilidad penal de los chiquillos. Todas esas cosas las trabajamos dentro del colegio”

Pese a lo anterior, algunos docentes no coinciden con este diagnóstico, enfatizando un discurso mayormente crítico respecto a la Corporación municipal; como puede verse en la siguiente cita, los docentes respaldan la gestión del director y su voluntad por impulsar nuevas iniciativas para mejorar la calidad del trabajo al interior del establecimiento, pero recalcan los obstáculos burocráticos o de financiamiento que impone la Corporación municipal. Desde esta perspectiva, el empleador municipal, tal como ocurre en otros casos, se vuelve un objeto de recelo y cuestionamiento cuando se evalúa la marcha del establecimiento en su conjunto:

“La labor que el Director hace es bastante buena. Donde yo encuentro el tope es que muchas cosas no dependen de él, si no que de la Corporación, entonces si tú quieres hacer algo distinto a las clases, como talleres, etc., su disponibilidad depende de lo que diga la Corporación, acá por ejemplo podríamos hacer más deporte con los chicos, hay una cancha allá de fútbol, al frente del colegio, pero que para nosotros no tiene acceso, esta como botada y se podría hacer una pista de atletismo, para que los chicos pudieran ir directo ahí y hacer deporte... pero no, todo pasa por los recursos y la disposición que tiene la Corporación a hacer tal o cual cosa... mucho de eso no pasa por el director. Y la relación con la Corporación no es fluida y es como lejana, ellos tienen una realidad que son veintiocho colegios y entonces ven una parte económica fuerte para poder solventar una planilla tan grande porque son más de 1300 o 1500 personas...”

En otro sentido, aunque no se explicita un plan educativo para el establecimiento, desde la dirección se enfatiza en la necesidad de desarrollar un trabajo que incida en la **retención escolar** y mejoramiento de los **hábitos escolares** del alumnado. El trabajo con la familia y los lineamientos de orientación pedagógica, nuevamente, enfatizan en esta perspectiva:

“Nosotros apuntamos a que el alumno tenga una disciplina de estudio, una disciplina de querer aprender, porque ellos necesitan aprender, porque eso es valioso para ellos, pero sacarlos de ese esquema es complicado, hacerles rutina de estudio es complicado. Ellos tratan de cumplir con el horario porque hay que cumplirlo, pero si ellos pudieran irse antes se van felices, entonces nos cuesta hacer esa rutina de estudio, nos cuesta que tengan hábito de estudio, que sean responsables, pero nosotros trabajamos para ellos día a día”.

Este énfasis es compartido por algunos docentes, de hecho, tal como se expresa en el siguiente testimonio, el trabajo con los padres responde a una orientación estratégica institucional tendiente a favorecer las condiciones del entorno del estudiante y alcanzar un ambiente que facilite la vida escolar:

“Yo acá en el Liceo soy nuevo, y he visto un cambio efectivo desde dos años a la fecha. Yo siento que este colegio en unos 3 años más, si seguimos trabajando de la misma forma, si siguen los mismos directivos con las mismas ganas de hacer las cosas, va a cambiar mucho. Pero debe estar también el compromiso de las familias, acá la mayoría de los papás trabajan mucho, y entonces uno cumple unos veinte o treinta roles aparte de ser profesor, entonces lo que nosotros necesitamos acá es un poco más de compromiso,

también, de los mismos chiquillos. Pero yo siento que aquí hay gente de mucho talento, que a veces les falta un poco de cariño, un poco de paciencia y también dedicación con los alumnos”.

Como se señaló, para tal efecto, la dirección también promueve una forma de organización de las distintas instancias al interior del establecimiento que enfatice en una mayor **coordinación de las tareas** y una mística de trabajo en equipo. En palabras de director, este hecho permite remover lógicas de *compartimentos estancos* al interior del liceo, permitiendo la asunción del proyecto educacional como un desafío colectivo y la concurrencia de los diferentes esfuerzos profesionales en pos de los logros de mejoramiento. Un ejemplo de lo anterior es la propuesta de innovación en la modalidad de trabajo de los GPT, promoviendo un mayor vínculo entre los distintos profesionales que laboran al interior del establecimiento y reconociendo sus aportes mutuos en función del objetivo común:

“Yo estoy modificando una serie de cosas yo, de partida, los GPT los he estado modificando para que se trabaje en ciertos niveles de coordinación, de otra forma, no tan sectorizado, porque cuando un niño tiene un problema, se dice “vaya a esa oficina”, cuando tiene este problema “vaya a esta otra oficina”, entonces estamos tratando de planificar y de hacer esto más horizontal, o sea en el sentido que todos formamos parte de una red y tenemos que tratar al chiquillo y tenemos que trabajar con ellos en forma horizontal, o sea si uno tiene un problema psicológico que pase hablar con la psicóloga, sino que a veces cuando tienen un problema psicológico es porque tienen algún problema familiar, entonces necesitamos a la asistente social o de repente no son tan graves, pero necesitamos al orientador para que esté constantemente trabajando, y no tan solo con ese alumno sino que trabaje con el grupo curso; entonces en ese aspecto estamos planificando unos trabajos, o sea una planificación de los trabajos semanales para los GPT distinta... Distinta, que abordemos los problemas, o las instancias generales de los grupo de curso para que trabajen con todos los profesionales, que se hagan trabajos más interdisciplinarios, no que sean focalizados solamente a un tema, porque de repente no los logramos unir, de repente la psicóloga dice “mira traté a este niño y aproveché esto, el niño ha ido evolucionando, está mejor” pero nosotros los profesores nunca nos enteramos, efectivamente supimos que le estaba yendo bien, pero no en qué cosas... Entonces, a veces, los trabajos de los grupos curso con el psicólogo, con el orientador y con el jefe técnico... De repente en un trabajo técnico se pueden visualizar mejor y compartir... Eso es un poco lo general”.

Esta perspectiva se hace aun mayormente explícita en el modelo de gestión pedagógica que ha impulsado la dirección para este establecimiento; sin embargo, como se verá, algunos docentes tienen opiniones que relativizan las características de este modelo.

(c) Gestión Pedagógica

Bajo la influencia de la nueva dirección, este establecimiento se organiza como una unidad técnica que incluye al jefe técnico, el orientador, una profesional especialista en socio-pedagogía y el inspector general. De acuerdo al Director del liceo, en la actualidad existe una adecuada disposición de los docentes por mejorar la calidad de la enseñanza, apoyándose en el conjunto de programas e

instrumentos que ofrece MINEDUC para tal efecto; el énfasis discursivo respecto a la gestión pedagógica enfatiza en la necesidad de una mayor coordinación y trabajo interdisciplinario entre los docentes:

“Al profesor yo lo tengo comprometido, ¿qué le tengo que dar al profesor? Buenas herramientas para poder hacer las clases, ¿qué necesita el profesor? Necesita materiales, yo gracias al “Liceo para Todos” tengo una cantidad de dinero que yo puedo invertir y de hecho, por ejemplo, en qué ha favorecido: En que cada el profesor de matemáticas tiene sets y juegos de matemáticas didácticos para poder trabajar con cursos; que el profesor de matemáticas cuando tiene que usar hojas milimetradas para hacer gráficos y todo eso, pueden sacar tijeras, cartulinas, etc. Entonces “Liceo para Todos” me da la posibilidad de tener esos recursos y yo los tengo disponibles para los profesores ¿En qué estoy apoyando al profe? En que él me diga, tengo los materiales, tengo el data cuando quiero usarlo, tengo los DVD cuando quiero usarlo (...) Hay que enfatizar en el trabajo interdisciplinario, en que los profesores de matemáticas y lenguaje pueden ver cómo está resultando los chiquillos, qué potencialidades están demostrando los niños, porque algunos tienen potencialidades más matemáticas que otros y tengo que potenciar esas cualidades, no seguir enfrascándome con que “este niño no está haciendo buenos poemas” cuando el niño es un artista matemático... O sea yo puedo intuirlo pero si no trabajo interdisciplinariamente, no lo conozco y yo sigo atacando sus habilidades”

En contraste con lo anterior, algunos profesores demuestran menos entusiasmo con iniciativas innovadoras de gestión o de trabajo colectivo, asumiendo una visión pesimista o simplemente indiferente a cualquier acción complementaria a lo que atañe directamente a su trabajo en aula. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente testimonio, donde un profesor relata el trabajo colectivo de definición de metas y compromisos anuales para el conjunto del establecimiento:

“siempre el compromiso de gestión se tiene que hacer en el consejo, o sea nos ponemos la soga al cuello nosotros mismos cuando decimos qué esperamos para el próximo año, o qué esperamos cada temporada, o sea no es un proyecto de la dirección es un proyecto de todo el colegio. O sea subir las metas, mejorar en esto y tirar para ese lado... Ahora que no resulte, somos todos responsables pero las metas se fijan de común acuerdo, después de una reunión, de un tirar ideas y de ver para donde vamos a ir, no es una cosa que llegue impuesta ni de la Corporación ni de otras instancias, sino que nosotros nos proponemos... y decimos “oye, el año pasado dijimos esto y llegamos hasta acá, que vamos a proponer para este año”... Los compromisos de gestión son trabajados en grupo”.

En varios de los participantes en el grupo de discusión, predomina un **discurso fatalista** acerca de las posibilidades de su propia gestión profesional; los programas o iniciativas gubernamentales son vistas como *camisas de fuerza* sobre las cuales no es factible introducir modificaciones y a las que deben someterse independientemente de eventuales diferencias u objeciones; por otra parte, al referirse a sus alumnos, de manera reiterada predomina un discurso homogenizador y altamente negativo.

Un ejemplo en esta dirección es la reflexión que realiza un docente sobre la implementación de programas como el de nivelación retributiva; como puede

verse, menos que enfatizar en desafíos pedagógicos o estrategias para alcanzar mejores resultados, el argumento se vuelve *circularmente negativo* y la figura del docente se anula en tanto capacidad de iniciativa e intervención:

“yo les hago a los tres primeros medios, y se aplicó en un curso la nivelación restitutiva, y la nivelación restitutiva está basada en comprensión de lectura y redacción, redacción y comprensión de lectura. Especialmente los alumnos de primer año medio vienen con un nivel de cuarto o quinto básico, entonces todos los de primer año medio tienen que estar en nivelación, no solamente un curso en el que estoy aplicando, y especialmente que ahora llegaron las pruebas de gestiones, pasamos las pruebas de gestiones... donde viene la prueba de gestión, comprensión de lectura, redacción... por ejemplo una de las preguntas dice ¿qué opinas tú que existieran nuevos planetas? O ¿vivirías tú en los nuevos planetas?... entonces ellos no quieren dar opinión, “ay, estoy cansado, me aburro”... “¿Por qué no hacen otras preguntas?”... como que tampoco los intereses no están aplicados, entonces también... es nacional la prueba, tendrían que ser una prueba especial para este “Liceo para todos”... porque si éste es un “Liceo para todos” debiéramos aterrizar, y aterricemos también las autoridades porque no se puede nivelar a todos, vienen al colegio niños de 25 o 40 colegios diferentes de todas las comunas, vienen con notas bajas, echados de otros colegios, con problemas conductuales, con problemas de delincuencia, con problemas de drogas y alcoholismo, entonces queremos aplicar una comprensión de lectura que no está, también, acorde con lo que ellos quieren leer y tenemos que aplicar cosas así...”

La mayoría de los docentes son críticos respecto a programas específicos de intervención focalizada al interior del establecimiento. En su argumentación resaltan la necesidad de un trabajo sistemático con los jóvenes, manifestando su recelo sobre el impacto de acciones de corta duración o demasiado específicas, tal como caracteriza a buena parte de las iniciativas públicas y privadas de apoyo a los establecimientos. Desde este punto de vista, prevalece un modelo auto-referido de **docente acompañante** que incluso, por lo mismo, sirve de fundamento explicativo para los bajos logros académicos que registran los estudiantes:

“nosotros tenemos acá un programa “Papelucho” que la verdad es que no nos sirve mucho, no nos sirve para nada porque las personas vienen una o dos veces a la semana, ahí está el localcito, los estudios que han hecho, ha venido gente de la universidad con estudios de conejillos de indias con los chicos, los profesores no recibimos la vuelta de mano de qué sirvió a Pablo, María, José... qué hace la asistente social, qué problemas tienen, cómo lo podemos saber nosotros, para poder ayudar más ese alumno... porque los que estamos en la batalla con los cabros somos nosotros, y el psicólogo viene una vez o dos veces, los ve, los trata, les hará algún test, a lo mejor se acercará a los hogares, a los apoderados – yo soy profesor jefe de un segundo año, promedio de asistencia de apoderados debe ser 10 de 28%- y qué puedo hacer ahí... entonces a veces nosotros nos desligamos de los apoderados y tratamos de apegarnos a los chiquillos, y eso es dejar muchas veces la parte de contenidos y lo cognitivo para poder ver la parte afectiva...”

Respecto a la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento, en su discurso, los docentes tienden a **sobre personalizar** la función y no se observa una

perspectiva de trabajo estratégico o la constitución de equipos profesionales asociados al cargo. Por el contrario, tal como se observa en la siguiente cita, para algunos docentes deberían existir cargos complementarios que apoyen el trabajo específico de la profesional que actualmente ocupa esta dirección técnica al servicio de las necesidades del cuerpo de profesores:

“...con la jefa de UTP, deberían estar ligados a ella un curricularista, un evaluador, hay que tener más personas... porque uno va a la sala de la jefa de UTP y se encuentra con una cantidad de materiales que ella aporta y que siempre está llana a entregar, pero el problema es que ella está haciendo un trabajo y le preguntan por una evaluación y tiene que parar ese trabajo para poder dedicarse a eso, y después uno le pregunta por el currículo, por los programas de estudio y tiene que hacer de curricularista, como que se disfraza para cumplirnos con todo... “oye te estoy preguntando por tercero medio“, “ por el módulo de administración“, “ por tercero de electrónica”... y como que ella trata y te das cuenta que le falta más personal técnico a ese departamento. Digamos que falta más especialización, porque ella como persona no es mala, no es difícil la relación, tú llegas y te escucha... ella está ahí y levanta la cabeza y empieza a ordenar el “cassette” – *a abrir carpetas para ordenarse*- claro, tú llegas con un tema y ella está en una cosa que es totalmente... y es su pega, porque todo eso debe hacerlo una persona, ni siquiera tiene una secretaria a la que le diga “oye, tipéame esta cuestión”...”

Complementario a lo anterior, algunos docentes que trabajan en las **especialidades técnicas** que brinda este establecimiento, resaltan la débil consideración de su especificidad temática en el trabajo de la UTP. Se señala que no existen cargos de coordinación para las especialidades, y las limitaciones económicas inciden negativamente en el desarrollo de las actividades docentes:

“...de tercero para arriba está la debilidad, ahí tendrían que tener a alguien del técnico profesional y que conozca bien del área y que sepa, porque aparte de eso en esta escuela no existen los jefes de producción, los jefes técnicos... en el departamento de prácticas profesionales está, relativamente, como escuela dual en cuanto a las especialidades de electrónica y telecomunicaciones, es relativamente nuevo, entonces no hay un “coordinador” del área técnico profesional, un coordinador de la UTP, coordinador de técnico, un jefe de especialidades como en las escuelas que rinden fruto, como el Chileno Alemán. Cuando uno plantea que en los cursos superiores del técnico profesional en el área de producción, eléctrica o electrónica necesitamos dos profesores, para dividir el curso en dos, la COMUDEF dice no, entonces nosotros explicamos las razones técnicas de por qué necesitamos dos y nos damos cuenta que es por normas de seguridad... todos las escuelas industriales trabajan con no más de catorce o quince alumnos, y un cuarto año se divide en cuatro prácticamente, y rotan los alumnos. Acá el profesor tiene que estar trabajando en el laboratorio con 35 o 40 chiquillos y con el riesgo de que le rompan todo, le rayen, le rompan porque hay alumnos que no entienden el cuento, no quiero volver a como son los alumnos nuestros, pero son realidades... tienen que haber más profesores uno para la práctica, otro para laboratorio, uno para la teoría, otro para la parte manual... en construcciones de objetos, etc. “

(d) Clima y Sociabilidad

Por cierto, de manera consensual, el grupo de docentes destaca los problemas conductuales del grueso de los estudiantes y las precarias condiciones materiales existentes en el liceo que refuerzan las conductas disfuncionales. La condición de un *liceo para todos*, abierto y no selectivo, y el débil apoyo material para sostener el establecimiento refuerzan esta imagen:

“Como liceo de extrema situación conductual, hay situaciones de alumnos que de una u otra forma llegan a esta escuela sin ninguna selección previa, este liceo como servicio público, servicio que se le presta a todo el que quiera, por lo tanto, focalizar una situación de tipo pedagógica dentro de los márgenes de conducta de los alumnos cuesta llevarlo a cabo. El trabajo práctico de los profesores es difícil debido a que, a pesar de ser un liceo para todos, hay muy poco apoyo estatal para poder desarrollar las actividades... Usted debiera filmar más que grabar nuestro establecimiento y se va a dar cuenta el deterioro en que está nuestro establecimiento. Si es cierto que hay un ambiente poco agradable para nuestros chiquillos por el deterioro de la estructura, hay poca inversión en lo que es infraestructura, ya hay una imagen de que el alumno ve una puerta rota y la vuelve a romper, de una muralla rayada y la vuelve a rayar, ve el vidrio roto y lo vuelve a romper o rompe otro...”

