



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

EL Efecto del Ambiente Escolar sobre los Resultados PISA 2009

Investigador Principal: Dra. Verónica López
Investigadores Secundarios: Dra. Paula Ascorra, Dra. Ma. Ángeles Bilbao
Colaboradores: Dr. Juan Carlos Oyanedel, Iván Moya, Macarena Morales
Institución Adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso –
Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)
Proyecto FONIDE N°: 11130

Julio 2012

ABSTRACT

Esta investigación busca estudiar el efecto mediador del ambiente escolar en la relación ya conocida entre NSE y PISA 2009. Mediante un análisis secundario de los Cuestionarios dirigidos a estudiantes, apoderados y directores que acompañaron la aplicación de la prueba PISA 2009, se creó un índice multi-informante de la calidad del ambiente escolar. El Índice de Ambiente Escolar (IAE) incluye las dimensiones de valoración positiva del establecimiento, apoyo de profesores, autonomía, participación y expectativas positivas de los estudiantes y sus familias, y fue construido considerando su peso explicativo en el rendimiento educativo. En este informe se reporta la metodología de su construcción, así como el análisis descriptivo de la distribución de los establecimientos que puntuaron muy bajo y muy alto en este índice. Adicionalmente, se reportan los resultados de un análisis de ecuaciones estructurales (SEM) que buscó probar el ajuste de un modelo teórico, en el cual el ambiente escolar actúa como variable mediadora en relación ya conocida entre NSE y rendimiento escolar. Los resultados indican que el modelo tiene un buen ajuste para estudiantes de escuelas municipales y particular-subvencionadas. En ellos, el aumento de una desviación típica en el Índice de Ambiente Escolar contribuye al aumento de 0.14 desviación típica en rendimiento en matemáticas; 0.19 en lenguaje; y 0.15 en ciencias. Los análisis posteriores de regresión jerárquica mostraron un efecto negativo y significativo de la interacción NSE*IAE, lo que sugiere que el ambiente escolar actúa como mediador de los efectos del NSE, puesto que un buen ambiente escolar disminuye el efecto del NSE sobre el rendimiento escolar. Esto es particularmente relevante en los establecimientos municipales, en los cuales las varianzas totales explicada fueron 21.6% (matemáticas), 17.3% (ciencias) y 23.9% (lenguaje), con un aporte específico de IAE de 3.7%, 3.5% y 5.2% respectivamente. Los aportes aditivos del IAE a la varianza de los resultados en rendimiento PISA 2009 explicada por el NSE, así como el efecto negativo del parámetro de interacción entre NSE e IAE, confirman la hipótesis de un efecto mediador del ambiente escolar. Por lo tanto, concluimos que la escuela sí hace una diferencia, cuando se preocupa de resguardar y promover un buen ambiente escolar, Por último, con el fin de caracterizar y comprender las prácticas de gestión escolar y el rol de los docentes en la generación de ambientes escolares positivos, se realizó un estudio cualitativo en dos establecimientos (uno municipal y otro particular-pagado) que puntuaron en o sobre una desviación estándar en el Índice de Ambiente Escolar, y en al menos dos de las tres pruebas PISA. Los resultados indican que estas escuelas trabajan en torno a un Proyecto Educativo compartido, el que incluye una fuerte orientación valórica que imprime y exige un alto compromiso por parte de los estudiantes, apoderados, profesores y directivos, de modo que el proyecto educativo se transforma en proyecto formativo. En la medida en que este proyecto formativo está orientado al desarrollo integral de la persona del alumno, el eje valórico y la participación de la comunidad educativa se tornan en elementos centrales. La gestión de valores opera de manera transversal a la gestión curricular y pedagógica. Por otra parte, en ambos establecimientos educacionales, el proyecto formativo es potenciador, pues constituye a los actores de la comunidad como portadores de habilidades, conocimientos, fuerza e ideales; los desafían en grandes sueños; y se centran más en el desarrollo de las personas y profesionales, que en el control y castigo. En ambos establecimientos se observan acciones orientadas a construir comunidad; estas acciones son bi-direccionales; no solo de directivos y profesores hacia estudiantes, sino también viceversa. Las escuelas se caracterizan por presentar una organización conformado por múltiples equipos de trabajo autónomos que se coordinan entre sí. En términos organizacionales son encontramos ante organizaciones hetero jerárquicas, donde el poder y la toma de decisiones permea los distintos estamentos de la organización. Se hace muy relevante la participación de diferentes actores y el

compromiso y responsabilización por las acciones. Se observa un interés y esfuerzo por mantener la estabilidad de los profesores y potenciar su profesionalización. Se deja de lado la tradicional forma de gestión centralizada y verticalista, hacia un liderazgo de tipo distribuido. Existe una fuerte relación entre cuerpo de profesores incluidos administrativos y auxiliares, cuerpo de estudiantes y cuerpo de apoderados. Se discuten estos resultados a la luz de los hallazgos evidenciados también en relación a la segregación educativa y a las prácticas de “inclusión dentro de la exclusión” que operan en estos establecimientos luego seleccionar a los estudiantes al momento de su admisión por motivos académicos, valóricos y/o económicos; y a los costos de culturas organizacionales que exigen un alto grado de compromiso, haciendo difusa las fronteras entre la vida pública y privada; comprometiendo un alto porcentaje del tiempo semanal en actividades escolares y extraescolares, e invitando a los estudiantes y sus familias a formar parte de una comunidad con sello valórico distintivo que es difícil dejar, ofreciendo contención social y apoyo educativo a cambio de identidad social. En conjunto, los resultados de este estudio sugieren que, a pesar del alto determinismo social de nuestros resultados educativos, la evidencia empírica respalda el mensaje fuerza de que la escuela puede “hacer una diferencia”, a través del mejoramiento del ambiente escolar. Se propone que la medición del ambiente escolar debería ser incorporada dentro de la evaluación de calidad educativa, pues constituye algo que la escuela aporta genuinamente, y explica parte de la varianza en rendimiento escolar.

CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES

Chile lleva varias décadas liderando la Región en temas de evaluación educativa basada en estándares. Sin embargo, los resultados de nuestra prueba nacional por excelencia, el SIMCE, son muy preocupantes. En todas las mediciones durante más de dos décadas, los estudiantes de nivel socioeconómico (NSE) medio-bajo y bajo obtienen puntajes significativamente inferiores a estudiantes de NSE medio, y éstos, a su vez, puntúan menos en esta prueba que los estudiantes cuyas familias provienen del NSE alto. Las brechas sistemáticas en logros de aprendizaje no solo son indicativas de las inequidades en educación, sino que son sintomáticas y a la vez refuerzan las inequidades sociales presentes en nuestro país (Bellei, Contreras & Valenzuela, 2010; Cassasus, 2003).

Cada vez que Chile ha participado en mediciones internacionales basadas en estándares de aprendizaje ocurre que, junto con compararnos con otros países cuyo nivel de desarrollo social y económico deseamos alcanzar (por ejemplo, los países de la OCDE), les mostramos y nos mostramos nuestras inequidades educativas. En el estudio internacional PISA 2009, un 18,7% de la varianza es explicada por el nivel socioeconómico de los estudiantes en Chile, es decir, una buena parte del logro individual de los estudiantes es predecible por su nivel socioeconómico de origen (MINEDUC, 2011).

Según el Informe de Capital Humano en Chile (Brunner y Elacqua, 2003, p.51), hay tres indicadores de capital social de las familias de los estudiantes especialmente relevantes para el logro educativo: la confianza interpersonal, el interés en temas políticos (orientación hacia la esfera pública) y nivel de asociatividad. Chile comparado con otros 6 países (Argentina, Brasil, México, España, Corea del Sur, Finlandia), presenta un nivel promedio de asociatividad, un bajo índice de interés político y un grado sólo regular de confianza interpersonal. En estos tres indicadores, el grupo socioeconómico alto tiene un nivel de capital social superior al de los grupos de más bajos ingresos, lo que señala a la condición económica como un elemento que favorece o dificulta adecuados logros educacionales. Putman en Brunner y Elacqua, (2003) sostiene que “el capital social es un predictor importante del rendimiento escolar, incluso mejor que los insumos educacionales y las variables socioeconómicas” (p.51).

Estos datos advierten del determinismo social sobre la educación chilena, toda vez que es el nivel socioeconómico y el (concomitante) capital social y cultural de los padres el factor que más explica los niveles de logro –la “calidad de los aprendizajes”- de nuestros estudiantes. Datos recientes en educación parvularia también sugieren que el efecto de la educación preescolar tiene una menor incidencia en los aprendizajes futuros de los estudiantes chilenos, en comparación a otros países.

Entonces, ¿Qué ocurre con la escuela, cómo influye la escuela? ¿Acaso la escuela se transforma, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1970), en reproductor de las desigualdades sociales? Todo indica que, por lo menos en el caso chileno, las evidencias a favor de esta tesis son más contundentes que en otros países de la Región. Por ejemplo, en el último

estudio SERCE (UNESCO, 2008), en el cual se muestra que en América Latina el clima o ambiente de aprendizaje de las escuelas logra explicar un porcentaje de la varianza tras controlar el efecto del nivel socioeconómico de los padres, se muestra que, para el caso chileno, esta relación no ocurre, probablemente dado que el índice de clima escolar de las escuelas chilenas está por debajo del promedio regional.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Bajo el supuesto de que es construir un índice de ambiente escolar, que recoja los reportes de múltiples actores,

¿Cómo se comporta el índice de ambiente escolar, en términos de su distribución en escuelas chilenas?

¿Incide el ambiente escolar en el rendimiento educativo?

¿El ambiente escolar, actúa como variable mediadora en la relación ya conocida entre NSE y rendimiento escolar?

¿Cómo se generan los ambientes escolares que inciden en un destacado rendimiento escolar?

¿En las escuelas identificadas con alta calidad educativa, tanto por sus resultados en rendimiento escolar como en ambiente escolar, cómo se define la comunidad escolar a sí misma?

¿En las escuelas identificadas con alta calidad educativa, tanto por sus resultados en rendimiento escolar como en ambiente escolar, cuáles son las prácticas de gestión y de rol docente que permiten comprender la generación de estos climas escolares?

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Determinar y comprender la influencia del ambiente escolar en la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento en los resultados PISA 2009 de estudiantes de 2º medio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Construir un índice de calidad educativa basado en las variables del ambiente escolar que inciden en la relación NSE-rendimiento PISA.
2. Determinar si y cómo el ambiente de aprendizaje reportado por directores, estudiantes y apoderados actúa como variable contextual moduladora de la relación entre NSE y rendimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias en la prueba PISA 2009 de estudiantes de 2º medio.
3. Comprender el clima escolar, desde la gestión de la convivencia y el rol docente, en escuelas con alto índice de calidad educativa en lenguaje, matemáticas y/o ciencias.

HIPÓTESIS

1. El ambiente escolar incide significativamente en el rendimiento escolar.
2. El ambiente escolar tiene un efecto mediador en la relación predictiva del nivel socioeconómico sobre el rendimiento escolar.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CLIMA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Desde una perspectiva social-ecológica (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Espelage & Swearer, 2010; Benbenishty & Astor, 2005) los resultados de aprendizaje de los estudiantes deben considerar la interrelación entre los distintos niveles que operan en y a través de ella. Para ello, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989) resulta de interés, pues pone en juego los niveles micro-, meso-, exo- y macros- del sistema social y, por tanto, también del sistema escolar. Entenderemos, en este proyecto, por nivel micro los resultados individuales de los estudiantes en las pruebas internacionales estandarizadas (rendimiento educativo). Por nivel meso, el clima de aula como generador de condiciones iniciales favorecedoras de aprendizajes significativos. El exo nivel, como el clima del establecimiento escolar; su cultura, su concepción de educación, aprendizaje, la gestión que lleva a cabo para favorecer buenos ambientes de aprendizaje, etc.; y el nivel macro social como la política educativa, las condiciones familiares de los estudiantes (NSE), entre otros.

Los datos del apartado anterior indican que existe una relación significativa y persistente en el tiempo, difícil de modificar, entre el NSE de las familias de origen y el rendimiento educativo de los estudiantes. Esto es algo ya documentado en numerosos estudios. Nuestra tesis es que los resultados individuales de los estudiantes en la Prueba PISA 2009 (y en otras pruebas) está mediado por el efecto de la escuela, como espacio facilitador de aprendizajes, tanto en un nivel meso (clima de aula) como en un nivel exo (clima o ambiente escolar). De manera tal, que aquellas escuelas que obtienen rendimiento por sobre la media en comparación a escuelas equiparadas en NSE de las familias e IVE, son escuelas donde el equipo de gestión y los profesores trabajan de manera sistemática en construir ambientes de aprendizaje que propicien el aprendizaje significativo.