Sin embargo, independientemente de las condiciones estructurales, las críticas a la organización del establecimiento o las posibilidades de desarrollo profesional en su interior, los docentes relativizan el que no pueda generarse un ambiente de convivencia entre los distintos actores.

Enfatizando en la importancia del esfuerzo personal y la dedicación a su trabajo, los docentes resaltan que en este liceo existe un ambiente positivo y de adecuada convivencia:

“Yo creo que hay un buen clima laboral, claro, es complicado primero medio, pero después el segundo y el tercero se van logrando a afectos de los alumnos y después en cuarto medio ya es otra cosa ir a las salas, ya no te es tan complicado como es primero medio, un segundo y después ya es distinto cuando vienen a vernos, cuando están titulados o algunos están estudiando otra cosa, están perfeccionándose más... Eso es como positivo acá en el colegio, lo afectivo, si lo afectivo yo creo que nosotros observamos en los chicos nuestros que necesitan harto cariño, yo creo que la fortaleza nuestra como profesionales es justamente esa: el tener que entender y estar preparados como docentes diferentes a otros docentes de otras escuelas, entre comillas, normales”.

Al contrario de este diagnóstico, los estudiantes que participaron del grupo de discusión tienen una visión más negativa respecto al clima y las relaciones de sociabilidad predominantes en el establecimiento.

Dos aspectos destacan en el discurso predominante, por un parte, la percepción de agresividad y violencia predominante en las relaciones entre quienes asisten a este centro de estudios, y por otra, la percepción de que las causas de este hecho

se explican, en buena parte, por la no discriminación de entrada y la aceptación de cualquier estudiante como alumno regular del establecimiento.

Como puede verse, el **criterio de discriminación** opera, igualmente, dentro de establecimientos marcados por la discriminación; así lo relatan dos estudiantes participantes del grupo de discusión:

“...en mi caso, no me siento tan a gusto. El ambiente...No sé, el lenguaje que se usa acá no es el más correcto en algunas personas, el desprecio... Entonces como que te inhibe en algunas cosas y te metes en ti mismo y no expresas tus sentimientos, por eso...”

- Es que este colegio recibe a todos, todas las personas que vengan a inscribirse a este colegio las van a recibir. Entonces puede ser de La Granja o puede ser de cualquier lugar y la van a recibir. Y esas personas están acostumbradas a la violencia, y siempre hay personas que te miran en menos, como dice él, la miran en menos y una se cohíbe...”

En todo caso, varios de los participantes también destacan la buena relación y el cariño que observan de parte de sus profesores; al consultarse a los estudiantes su disposición a cambiarse de establecimiento, la mayoría señala que no lo haría ya que finalmente se han acostumbrado a este espacio y aquí tienen la mayoría de sus amigos.

Como se señaló, en este establecimiento se ha implementado una estrategia de apoyo externo de **mediación escolar**, dirigida a mejorar o fortalecer el clima y las relaciones de sociabilidad entre los estudiantes. La evaluación entre los participantes del grupo de discusión es crítica aunque se reconoce que ha logrado mayores resultados en los cursos de enseñanza básica:

“Yo no he visto cambios. Nadie ha visto cambios, yo creo...Pero mi primo chico que está de mediador en su curso creo que les ha servido, porque igual los problemas que han tenido se han solucionado gracias a él, pero en mi curso no hay mediador, o hay un mediador que en realidad no se ve. Los problemas que hay o se arreglan entre nosotros o no se arreglan y ahí quedan...Con los niños chicos ha resultado más y con los grandes no”

(e) Participación

Al igual que en otros casos, en este establecimiento el movimiento estudiantil de mediados del año 2006 incidió en el desarrollo de demandas específicas y mayores niveles de organización. Sin embargo, de igual manera, con el paso del tiempo esta movilización decayó. De acuerdo al testimonio de los estudiantes, el centro de alumnos tiene una muy débil presencia y las reivindicaciones se concentran en acceder a una mejor infraestructura para la práctica deportiva y la recreación.

El director del establecimiento coincide con esta demanda, pero destaca las limitaciones de recursos para satisfacer esta necesidad de sus estudiantes. De hecho, resalta los problemas que han tenido para la implementación de la jornada escolar completa debido a las dificultades existentes en este plano:

“Qué me piden los chiquillos acá? Que necesitan tener más espacio deportivo, por ejemplo yo tengo una cancha acá y la cancha es de básquetbol, de voleibol y de baby fútbol, la misma...y ese es el mismo problema que tenemos en la JEC si para qué miramos para otro lado... Qué tiene de problema la JEC: la JEC tiene el problema que siempre pensamos que los niños iban a tener talleres deportivos para que integralmente se desarrollaran, se formaran deportiva y artísticamente, socialmente, pero yo no puedo decir eso cuando tengo una pura cancha, donde yo pongo a un curso trabajando 45 minutos y tengo 23 cursos esperando, porque tengo una pura cancha... Entonces, ¿qué me piden los chiquillos? “director, hagamos un convenio, hay una junta de vecinos acá que tiene una canchita chica, ¿qué hago? Yo estoy viendo que se puede hacer...”

(f) Trayectorias personales y proyecto educativo/laboral

Finalmente, como se indicó, el establecimiento muestra una alta rotación de estudiantes. Las tasas de deserción y abandono escolar son significativamente elevadas y constituyen uno de los nudos críticos para el desenvolvimiento de cualquier proyecto institucional. Así lo describe su director:

“Nosotros iniciamos con una cantidad de matrículas que no es la misma al término, hay mucha deserción... Deserción porque los jóvenes tuvieron que entrar a trabajar, porque hubo un problema en la familia, se quebró y tuvieron que cambiarse de domicilio, o lisa y llanamente porque el alumno ya no quiere seguir en el colegio, no quiere seguir estudiando. Entonces uno de los mayores problemas que tiene es la no continuidad, el no ser continuo en las clases; hay que ir a buscar muchos alumnos a la casa, saber por qué motivo no están viniendo, baja mucho la asistencia y hay alumnos que vienen una semana y faltan otra... Entonces hay que inyectar esfuerzos adicionales por todos los aspectos, aspectos de asistencia, de los apoderados... para que el alumnos pueda tener una continuidad mayor, a pesar de que ya es baja”.

Entre los estudiantes que cursan la enseñanza media, existe una valoración de las posibilidades que ofrece el título técnico una vez egresado. Este es visto como una base importante para alcanzar mayor autonomía económica a diferencia de la situación de egreso en el área científico humanista y el soporte para estudios posteriores:

“Yo, prefiero tener un título de algo a no tener nada, tener 4º medio rendido. Es que es la única forma para la gente, para nosotros de escasos recursos, poder optar a la universidad, porque vamos a tener que estar trabajando y estudiando, y para poder trabajar hay que tener alguna base... Y esto es como lo único. Yo prefiero eso a salir de CH, porque ahí uno sale solamente con esto, con saber, pero nada que lo avale...”

3.2.8 Liceo Enrique Backausse; Pedro Aguirre Cerda

(a) Antecedentes Generales

El Liceo Enrique Backausse es un establecimiento dependiente del Departamento de Educación de la Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda. Se trata de un centro educacional que imparte educación científico humanista y que solo en los últimos años ha ampliado su cobertura a la enseñanza media.

Este establecimiento, ubicado en la comuna de Pedro Aguirre Cerda (Deprov Santiago Centro; Región Metropolitana) el año 2006 contaba con una matrícula total en la enseñanza media de 127 alumnos. La tasa de fracaso escolar alcanzó en el año 2005 al 21%, y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 200.62 puntos, el más bajo de la lista de establecimientos seleccionados en esta parte del estudio.

La medición SIMCE de 2006 señala que existe un leve incremento del puntaje promedio, particularmente en el área de lenguaje, situándose en 228 puntos en lenguaje y 193 en matemáticas. Con todo, este puntaje ubica a este centro de estudios en el segmento del tercio de peor calidad de resultados en comparación al resto de establecimientos con igual situación socio-económica de las familias. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, el Complejo Educacional Marcela Paz se ubica en el noveno lugar (de menor a mayor) de menores ingresos familiares, con \$182. 359 de ingreso promedio del hogar para el año 2003.

Como podrá verse, una de las características principales de este establecimiento es la inestabilidad del equipo directivo y la ausencia de orientaciones generales que definan un proyecto institucional de mediano o largo plazo. Con una cobertura restringida de enseñanza media (un poco más de un centenar de estudiantes y un curso por nivel) el actual director del establecimiento ocupa el cargo de manera interina, designado por el Departamento de Educación Municipal, luego de la jubilación de su antecesor en el cargo:

“El director anterior se acogió a jubilación y me designó el Departamento de Educación Municipal, antes ya habían designado a otras inspectoras general, en la subrogancia y después por segunda vez me designó a mí como director subrogante. Eso, hasta que se abran los concursos correspondientes, no se ha hecho, me imagino que por falta de fondos, se dice que el próximo año va a salir el llamado a concurso, pero en la comuna todavía hay colegios que están con directores subrogantes”.

La característica predominante, de acuerdo al testimonio de los actores entrevistados, es la ausencia de un proyecto institucional claramente definido y la debilidad de los vínculos entre las distintas instancias existentes al interior del liceo. Como lo indica el director, un problema basal que explica esta situación, es la crisis de identidad institucional del establecimiento y las resistencias que

persisten hasta ahora frente a su transformación de escuela básica a un establecimiento que imparte la enseñanza media:

“este es un liceo muy especial, en el cual muchos docentes no lo aceptaron, el docente de básica no estuvo de acuerdo con que esto fuera un liceo... querían potenciarlo como escuela básica que siguiera siendo lo que era, si hago una encuesta yo pienso que más de unos cuantos pedirían que ojalá se fuera la media; la media no ha podido ser bien acogida aunque se han hecho varios intentos pero nosotros creo, ahora tampoco como educación media nos podemos potenciar, estamos limitados solamente a un curso por nivel y eso no nos da ningún futuro”.

De hecho, el propio director señala sus reparos en este punto, toda vez que los establecimientos municipales de la comuna registran una pérdida de su matrícula cercana a los 600 alumnos por año.

(b) Gestión Directiva y Gestión Pedagógica

De acuerdo a lo señalado, en las conversaciones con los diversos actores del establecimiento se observa una **crisis de dirección** evidente y que condiciona el quehacer docente en su conjunto.

El director, a lo largo de la entrevista, no niega sus carencias para hacerse cargo de la conducción del liceo, y más allá de afirmaciones generales sobre la importancia de la formación valórica de los estudiantes, reconoce que no existe un **proyecto educativo** mínimo de orientación formativa de los estudiantes:

“Bueno, como todo establecimiento debiéramos tener un Proyecto Educativo, pero a veces, por distintos motivos, la labor no se ha revisado en forma completa, entonces falta mayor profundización en eso. Falta trabajarlo más, cosa que todos se integren y sepan hacia donde está la línea (...) nuestra misión debería ser formar personas, alumnos no tan solo destinados a los organismos superiores cierto, universidades y cosas así, sino que formar personal realmente, con valores. Además de lo científico-humanista, con el científico-humanista tiene uno como norte la universidad, pero sabemos que nuestros alumnos con los medios con que cuenta, muchos van a quedar en el camino, entonces no van a llegar a cumplir esa meta...”

Entre los docentes, la visión crítica es marcada; las observaciones atañen desde las debilidades de quien actualmente ocupa el cargo de dirección hasta el perfil de las autoridades del establecimiento, que no responden a la definición de un liceo que imparte la enseñanza media. Así lo explicita un docente participante del grupo de discusión:

“Este es un liceo que tiene básica, aquí los integrantes de la dirección, entre los integrantes de la dirección no hay ninguno que sea de enseñanza media y encuentro que no hay muy buena coordinación entre lo que hacen los directivos y nosotros, o sea para la participación nuestra, mi punto de vista es como que falta, aquí todavía hay cosas que se imponen y que encuentro que son malas”.

Las debilidades de política en la designación de directivos y la rotación del jefe de UTP en los últimos años, son otros argumentos que refuerzan el diagnóstico negativo. En este marco, los docentes reconocen que no existe un trabajo colectivo mínimamente coherente, favoreciendo la desidia o desinterés de participación para el conjunto de los actores:

Aquí hubo un director por mucho tiempo, después jubiló y no hubo concursos, se designó a una persona en función del director, que era inspector general, después un jefe técnico que jubiló y han ido rotando porque viene una persona, no les gusta, renuncia. Entonces hubo concurso de jefe de UTP, pero llegó a acá y no le gustó el colegio y pidió su traslado, entonces ahora han mandado personas encargadas de UTP, docentes que están a cargo de la UTP; entonces hemos pasado por variedad de jefes técnicos y no ha habido continuidad. Nosotros los docentes estamos divididos en grupos, no hay un trabajo de grupo, no hay un equipo cercano a la dirección, o sea no hay unión y cuando no hay unión ni siquiera hemos podido conformar los consejos de profesores, y en el liceo por lo menos tiene que haber un consejo de profesores, eso no se ha hecho, entonces no tenemos ninguna capacidad de opinar, con respecto a situaciones de evaluación pedagógica, de disciplina, no tenemos una organización...”

Para los docentes, la dirección tiene una conducción distante y no participativa, restringiendo su quehacer exclusivamente al ámbito del aula:

Yo veo una especie de divorcio entre las autoridades del colegio y los profesores. Divorcio en el sentido que no nos consultan nada “qué le parece a Ud. profesor si tomamos una decisión en conjunto para mejorar la gestión misma”, sino que después nos tenemos que hacer cargo, no somos partícipes, entonces hay que democratizar un poco el cuento, o sea que no sea tan autoritario. Yo creo que sería importante que las autoridades bajen a donde estamos nosotros, los profesores en el aula, porque detrás del escritorio es muy diferente, se trabaja con alumnos con la realidad que tenemos acá, que son alumnos especiales, en todos los sentidos. Entonces hay que superar este divorcio en toda la gestión entre la dirección y los profesores para una mejoría en lo general”.

Estas carencias, de acuerdo a los entrevistados, se deberían a la ausencia de una **política educativa coherente** desde la Dirección municipal, concentrada únicamente en los aspectos administrativos y de gestión de los recursos. Lo anterior incide, de acuerdo a su opinión, en la debilidad de proyectos educativos al interior de los establecimientos, que si bien pueden existir en tanto *documentos formales*, no constituyen orientaciones de trabajo y organización interna para el mejoramiento de la calidad de la educación impartida:

“el sentimiento que hay de muchos colegas es de que la preocupación de la DEM es exclusiva de los dineros, por sobre la gestión educativa; entonces no hay una preocupación académica, hay una gestión económica –administrativa no cierto, de todos los colegios de la comuna, y despreocupación total de los profesores. Yo me siento despreocupado y poco incentivado por parte de la jefatura, porque jamás me ha llegado alguna carta de felicitación por alguna cosa que yo haya hecho y yo llevo 30 y tantos años acá, entonces nuestros jefes no se caracterizan por ser líderes que estimulen el perfeccionamiento docente, que estimulen a que uno se esmere, se esfuerce en ser mejor, para poder entregar mejor al alumno. Al contrario, lo que llegan son

amonestaciones, son normas punitivas, así es en general el comportamiento de la autoridad, yo creo que esta es una cadena, gestión y liceo municipal.

(...) si yo le pregunto a los profesores, cuál es la visión de este colegio nadie lo puede señalar, sin embargo hay una visión, lo mismo si les pregunto cuál es la misión de este colegio, tampoco, y está escrita. Suena contradictorio, pero hay documentos, entonces, como decía un amigo mío, el papel aguanta mucho, te envían un documento más grande y tú te tienes que someter a este documento más grande. En términos de un proyecto, en términos de una misión hacia futuro, en términos de una metodología, aquí nada da cuenta de aquello”.

La distancia entre dirección y cuerpo docente (y autoridades municipales) es marcada y, en términos generales, más allá de actividades o reuniones formales, refleja la carencia de una política de conducción organizacional.

Por otra parte, el grupo de discusión con los docentes de este establecimiento también permitió acceder a una *perspectiva cultural* que, si bien está presente en muchos otros centros educacionales, en este caso parece adquirir rasgos mucho más marcados. En efecto, cuando se hace referencia a las **prácticas pedagógicas** propiamente tales, en el discurso de los docentes predomina una mirada valórica por sobre la discusión técnico profesional.

En este contexto es factible identificar dos modelos discursivos predominantes, por una parte un discurso que enfatiza en la externalización de los problemas de calidad de la educación impartida. Aquí, los malos resultados del establecimiento son atribuidos a la particularidad de los jóvenes que ingresan al establecimiento o bien a planes y programas gubernamentales que están *obligados a aplicar*, y que no corresponden, desde su punto de vista, con la realidad específica de sus lugares de trabajo:

“En el caso del SIMCE, si bien se te está midiendo con la misma vara a los muchacho con diferentes condiciones sociales, económicas, políticas, no te olvides que en este país se prepara desde una postura política. Se está midiendo con la misma vara a muchachos que cuentan con una cantidad de recursos, en algunos casos muy fuertes para lograrse condiciones determinadas, frente a otros muchachos que salen del colegio, que el colegio pasa a ser el único ente protector y luego quedan a la buena de Dios en la calle, con esto no estoy justificando el accionar del profesor o de los establecimientos que tienen bajo rendimiento en el SIMCE, sólo estoy graficando una situación que está ahí, de la cual el Ministerio no se hace cargo, de la cual la municipalidad tampoco se hace cargo, porque están más preocupados de sus conflictos políticos. Mientras tanto, socialmente van quedando cabros tirados en la calle, van quedando damnificados, son los hijos de los más pobres los que van cagando con más fuerza y disculpa que ocupe ese lenguaje, pero ya estoy cansado ya y me parece que en definitiva hay que eliminar el SIMCE, que las mediciones tengan que ver con cosas realmente significativas para los cabros. Yo creo que la cosa parte mal desde el MINEDUC porque los planes y programas con los que nosotros trabajamos, resulta que, se dice que no, pero es una copia de los planes y programas que fracasaron en España, no es algo nuestro, aquí entre los profesores cómo no va a salir algo que nos sirva, para que se haga una buena reforma educacional y en la

cual podamos participar en asamblea los profesores y se lleven a cabo las resoluciones que de allí salgan”.

Una visión menos autocomplaciente, por otra parte, reconoce las dificultades de muchos docentes por motivar el aprendizaje e interés en los temas y materias por parte de sus estudiantes. Desde este punto de vista, existe una mayor autocrítica en las formas pedagógicas imperantes y su consecuencia en los resultados escolares:

“Yo creo que deberíamos tener nosotros la posibilidad de revertir, de re –encantar, porque parece que nosotros no estamos llegando a los alumnos, si nosotros nos re –encantamos vamos a ser capaces de re –encantar a los alumnos y re –encantarnos todos y ser capaces de que esta juventud, que ha pasado un período difícil, salgan a la luz, porque siempre nos han grabado, sacan a un grupo de profesores y les hacen una serie de preguntas y los profesores hablamos, nos explayamos y a dónde van; al papel o la nada...”

En todo caso, tales discursos, es nuestra interpretación, no afectan mayormente el cuadro general antes descrito: las prácticas pedagógicas se circunscriben al quehacer individual de los docentes en aula y la gestión institucional resulta extremadamente débil (si no inexistente) para coordinar acciones o definir estrategias en función a objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación impartida.

(c) Clima y Sociabilidad

En un cuadro como el descrito, el diagnóstico sobre el clima laboral es evidentemente negativo. A las observaciones recogidas entre los docentes se agrega la mirada del Director, quien enfatiza en las dificultades de renovación o cambio del cuerpo de profesores, debido a la existencia del estatuto docente. De este modo, los problemas de gestión en general, y de clima laboral, en particular, se explican también por la existencia de un *frente* de resistencia avalado por las normas vigentes:

“El problema es que a veces el personal que llega no es lo que uno quisiera, hay gente que, bueno como en todas partes, se aprovecha del sistema, es muy difícil poder sacar a una persona que es un mal elemento, no es muy simple removerlo. Está el Estatuto Docente y en otros casos también están las organizaciones de los docentes que también igual influyen, por eso antes de dar un despido hay que mover una pieza de un establecimiento a otro...”

En el plano de las relaciones estudiantes-docentes, la discusión generada al interior de los grupos de conversación arroja un diagnóstico también negativo; aunque en el discurso de los profesores se enfatiza un rol de formación general y acompañamiento a los estudiantes, de igual modo se resalta un clima agresivo y de bajo cumplimiento de **normas disciplinarias** o de convivencia al interior del establecimiento:

“nosotros estamos expuestos a una violencia en el lenguaje terrible, que no nos había tocado ver en los chiquillos. El lenguaje vulgar y soez entre hombres y mujeres, es muy agresivo. Ahora hay una serie de normas disciplinarias, pero ninguna se cumple, entonces como no se cumple la norma, los cabros a la segunda, tercera vez, se dan cuenta de que es así y continúan”.

En esta mirada también coincide la mayoría de los estudiantes participantes de los grupos de discusión; en sus testimonios reconocen que existe un clima general de desorden y flexibilización de las normas disciplinarias. De este modo, los mecanismos de control pierden legitimidad, volviéndose meramente formales. Así lo reflejan los estudiantes en un dialogo:

“es que igual acá los profes, no se preocupan, no te retan mucho; acá uno puede andar tranquilamente, no te dicen nada. Te anotan no más.

- Sí a veces le dicen “oye tú, qué venís a decirme, sale de aquí”

- Y ahí te anotan.

- Sí hay compañeros que tienen 4 hojas pero llenas por los dos lados y no cabe ni un... No hay donde poner nada más y son 5 o 4 hojas y nada... A una compañera la dejaron condicional y viene a puro dar pruebas y este otro año la van a aceptar otra vez en el colegio... O sea aquí no hay respeto por los profesores, ni los profesores a los alumnos, ni nada... Claro y las suspenden un día y al otro día vuelven...”

Al igual que en otros establecimientos, los estudiantes señalan que un factor que alimenta esta situación es la debilidad de muchos profesores para **hacerse respetar** ante sus alumnos. El ejercicio de hacerse respetar es visto como una combinación de autoridad y calidez en la relación que establece el docente; pero aquél que no ejerce la autoridad es rápidamente sobrepasado por un clima de desorden:

“Al de Historia, todos respetan al de historia, pero al de Filosofía nadie lo respeta. Los profesores acá no imponen respeto, así es que nadie los respeta incluso ellos mismos les tiran tallas a los alumnos y los alumnos como son tan así las devuelven no más.

- Es que eso no es tan así porque uno tiene que respetar al profesor aunque sea malo, aunque tire tallas o no, porque se pueden tirar tallas igual pero...Pero es que igual los profesores tienen paciencia y nosotros nos vamos en la volá y nos aprovechamos de eso...”

Más allá de este hecho, el problema de clima y sociabilidad de este establecimiento parece estar íntimamente conectado a la ausencia de estrategias eficaces de organización y desarrollo institucional. Para algunos docentes, un elemento clave asociado a este tema tiene que ver con la necesidad de desarrollar acciones que involucren al entorno familiar:

“La otra cosa que no se ha tocado tampoco es qué rol juegan los padres acá, en este tipo de alumnos también habría que hacer algún proyecto a nivel de Ministerio en cómo apoyar o ayudar a los papás, educar a los padres de nuestros alumnos, porque son papás que están sobrepasados por los chiquillos”.

(d) Participación

Al igual que en el resto de los establecimientos visitados, la participación de los estudiantes es escasa y remite mayormente al levantamiento de reivindicaciones de infraestructura para prácticas deportivas y recreativas o bien mejoramiento de las instalaciones sanitarias.

La actitud de los estudiantes respecto a su centro de alumnos es de distancia y desinterés, sin que observen beneficios específicos o demuestren motivación por modificar su trabajo:

“en el CAA no se hace casi nada como que a principio de año se dijo vamos a hacer esto, esto y esto y casi nada se llevó a cabo...”

-El CAA a veces va a esta cuestión de comuna segura y “evalúan” y yo no sé para qué van si no hacen nada.

- O sea, la Paloma está prácticamente toda la semana metida allá, capeando clases; después llegan acá como si nada y le dan todas las facilidades para que recupere notas y todo...”

No se observan mayores iniciativas en esta perspectiva y pese a la existencia de un centro de padres, tanto desde la dirección como desde el punto de vista de los docentes, no se explicitan acciones o intenciones de trabajo que profundicen la relación e incidencia de padres y apoderados en la vida escolar de sus hijos.

(e) Trayectorias y proyectos educativo/laboral de los estudiantes

La **tasa de retiro** de este establecimiento es la más alta del conjunto de los establecimientos seleccionados en esta muestra cualitativa; tanto el director del liceo como los docentes participantes de la discusión, atribuyen este hecho a las dificultades familiares y la necesidad de incorporación de los jóvenes al mercado laboral. Sin embargo, la información disponible obligaría a una mirada más compleja, incluyendo una mirada crítica a los mecanismos de motivación o estrategias de retención que aquí se emplean.

De hecho, la causal de retiro por la necesidad laboral puede ser cuestionada desde la propia experiencia de los estudiantes. En efecto, a diferencia de lo recogido en otros establecimientos, los estudiantes participantes del grupo discusión reportan una mayor participación en el mercado laboral. En sus testimonios algunos hacen referencia a su trabajo como parte del grupo familiar (vendedores de feria), mientras que otros, (empaquetadores en supermercados o vendedores part-time) lo hacen para tener dinero para sus gastos y *carrete*.

En algunos casos, los horarios de trabajo son extendidos aunque no se deban a una necesidad inmediata:

Yo trabajo en empaque de Lunes a viernes, de las 7 hasta las 11, salgo como a las 11:30, a las 12 o 12:30 llego a mi casa y me acuesto como a las 1... Y llego todos los días como a las 8:20, 8:30 estoy acá en el colegio.

–Por eso tiene sueño-

¿Trabajas porque necesitas la plata?- No, de aburrido y por las lucas, para mi...”

No parece existir incompatibilidad entre esta actividad laboral y su experiencia escolar y la referencia a hacerlo para no aburrirse es reiterada por varios participantes.

Por otra parte, al consultárseles sobre sus planes de futuro, los jóvenes tienen dificultades de elaborar un proyecto claramente definido. Aunque, de un modo general, lo primero que emerge es la idea de continuar estudios en una universidad, la mayoría de los participantes del grupo de discusión no señala un interés manifiesto o evidencian mayores niveles de desinformación sobre alternativas viables para su futuro inmediato. El siguiente dialogo refleja esta situación:

“-Yo no sé que quiero hacer, no tengo claro todavía. Si lo pienso, creo que terminar mi 4º medio y en vez de tomarme el año sabático que todos se toman, yo no, prefiero trabajar, pero en qué... No sé (...) Después de 4º se toman un año, un año de relajo, y después de ese año ahí recién deciden qué van a hacer...-

-Yo tampoco lo tengo claro, puedo trabajar pero en qué, no lo he... ni tampoco qué quiero estudiar, no lo sé”.

Los profesores participantes del grupo de discusión tienen una mirada escéptica sobre las posibilidades de éxito futuro de la mayoría de sus alumnos. Para ellos, las alternativas de estudio son escasas y en el horizonte inmediato solo existe el ingreso al mercado laboral; el pensamiento de uno los docentes respecto a este tema resulta *brutalmente* explícito:

“Lo que pasa que ellos no tienen aspiraciones, ellos están en un ambiente, en un medio en que se han contaminado, por el hecho de no tener una visión de proyección hacia futuro, no tienen claro, cierto, porque uno conversaba cuál es la visión de los chiquillos; ellos no piensan que pueden tener un mejor futuro, por lo tanto eso cierra cualquier posibilidad de tratar de motivarlos, de guiarlos, de tratar de ver, porque de repente estos chiquillos no tienen situaciones para estar motivados y entusiasmados por estudiar y aquí se les hace un trabajo que es de PSU y a los chiquillos uno los guía, comenta, va viendo los contenidos, pero es difícil avanzar con ellos, porque no tienen una aspiración más que salir de 4º medio y ponerse a trabajar.

Evidentemente, es posible cuestionar el peso e incidencia de este modelo discursivo al interior del establecimiento, sin embargo, el conjunto de antecedentes recogidos arroja un balance sombrío sobre las perspectivas de gestión del mismo y demuestra, de manera cabal, el grado de interconexión de los problemas que redundan en su situación actual.

3.2.9 Centro Educacional Mariano Egaña, Peñalolén

(a) Antecedentes Generales

El Centro Educacional Mariano Egaña es un establecimiento educacional dependiente de la Corporación Municipal de Peñalolén, que imparte educación técnico profesional dictando las especialidades de secretariado, mecánica automotriz, electricidad y vestuario.

Ubicado en la zona oriente de Santiago (Deprov Peñalolén, Santiago Oriente), este establecimiento imparte tanto educación básica como media. La matrícula total de la enseñanza media el año 2006 fue de 671 estudiantes. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 al 26% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 202.34 puntos, lo que ubica a este centro educacional en el segundo lugar de los peores resultados de esta muestra cualitativa de establecimientos.

La medición SIMCE de 2006 señala que no existen cambios en relación a la medición anterior, situándose en 202 puntos en lenguaje y 184 en matemáticas. Estos puntajes, sitúan al Centro Educacional Mariano Egaña en el tramo de los establecimientos con peores resultados en comparación al promedio de ingresos de las familias. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este establecimiento se ubica en el quinto lugar de menores ingresos familiares (\$122.519 promedio de ingreso familiar).

Al igual que en el caso revisado anteriormente, los negativos resultados que arroja este establecimiento en las mediciones de calidad educativa (agravado en la medición 2006) encuentran su explicación, o por lo menos una parte de ella, en los graves problemas de gestión y conflicto existente entre los actores del sistema educativo.

Al momento de hacer el levantamiento de información para este estudio, la actual directora del establecimiento había cumplido un año de funciones luego de acceder al cargo a través de un concurso público. Desde entonces, su trabajo ha estado condicionado por una resistencia explícita de la mayoría del cuerpo docente que mantiene un conflicto *cuasi estructural* con la Dirección Municipal de educación de esta comuna.

Como podrá verse, el grueso de los temas abordados en las entrevistas remiten a este conflicto central, dificultando la posibilidad de una mayor diversificación temática. Tal perspectiva es otro ejemplo (similar al revisado en el acápite anterior) de la forma en que un conflicto central se organiza como una concatenación de variables que impiden o dificultan el desarrollo de acciones de tipo puntual o particular y que reflejan, finalmente, los malos resultados en la calidad de la educación de los jóvenes que asisten a este centro de estudios.

(b) Gestión Directiva y Gestión Pedagógica

De acuerdo a lo señalado por la Directora del establecimiento, desde el momento de asunción del cargo la gestión directiva ha estado centrada, fundamentalmente, en aspectos de funcionamiento básicos del liceo tales como los de organización horaria, normas de funcionamiento y limpieza del local escolar. Tal como lo señala en su testimonio, estas tareas resultaban imprescindibles debido al desorden y desorganización existente al momento de su llegada. Como contraste no existe, hasta ahora, una política institucional clara respecto a los temas propiamente educativos y las tareas administrativas y organizativas son las que demandan el principal esfuerzo de la dirección:

Yo llegué sólo en septiembre del año pasado, me llamaba mucho la atención –yo llegaba a las 8:00-, que eran las 9:00, las 10:00 de la mañana y seguía entrando y saliendo gente, nadie sabía quien era, una cantidad de gente vestida de todas maneras, ¿quién era alumno, quién eran profesores? no tenía idea. Obviamente que tenía los datos objetivos 100 funcionarios, 1.700 alumnos ¿pero quién era quien?. Así que lo primero fue organizar este tema. Acá hay cualquier cantidad de personal y fíjese que el colegio estaba siempre sucio, pero horroroso, era una tierra por todos lados, entonces lo primero que hice fue tratar de mostrar que mi intención era transformar este ambiente de hostigamiento, de violencia en un ambiente hospitalario de acogida. Organicé a todo el mundo, específicamente a los auxiliares; que ni un papel en el suelo, aquí el colegio se barre cada vez que se ensucie.

(...) lo que yo he hecho, tiene que ver con la gestión de cosas básicas todavía no puedo llegar a la parte curricular, todo el año pasado fue principalmente infraestructura, que nuestros baños no tengan olor (...) nunca en mi vida me había planteado desde mi gestión esto, yo llevo veinte y tantos años y jamás me había preocupado de baño, de basura, de vaciar basureros, de que no habían papeleros, nunca y no es que venga de otro planeta....”

Lo anterior tiene consecuencias evidentes en la organización de equipo de gestión, definición de tareas institucionales o proyecto educativo propiamente tal. Aunque existen instancias formales de reunión y discusión, en sentido estricto no existe un **proyecto u orientación institucional** definido o metas de trabajo acordado en conjunto por los actores del establecimiento. Así lo señalan algunos docentes participantes del grupo de discusión:

En el liceo se trabajó un texto pero que nunca tuvo aplicación y eso fue el año 98 más o menos... Desde el año 98 que no se ha hecho nada y no lo conoce casi nadie, porque hasta ahora, todos los profesores que hemos llegado después no lo conocemos.

En la conversación se evidencia que en los últimos años han existido diversos intentos de elaboración de una propuesta institucional en esta dirección, pero que sin embargo, no ha dado resultados:

“nosotros cuando llegamos a este liceo, hicimos el proyecto educativo de lo que era técnico profesional, pero aquí como la administración ha pasado por tantos directores,

cada vez que llega un nuevo director se habla de un PEI, entonces siempre hemos tenido que hacer uno nuevo, pero nunca hemos tenido algo terminado”.