A continuación pasamos a revisar la literatura especializada sobre clima de aula y clima escolar.

Clima de Aula

El clima de aula se define como las percepciones que tienen los sujetos a cerca de las relaciones que establecen a nivel de aula y el contexto en el cual estas interacciones se dan (Cornejo & Redondo, 2001). Para muchos autores, el clima de aula constituye un microclima al interior del establecimiento escolar (Fraser, 1991; Tim Mainhard, Brekelmans, Brok & Wubbels, 2011).

Los resultados del primer estudio del LLECE sobre la evaluación de la calidad de la educación latinoamericana muestran que el clima de aula es la variable que demuestra el

mayor efecto en el rendimiento de lenguaje y matemática (Cassasus, 2003). Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009) estudiaron la relación entre intimidación entre escolares, clima de aula y rendimiento escolar. Si bien los autores hicieron la distinción teórica entre clima escolar y clima de aula, el cuestionario de clima escolar que diseñaron refiere al espacio de aula, operacionalizado como “la percepción del clima de su sala de clase que tienen los estudiantes” (p. 29). Los investigadores encontraron una relación significativa entre intimidación, y clima de aula y rendimiento escolar. La fuerza de la relación entre estas variables variaba según nivel de enseñanza: mientras que en enseñanza básica las relaciones intimidación-clima de aula e intimidación-rendimiento eran directas y no mediadas por clima de aula, en enseñanza media la relación intimidación-rendimiento fue significativa sólo cuando se probó (a través del análisis de correlación parcial) un modelo con el clima de aula como variable mediadora.

Clima Escolar

Assael y Neumann (1991) definen el Clima Escolar (CE) como un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de éste y de las relaciones que en él se dan. Benbenishty y Astor (2005) definen el clima escolar positivo como aquel donde existe una política de la escuela contra la violencia; y donde existe apoyo de los profesores hacia los estudiantes; donde los estudiantes pueden participar en las políticas de la escuela. Existe investigación a nivel internacional que muestra la relación entre el fracaso escolar y el clima escolar negativo (McEvoy & Welker, 2000). En Estados Unidos, Werblow, Robinson, y Duesbery (2010) utilizaron los datos del Educational Longitudinal Study para estudiar el efecto de tres dimensiones del clima escolar –orientación al aprendizaje, apoyo de profesores y relaciones entre profesores y estudiantes- sobre la tasa de retención escolar, bajo un modelo HLM. Sus resultados indican que un clima escolar positivo predecía la retención escolar y por tanto prevenía la deserción escolar, con independencia del tamaño de las escuelas. Es decir, aún sabiendo que un tamaño de escuela pequeño favorece el clima escolar, un buen clima escolar en una escuela de gran tamaño incide igualmente en la retención de estudiantes. Como hemos ya señalado, en el estudio SERCE (2008) también se encontró una relación significativa entre clima escolar y rendimiento de estudiantes de básica en lenguaje, matemáticas y ciencias, en los países de América Latina, incluido Chile. El clima escolar fue medido a través un índice compuesto por el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela; el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros, y (solo en estudiantes de 6º año) la dedicación y atención que siente el estudiante le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución. El Informe de este estudio concluye que “el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes, (...) la magnitud del efecto del clima es mayor en Lectura y Ciencias 6º grado, así como en el 3º grado de Matemática. Este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje” (pp. 152-153).

Como podemos ver, el clima escolar puede entenderse de muchas maneras. De hecho, el constructo se define como complejo y multidimensional. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las dimensiones que suelen incluirse en las medidas de clima escolar, junto a sus referentes teóricos.

Tabla 1. Dimensiones de clima escolar recogidas en la literatura

DIMENSIÓN	AUTORES	INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN ESTA DIMENSIÓN
Normas justas	Furlong et al., 2005; California Department of Education, 1998 Marjoribanks, 1980; Guerra et al., 2011; Cornejo y Redondo, 2001	CSCSS; CHKS; SES; SCI
Buen trato	Furlong et al., 2005; California Department of Education, 1998 INEE, 2008; Marjoribanks, 1980; Guerra et al., 2011; Cornejo y Redondo, 2001; SERCE, 2008; Werblow, Robinson, y Duesbery, 2010	CSCSS; CHKS; INEE; SES; SCI; SERCE
Participación	Benbenishty & Astor, 2005	SCI
Pertenencia y conexión	Marjoribanks, 1980; Guerra et al., 2011; Cornejo y Redondo, 2001; SERCE, 2008; Goodenow, 1993	CHKS; SES; SERCE
Orientación al aprendizaje	Marjoribanks, 1980; Guerra et al., 2011; Cornejo y Redondo, 2001; SERCE, 2008; Werblow, Robinson, y Duesbery, 2010	SES; SERCE
Seguridad	Furlong et al., 2005; California Department of Education, 1998	CSCSS; CHKS

Nota: CSCSS = California School Climate and Safety Survey (Furlong et al., 2005); CHKS = California Healthy Kids Survey;; BIECE = Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar (INEE, 2008); SES = School Environment Scale (Marjoribanks, 1980, adaptado por Cornejo y Redondo, 2001) SCI = School

Gestión de la Convivencia y Rol Docente

El clima de aula y el clima escolar apelan fuertemente al papel del equipo de gestión y de los profesores en la construcción de ambiente propicios para el aprendizaje, no sólo a partir de actitudes individuales de respeto a la diversidad, solidaridad y buen trato, sino también desde las prácticas de gestión que posibilitan la construcción de este tipo de relaciones. En relación a la gestión de la convivencia, el sentimiento de pertenencia a la escuela y la existencia de un sistema de normas acordadas y consideradas justas exigen, en primer lugar, de una gestión activa de la convivencia. Exige, además, de un estilo de gestión de tipo democrática, donde se valora la participación de la comunidad escolar y se generan prácticas que permiten esta participación (López, Montecinos, Calderón, Contreras & Rodríguez, 2011).