A diferencia de lo anterior, lo que predomina es una relación de **conflicto abierto** entre actores al interior del establecimiento y una fuerte tensión entre el cuerpo docente y la administración municipal, incluyendo, en este último caso, a la actual directora del establecimiento. La dirección es vista como una autoridad externa que se sitúa por sobre el cuerpo de profesores, sin que se evidencie un interés por modificar el actual escenario de relaciones. En palabras de una profesora:

“Aquí la gestión es una, de la directora y nosotros somos los profesores. Prácticamente a nosotros se nos entregan las órdenes y cuando ya está todo listo se nos informa y se nos informa bien poco oficialmente porque es así como en los pasillos, pero no en reuniones con una comunicación oficial, o bien a veces nos hacen firmar una lectura donde se nos avisa algo”.

Por cierto, la visión que ha construido la directora respecto al cuerpo docente durante el período de ejercicio de su cargo no es menos crítica. Reconoce que la actitud no colaborativa ante su mandato se debe a un conflicto que se arrastra desde mucho antes entre el grupo de profesores y el sostenedor, pero que en sentido concreto, afecta las posibilidades de establecer un nuevo marco de convivencia social y limita cualquier intento por organizar el servicio educacional de este establecimiento diariamente:

“Hay problemas contractuales por ejemplo, yo el año pasado estaba admirada porque a un profesor se le pagaban 30 horas, él llegaba a las 8:00 y se iba a las 13:30 y estaba ahí toda la mañana sentado en la sala del profesor y ayer llegó la Inspección del Trabajo porque él me acusó a mí porque yo lo mandé a hacer clases de Educación Tecnológica porque ese es su título y eso dice su título, pero él alega que es profesor de computación yo no tengo computadores, me van a llegar alguna vez se supone, pero cómo lo voy a tener haciendo clases además que no tengo una asignatura que se llame computación en el plan de estudios, yo no lo puedo tener sentado ahí y no puedo estar pidiéndoles a los demás que hagan cosas mientras tengo una persona sentada ahí. Tengo profesores que llegan a las 15:00 y se van a las 21.00 de la noche y nuestros alumnos salen a las 16:30 o a las 17.30 horas algunos días y por lo tanto a ellos se les paga por estar acá en horarios en que no hay nadie, entonces tengo miles de horas que se pagan y me faltan horas para el horario en que yo tengo alumnos acá”.

A diferencia de lo revisado en otros establecimientos, las tareas de coordinación de jefatura de UTP aparecen debilitadas por estas mismas circunstancias. Desde el punto de vista de los docentes, existen muy pocas orientaciones para el trabajo pedagógico en el establecimiento, y el hecho de que la jefatura sea asumida por una docente que no maneja ninguna de las especialidades técnicas que se entrega en este liceo, redundando en la ausencia de políticas generales y la descoordinación de las actividades pedagógicas:

“aquí el profesor se tiene que preocupar si el alumno viene o no viene, llamar al apoderado si el alumno se arranca, no siempre, pero la mayoría de las veces (...) no se ha hecho ningún concepto de disciplina en todo el año y lo hemos pedido. Entonces qué

es lo que pasa, que nos hemos encontrado ahora a fines de año con que hay una gran cantidad de alumno repitente, pero por otro lado la UTP quiere que pasen todos y hay alumnos que tiene un 50% de asistencia, un 40% y es difícil que aunque tu le hagas la prueba, igual le va a ir mal, entonces te digo por qué, porque eso tiene que ver con el trabajo de proceso que se tiene que hacer durante el año y si no se hace, no se hace nada aquí, ningún análisis de rendimientos, de la parte de convivencia escolar que tiene que ver con disciplina, como para no tener estos resultados tan negativos. Tampoco se ha analizado, no hemos tenido consejo donde se analice estos problemas. Además que aquí la UTP, en estos momentos no tenemos una persona idónea en UTP; por ejemplo si nosotros somos técnico –profesional, debería haber una jefa de UTP para 1º y 2º medio y otra modular para 3º y 4º medio y aquí no hay una especialista en técnico profesional, la que hay hasta 4º medio es una profesora de básica por lo tanto, tiene muy poca experiencia en enseñanza media”.

De acuerdo a esto, menos que una orientación general y coordinación sobre el trabajo pedagógico del año, existiría una **inercia** sustentada en la experiencia de cada docente y en la definición de metas personales de acuerdo a lo realizado a lo largo de los años como docente. El profesor, desde este punto de vista discursivo, es el único capaz de formular una propuesta coherente para su aplicación en el aula; en ausencia de acciones institucionales o estrategias de coordinación y apoyo mutuo, la formación impartida se mantiene fragmentada y sostenida en las capacidades individuales:

“Esto funciona porque está todo hecho, o sea, están hechas todas las planificaciones por años, está todo hecho el trabajo, casi todos los profesores tenemos 14, 15 años trabajando acá, entonces uno se maneja, se organiza, planifica ciertas cosas, se moderniza en alguna y cuando se pide una planificación u otra está hecha ya, cada profesor ha ido asumiendo su trabajo”.

Por otra parte, en este cuadro determinado por un conflicto central, la Directora también señala que las condiciones de infraestructura del establecimiento limitan seriamente sus posibilidades de trabajo. Tal como se indica en la entrevista, se trata de un colegio que fue entregado solo en su obra gruesa haciendo dificultoso el desarrollo de las actividades escolares:

“la infraestructura del establecimiento es absolutamente deficitaria; este liceo fue recibido por la municipalidad sin estar terminado, entonces yo creo que este liceo tendrá de vida de infraestructura 1 año, 2 años. Lo hicieron para Jornada Escolar Completa y recibido el año 2000, pero como no está estucado, no terminaron los suelos, no terminaron los cielos, al tercer piso ya no le queda nada de suelo, ni el radier, las gomas ausente en las escaleras, usted ve unos murallones (...) pero fue recibido, y yo tengo certificado de recepción en óptimas condiciones, sin embargo, no es así...”

Aunque no levanta un discurso que lleve a ser confrontacional como el de los profesores, la directora de este centro de estudios también presenta quejas importantes frente a la Corporación municipal; las limitaciones de infraestructura aquí revisadas, así como un débil apoyo en la gestión de su cargo, son los aspectos más evidentes de esta disconformidad.

En síntesis, este establecimiento presenta serias dificultades de organización y gestión pedagógica; el conflicto, expresado de un modo explícito por el cuerpo docente respecto a la dirección y la Corporación municipal, limita todo esfuerzo de innovación eventual y se ve claramente reflejado en los resultados académicos que mide la prueba SIMCE. Los testimonios recogidos en el grupo de discusión son elocuentes a este respecto y constituyen el argumento recurrente (y circular) que entrapa toda posibilidad de cambio, con efectos altamente negativos en la educación que reciben los estudiantes:

“...yo pienso que somos basureados por La Corporación, porque aquí jamás he escuchado nada bueno de ellos, más que nada lo peor, todo lo que pasa aquí es culpa de los profesores, y ninguno de ellos es profesor, tienen cualquier profesión, no entiendo cómo llegan a esos cargos educativos, sin ser profesores.

(...) Nos exigen resultados y no tenemos resultados, es verdad, pero no tenemos los elementos para trabajar con ellos. Le pongo un caso, vamos a hacer una prueba, qué tenemos que decir a los chiquillos: “la prueba tiene 2 hojas, traigan 50 pesos”, entonces en función de eso cómo vamos a pedir otro tipo de materiales, si tienen que pagar hasta sus fotocopias. Ahora es verdad que nos sacan alguna prueba en la máquina ahí, pero normalmente eso no ocurre, no hay plata, entonces qué resultados vamos a obtener si lo único que tenemos es pizarra y cuando compramos un plumón, tenemos plumón, si no fuera por un convenio que tiene el sindicato, no tendríamos plumón tampoco que nos dan un plumón más o menos mensual. Nos dicen utilicemos material audiovisual; tenemos esta sala y no hay más...”

(c) Clima y Sociabilidad

Sobre la base de lo reseñado, por cierto que el diagnóstico sobre el clima laboral es evidentemente negativo. Este diagnóstico se extiende a la realidad de los estudiantes, existiendo un amplio consenso sobre **problemas de convivencia** y altos niveles de violencia al interior del local. Así lo relatan algunos estudiantes participantes de grupo de discusión:

“este liceo tiene buena cosas, pero lo que le hace mal a este liceo son los estudiantes, si usted se da cuenta, hay buenos profesores, hay buenos auxiliares, aquí todo es bueno, pero son los alumnos los malos, de aquí salen de repente robando, drogándose, todo eso, pero no va en los profesores porque los profesores tratan de enseñar lo mejor, va en la persona que quiere estudiar, o sea si usted ve aquí, yo creo que ninguno aquí tiene un vicio, pero si usted va y busca ahí va a pillar a más de un vicioso en alguna cosa”.

En su testimonio, los jóvenes enfatizan que los problemas de convivencia se deben a características particulares de los jóvenes, la cultura de su entorno o el clima de agresividad que arrastran de sus casas, independientemente del esfuerzo que puedan realizar los profesores:

“Muchos alumnos aquí son pobres y se sienten humillados, y al sentirse humillados se sienten impotentes y al ser tan impotentes empiezan a buscar violencia como una forma de salirse o robar, cualquier cosa así. En mi caso, yo no soy pobre, yo no tengo necesidad, pero yo me cambié a este colegio porque me dijeron que era una especialidad,

pero nada más. Pero, yo he visto mucho, y tengo hartos amigos y la mayoría son pobres y yo lo he visto y he visto sus hogares y por eso se sienten mal al vivir en ese entorno y así se descargan en este colegio, se descargan peleando y todo eso, robando y cuando roban se sienten felices, piensan que delinquir es algo bueno”.

A diferencia de lo anterior, los actores educativos recalcan que muchos de los problemas de *ambiente o clima* se deben a la **ausencia de normas institucionales** y la débil disciplina imperante al interior del establecimiento:

Yo creo que hay problemas graves; la solución para mejorar los aprendizajes es manejar la disciplina, nosotros no tenemos ninguna herramienta para mejorar la disciplina, la Inspectoría nos ayuda muchísimo, pero ella sola no puede, si nosotros lográramos de alguna forma mejorar la disciplina, si la disciplina se manejara con reglas claras para profesores y para alumnos, pero aquí las reglas la aplica cada uno a su criterio, porque aquí la palabra criterio es muy famosa, aquí cada uno aplica su criterio, pero necesitamos normas para todos igual...”

Independientemente del diagnóstico y las causas esgrimidas que explican este cuadro, como consecuencia, la convivencia interna merece serios cuestionamientos por el conjunto de los actores. Entre los estudiantes, algunos atribuyen esta situación a la condición de *liceo para todos*, estigma que según su discurso, acrecienta los problemas al permitir el ingreso de todo tipo de estudiantes a este establecimiento. De este modo, aquí también se encuentra presente en el discurso de algunos estudiantes la lógica de *discriminación en un contexto discriminado*, ya revisado en casos anteriores:

“Lo que yo vi al principio de año fue lo del programa Liceo para Todos, eso hizo también que el colegio también tuviera mala fama porque aceptaron todo tipo de alumnos y aquí, por eso, también se vio mucha violencia a principio de año, y eso no es por discriminar a los demás, pero no es una cosa que ahora que se quiere mejorar el colegio si estamos en ese programa”.

En todo caso, como se señaló, para los docentes el problema básico es de organización y consideración hacia su desempeño profesional. La noción de **respeto** es la esgrimida por un profesor al referirse a este tema:

“Yo trabajo en otro colegio municipalizado, donde los alumnos son tantos o más pobres que acá y también hay dificultades, pero el otro es más ordenado y existe más respeto. En lo personal yo tengo bastantes ideas para aplicar acá, pero no son tomadas en cuenta, nunca se nos pide la opinión cuando se toma alguna decisión en el colegio, por eso cuesta trabajar aquí, pero cuesta también irse, porque uno está encariñado”.

(d) Trayectorias y proyectos educativo/laboral de los estudiantes

De acuerdo al testimonio de los actores, el establecimiento presenta una alta **tasa de reprobación y retiro** de los estudiantes antes del término del año escolar; los argumentos esgrimidos para explicar este hecho son reiterados, sin que exista una

profundización en los efectos de este cuadro o el impulso de iniciativas destinados a su control o reducción.

En términos generales los estudiantes participantes del grupo de discusión tienen como meta personal continuar estudios una vez egresados de la enseñanza media. En el discurso predominante, ellos son mayormente críticos de la formación recibida, sin que exista, como en otros casos, una valoración de la base formativa y su eventual incidencia en la posibilidad de articular educación y trabajo en lo inmediato:

“yo creo que la mayoría de los que están en la especialidad la meta en el futuro es seguir estudiando para poder especializarse bien en algo. Porque con la especialidad que llevamos igual no llegamos ni hasta la esquina, con suerte hacemos la práctica y ahí bien, porque igual con lo que nos han enseñado es poco, comparado con estar en 3º medio, ellos saben mucho más”.

De igual modo, al consultárseles sobre su proyecto educativo futuro, existe una mayor dispersión de intereses; varias de las afirmaciones resultan, a lo menos, disfuncionales a las especialidades estudiadas (intención de estudiar medicina, arqueología, teatro, gastronomía, educación de párvulos o informática) y no se observa un mínimo rigor analítico/práctico acerca de su actual condición y las posibilidades efectivas de inserción educacional post-secundaria.

3.2.10 Centro Educativo Denver Colorado School, El Bosque

(a) Antecedentes Generales

El Centro Educativo Denver Colorado School es un establecimiento educacional particular subvencionado de carácter polivalente. Surgido originalmente como un establecimiento de educación básica, cuenta con una oferta de enseñanza media desde hace aproximadamente siete años. Se trata de un establecimiento que utiliza la fórmula de co-pago, cobrando una mensualidad de \$15.000 mensuales a sus estudiantes.

El establecimiento, ubicado en la comuna de El Bosque en Santiago (Deprov Santiago Sur), hasta el año 2006 impartía educación media técnico profesional en las especialidades de administración de empresas y aeronáutica, sin embargo, esta última especialidad se discontinuó a partir del año 2007 debido a *las dificultades técnicas y las limitaciones de mercado laboral* que experimentaban los estudiantes egresados; la matrícula total en enseñanza media el año 2006 ascendió a 596 estudiantes. La tasa de fracaso escolar del establecimiento alcanzó en el año 2005 al 8% y el puntaje promedio SIMCE del año 2003 se situó en 227.85 puntos, correspondiendo al cuarto lugar de la lista de establecimientos seleccionados para esta profundización cualitativa.

La medición SIMCE de 2006 arroja 220 puntos en lenguaje y 207 en matemáticas, lo que significa una reducción de cerca de 15 puntos promedio de la medición anterior. Este puntaje sitúa al establecimiento en el grupo más bajo de los establecimientos cuyas familias tienen un promedio de ingreso similar. Del total de establecimientos que conforman la muestra cualitativa, este centro de estudios se ubica en el séptimo lugar de menor a mayor ingreso familiar, alcanzando un promedio de ingresos del hogar de \$179.063 en el año 2003.

Como se indicó, en este establecimiento los estudiantes se encontraban en período de vacaciones en el momento de la visita en terreno, por lo que no fue posible recoger sus opiniones respecto al proceso formativo, diagnóstico de clima institucional y proyecto personal. De igual modo, la entrevista a la Directora del establecimiento se realizó en conjunto con el Jefe de UTP por petición explícita de la primera; recientemente asumida en el cargo, la gestión directiva descansa fuertemente en este profesional con mayor trayectoria y conocimiento de la marcha del establecimiento en los últimos años.

(b) Gestión Directiva

Al consultarse sobre los principales énfasis del modelo de gestión directivo del establecimiento, se reconoce que, pese a existir un **proyecto institucional** que orienta el quehacer del mismo, éste resulta débil para el nivel de la enseñanza media; tal como se explicita en la conversación, los lineamientos generales fueron formulados antes de la apertura de matrícula a este nivel sin que haya existido una reformulación posterior a la luz de los problemas o necesidades emergentes:

“El colegio tiene un Proyecto Educativo Inicial que es el que se presenta ante el ministerio digamos, para validar el establecimiento. Hay un Proyecto Educativo Institucional pero en la práctica no necesariamente se aplica el 100% del proyecto por ejemplo, en el sistema de evaluación nosotros hemos tenido que ir modificando algunas cosas y que necesariamente hoy día estamos pensando en reactualizar pensando también en la Jornada Escolar Completa. (...) el proyecto se define aproximadamente hace seis años, porque solamente teníamos enseñanza básica y al abrir el liceo se tuvo que reactualizar el proyecto institucional, entonces, en el caso de la enseñanza media, el proyecto se presentó antes de iniciar el proceso práctico de enseñanza media entonces, por lo tanto, ahora podemos de una u otra manera con seis años de práctica ya cuestionar un poco lo que tiene que ver la aplicación general del proyecto, porque primero fue el marco teórico solamente”.