Por otra, respecto del rol de los docentes en la construcción de climas de aula, el estado de la investigación indica que aquellos profesores que propician un ambiente en sus salas de clase centrado en el aprendizaje y donde ellos participan como mediadores del aprendizaje (versus un rol de autoridad en el aula), tienden a lograr mejores resultados en términos del aprendizaje de los estudiantes y de su rendimiento escolar (Davis, 2003; Quaas, Ascorra & Bertoglia, 2005). Al parecer, y por lo menos en el área de las Matemáticas, esto es especialmente relevante para los estudiantes chilenos que provienen de familias de NSE medio bajo (Olfos, 2010).

METODOLOGÍA

DISEÑO

Esta investigación busca conocer el efecto de la escuela, específicamente del ambiente escolar, en la relación ya conocida entre NSE y rendimiento escolar. Dado que un tratamiento metodológico de fenómenos complejos como éste requiere del empleo de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, el diseño metodológico de esta investigación es de carácter mixto secuencial, haciendo uso del análisis secundario de los datos PISA 2009 para la primera fase cuantitativa.

La prueba PISA (*Programme for International Student Assessment, PISA*) se creó a comienzos de este siglo como un instrumento que permitiera la comparación internacional, y que evaluara en qué medida, al finalizar la educación obligatoria, los estudiantes de distintos países habían desarrollado habilidades y competencias en los campos identificados como necesarios para que los jóvenes participen efectivamente en la sociedad (OCDE, 2000).

A diferencia de otras pruebas internacionales, la prueba PISA no busca mediar conocimientos científicos ni evaluar la adquisición de contenidos curriculares, sino el desarrollo de herramientas básicas para “leer” la cultura y poder participar de manera activa en la sociedad (Harlen, 2002). Por ello, la prueba está orientada a identificar la “alfabetización” de los estudiantes en tres campos identificados como relevantes: ciencias, matemáticas y lenguaje.

La prueba PISA se aplica cada tres años a una muestra doblemente estratificada de estudiantes de 15 años en cada país participante. Cada evaluación incluye ítems de los tres campos. Los ítems de evaluación dan prioridad al dominio de procesos, la comprensión de conceptos y la capacidad para funcionar en situaciones variadas basadas en la vida cotidiana (Harlen, 2002).

La aplicación PISA recoge información contextual adicional por medio de un cuestionario a los estudiantes y a los directores de las escuela (Harlen, 2002; OCDE, 2009). Los Cuestionarios dirigidos a Directores, Estudiante y Apoderados que acompañaron la aplicación PISA 2009 entrega información respecto del ambiente escolar y respecto de la gestión escolar. Estos datos fueron utilizados para estudiar el efecto del ambiente escolar (variable de contexto de nivel exo) sobre la relación entre rendimiento educativo (variable individual) y NSE (variable sociocultural de nivel macro).

Por lo tanto, el diseño fue mixto y secuencial, organizado en torno a dos fases complementarias. La primera fase, de carácter cuantitativo, incluyó los Estudios 1 y 2. La segunda fase, de carácter cualitativo, comprendió el Estudio 3.

Estudio 1 (Cuantitativo): Construcción de Índice de Ambiente Escolar

Diseño. Este estudio buscó responder al objetivo específico 1. Para ello, se realizó un análisis secundario de los datos obtenidos a través de los Cuestionarios a Estudiantes, Apoderados y Directores durante la aplicación PISA 2009. Para ello, se considerando ítems relevantes y con justificación teórica

Participantes. Todos los estudiantes de las escuelas que participaron en la muestra nacional PISA 2009. Para el análisis se consideró la estratificación de los estudiantes según NSE, dependencia y ubicación geográfica (rural/urbano).

Instrumento. El Índice de Ambiente Escolar fue construido a partir de las respuestas de los directores, profesores y estudiantes al Cuestionario del Establecimiento. Este Cuestionario pide información acerca de las características del establecimiento; el estudiante y el cuerpo docente; los recursos del establecimiento; la instrucción del establecimiento, el currículo y la evaluación; el ambiente escolar; las políticas y prácticas escolares; y las características del director o la persona designada. Inicialmente, propusimos incluir únicamente los ítems del Cuestionario a Directores, específicamente las secciones: “Currículo Escolar y Evaluación (Sección D, preguntas 11, 12, 13, 16), “Ambiente Escolar” (sección E, preguntas 17 y 18) y “Políticas y Prácticas Escolares” (preguntas 19 a 26). Sin embargo, fue posible incluir ítems de los otros actores a quienes también se aplicó el Cuestionario complementario. Esto permitió construir un índice multi-informe.

Procedimiento. Una vez construido el Índice, se realizó un análisis descriptivo de los resultados de las escuelas participantes en la evaluación PISA 2009, y se compararon estos resultados con aquellos obtenidos utilizando los criterios tradicionales de rendimiento de los estudiantes.

Productos. Los productos finales de este estudio son a) la propuesta de un índice que considere el clima escolar junto con el rendimiento escolar, y b) un informe comparativo de la distribución de los puntajes utilizando este índice de calidad educativa.

Estudio 2 (Cuantitativo): Análisis de Ecuaciones Estructurales

Diseño. Este estudio buscó responder al objetivo específico 2. La metodología inicialmente propuesta era HLM (Hierarchical Linear Modelling). No obstante, dados los argumentos detallados en la sección Resultados de este acápite, la decisión final fue utilizar SEM (Structural Equation Modelling). La diferencia es que, mientras el primer se basa en las varianzas intra-clase e inter-clase, y busca estudiar el efecto de “nidos” al interior de los datos, el segundo se basa en regresiones y toma en consideración la estructura

subyacente de los datos para estimar relaciones, resultando especialmente útiles para estudiar los efectos de variables mediadoras.

Participantes. El análisis secundario se realizó sobre la base agregada de las respuestas de Directores, Estudiantes y Padres de las 200 escuelas chilenas que participaron en la Prueba PISA 2009 (N= 5668).

Variables y fuentes de recolección. Las variables fueron obtenidas a través de las siguientes fuentes de la prueba PISA 2009:

- a. *Rendimiento escolar.* Medido a través de los valores plausibles reportados por la base de datos PISA 2009 en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.
- b. *Índice de Ambiente Escolar* construido ad-hoc a partir del análisis secundario de la base de datos PISA 2009.
- c. *Nivel socioeconómico:* se utilizaron los datos de la Sección 5: Antecedentes de los Padres, del Cuestionario para Padres de PISA 2009, con el objetivo de determinar el NSE de cada estudiante.
- d. *Datos del establecimiento:* en el modelo final se incluyeron además otras variables informativas de la escuela, como la dependencia escolar, el tipo de educación impartida (científico humanista y/o técnico-profesional) y la selección académica de los estudiantes realizada por la escuela.

Procedimiento de análisis. Se utilizó la técnica de ecuaciones estructural (structural equation modelling), haciendo uso del módulo AMOS 16.0 del paquete estadístico SPSS.

Productos. Los productos finales de este estudio son a) modelo SEM con indicadores de ajuste, b) modelos de regresión jerárquica.

Estudio 3: Cualitativo (Estudio de casos)

Este estudio buscó responder al objetivo específico número 3.

Diseño. El diseño fue de estudio de casos y se llevó a cabo bajo un marco de investigación cualitativa. El propósito fue describir y comprender las prácticas de gestión de la convivencia lideradas por el equipo de gestión y el papel llevado a cabo por los docentes en la construcción de climas favorables al aprendizaje, en escuelas que presentaron altos puntajes en Calidad Educativa (medido como rendimiento académico y ambiente escolar) de acuerdo a los resultados del estudio 2.

Participantes. Se seleccionaron a dos escuelas con alto puntaje en el Índice de Ambiente Escolar construido en el Estudio 1, que a su vez tuvieron alto puntaje en a lo menos dos de las tres pruebas de rendimiento escolar PISA. Un establecimiento fue de dependencia municipal y el otro de dependencia particular-pagado. Desde este punto de vista, cada establecimiento correspondió a un contexto particular de gestión escolar, lo cual resulta de

particular interés para la política educativa. En cada establecimiento participaron los miembros de todos los estamentos de la comunidad escolar (director y equipo de gestión; docentes; apoderados; estudiantes; asistentes de la educación).

Técnicas de producción de datos. En cada establecimiento se realizaron:

a. *Entrevistas activas:* La técnica de la entrevista activa-reflexiva (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin, 2001) consiste en una interacción en la cual los participantes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente aunque guiados temáticamente por una pauta flexible. El carácter activo de las entrevistas vino dado al compartir con los participantes su clasificación como escuela con alto Índice de Calidad Educativa, tras lo cual se indagó en sus significaciones y atribuciones a los elementos explicativos de esta situación.

En cada establecimiento, se entrevistó a directivos, miembros del equipo de gestión, docentes, asistentes de la educación, apoderados y alumnos. Estas entrevistas se focalizan en dos ejes: Por una parte, en las significaciones y atribuciones a las prácticas de gestión de convivencia, incluyendo la participación de los diferentes actores educativos. Por otra, en el rol docente en la consecución de buenos resultados, tanto en rendimiento académico como en clima de aula.

b. *Observaciones participantes:* los investigadores llevaron a cabo observaciones participantes, con registros de campo, en los espacios de aula durante las asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias focalizadas en el papel desempeñado por el rol docente; y observaciones de otros espacios de relación social, focalizadas en las prácticas de gestión de la convivencia escolar, entre ellos, la Inspectoría, oficina de dirección, patio de recreo, reuniones de apoderado, consejos escolares, consejo de profesores y dependencias del equipo psicosocial.

c. *Indagación participativa de logros:* esta técnica de entrevista (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008), basada en la apreciación indagatoria (appreciative inquiry, Bednarz, Cavicchiolo, Marchi y Tomassini, 2011), forma parte del cúmulo de metodologías participativas que se han ido generando a nivel internacional para estudiar comunidades de práctica (Wenger, 2004; Lave & Wenger, 1991). Consiste en la descripción colectiva de prácticas que la comunidad define como logro, bajo una metodología de 7 pasos que busca construir aprendizajes colectivos a partir de la reflexión participativa acerca de experiencias escolares previas (aprendizaje organizacional retrospectivo), con la participación de representantes de todos los estamentos de la comunidad.. El foco estuvo puesto en las prácticas de gestión de la convivencia.

d. *Entrevista de buenas prácticas de gestión.* Se realizó una entrevista grupal al equipo de gestión de cada establecimiento profundizando en una buena práctica de gestión de la convivencia identificada como significativa por el equipo. Esta técnica permite indagar en los procesos de instauración y mantención de una buena

práctica, así como en las condiciones organizacionales y los lineamientos de acción requeridos para su realización.

Procedimiento. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido (Cáceres, 2003; Franzosi, 2010). El proceso de codificación de la transcripción de entrevistas, observaciones y documentos, se realizó a través del programa Atlas.ti. Los resultados han sido validados mediante la triangulación de las diferentes técnicas de producción de datos.

RESULTADOS

RESULTADOS ESTUDIO 1: CONSTRUCCIÓN DEL INDICE DE AMBIENTE ESCOLAR

El Índice de Ambiente Escolar fue construido como una medida multi-informante sobre dimensiones que tenían justificación teórica y, además, permitían explicar una parte de la varianza de la variable dependiente, rendimiento académico.

Puesto que el análisis secundario de datos PISA que propone este estudio es guiado por hipótesis sustentadas teóricamente y desde la investigación empírica, se optó por seleccionar, como primer paso, aquellos ítems de interés teórico, que podrían incorporarse dentro de los índices de NSE y ambiente escolar, respectivamente.

La selección obedeció inicialmente a un criterio amplio, con el propósito de estudiar cómo se comportaban estas variables. Para esta primera etapa se utilizó la herramienta de comparación con países OCDE *interactive data selection page* disponible en la página de la OCDE (<http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>), y a través del paquete estadístico SPSS. El análisis se realizó considerando la media y/o el porcentaje de respuestas por categoría de los estudiantes de Chile (N = 5669) y de los directores (N=200), en comparación a la media de los países de la OCDE.

A continuación se presentan los resultados de este análisis descriptivo. Se incluyen los resultados referidos a NSE y (potenciales indicadores de) Ambiente Escolar.