Los docentes coinciden en este diagnóstico, de acuerdo a lo recogido en el grupo de discusión no existe una orientación institucional general que permita definir grandes metas u objetivos, más allá de las tradicionales políticas de evaluación y promoción de los estudiantes. En todo caso, se señala que este hecho es habitual y constituye una característica extendida en la mayoría de colegios o liceos conocidos:

“yo creo que la realidad no solamente de nosotros, sino de muchos colegios, la verdad es que poco se conoce sobre el proyecto del colegio en algunas cosas; hay un desconocimiento en general del proyecto educativo, por lo tanto el emitir alguna opinión respecto al proyecto, sería también fuera de lugar porque no se conoce en un 100% excepto lo que son los elementos que son de evaluación y promoción que creo que es lo que más se utiliza en el colegio, la cosa de los alumnos: cómo se promueven, cómo se evalúan eso sí se ve”.

En todo caso, lo anterior no limita los intentos de organización y participación de actores para el mejoramiento de la calidad de la educación impartida. De acuerdo a las palabras del Jefe de UTP, en los últimos años este colegio se ha dado dos formas organizacionales básicas que permitan el intercambio entre los actores más relevantes del mismo, esto son un **equipo de gestión** institucional, que incluye la participación de apoderados y estudiantes y la conformación del **equipos directivos** a cargo, principalmente, de las planificaciones semestrales y la evaluación de los resultados educativos de los alumnos.

La estructura organizacional, sus logros y dificultades, es explicada de esta manera por el Jefe de UTP:

“en la parte de dirección este año nosotros avanzamos en lo que es el trabajo con el Equipo de Gestión que está compuesto por la Dirección, Jefe de UTP, Profesores/as y Apoderados y Alumnos. El tema yo creo que cruza a la mayoría de los establecimientos, es que al igual que acá se trabaja en la participación de los apoderados, es muy difícil que el Centro General de Padres y Apoderados funcione en forma regular, por lo tanto, de una u otra manera, también limita el trabajo que pueda tener el equipo de gestión ante un actor tan importante; es baja la participación generalizada a nivel de enseñanza media de los padres y apoderados en lo que tiene que ver en cuanto a la participación y en el aporte que puedan hacer a la gestión en el establecimiento. Pero si en forma regular nosotros tenemos reuniones de Equipos Directivos, donde vamos revisando la planificación semestral, nosotros hacemos planificaciones semestrales, nunca rígida, yo creo que ha sido regular a partir de que este es un colegio relativamente nuevo, por lo tanto se están recién aplicando algunas políticas que tienen que ver fundamentalmente con el mejoramiento de los aprendizajes, es decir la aplicación de prueba de nivel que nos permitió por ejemplo mejorar el puntaje en la enseñanza básica en el SIMCE, ocupamos el 1º lugar a nivel comunal desde el punto de vista del aumento en ese sentido, de logro del SIMCE –en 4º-, pero aquí eso aquí no se refleja en la enseñanza media...”

El reconocimiento de los problemas de gestión a nivel de enseñanza media también es señalado por los docentes. Un aspecto destacado en la conversación tiene que ver con el **proceso de transición** en que se encuentran en la actualidad (asunción del cargo de una nueva directora) y los desafíos de apuntar mayormente a tareas de organización interna para mejorar las prácticas formativas propiamente tales:

En este colegio, durante algunos años ha habido dificultad con el tema del director y sostenedor, ¿qué sucede ahora?, no podemos decir que la realidad que había es la realidad que hay hoy día, por lo tanto, uno está esperando lo que sucede ahora hacia delante, entonces en este minuto hablar de lo que sucedió cuando estamos esperando que la visión, la impronta que traiga la directora, que la discusión que se daba, la relación que se daba no la vamos a tener ahora, vamos a tener la posibilidad de hablarle a una persona y esa persona va a tener la posibilidad de ver si hay o no hay recursos. En el tema económico yo creo que el colegio, en el tema de los sueldos con nosotros han sido muy puntuales para cancelarnos, por lo tanto yo creo que ahí no debe haber discusión. Sobre el tema de implementación acá en el colegio, pienso yo que ahora podría estar un poquito más cercano cuando necesitamos algo; porque antes era conversar con el director y el director tenía la comunicación con la sostenedora y a lo mejor ahí los intereses no tenían que ver con el tema colegio, se tenía que ver entre ellos, entonces creo que ahora nosotros podremos levantar un poquito más al colegio...”

En efecto, en la discusión de los profesores se señala que la anterior dirección del establecimiento tuvo limitaciones en el apoyo a una mejor gestión del trabajo directo en el aula. Aunque no se evidencian conflictos de convivencia o de tipo salarial, este último ámbito es el que despierta inquietud y, al mismo tiempo, expectativas.

Tal como lo señala un docente, lo que se espera en este nuevo proceso de transición es una mayor capacidad de conducción que incida en el mejoramiento

de la organización académica. Reconociendo que el clima o ambiente laboral es bueno, la reivindicación es por **mayor conducción** desde la dirección del establecimiento:

“aquí los profes quieren trabajar, pero yo siento que falta quienes te ordenen un poco más el trabajo, que te den los lineamientos, que te supervise, que te vaya pidiendo resultados, yo creo que los resultados individuales que tenemos cada uno de nosotros son resultados individuales, son esfuerzos individuales, yo siento y es una opinión absolutamente personal, yo siento que aquí en general, en el colegio no hay un solo trabajo conjunto para lograr un solo objetivo, sino que son esfuerzos individuales en lo académico, en lo administrativo, en lo que sea digamos, no hay un orden, no hay una supervisión en ese sentido, pero a pesar de eso yo creo que los resultados académicos, los esfuerzos académicos no es malo, pero a lo mejor podríamos hacerlo mejor. Las relaciones personales entre nosotros son extremadamente buenas, con la sostenedora, con el director que teníamos también, pero el colegio no vive de buena onda, el trabajo vive de inversión y de buena onda también, para tener un ambiente agradable”.

(b) Gestión Pedagógica

En relación con lo anteriormente expuesto, los docentes recalcan que existen debilidades evidentes en la gestión pedagógica, tal como se ha implementado hasta ahora; uno de los problemas centrales es la **baja inversión en recursos** que redundo en no contar con todos los profesionales necesarios o no disponer de materiales suficientes para realizar las clases:

“la realidad que hemos vivido hasta el momento 4, 5 años es que acá se invierte poco en educación, diría yo. Por ejemplo no tenemos orientador, cosa que necesitamos con urgencia, la biblioteca es bien básica, cuestiones como computadores, hay computadores pero no hay impresoras por ejemplo, en fin, se invierte poco en lo que no sea estrictamente profesores y auxiliares por ejemplo, encuentro que falta, no tenemos todo lo que necesitamos”.

Desde la dirección y la jefatura de UTP se señala que bajo la nueva gestión de dirección existe una mayor preocupación por **la coordinación entre docentes**, la implementación de acciones de reforzamiento y un mayor énfasis a la preparación y seguimiento de mediciones de calidad como la prueba SIMCE. En ese contexto, sin embargo, se reconoce debilidades de coordinación con las especialidades técnico profesional que limitan su seguimiento o reforzamiento de ámbitos deficitarios con los recursos institucionales existentes:

“Se ha intentado hacer un trabajo y coordinar, yo también tengo responsabilidades de aula, entonces por lo tanto por una parte soy Jefe de UTP y por otra parte soy un par de los colegas y conozco los problemas que existen. En ese sentido, en lo que si nosotros hemos ido avanzado es estableciendo algunos criterios de trabajo, de funcionamiento, por ejemplo a nivel técnico lo que son los talleres de reforzamiento de los alumnos, a partir de la primera prueba que se hace desde el ingreso a principio de año, los alumnos si les va mal en lenguaje o matemática esos alumnos pasan a un taller de reforzamiento en forma inmediata, se hacen taller de reforzamiento también para la PSU, también se trabaja el tema del SIMCE, practicas de prueba tipo SIMCE y lo que son las pruebas de nivel,

incluso también desde el punto de vista técnico también se compró un sistema computacional donde se ingresan los resultados de los alumnos de las pruebas y nos arroja una cantidad de información y de gráficos de los alumnos que están en situación problema, de los alumnos que pasan a estar en situación deficiente, por lo tanto tenemos acceso a una información estadística que no cualquier establecimiento la tiene, un programa elaborado incluso por docentes de acá, él mismo lo hizo. Nos falta sí acotar trabajo por ejemplo, que tiene que ver con cuestiones más específicas, trabajar por ejemplo el vínculo con la carrera técnico-profesional donde hay un coordinador y no necesariamente hacemos consejos técnicos con la carrera de Administración o consejos técnicos con la carrera de Aeronáutica....”

Este diagnóstico es compartido por algunos docentes. Tal como se señala en el siguiente testimonio, el software de evaluación de estudiantes es una buena señal en la dirección correcta; de igual modo, las **coordinaciones de área** constituyen los espacios fundamentales para una mejor gestión del trabajo en el aula:

“Yo creo que se ha avanzado; por ejemplo que existan encargados por áreas, cuando se hacen encargados por área es porque ya se está pensando en el tema pedagógico, se está diciendo aquí hay que apoyar al jefe de UTP, ahora cómo se conecta eso yo creo que tiene que ver un poco con la madurez del colegio y la madurez del colegio tiene que ver, desde mi punto de vista, con la experiencia de vivida y la experiencia se tiene que vivir a través de los años. Entonces yo creo que el colegio sí está apuntando, porque el colegio ya adquirió hasta un software que le va a permitir hacer análisis de pruebas, que permite al colegio decir a través de esto quiero conocer la realidad de los cursos y de los alumnos, por lo tanto yo no soy tan pesimista con respecto al colegio, porque pesimista sería si este año llega la administración del colegio y dice “se terminan todos los coordinadores por área”, porque los coordinadores por área de alguna forma ordenan, yo en matemáticas en el colegio tenemos claro qué es lo que pasa en 1º medio, qué es lo que pasa en 2º, qué es lo que pasa en 3º y qué es lo que pasa en 4º; por lo tanto pareciera que ese tema no tiene importancia, pero yo creo que tiene una enorme importancia el saber lo que se está viendo en cada uno de los cursos y con los distintos profesores. Yo creo que se ha invertido en eso, a lo mejor falta en lo material, pero sí se ha invertido en esto que es importante...”

Junto a lo anterior, un aspecto clave de la gestión pedagógica, desde el punto de vista de los docentes, radica en la capacidad de generar hábitos e intereses en su proceso educativo por parte de los propios alumnos. Un problema diagnosticado es, por ejemplo, la baja respuesta a acciones de reforzamiento formativo; desde este punto de vista, la gestión pedagógica no debería reducirse a la organización de propuestas complementarias a las clases tradicionales, sino que también a la generación de las condiciones actitudinales entre los actores (estudiantes y sus familias) para el buen aprovechamiento de estos esfuerzos institucionales:

“En este colegio se partió haciendo reforzamiento de 2 horas a cada nivel, a cada curso; pero cuál fue la respuesta de los alumnos; venían 7 alumnos, 5 alumnos por curso y nosotros terminamos peleando que se hiciera reforzamiento a cada curso, no por nivel. Sucedió que al sacar la cuenta al final nos echaron para abajo nuestros esfuerzos. Después se dieron cuenta que se encontraba un profesor haciéndole reforzamiento a un solo alumno o a 2 alumnos, porque los apoderados no acompañaban a lo que estábamos

haciendo, pese a todas las reuniones que hicimos. Entonces cuando uno mira, cuando uno tiene una mirada seria, cuando el colegio generó cosas que los apoderados desentendían también se cuestiona...”

Desde este punto de vista, parte de la gestión pedagógica del establecimiento pasa por un trabajo de tipo institucional, donde alumnos y sus familias reconozcan la importancia de la inversión educativa y las exigencias de esfuerzo y dedicación que deben ir aparejadas:

“Yo creo que sin desconocer lo que nosotros podemos mejorar, pedagógicamente hablando, en la sala de clases con reforzamientos, tampoco podemos desconocer el tipo de alumnos que nosotros tenemos y los tipos de familias de las cuales los chicos vienen, porque acá chiquillos en general creen que ellos pueden pasar de curso solamente por asistir al colegio; entonces en la casa hay poco apoyo académico, hay pocas exigencias, no tienen metas muy establecidas, ni muy altas, me refiero a las metas académicas, acá el apoderado cuyo hijo pasa de curso es feliz, no importa cómo pase, lo importante es que pase, entonces con tal que llegue a la enseñanza media es feliz, pero hay poco bagaje, hay poco conocimientos en la familia también, entonces por más que nosotros hagamos reforzamientos, porque aquí los niños vienen a reforzamiento, no lo toman en cuenta en general muchos alumnos, hay unos que sí, pero la mayoría no entran, por eso no existen muchos resultados buenos”.

Más allá de estas consideraciones, desde el establecimiento se reconoce la necesidad de ajustes a su propuesta formativa y los alcances de la misma en perspectiva de orientar adecuadamente una trayectoria educativo-laboral de sus estudiantes.

Un ejemplo evidente de lo anterior tiene que ver con la oferta formativa técnico profesional de este centro de estudios. La carrera de aeronáutica (especialidad de *mantención de radares*, según lo señalado en la entrevista y dictada en colaboración con profesionales de la empresa nacional de aeronáutica, con asiento en la misma comuna del establecimiento) no parecería ser una especialidad técnica lo suficientemente *racional* en perspectivas de lograr capacidades formativas internas como tampoco en función de las posibilidades de absorción del mercado laboral en el futuro, cuestión que llevó a su finalización durante el presente año.

De acuerdo al equipo directivo, existen avances en un trabajo de mayor coordinación del cuerpo docente, sin embargo, existen debilidades institucionales de sostenimiento y coordinación, tal como se evidencia en el testimonio del jefe de UTP cuando se refiere al trabajo de coordinación pedagógica institucional:

“cuando se inicio el colegio en enseñanza media, nosotros empezamos a trabajar lo que son los proyectos educativos, proyectos de trabajo con los alumnos entonces, por lo tanto, había un cruce de asignaturas para que el alumno pudiera sacar ese producto final que era un trabajo; bueno, eso fue como la primera parte, posteriormente modificamos el sistema de trabajo de los alumnos y de evaluación, pero hoy día ya como en forma natural, **sin necesariamente una orientación de técnica o de UTP** hay profesores que están haciendo trabajos de conjunto, que están trabajando en el tema de proyectos, por

ejemplo “comunicación no verbal o lenguaje” con alguna asignatura de administración, entonces hacen trabajos interdisciplinarios”.

(d) Clima, Sociabilidad y perspectivas educativo/laborales de los estudiantes

El ambiente al interior del establecimiento y las relaciones humanas entre los actores son altamente valorados por la dirección y el conjunto de los docentes. Tal como se expresa en el grupo de discusión de los profesores, con el sostenedor existe una relación abierta y de reconocimiento mutuo; no se evidencian conflictos salariales y laborales e incluso se indica que existe **respeto y consideración** a la opinión política o proyecto pedagógico de cada docente:

“la verdad es que aquí tu puedes plantear todos los temas que quieras, porque hay un tema de apertura. Primera cosa, tenemos un sostenedores que son de derecha, yo soy completamente de izquierda y no tienen ningún problema que yo frente a ellos coloque una postura acerca de las cosas que yo observo, esa gran facilidad que yo tengo de desarrollarme tranquilo, de que yo tenga una postura frente a la sociedad y que ellos también tengan una postura, hace que andemos mucho más tranquilos y en un ambiente menos aprensivo yo creo (...) yo creo que a ellos les sirve que nosotros, en general, tengamos una visión mucho más social de la cosa pedagógica, porque también estamos cumpliendo una función, ellos se encargan de la cosa más administrativa, de la cosa del dinero, a lo mejor desde su punto de vista, ellos tienen esa visión de mundo y de cuestiones políticas y nosotros a lo mejor tenemos esta visión un poco más social: de apoyo, de ayuda. Pero en general hay apertura, hay tolerancia...”

Desde la dirección también existe una evaluación positiva de la relación con el cuerpo de profesores y se destaca el hecho de que muchos de ellos tengan una trayectoria larga al interior de establecimiento.

Esto termina conformando un capital que favorece la discusión de temas pedagógicos y alcanzar más rápidos consensos en el trabajo cotidiano, tal como lo señala la Directora:

“esta planta docente se ha mantenido por varios años, este año cumplimos veinticinco años de existencia y pude homenajear a varios profesores que llevan más de quince años, entonces eso indica que bueno, nosotros estamos preocupados porque la verdad es que el hecho de estar con un cuerpo docente más o menos intacto permite ir avanzando, yo creo que cuando hay problemas de cambios es más difícil llegar a un consenso, porque uno tiene que empezar a conocer a la persona, tiene que empezar a empaparse del sistema, entonces eso a nosotros nos ha permitido lograr avances”.