Resultados Análisis Descriptivo: NSE

Para la construcción del índice de nivel socioeconómico se tomó en consideración las siguientes variables: nivel educacional de la madre y del padre, ocupación y situación laboral de la madre y del padre, e ingreso anual familiar. La última variable está incluida en el Cuestionario para Padres, por lo que no será informada en este informe. El resto de las variables se encuentran incluidas en el Cuestionario del Estudiante.

Respecto del nivel educacional de la madre, el 61,76% de alumnos chilenos informa que su madre alcanzó cuarto año de enseñanza media científico-humanista, porcentaje mayor a la media de la OECD (50.36%). Similar situación ocurre con el porcentaje de alumnos cuyas madres alcanzaron octavo año básico, el que es mayor para los estudiantes chilenos (22.81%) en comparación a la media OECD (14.79%). Sin embargo, el porcentaje de estudiantes chilenos cuya madre no alcanzó a culminar el sexto año básico (5.63%) es también mayor a la media OECD (2.29%). Un panorama similar ocurren con el nivel educacional del padre, donde el porcentaje de padres de estudiantes chilenos que terminó cuarto año medio científico-humanista (60.80%) es mayor a la media OECD (44.39%). Lo mismo ocurre con el porcentaje de padres chilenos que culminó octavo básico (21.29%), el

que es mayor a la media de padres de la OECD (15.15%). Sin embargo, aquí también el porcentaje de estudiantes que no terminó sexto año básico es mayor en padres chilenos (5.15%) en comparación a la media OECD (1.88%). Estos resultados probablemente estén indicando una mayor varianza, asociada a una mayor segmentación socioeconómica, donde padres y madres de estudiantes chilenos están sobrerrepresentados en el nivel más alto de escolarización (ISCED level 3A) pero también están sobrerrepresentados en el nivel más bajo de escolarización (Did not complete ISCED level 1).

Respecto de las calificaciones educativas de la madre, el porcentaje de madres chilenas que alcanzó el nivel de Magíster o Doctorado (2.45%) es inferior a la media de la OECD (3.74%). Situación similar ocurre con los estudios universitarios, en institutos profesionales y centros de formación técnica, donde el porcentaje de madres chilenas (11.45%, 12.58% y 12.50%, respectivamente) es menor a la media OECD (19.75%, 19.68% y 18.47%, respectivamente). Idéntica situación se observa en relación a las calificaciones educativas de los padres chilenos, cuyos porcentajes son subrepresentados en las categorías de Magíster o Doctorado (3.69%), estudios universitarios (14.51%), título universitario (11.90%) y centro de formación técnica (15.08%) en relación a la media de los países OECD (4.73%, 20.04%, 17.68% y 19.40%, respectivamente). Se puede concluir que, aún cuando los padres y madres de los estudiantes de Chile estarían sobrerrepresentados en el nivel de escolaridad, sus calificaciones educativas son menores a lo esperado para los países de la OECD.

En cuanto a la situación laboral actual de la madre, un porcentaje menor de madres chilenas trabaja en jornada completa (32.49%), en comparación a las madres de países OECD (50.35%). Por el contrario, un porcentaje mayor de madres chilenas no estaba trabajando al momento de la aplicación del cuestionario, ya sea por encontrarse buscando trabajo (9.06%) o por otros motivos (37.19%). Estos porcentajes también son menores a los de países OECD (5.10% y 22.41%, respectivamente). Solo el porcentaje de trabajo part-time es similar entre madres chilenas y madres de países OECD. Respecto de la situación laboral de los padres, la mayoría de ellos trabaja en jornada completa (62.59%), aún cuando este porcentaje es menor a la media OECD (73.66%). Por el contrario, el porcentaje de padres chilenos con trabajo part-time (20.70%) es mayor al de países OECD (8.11%). En conclusión, las estadísticas dan cuenta, para el caso de las madres de Chile, de la situación de no-ocupación laboral de las madres dueñas de casa; de la menor incorporación al campo laboral de las mujeres (51.79% para Chile versus 69.49% para los países OECD) y de la preferencia por trabajos part-time por sobre trabajos de jornada completa. En el caso de los padres, aún cuando la inserción en el campo laboral de los hombres de Chile es similar al de los países OECD (83.29% versus 81.77%, respectivamente), y que el porcentaje de padres que no trabaja por motivos desconocidos (4.43%) es menor al de la media OECD (7.71%), la sobrerrepresentación de trabajos de jornada parcial probablemente dan cuenta del contexto de mayor precariedad laboral asociadas a las políticas de flexibilización laboral (Sisto & Fardella, 2008).

En el Cuestionario para Padres, las calificaciones educativas informadas por los padres muestran un panorama similar. En el caso de la madres, un porcentaje mayor de madres chilenas reporta no tener estudios superiores (54.91%) en comparación a la media de OECD (50.09%). Por el contrario, un porcentaje menor de madres informa haber terminado estudios universitarios (10.05%), en instituto profesional (14.05%) o en centro de formación técnica (15.25%) en comparación a los países OECD (16.14%, 17.04% y 20.62%, respectivamente). En el caso de los padres, solo el porcentaje de padres chilenos que informan haber culminado estudios en institutos técnicos (14.71%) es similar al porcentaje de padres de países OECD que afirma tener estudios en institutos técnicos (14.15%). La proporción de padres que culminaron estudios universitarios (15.14%) o en centro de formación técnico (17.33%) es menor al de los países OECD (18.29% y 20.99%, respectivamente). Por el contrario, el porcentaje de padres chilenos sin estudios superiores es mayor (54,89%) es mayor al de los países OECD (45.13%)

Además del nivel educativo, otro indicador clave para estimar el nivel socioeconómico del estudiante es el ingreso anual familiar. En la prueba PISA, esta información es solicitada directamente a los padres. Los resultados descriptivos muestran que el porcentaje de padres que informan un ingreso anual familiar en las categorías de ingresos más bajos (menor a \$180.000; y entre \$180.000 y \$270.000) es mayor que la media OECD (30.64% versus 17.30%, respectivamente). Por el contrario, el porcentaje de padres chilenos que informa un ingreso anual más alto es menor a la media de países OECD (11.67% versus 13.29 para la categoría “entre \$270.000 y \$350.000; 8.40% versus 10.96% para la categoría “entre \$350.000 y \$440.000”, 7.09% versus 10.12% para la categoría “entre \$440.000 y \$570.000”; y 17.15% versus 20.69% para la categoría “entre \$570.000 y \$1.000.000”.

En síntesis, los resultados muestran que tanto el nivel educativo de las madres y de los padres de los estudiantes de Chile, como su ingreso anual familiar, es inferior a aquel alcanzado por padres y madres de estudiantes de países OECD.

Resultados Análisis Descriptivo Ambiente Escolar

Nos propusimos extraer ítems preguntados a estudiantes, directores y padres, para construir un índice de Ambiente Escolar complejo y multi-informante.

Los análisis descriptivos de las variables de interés teórico para el índice de Ambiente Escolar se presentan en forma separada por actor educativo.

Estudiantes. Acerca de los aprendizajes en la escuela, los estudiantes respondieron la pregunta sobre si la formación que brinda la escuela los prepara para la vida adulta. El 35,8% se manifestó muy en desacuerdo y un 39,5% en desacuerdo, en tanto que un 15,5% estuvo de acuerdo y un 6,1% muy en desacuerdo. No hay diferencias significativas con los puntajes de los demás países de la OCDE al respecto, evidenciando

por la mayor parte de los estudiantes una valoración positiva de la formación de la escuela para su vida futura.

El 64, 2% de los estudiantes está muy en desacuerdo con que la escuela sea una pérdida de tiempo y un 30,4% está en desacuerdo. En tanto que un 2,5% está de acuerdo con ello y un 1,9% muy de acuerdo. La percepción de que no se pierde tiempo en la escuela es levemente mayor en Chile que en el conjunto de los países de la OCDE, sin hallar diferencias significativas.

Ante la pregunta sobre si la escuela ayudó a tener confianza para tomar decisiones, el 52,7% de los estudiantes está de acuerdo y un 27,8% muy de acuerdo. El 12, 9%, en tanto, está en desacuerdo y un 5,5% muy en desacuerdo. Los puntajes promedio respecto de la confianza que los estudiantes perciben que da la escuela para tomar decisiones en Chile son superiores que en los países de la OECD (de acuerdo: 53,2% y muy de acuerdo 21,9%).

Respecto a la pregunta de si el colegio ha enseñado cosas que podrían ser útiles en el trabajo, un 36,1% de los estudiantes responde estar de acuerdo y un 53,9% estar muy de acuerdo. Un 5,2% está en desacuerdo y un 3,9% muy en desacuerdo. Los puntajes de alta valoración son levemente mayores en Chile que en los países de la OCDE (43,8% de acuerdo y 41,9% muy de acuerdo).

Acerca de los profesores, el 51,6% de los estudiantes encuestados indica estar muy de acuerdo en llevarse bien con la mayoría de ellos y el 32,2% está de acuerdo. El 11,3% está en desacuerdo y el 3,9% muy en desacuerdo. La relación positiva entre estudiantes y docentes en Chile obtiene los mismos puntajes que en los países de la OCDE.

Sobre la percepción de preocupación de la mayor parte de los profesores por el bienestar del estudiante, un 57,3% señala estar de acuerdo y el 16,2% muy de acuerdo. El 20,7% está en desacuerdo y el 4,9% muy en desacuerdo. Los puntajes de Chile respecto a la preocupación percibida de parte de los profesores sobre el bienestar de los estudiantes son mayores en Chile que en el conjunto de los países de la OCDE. Este resultado es coherente con la percepción de buena relación percibida desde los estudiantes con la mayoría de sus profesores.

Al ser preguntados los estudiantes sobre si la mayoría los profesores realmente escuchan lo que tienen que decir, el 55,6% responde estar de acuerdo y el 16,2% muy de acuerdo. Un 22% se muestra en desacuerdo con la afirmación y un 5,3% muy en desacuerdo. Los puntajes de valoración positiva en Chile son levemente superiores al de la OCDE en esta respuesta, no obstante es el más bajo del país respecto a los demás ítems sobre la relación entre estudiantes y sus docentes.

El 55,8% de los estudiantes está de acuerdo en que si necesita ayuda extra, la recibirá por parte de sus profesores, y el 21% está muy de acuerdo. En tanto, el 16,9% de los estudiantes está en desacuerdo y el 5,4 está muy en desacuerdo con recibir apoyo extra

de los docentes en caso de necesitarlo. Los puntajes de Chile superan levemente al de la OCDE.

Por último, respecto de la percepción de trato justo de parte de la mayoría de los profesores, el 55,7% indica estar de acuerdo y el 14,5% muy de acuerdo. El 21,9% está en desacuerdo con la afirmación y el 6,9% muy en desacuerdo. Los puntajes promedio de Chile son más bajos que los del conjunto de los países de la OCDE (60,9% de acuerdo y 18,5% muy de acuerdo).

Directores. Acerca de los obstáculos para el aprendizaje que los directores de establecimientos identifican en su establecimiento, las bajas expectativas de los profesores sobre los alumnos son señaladas como muy relevantes por el 8,8% de los encuestados y como relevantes hasta cierto punto en un 39,4%. El 33,9% de los directores señalan que las bajas expectativas docentes constituyen en poca medida un obstáculo para el aprendizaje, en tanto que el 17,1% lo indica como ningún obstáculo en su establecimiento. Se observan diferencias significativas con los puntajes promedio de la OCDE, presentando Chile peores expectativas que el conjunto de los países (que indican el obstáculo como limitante del aprendizaje hasta cierto punto en un 23,6% y como muy limitante en un 3,5%)

La inasistencia de los estudiantes es percibida como muy limitante del aprendizaje por el 21,4% de los directores encuestados y como limitante hasta cierto punto por el 35,6%. El 32,1% lo ve como poco limitante y el 10,9% como nada limitante. El promedio de Chile respecto al ausentismo como limitante muy importante del aprendizaje es superior al de la OCDE (12,4% considera muy limitante).

Las malas relaciones entre estudiantes y profesores son percibidas como muy limitantes del aprendizaje por el 2,6% de los directores, y como limitantes hasta cierto punto por el 5,8%. El 51,6% lo considera poco limitante y el 39,3% como nada limitante. Los puntajes de Chile para las malas relaciones profesor-alumno como limitantes hasta cierto punto y muy limitantes para el aprendizaje son más bajos que los promedios OCDE (11,6% y 3,8% respectivamente).