La opinión favorable respecto al clima o ambiente de sociabilidad también se extiende hacia los estudiantes; de acuerdo al testimonio de los docentes, no existen grandes problemas de disciplina y las situaciones de violencia o conflictos son marginales. Se señala que la mayoría de los estudiantes tienen problemas económicos o en sus hogares pero, en términos generales, en el establecimiento no se evidencian problemas de convivencia:

“Yo tengo una opinión muy positiva de los estudiantes; yo creo que uno como profe, en general, no tiene que calificar a los alumnos de nada, uno puede tener opiniones respecto a determinados alumnos, pero generalizar y estigmatizar a los alumnos de repente es bastante negativo. Creo que en general en este colegio los alumnos son bastante respetuosos, brillantes no son, eso también los tenemos que reconocer, algunos se portan mal, pero en general es un alumno que trata de rendir, trata de cumplir, trata de dar al máximo lo que puede, teniendo en consideración también lo que dijimos denantes el apoyo familiar; aquí nosotros nos hemos encontrado con alumnos que no tienen refrigerador en su casa, hay alumnos que no tienen agua dentro de su casa, entonces la verdad es que hay condiciones internas que ellos tienen en sus hogares que a veces no les permite llegar con un trabajo en el computador, pero sí lo hacen igual a veces, entonces la verdad es que yo siento que hay un esfuerzo detrás, tal vez individual y personal, porque a veces los papás se despreocupan un poquito de eso, pero en general eso les afecta”.

Aunque existe consenso de que no se verifican conflictos significativos con los estudiantes, el resto de los docentes señala que, en este marco, debería ser posible avanzar en mayores exigencias a los estudiantes ya que su rendimiento no es el mejor. Se indica que un porcentaje alto de estudiantes no cumple con sus obligaciones escolares y en algunos ramos (matemáticas, ciencias, inglés) los resultados son negativos; así se recoge de la discusión entre docentes:

“-Yo personalmente por los ramos que hago, siento que los alumnos vienen con una predisposición negativa, yo hago matemáticas y física, yo no sé si por los papás o la familia, vienen con una predisposición negativa a matemáticas y a física, yo creo que son demasiado dependientes del afecto que uno les de, siento que es demasiado importante. Yo empecé trabajando sin considerar esa parte, creyendo que no era importante, pero aquí, no sé cómo será en los otros colegios, pero aquí es súper importante, los cabros vienen como a estudiar, pero a todas las otras que vienen para ellos es más importante.

-Yo estoy de acuerdo con lo que se dice, pero también considero que el nivel académico de los chicos es bastante bajo, el nivel cuando llegan acá es bajo, entonces los grupos que se destacan son muy chicos. De 14 cursos que hay este año, podemos decir que dos cursos son buenos para estudiar, que se preocupan, no puedo generalizar, pero hay muchos alumnos que creen que por el hecho de venir ya tienen que pasar de curso y no estudian y uno les da las posibilidades y no estudian. Entonces yo por ejemplo en inglés tengo 20 resultados insuficientes, pero no porque yo no haya pasado la materia, sino porque ellos dicen “no puedo y no puedo y no soy capaz”, dicen ellos, no si yo no puedo aprender, pero yo siempre les trato de decir a los chiquillos Uds. pueden, si yo que no soy ningún genio puedo, Uds. también pueden, entonces ahí falta voluntad”.

En este marco, los profesores tienden a vincular los problemas de rendimiento académico de sus estudiantes con las necesidades de afecto y acompañamiento. Al igual como se revisó en otros establecimientos, los docentes de este centro de estudios relevan las **carencias afectivas** de la mayoría de sus alumnos y reafirman un rol complejo de formador/acompañante como característica de su desempeño profesional:

“Lo que pasa que tenemos problemas en relación a la familia, son chicos, y lo planteamos en un consejo, son chicos que de verdad tienen en general autoestima súper baja,

entonces se encuentran con personas como nosotros, que tenemos un estilo o una forma de acercarse más al alumno y de conversar con ellos, y uno comienza a ser todo y de repente uno les pone una mala cara y también como que los reta y entonces unos se bajan, otros te toman mala, entonces uno tiene que manejarse con el afecto también, porque son chicos que a lo mejor ni siquiera están con sus dos papás en su casa”.

Finalmente, respecto a las perspectivas de futuro de los estudiantes de este establecimiento, los docentes tienen una opinión con poca base de información concreta acerca de sus egresados. Se reconoce que quienes han estudiado la especialidad de aeronáutica han tenido dificultades debido a lo restringido del mercado laboral existente; en el caso de la especialidad de administración se cree que la mayoría ingresa al mercado laboral, aunque no existen antecedentes ciertos para sostener esta opinión.

Igual ocurre con los estudiantes de la modalidad científico humanista; en este último caso, las perspectivas de trabajo son mucho más inciertas toda vez que no cuentan con una especialidad o el manejo de determinadas competencias para hacer frente a esta nueva realidad una vez egresados de la enseñanza secundaria:

“En científico humanista hay un 30% de alumnos que estudiará y el otro que va a trabajar y cuando uno hace una media, se da cuenta que cualquier cantidad de alumnos empieza a trabajar. Y ese dato que la mayoría va a trabajar es porque hay una cuestión socioeconómica, y también porque no tienen capacidad o más que nada por una cuestión económica (...)lo ideal es que nuestros alumnos cuando salen de 4º medio sean integrales, pero que además, en el caso de los humanistas, puedan ingresar ojalá a la educación superior, ojalá universitaria y tradicional. Pero la realidad es que está el sistema y que es súper competitivo, entonces al encontrarse los chicos con un sistema súper competitivo, donde en estos momentos hay casi ciento y tantos mil cabros que dieron la PSU y que la verdad que la expectativa ante las universidades estatales se restringe a casi más de la mitad, entonces ellos ven que muchas posibilidades tampoco van a tener, por lo tanto, nuestra misión es también prepararlos para eso, ser críticos, ser astutos en todo lo que se les pueda ir presentando, pero con relación a la parte académica, obviamente que a todos nos gustaría que ojalá pudieran seguir estudiando, pero el sistema mismo no permite que todos”.

En todo caso, más allá de lo certero del diagnóstico contenido en esta declaración, no parecen existir acciones que orienten al desarrollo de alternativas viables para estos jóvenes una vez finalizada su enseñanza media, abriéndose una gran interrogante sobre su destino y perspectivas de futuro.

3.3.- Cuadro Resumen: Caracterización Liceos Focalizados participantes de Profundización Cualitativa

<i>Establecimiento</i>	Liceo Menesiano Sagrado Corazón Llay-Llay	Liceo Politécnico Pitrufquén	Liceo Pedro Aguirre Cerda Puerto Varas
<i>Dimensión de Análisis</i>			
Gestión administrativa	Establecimiento dependiente de congregación religiosa; sostenedor presente con proyecto valórico predominante	Establecimiento particular subvencionado propiedad de un grupo de profesores; se entrega amplias atribuciones al director para el ejercicio del cargo y toma de decisiones administrativas pedagógicas	Buena relación con sostenedor municipal; valoración apoyo para renovación infraestructura aunque débil asesoría en plano extra-administrativo
Perfil Director	Directora recientemente nombrada. Primera directora laica en la historia del establecimiento	Director con una amplia experiencia de trabajo y manejo institucional y socio co-propietario establecimiento	Directora con larga experiencia y cargos en el establecimiento y manejo de competencias profesionales
Gestión directiva	Inicio de un proceso de mayor énfasis en los objetivos pedagógicos. Existencia de un plan estratégico con metas y objetivos definidos	Ejercicio de fuerte liderazgo y ascendiente sobre equipo profesional docente. Existencia de un plan de trabajo institucional y modalidad de gestión participativa	Valoración conducción y ascendiente por parte de actores del establecimiento, aunque débil explicitación de un proyecto institucional y evidencia de dificultades de organización interna y definición de funciones. Tendencia discursiva a <i>externalizar</i> problemas
Estructura equipo profesional	Equipo estable; preeminencia de docentes jóvenes y diagnóstico de algunos déficits en su formación y actitud que redundan en el aula	Equipo estable con alto compromiso institucional y fuerte participación en estructuras organizacionales por áreas temáticas	Estable, aunque se destaca conflictos con algunos docentes; baja incidencia de espacios formales de coordinación

Gestión pedagógica	Existencia de un equipo de gestión complementario al trabajo de dirección; focalización de problemas en perfil de docentes y búsqueda de perfeccionamiento desde el propio establecimiento	Coordinación de áreas temáticas a cargo de jefe de UTP; implementación de horas de trabajo equipo (gpt), organización pedagógica por aula, uso frecuente de recursos técnicos y mecanismos de evaluación docente (evaluación en aula)	Débil estructura de organización institucional (jefe de UTP no cuenta con equipos de trabajo)
Clima y sociabilidad intra-establecimiento	Buen clima laboral y adecuadas relaciones entre actores del establecimiento (establecimiento pequeño que posibilita convivencia comunitaria)	Buen clima laboral y participación amplia de docentes en actividades al interior del liceo y extra-curriculares	Existen problemas de sociabilidad asociados, en parte, a las condiciones inadecuadas de infraestructura disponible
Trayectorias estudiantiles	jóvenes provienen, en un porcentaje importante, de escuelas rurales	Porcentaje importante de estudiantes que provienen de zonas rurales (en régimen de internado y traslados diarios); alto porcentaje de retiro y reprobación	Concentración de estudiantes con problemas educacionales; alta tasa de repitentes y/o expulsados; bajo nivel de definición de proyectos educativo laborales
Cultura juvenil	Porcentaje importante de jóvenes provenientes del mundo rural; altos niveles de pobreza y bajo apoyo familiar. Integración y bajo nivel de conflicto con normativa institucional	Valoración de actitud de estudiantes y clima favorable de intercambio y participación al interior del establecimiento. Bajo nivel de conflicto cultural	Débil organización estudiantil; existencia de algunos problemas de convivencia. Porcentaje significativo de estudiantes que provienen de localidades rurales y alto porcentaje de pobreza
Principales problemas evidenciados	(a) dificultad de alcanzar logros educacionales (bajo rendimiento) (b) dificultades nivelación, marcadas diferencias en alumnos de 1º medio (c) dificultades de organizar un equipo docente funcional a los desafíos del establecimiento	(a) dificultad de revertir tasa histórica de retiro y reprobación (b) dificultad de contar con perfil docente adecuado en algunas áreas de especialización (matemáticas) (c) dificultad de nivelación primeros años de la enseñanza media	(a) alta deserción (b) dificultades para la nivelación estudiantes de primeros años de enseñanza media (c) ausencia de capacidades técnico-profesionales para la implementación de JEC (d) debilidades en la organización de equipo de gestión

<i>Establecimiento</i>	Liceo Agrícola Vista Hermosa Río Negro	Liceo Agrícola San Javier, La Unión	Colegio Polivalente Plus Ultra; Independencia
<i>Dimensión de Análisis</i>			
Gestión administrativa	Establecimiento corresponde a una administración delegada a cargo de la Corporación Codesser (Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura), que realiza un apoyo sistemático al desarrollo del modelo pedagógico, evaluación y perfeccionamiento docente. Establecimiento que articula actividades productivas asociadas a la formación y como fuente de financiamiento complementario a las actividades	Establecimiento corresponde a un establecimiento particular subvencionado dependiente de Codesser (Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura), que realiza un apoyo sistemático al desarrollo del modelo pedagógico, evaluación y perfeccionamiento docente. Establecimiento que articula actividades productivas asociadas a la formación y como fuente de financiamiento complementario a las actividades	Establecimiento particular subvencionado. La propiedad del establecimiento corresponde a una sucesión familiar que designa al director para su administración
Perfil Director	Profesional con larga experiencia y formación en especialidad productiva; antigüedad en el cargo y fuerte identificación con el proyecto institucional	Profesional con larga experiencia en gestión y trabajo en establecimientos educativos. Alto compromiso con proyecto institucional	El director, según la información disponible, no posee experiencia en el área educacional antes de la asunción del cargo.
Gestión directiva	El director debe desarrollar una labor de coordinación del proyecto educativo así como de la administración de la actividad productiva del establecimiento	Modelo <i>director gerente</i> : apoyo de Codesser para el desarrollo del modelo formativo del establecimiento	Énfasis en gestión administrativa, baja incidencia de conducción en el área pedagógica. Ausencia de mecanismos de coordinación e inexistencia de un proyecto educativo consistente más allá de un discurso formal

Estructura equipo profesional	Equipo docente cohesionado; alto compromiso institucional. Presencia de profesionales especialistas en áreas productivas	Equipo docente cohesionado; alto compromiso institucional. Presencia de profesionales especialistas en áreas productivas	Núcleo básico de profesores con antigüedad en el establecimiento y número significativo de docentes hora con alto nivel de rotación
Gestión pedagógica	Proyecto educativo/productivo como modelo predominante; educación contextualizada y seguimiento de estudiantes post-egreso; participación de ex alumnos como monitores prácticos; alta incidencia de Corporación en modelo pedagógico	Proyecto educativo/productivo como modelo predominante; educación contextualizada y seguimiento de estudiantes post-egreso; participación de ex alumnos como monitores prácticos; alta incidencia de Corporación en modelo pedagógico	Fuerte crítica a ausencia de mecanismos de coordinación y gestión docente; ausencia de orientaciones generales y proyecto educativo. Rol pasivo de dirección de UTP
Clima y sociabilidad intra-establecimiento	Modalidad de internado con turnos de actividades productivas entre los alumnos. Alto nivel de disciplina y sociabilidad entre actores	Modalidad e internado con turno de actividades productivas; mayor presencia de estudiantes localidad urbana cercana (La Unión) y emergencia de algunos problemas puntuales de convivencia (cercanía de otro establecimiento de modalidad industrial de la Corporación genera alternativas de elección y <i>rivalidad</i> controlada)	Entre docentes, pese a un descontento explícito respecto al modelo educativo, existen buenas relaciones profesionales. Ambiente disciplinario negativo entre los estudiantes; convivencia fundada en cierta <i>distensión normativa</i>

<p>Trayectorias estudiantiles</p>	<p>El grueso de los estudiantes proviene de localidades rurales de la IX y X regiones; se observa una cierta diferencia entre estudiantes, existiendo algunos que provienen de familias con alto nivel de pobreza y desigualdades formativas de base y otros que se sitúan en un nivel socio-económico menos crítico</p>	<p>Parte importante de los estudiantes provienen de localidades rurales de la región, aunque existe un segmento de jóvenes urbanos. Estudiantes con altos niveles de pobreza (becas Puente). Mayor nivel de reprobación comparativa y dificultades escolares en cursos de formación básica</p>	<p>Porcentaje importante de estudiantes desertores a lo largo de año. Baja adscripción vocacional a las especialidades de estudio y desajuste intereses enunciados</p>
<p>Cultura juvenil</p>	<p>No existen problemas o conflictos culturales evidentes; fuerte compromiso e identidad de los estudiantes con tareas productivas del predio/escuela</p>	<p>Clima cohesionado y ausencia de conflictos al interior del cuerpo docente; buen clima estudiantes solo algunos problemas menores de convivencia y disciplina entre estudiantes y mayor presencia de temas e intereses estéticos al interior del establecimiento</p>	<p>Ambiente cultural <i>anti-educación</i> fundado en la desmotivación y desinterés; fuerte presencia de estética identitaria (vestimenta, cortes de pelo, etc.)</p>
<p>Principales problemas evidenciados</p>	<p>(a) dificultad de articulación formación básica con materias de especialidad (b) necesidad de mayores fortalezas pedagógicas de profesionales a cargo de especialidades (particularmente primer ciclo EM)</p>	<p>(a) preocupación por fortalecer trabajo de orientación psico-social de jóvenes y/o fortalecimiento consejos de curso (b) preocupación por tasa de deserción y fracaso (particularmente primeros años de EM) (c) interés de formación PSU por parte de estudiantes y organización de estrategias de apoyo en el área</p>	<p>(a) definición de proyecto educativo y coordinación institucional para alcanzarlo (b) ausencia de acciones de motivación u orientación educativo/laboral para los jóvenes (c) bajo apoyo técnico externo al desarrollo de especialidades, débil manejo de didáctica en profesores de especialidad</p>

<i>Establecimiento</i>	Complejo Educacional Marcela Paz; La Florida	Liceo Enrique Backausse; Pedro Aguirre Cerda	Centro Educacional Mariano Egaña, Peñalolén	Centro Educacional Denver Colorado School, El Bosque
<i>Dimensión de Análisis</i>				
Gestión administrativa	Establecimiento dependiente de la Corporación Municipal de esta comuna; buena relación con sostenedor, aunque existen observaciones críticas entre algunos docentes respecto a capacidad de alineamiento con necesidades e iniciativas educacionales. Alto nivel de incidencia de redes de carácter comunal al servicio de las necesidades del liceo	Establecimiento dependiente del departamento de Educación de la Municipalidad de Pedro Aguirre Cerca; establecimiento ha implementado solo en los últimos años la modalidad de enseñanza media; se reporta bajo apoyo y débil coordinación institucional	Establecimiento dependiente de la Corporación Municipal de la I. Municipalidad de Peñalolén. La Municipalidad tiene una relación conflictiva con el cuerpo docente que se arrastra por varios años y que dificulta el desarrollo de un proyecto educativo coherente	Establecimiento particular subvencionado; ampliación a la enseñanza media hace algunos años bajo modalidad polivalente. Proceso transición cambio de dirección, aunque profesores reportan buena relación y trato con sostenedor
Perfil Director	Director recientemente nombrado en el cargo (un año de ejercicio) con visión clara de problemas y objetivos institucionales	Director ocupó anteriormente el cargo de Inspector; está en condición de subrogancia por jubilación de anterior director. Situación se ha extendido por falta de recursos.	Directora recientemente asumida (no más de un año), incorporada a través de un concurso público y con un perfil profesional adecuado al cargo	Directora ocupa recientemente el cargo; perfil administradora y fuerte descanso en jefe de UTP
Gestión directiva	Etapas de transición: gestión actual orientada al fortalecimiento de las capacidades profesionales para hacer	Muy débil gestión pedagógica y desconocimiento de tareas y organización básica. Ausencia de	Débil gestión en el marco de una relación de conflicto con cuerpo docente e infraestructura no concluida de edificio	Gestión débil en el desarrollo de proyecto educativo: elaborado cuando aun el establecimiento era

	frente a serios problemas educativos. Énfasis en el apoyo de redes externas y reorganización de tareas para alcanzar mayores niveles de exigencia	orientaciones institucionales e inexistencia de proyecto educativo	del establecimiento	Escuela Básica y no reformulado posteriormente; implementación de especialidad atípica (aeronáutica, mantención de radares) que se cierra el presente año
Estructura equipo profesional	Equipo profesional que valora clima laboral aunque dispar en función a un proyecto institucional común; énfasis discursivo en dificultades de alcanzar logros debido al perfil de los estudiantes (externalización del problema)	Equipo profesional con muy débil compromiso institucional, altamente crítico a la gestión del establecimiento y a las políticas generales de educación	Equipo profesional cohesionado en una actitud crítica y desafiante a las autoridades del establecimiento	Equipo profesional no evidencia conflictos y valoran relación con autoridades. Débil coordinación trabajo colectivo
Gestión pedagógica	Valoración del actual trabajo UTP; coordinación con equipo docente y levantamiento de estrategias colectivas para hacer frente problemas educativos; énfasis en participación de la familia. Dificultad de coordinación con área de especialidades TP	El proyecto educativo opera como una formalidad; no existe orientaciones generales que incidan en el aula y entre los profesores se aduce la constante rotación como causal de un precario sistema organizacional y la nula participación colectiva en la elaboración de líneas de trabajo conjunto	Muy débil gestión pedagógica; recientemente ha asumido una nueva jefatura de UTP aunque las posibilidades de un trabajo coordinado son débiles	Implementación de un modelo formativo TP en proceso de modificación; bajo nivel de coordinación y perfeccionamiento docente. Desarrollo de acciones formales de coordinación y planificación semestral con alta participación de docentes

Clima y sociabilidad intra-establecimiento	Clima favorable entre docentes, resaltando las dificultades de trabajo por situación de familias y alumnos; se observa desidia y desmotivación en un porcentaje importante de estudiantes	Ambiente negativo para el trabajo y preeminencia de problemas de convivencia	Ambiente laboral negativo y alta prevalencia de conflictos sociales entre estudiantes	No existen críticas sobre ambiente laboral y, aunque se reconoce algunos problemas no se releva dificultades de sociabilidad con estudiantes
Trayectorias estudiantiles	Alta presencia de problemas educacionales entre estudiantes, altísimo porcentaje de reprobación y deserción escolar	Débil presencia de proyectos personales o búsqueda de alternativas de futuro; significativa presencia de experiencia laboral entre jóvenes estudiantes	Alta tasa de repitencia (incremento significativo en últimos años); desajuste expectativas estudios actuales/proyecto de futuro	Existencia de estudiantes con problemas de aprendizaje y rendimiento, aunque tasa de reprobación no es alta. Preocupación por las dificultades de colocación práctica y laboral de estudiantes modalidad TP
Cultura juvenil	Grupo heterogéneo y existencia de identidades diferenciadas entre estudiantes; baja incidencia de centro de alumnos y dificultad de acordar acciones comunes	Conductas agresivas y altos niveles de violencia verbal. Grupo reducido de alumnos en EM limita ahondar en los problemas	Débil organización disciplinaria en el establecimiento y testimonio de violencia cotidiana. Lógicas discriminatorias entre estudiantes	No se señalan problemas de violencia o convivencia interna. Se destaca un segmento importante d estudiantes motivados y con competencias en el manejo tecnológico

<p>Principales problemas evidenciados</p>	<p>(a) alta tasa de deserción y fracaso escolar (b) débil impacto en desarrollo de disciplina escolar entre estudiantes (c) baja motivación/interés familias (d) preeminencia de un discurso institucional que centra los débiles resultados en las características de los estudiantes</p>	<p>(a) ausencia de un proyecto institucional y organización de equipo profesional a cargo del establecimiento (b) débil proyecto de futuro y ausencia de mecanismos de orientación educativo/laboral para jóvenes (c) fuerte desmotivación de docentes y actitud crítica gestión del establecimiento</p>	<p>(a) organización interna, conducción pedagógica y ausencia de proyecto institucional (b) conflicto explícito profesores /administración municipal (c) débil disciplina intra establecimiento y problemas de sociabilidad</p>	<p>(a) cambio de especialización TP debido a la poca viabilidad de especialidad seleccionada (b) proceso de transición en la gestión directiva que inhibe la definición de un proyecto educativo claro</p>
---	--	--	---	--

3.4.- A MANERA DE CONCLUSIONES

Como se señaló, la profundización cualitativa pretendió revisar con mayor profundidad la incidencia de **dimensiones no estructurales** presentes en la dinámica de los establecimientos *focalizados*.

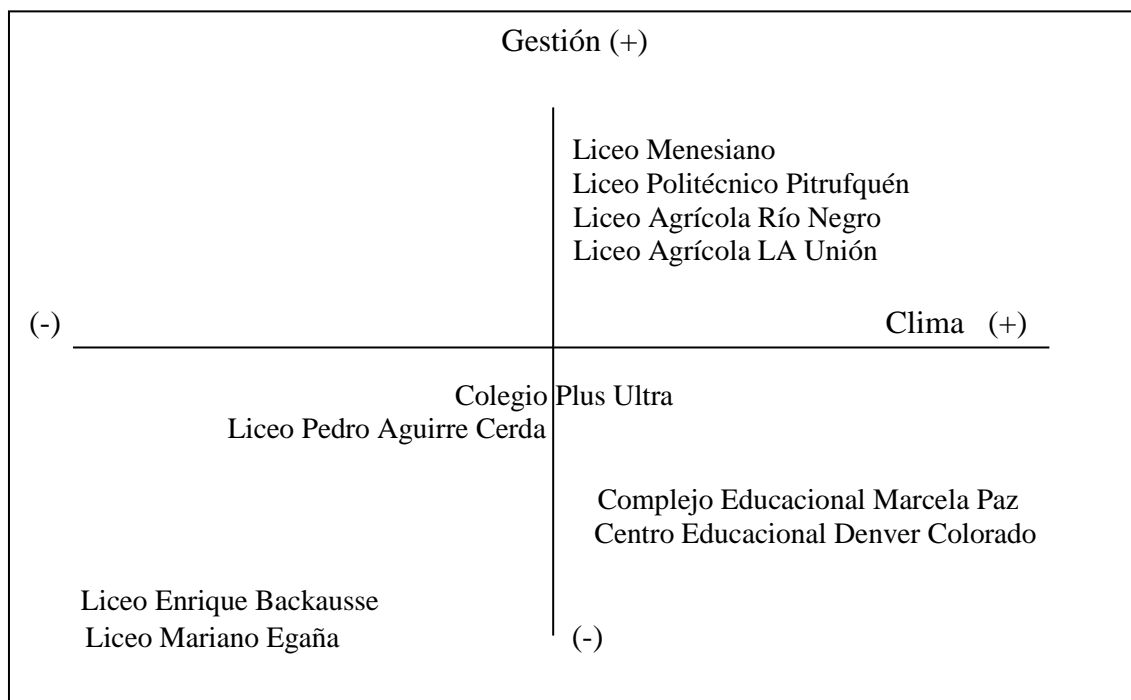
Sobre la base de las tendencias generales que arroja el análisis por tipologías abordado en el capítulo anterior, en esta parte del estudio el objetivo principal ha sido entregar una caracterización, con mayor profundización de detalles, acerca de la dinámica interna de los establecimientos educacionales de carácter focalizados. Este ejercicio, realizado a partir de la revisión de 10 *casos tipo* constituye una evidencia empírica que, sin minimizar la especificidad institucional, también posibilita una reflexión transversal y la explicitación de tendencias globales factibles de orientar políticas de intervención en el futuro. Este es el énfasis de las siguientes conclusiones:

(1) Un primer aspecto a destacar tiene que ver con la distinción observada respecto a la capacidad de gestión intra establecimientos. Como ha podido observarse, todos los liceos, incluso aquellos que presentan un cuadro más crítico de organización y/o proyecto pedagógico, formalmente tienen jefaturas o mecanismos institucionales de gestión (Unidades técnico pedagógicas, GTP, etc.); la diferencia, parece evidente, responde a la calidad de la misma y el uso productivo que pueda imprimirse a las horas extra de trabajo con los docentes y su retroalimentación en el quehacer del aula. En aquellos casos más exitosos, lo que predomina, claramente, es la voluntad de la dirección por imprimir un determinado énfasis, o impulsar un proyecto relativamente coherente. Así debería entenderse, por ejemplo, el modelo de coordinación por áreas temáticas del Liceo Politécnico de Pitrufquén, o la orientación general de trabajo que reconoce el conjunto de los actores educativos del Colegio Menesiano de Llay-Llay.

(2) En un sentido opuesto, donde no existe un proyecto institucional explícito y líneas coherentes de conducción institucional, puede observarse un mayor desorden y tendencias a la emergencia de conflictos internos. En efecto, salvo casos excepcionales, una débil dirección está asociada, por lo general, a problemas significativos de organización pedagógica y roces en la relación que mantienen los distintos actores del sistema. Aunque no existe una relación absoluta entre las debilidades de dirección y la gestión pedagógica, el peso de la primera es tan evidente, que incluso en aquellos casos donde esta problemática no deviene en conflicto de relaciones (como ocurre con el Liceo Plus Ultra de Independencia), las consecuencias son, de todos modos, visibles como expresión de ausencia de orientación, planificación y coordinación docente.

(3) El carácter *vinculante* de la gestión directiva con la acción pedagógica y el clima o ambiente institucional se ve claramente retratado en este estudio cualitativo. El siguiente esquema intenta organizar el lugar que ocupan los 10 casos estudiados al *cruzarse* o relacionarse las dimensiones de gestión y ambiente institucional. Como puede verse, mientras que para unos esta relación opera como un *círculo virtuoso*, para otros, la relación deviene un *círculo vicioso* que ahonda dificultades o espacio

crítico. El carácter sistémico de la relación parece bastante evidente en los casos polares²⁴:



(3) Junto a lo anterior, ratificando una tendencia observada en el análisis de tipologías, los casos críticos de conflicto institucional o evidente *desgobierno* al interior de los establecimientos, se encuentra en los liceos que tienen dependencia municipal, como ocurre con el caso *emblemático* del Liceo Mariano Egaña de Peñalolén. Sin duda alguna, el perfil específico de los profesores que trabajan en este tipo de establecimientos, la relación contractual existente y la incidencia del estatuto docente, entre otros aspectos, representan un marco particular que *hace una distinción*. Aunque no puede generalizarse a partir de una revisión de carácter cualitativo, las tendencias observadas en los casos seleccionados constituyen una referencia que reafirma la consistencia de esta conclusión.

(4) La coherencia de un proyecto institucional -incluso más allá de los resultados académicos en un momento determinado- también constituye un buen indicador acerca de la claridad o coherencia del proyecto educativo-laboral que construyen los estudiantes al interior de los establecimientos. Como pudo observarse en los casos analizados, existe una fuerte correspondencia entre un proyecto institucional y la capacidad de explicitar lineamientos de trayectoria futura y objetivos de vida en el

²⁴ Mientras que en los casos donde existe una cierta distinción entre la evaluación de clima respecto a las posibilidades efectivas de gestión, los datos indica que los resultados académicos son menos favorables.

discurso de los jóvenes estudiantes. Los casos más evidentes en esta dirección lo constituyen los establecimientos agrícolas que dependen de Codesser.

(5) En su experiencia, estos liceos agrícolas también dan cuenta de dos dimensiones de gran relevancia íntimamente vinculadas. La primera tiene que ver con la coordinación de esfuerzos institucionales (en este caso, explicitación de módulos de desarrollo institucional, la existencia de un cuerpo técnico de apoyo permanente por parte del sostenedor y la amplitud de redes vinculadas a los establecimientos) en relación a un objetivo educativo básico: la educación contextualizada; aunque otros establecimientos que entregan formación técnico profesional también enfatizan en esta línea, posiblemente en estos liceos es donde resulta más evidente la organización de un liceo en función del objetivo profesionalizante de sus jóvenes estudiantes. La segunda dimensión, en concordancia con lo anterior, tiene que ver con el rol particular que adopta el director en estos establecimientos, constituyéndose en un *gerente educativo* que debe velar, constantemente, por la articulación de las dimensiones educativas y laborales-productivas de estas escuelas. Por cierto, sería un error intentar proyectar estas experiencias de un modo mecánico hacia otros contextos educativos pero, en parte, algo de esa experiencia puede ser de gran utilidad particularmente para la educación técnico profesional que se entrega en los establecimientos que componen el segmento de los liceos focalizados (volveremos sobre esto en las conclusiones finales del estudio).

(6) A diferencia de los liceos que dependen de Codesser, los establecimientos estudiados presentan débiles redes de apoyo en perspectivas de fortalecer su trabajo y mejorar la calidad de la educación impartida. Salvo casos específicos (apoyo en becas o aporte material puntual a los centros educacionales), los actores educacionales (directores, jefes de UTP y profesores) no tienen un discurso explícito sobre este campo y mayormente cuando se refieren a redes lo hacen desde un punto de vista pasivo. De todos los casos revisados, llama la atención el énfasis que coloca en este ámbito el director del Complejo Educacional Marcela Paz de La Florida. El conjunto de iniciativas indicadas, por lo menos en su discurso, concurren hacia un proyecto de mayor participación de los actores institucionales, responsabilización compartida en la tarea formativa y compromiso de la familia en la educación de sus hijos. Como se indicó, el hecho de ser un director con poco tiempo en el ejercicio del cargo, puede ser una explicación plausible para los escasos logros observados en las mediciones Simce de este centro educacional. El seguimiento de la experiencia constituye una interesante alternativa de revisión empírica de este tema que suele tratarse mayormente desde un visto de vista teórico / ideológico que práctico.

(7) Respecto a los programas de *intervención* de Mineduc, salvo casos aislados, no existen mayores críticas tanto a nivel directivo como entre los docentes. Sin embargo, su excesiva formalización (o el modo excesivamente formal en que se aplican por parte de los actores intermedios) redundando en que no siempre son bien aprovechados o que se entienden como una obligación que es necesario cumplir más allá de su valor intrínseco. En el caso de los docentes que desempeñan su trabajo en el sector técnico profesional, existe un discurso recurrente sobre la falta de apoyo y orientación institucional para alcanzar mayor impacto formativo en sus estudiantes. Por lo general

se considera que la educación TP es menos considerada en planes y programas, no existiendo materiales de apoyo específico para a los docentes y una débil consideración de los desafíos de didáctica en el sector.

(8) Aunque menos recurrente, en algunas entrevistas a docentes, particularmente de establecimientos de localidades pequeñas, se señaló la necesidad de contar con mayor conocimiento y competencias para el manejo de TICs aplicado a la sala de clases. Los profesores reconocen la existencia de una brecha tecnológica con sus estudiantes (independientemente de su nivel de pobreza) y señalan que no siempre pueden hacer un uso adecuado de la tecnología disponible debido a sus dificultades de adecuación a la misma.

(9) Entre los docentes, se reconoce que su trabajo se realiza en un ámbito socio-económico de grandes dificultades, enfatizándose el conjunto de carencias que arrastran la mayoría de sus estudiantes. En este contexto, existe una fuerte orientación discursiva que releva el rol formador y acompañante que deben realizar cotidianamente. Muchos profesores, de hecho, señalan que su tarea fundamental es de carácter formativo social más que de preparación académica de sus estudiantes. Este discurso, en todo caso, por lo general es fuertemente valórico y no se levanta demandas de apoyo profesional para el cumplimiento de esta tarea.

(10) En el caso de los estudiantes, es significativo el énfasis discursivo - particularmente en los establecimientos donde es más evidente el conflicto- sobre la importancia de que los docentes ejerzan un rol disciplinario. La afirmación recurrente de que un buen profesor es “aquel que no se deja pasar a llevar” remite a la constatación de que el trato igualitario o amistoso tiene un límite formal que no puede sobrepasarse; aquellos docentes que no logran establecer este límite “pierden el respeto de los estudiantes” y, finalmente, no logran manejar al grupo. Un buen profesor, así es aquel que acoge, pero al mismo tiempo tiene *mano dura*.

(11) Muy vinculado con lo anterior, es llamativo un discurso presente en actores de establecimientos tanto municipales como particular subvencionados, que resaltan lo que hemos denominado la *discriminación dentro de la discriminación*. En efecto, no en pocos casos se señala el daño que ocasiona *aceptar cualquier tipo de estudiantes* en el establecimiento; este argumento se utiliza como excusa para explicar los malos resultados o el desorden y ausencia de normas existente en algunos casos en particular. La afirmación más recurrente entre los estudiantes es que al permitirse “la entrada a cualquiera, el liceo se ha echado a perder”; entre los docentes y directivos, particularmente de establecimientos municipales, la afirmación es “como nosotros tenemos la obligación de aceptar a todos los alumnos, no se nos pueden exigir, además, mejores resultados”. De este modo, el ser un establecimiento integrado o que no realiza discriminación, en este sentido, es visto mayormente como un *castigo del sistema*.

(12) Finalmente, como pudo verse, el estudio cualitativo demuestra que, dentro de la homogeneidad socio-económica y de resultados académicos, estos establecimientos presentan diferencias significativas. Comparando los 10 casos seleccionados para esta

parte del estudio, es posible encontrar centros educacionales que definen un proyecto coherente y una gestión sistemática conducente al mejoramiento de la calidad de educación de sus alumnos, como también existen liceos que se encuentran sumidos en una crisis profunda, la que afecta cada ámbito del quehacer institucional. Es factible observar equipos docentes cohesionados trabajando por un objetivo común así como también grupos de profesores insatisfechos, desorientados o en tensión con su respectivo sostenedor. Para los diferentes casos, como se ha indicado, es evidente el carácter sistémico y vinculante de las distintas dimensiones abordadas (esto es, la relación directa que existe entre gestión administrativa, directiva, pedagógica, clima o ambiente institucional y proyecto personal de los estudiantes). De igual modo, la revisión de las experiencias permite decir que emerge como un factor muy relevante, la capacidad de gestión y el liderazgo que ejercen los directores de cada establecimiento. Sin embargo, no es posible profundizar en variables o dimensiones específicas que marquen tendencias en una u otra dirección. Cada liceo, cada centro educacional, es un *universo* en si mismo que requiere una mirada de conjunto para lograr identificar los puntos nodales que constituyen la base de su actual experiencia. La mirada cualitativa de los liceos focalizados refuerza claramente esta idea, que aunque nada novedosa, exige instancias de intervención y definición de política a escala intermedia y local.

IV.- CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO

En el cierre del presente estudio, los principales aspectos que pueden ser destacados como producto de las dos fases de investigación revisados (aplicación de cuestionario estructurado e indagación cualitativa a una muestra de establecimientos focalizados), son los siguientes:

(1) un primer aspecto a destacar, aunque pueda resultar obvio, es que los liceos focalizados, más allá de su evidente *homogeneidad estructural*, presentan importantes diferencias internas sobre las cuales parece relevante detenerse. En efecto, es posible encontrar liceos de tamaño disímil, ubicados en zonas urbanas o rurales, de diversa dependencia y orientación formativa. El ingreso promedio de las familias que asisten a estos establecimientos, aunque signadas por la pobreza, en algunos casos puede duplicar al de otro cercano o similar, y los jóvenes que asisten a sus aulas, si bien comparten rasgos culturales comunes (*ser* estudiante secundario, tener manejo de tecnologías, compartir pautas de consumo similares) pueden presentar conductas e intereses que difieren latamente, marcando la diferencia de diagnóstico, cercanía e incluso vocación profesional de sus profesores. Como se señaló en varias parte de este informe, estas características, por lo general, son difíciles de *atrapar* en un modelo analítico específico y requiere, en un sentido más amplio, una orientación casuística: en rigor, cada establecimiento es un universo en si mismo.

(2) pese a esto, el intento de construcción de una tipología de establecimientos a partir de dimensiones *no estructurales* (gestión administrativa, gestión directiva, gestión pedagógica, sociabilidad y participación juvenil, trayectorias estudiantiles y cultura juvenil) arroja un balance intermedio que da cuenta más que de modelos institucionales claros, de algunas tendencias generales surgidas de la organización de juicios y opiniones que construyen los diversos actores al interior de los establecimientos. Los principales énfasis en esta dirección, tienen que ver con (a) la preeminencia de una situación mayormente crítica desde el punto de vista de la gestión en aquellos centros de dependencia municipal, (b) la marcada homogeneidad en la auto percepción de la acción pedagógica al interior de los establecimientos y la escasa innovación en la actividad docente que caracteriza, de manera transversal, al conjunto de los establecimientos, (c) la percepción extendida de menor conflicto entre actores y equilibrio en las relaciones de sociabilidad en los establecimientos de carácter rural o, en un sentido más general, de tamaño pequeño, (d) la mayor apertura y capacidad de trazado de un proyecto personal de mediano plazo en aquellos estudiantes que cursan su enseñanza media en establecimientos de formación técnico profesional. Estas tendencias principales permiten configurar un cuadro de distinciones dentro de la homogeneidad de los liceos focalizados, sirviendo, de manera gruesa, de orientaciones para la intervención y/o la definición de políticas en el mediano plazo.

(3) sin embargo, junto a lo anterior, el estudio también permite afirmar que existen dimensiones transversales que caracterizan la realidad de los liceos focalizados y que adquieren un peso relevante desde un punto de vista analítico. Un aspecto destacado

en la sección del estudio cualitativo, tiene que ver con el carácter sistémico de la relación existente entre las distintas dimensiones consideradas en el estudio. Esto es, cuando existe una situación favorable de gestión pedagógica en un establecimiento, por lo general, esta va acompañada de un clima institucional que presenta características positivas. Salvo casos excepcionales, esta relación opera como un círculo de retroalimentación (*virtuoso* o *vicioso*, como se revisó en algunos casos específicos), que encuentra en la gestión directiva, el eje fundamental de su desarrollo.

(4) en efecto, en el estudio se ha intentado demostrar el peso relevante que adquiere la figura del director(a) en la dinámica de estos centros de estudios. El carácter jerárquico de los establecimientos educacionales chilenos refuerza esta tendencia, y tal como lo demuestra la indagación cualitativa, los casos más relevantes de innovación pedagógica institucional, se sostienen sobre la base de un director que actúa como agente de dinamización organizacional y principal conductor del proceso junto al equipo docente.

(5) El estudio, tanto en sus antecedentes cuantitativos como cualitativos, también demuestra la importancia de las redes de apoyo institucional para alcanzar mayores logros o perfilar una mejor orientación el proyecto educativo del establecimiento. La gran mayoría de los establecimientos focalizados presenta redes institucionales débiles (mayormente formales o de poca incidencia en la vida institucional), cuestión que redundaría en un modelo de desarrollo pedagógico poco innovador y dependiente de los lineamientos e insumos que entrega Mineduc. Por cierto, aquellos centros educacionales que dependen de corporaciones privadas o de intereses productivos, tienen mayores posibilidades de desarrollo en este campo, sin embargo, como lo demuestra la indagación cualitativa, lo anterior no es un obstáculo insalvable para establecimientos tradicionales de dependencia municipal, toda vez que la amplia oferta de asistencia técnica y mecanismos de apoyo que existe en diversos agentes públicos y privados en el país; la posibilidad de acceso a los mismos, en buena parte, depende de la capacidad de gestión y vínculo que puede desarrollarse desde la dirección o, en un plano más general, desde las instancias técnicas de apoyo del sostenedor. Aunque los establecimientos que imparten educación técnico profesional presentan una mayor densidad de estas redes, todo indica que la mayoría de los casos remiten a contactos para el desarrollo de prácticas profesionales y de manera muy marginal, para el impulso de nuevas orientaciones profesionales, búsqueda de alternativas de enseñanza de las especialidades o acceso a recursos pedagógicos para la formación de los jóvenes.

(6) sobre los programas e iniciativas de intervención de Mineduc, existe un discurso relativamente común entre los actores de este tipo de establecimientos. Por una parte, la mayoría valoriza la existencia de acciones de apoyo, aunque se discute el exceso de formalización y rigidez en su aplicación. De igual modo, los programas tienen la dificultad de sobrecargar tiempos y espacios de trabajo de los docentes sin que esto, necesariamente, implique compensación económica o algún tipo de garantía laboral. Los diversos programas o iniciativas impulsadas en los últimos años, aunque en términos generales no merecen críticas respecto a su objetivo último o consistencia, si son mayormente cuestionados por su irregularidad y temporalidad disfuncional a la

realidad de los liceos: las principales observaciones críticas señalan que es imposible sostener un proceso coherente con la cantidad de iniciativas y/o énfasis de políticas implementadas en los últimos años, la mayoría de estos, además, de corta duración, baja intensidad en su implementación, así como precaria evaluación de su impacto y perspectivas de continuidad.

(7) la *cultura docente* al interior de los establecimientos presenta ciertas características particulares. Como se indicó a lo largo del estudio, existe un segmento menor de profesores que mantienen una actitud crítica con el sostenedor de sus respectivos establecimientos y, en la mayoría de los casos, por extensión con el director(a) del mismo; estos casos corresponden a establecimientos de carácter municipal y, por lo general, ubicados en los grandes centros urbanos. Sin embargo, más allá de este hecho, en la cultura docente es posible identificar un discurso transversal específico que da cuenta de un modelo de vínculo con sus estudiantes que trasciende el trabajo de aula y que remite a la noción de *docente-acompañante*, tarea que da cuenta del requerimiento constante por cubrir las necesidades psico-sociales de sus alumnos.

(8) por otra parte, como se señaló en el informe cualitativo, desde el punto de vista de la *cultura estudiantil*, se releva un discurso que valora un modelo de docente que *se hace respetar*, logrando equilibrar de un modo adecuado cercanía y afecto con disciplina y orden. Para la gran mayoría de los jóvenes, un buen docente no es aquel que intenta *comportarse como joven* sino que, en un sentido más profundo, aquel que logra manejar adecuadamente el grupo. Esta demanda es más sentida si se considera el diagnóstico general (particularmente en establecimientos de dependencia municipal y ubicados en comunas periféricas de las grandes ciudades) de ausencia o débil marco de normas de disciplina interna que caracteriza a estos establecimientos.

(9) la participación juvenil, tal como se expresa en ambas fases del estudio, presenta características bastante limitadas para el conjunto de los establecimientos focalizados. Aunque en la gran mayoría de los liceos se reconoce la existencia de centros de alumnos o consejos escolares, estos no tienen incidencia interna y son subvalorados por el conjunto de los actores del sistema escolar. Por cierto, la *depreciación democrática* de las instancias de participación no difieren mayormente de lo que ocurre en un plano más general para el conjunto de la sociedad.

(10) la gestión pedagógica es un campo de débil desarrollo en la mayoría de los establecimientos focalizados. Solo en algunos casos se observa acciones explícitas de evaluación de la gestión docente y mecanismos de planificación y organización en equipos por áreas de especialidad. Prevalece, en la gran mayoría una modalidad de gestión docente altamente personalizada y de muy bajo control institucional.

(11) además de lo ya señalado sobre la realidad de los docentes dentro de los establecimientos focalizados, el estudio demuestra que la situación de rotación de profesores, tanto en establecimientos municipales como particular subvencionados, es un mito. Aunque en estos últimos existe una mayor tendencia a los despidos y cambios de personal en períodos de tiempo más cortos, los datos que proporcionan los mismos

actores son un indicador que refleja, por sobre cualquier otra consideración, una mayor estabilidad.

(12) como se ha indicado, formalmente todos los establecimientos focalizados cuentan con instancias de gestión institucionales tales como proyecto educativo, GTP, equipo de gestión, etc.; de igual modo, no parecen existir diferencias importantes en tiempos y recursos destinados para que los docentes participen de actividades de gestión intra-establecimientos. Sin embargo, como lo señala la evidencia empírica, en este plano hay liceos que lo hacen bien y hay liceos que lo hacen mal, o hay liceos donde se evalúa que las actividades tienen sentido frente a otros que lo hacen como una rutina u obligación. La clave en este campo, parece estar, fundamentalmente, en la disposición colectiva de los actores más que en la existencia de un marco material específico. Nuevamente, la capacidad de conducción directivo parece ser un factor clave que permite distinguir el trabajo productivo por sobre la mera formalidad.

(13) Finalmente, un aspecto que resulta muy significativo a partir del tratamiento de los materiales disponibles, tiene que ver con el alineamiento de los resultados del estudio cuantitativo, esto es, la valoración de los actores de las distintas dimensiones consideradas y el nivel de logro académico que se expresa en la medición estandarizada de la prueba Simce. Todos los casos revisados que demuestran una alta valoración y motivación del equipo docente respecto al conjunto de dimensiones de gestión consideradas, está asociada a buenos o excelentes resultados acumulados de la prueba Simce. Como consecuencia, la prueba parece ser un buen predictor de gestión y clima institucional, existiendo (por lo menos a partir del ejercicio preliminar realizado) una alta correlación de resultados.

Sugerencias de Intervención

Sobre la base de lo expuesto, se sugiere como políticas de intervención:

(a) establecer criterios explícitos de diagnóstico y acompañamiento considerando algunas de las tendencias observadas. En sentido general, el trabajo de apoyo a la generación de clima de convivencia, por ejemplo, parece ser una necesidad explícita en establecimientos urbanos marginales, pero no parece serlo (o por lo menos no es tan evidente) en establecimientos de localidades urbanas pequeñas a nivel regional. De este modo, una primera sugerencia de intervención tiene que ver con la necesidad de **flexibilidad en la implementación de programas y planes** y la relevancia de considerar realidades particulares a la hora de intervenir.

(b) una segunda sugerencia remite a la **importancia de los directores en la organización de la gestión de los establecimientos**. Se propone considerar a este actor como un foco de apoyo para la definición de un plan institucional de mediano plazo, generando acciones de capacitación y apoyo conducentes a fortalecer sus condiciones de liderazgo.

(c) el **apoyo psico-social** destinado a la generación de un clima de convivencia básico es una demanda *sentida* en un amplio rango de liceos municipales de zonas urbanas periféricas. La experiencia demuestra el valor de la intervención de profesionales en este ámbito durante un tiempo prolongado para alcanzar logros relevantes. La definición de una estrategia en esta área debería contemplar la posibilidad de trabajar con equipos docentes como *mediadores psico-sociales* particularmente en aquellos establecimientos donde el tema de la disciplina interna y la convivencia es dimensionado como un problema significativo.

(d) otro ámbito de intervención relevante corresponde al de la **orientación**. Un punto crítico, como se señaló a lo largo del estudio, corresponde a los estudiantes que cursan la enseñanza CH y que tienen un muy bajo pronóstico de continuidad de estudios superiores. En este caso, de un modo mucho más agudo que quienes estudian especialidades TP, parece necesario definir estrategias de apoyo para el trazado de itinerarios o proyectos de vida mínimamente coherentes.

(e) los docentes del área TP se quejan del débil apoyo que reciben en el campo de la **didáctica** por parte de Mineduc. Debido al peso que tiene este tipo de establecimiento dentro de los liceos focalizados, este puede ser un campo de intervención y refuerzo específico, particularmente en el fortalecimiento del desarrollo de competencias laborales de los estudiantes que estudian bajo esta modalidad. La preeminencia de establecimientos técnico profesionales dentro del universo de liceos focalizados demanda una mayor preocupación sobre las perspectivas de futuro de las especialidades y una revisión acerca de la consistencia de la oferta que estos entregan.

(f) un ámbito crítico en estos establecimientos remite a los problemas de **implementación de la JEC**. En términos generales, este es un campo de intervención amplio, que incluye desde sugerencias de diseño hasta apoyo técnico-profesionales

específicos que permita diversificar la actual oferta de los establecimientos, ampliamente criticada por los estudiantes, en la medida que se ha tratado de *seguir haciendo más de lo mismo*.

(g) En el campo de la **gestión pedagógica**, puede ser pertinente el apoyo a los establecimientos en la generación y consolidación de modelos de evaluación y seguimiento (por ejemplo, observación en el aula), en la perspectiva de instalar, crecientemente, un discurso pedagógico crítico, que favorezca la innovación y el cambio en beneficio de la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Desde este punto de vista, una política de intervención puede enfocar su atención a los jefes de UTP como actores privilegiados de innovación en el área.

(h) Finalmente, el estudio demuestra que un porcentaje importante de establecimientos de dependencia municipal mantienen una relación fundamentalmente administrativa con sus respectivos sostenedores, observándose debilidades técnicas en el acompañamiento y reforzamiento de capacidades institucionales. Una sugerencia de *cambio de enfoque* en la intervención, tiene que ver con la posibilidad de trabajar con **equipos municipales de educación** a fin de favorecer el manejo de mayores competencias y recursos que redunden en beneficio de los propios establecimientos. Tareas tales como la organización de redes, la prospección de nichos productivos-laborales para el desarrollo de especialidades TP, la organización de experiencias demostrativas o el aprovechamiento de recursos institucionales en lógicas colaborativas, son algunas de los ámbitos de intervención factibles de analizar hacia el futuro.