Las conductas disruptivas constituyen un obstáculo importante para el 5,9% de los directores y como un obstáculo hasta cierto punto para el 25,4% de ellos. El 39,4% en tanto las considera muy poco como obstáculo y el 28% en nada como obstáculo. Los puntajes para esta pregunta son similares a los del conjunto de los países de la OCDE.

Que los profesores no atiendan las necesidades individuales de los estudiantes, es percibido como un gran obstáculo para el aprendizaje para el 4,1% de los directores y como un obstáculo hasta cierto punto por el 33,9% de ellos. El 48,1% en tanto, considera que aquello es poco obstáculo y el 12,6% lo señala como en nada un obstáculo para el aprendizaje. Se observa una diferencia importante, en que Chile puntúa como más alto que los países de la OCDE respecto a la poca atención de las necesidades individuales de los

alumnos (un 26,2% señala limitaciones hasta cierto punto y un 3% como una gran limitación para el aprendizaje).

Las inasistencias de los profesores son consideradas muy limitantes para el aprendizaje por el 7,2% de los directores y el 23,6% lo considera como limitante hasta cierto punto. El 53,5% lo considera muy poco limitante y el 15,4 como nada limitante. La diferencia de Chile con el resto de los países de la OCDE es importante respecto de la percepción del ausentismo docente como obstáculo importante para el aprendizaje (los países de la OCDE en conjunto señalan que es muy limitante en un 4,5% y como limitante hasta cierto punto un 11,7%).

Que los estudiantes falten a sus clases es percibido por el 43,1% de los directores como poco obstáculo para el aprendizaje y en un 9,6% como ningún obstáculo. En tanto, un 27,2% lo considera un obstáculo hasta cierto punto y un 20,2% como un importante obstáculo. Nuevamente encontramos diferencias significativas con los puntajes OCDE, en que Chile promedia más alto el obstáculo de la inasistencia estudiantil que el conjunto de los países (23,3% obstáculo hasta cierto punto y 6,6% obstáculo importante).

La pregunta por la falta de respeto de los estudiantes hacia los profesores fue considerada en un 5,9% como un obstáculo importante para el aprendizaje y en un 7,2 como un obstáculo hasta cierto punto. El 55,1% de los directores lo señaló como un obstáculo poco importante y el 31,7% como ningún obstáculo. Los promedios de la OCDE son mayores para este ítem, dando mayor importancia a las faltas de respeto de los estudiantes como limitantes para el aprendizaje (19,3% limitante hasta cierto punto y 3,8% muy limitante).

La resistencia al cambio por parte del personal es señalada como muy limitante para el aprendizaje por el 6,6% de los directores y como algo limitante por el 28,3% de ellos. El 40% lo considera poco limitante y el 19,9% como nada limitante. Los resultados son levemente superiores en promedio que los países OCDE, respecto a la importancia de la resistencia al cambio como obstáculo.

Acerca del uso de alcohol y de drogas ilegales por parte de los estudiantes, el 46,2% de los directores lo indica como un poco obstáculo para el aprendizaje y el 39,9% como ningún obstáculo. Un 9,5% lo indica como un obstáculo hasta cierto punto y un 4,4 como un obstáculo importante. Los resultados son similares con el conjunto de países de la OCDE para el mismo ítem, sin hallar diferencias significativas.

Que los profesores sean demasiado estrictos con los estudiantes no es percibido como un obstáculo relevante por los directores (0,07%). En un 13,7% se señala como un obstáculo hasta cierto punto, en un 60,8% como poco obstáculo y en un 25,5 como ningún obstáculo. Los promedios no son diferentes con los de los países OCDE.

La intimidación o amenazas de unos estudiantes hacia otros son señaladas como poco obstáculo para el aprendizaje por el 54,2% de los directores y como ningún obstáculo por

32%. En tanto, se señalan como obstáculo hasta cierto punto por el 9,5% y como mucho obstáculo por el 4,2%. Los puntajes de Chile indican que la intimidación entere estudiantes constituye en menor medida una limitación para el aprendizaje que en los países OCDE (62,5% poco obstáculo y 23,1% ningún obstáculo).

Que los estudiantes no sean incentivados a desarrollar su potencial completo es percibido como poco obstáculo por el 37,7% de los directores y como un obstáculo hasta cierto punto por el 34,3%. El 19,4% lo considera en nada un obstáculo y el 7,9% como un gran obstáculo. Los promedios muestran diferencias importantes, pudiendo indicar que Chile desafía menos a sus estudiantes a desarrollar todo su potencial (países OCDE: 26,5% no es obstáculo y 47,3% es poco obstáculo).

Al ser consultados respecto de las expectativas de los padres sobre el establecimiento, el 20,9% de los directores indica una presión constante de la mayoría de aquellos en espera que la escuela establezca altos estándares y los alumnos los alcancen. El 50% indica una presión constante de parte de una minoría de padres al respecto y el 26,4% una escasez de presión de parte de los padres. Los resultados no difieren con los de los países OCDE.

Como se aprecia en la Tabla 2, las dimensiones incluidas en la construcción del IAE fueron: valoración positiva de la escuela, apoyo de profesores, autonomía, participación, y visión positiva de los estudiantes y sus familias. Los informantes para cada dimensión varían en función de la disponibilidad de ítems pertinentes en los Cuestionarios.

Análisis de correlación de las variables de interés seleccionadas

Con el propósito es contrastar empíricamente la elección guiada teóricamente, con el fin de obtener índices válidos, se analizó la matriz de correlación de las variables de interés teórico seleccionadas.

Resultados Correlaciones: Estudiantes. Se indagó el clima escolar desde el punto de vista de estudiantes, a través de las preguntas 33 (valoración de la formación que entrega el colegio), 34 (rol docente) y 36 (inadecuado ambiente de aprendizaje) en un total de 5534 estudiantes chilenos. Las correlaciones resultantes muestran una gran coherencia interna, correlacionando significativamente entre sí todos los ítems de cada pregunta.

Destacan en el estudio de la pregunta 33, sobre lo aprendido en el colegio, la fuerte correlación significativa entre *me ha dado confianza para tomar decisiones* y *me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo* ($r = .50$, $p < .001$), y de las preguntas que señalan insatisfacción con la instrucción, *ha sido una pérdida de tiempo* y *ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela*, con una correlación $r = .32$ ($p < .001$). En este sentido, los estudiantes que evalúan más satisfactoriamente su formación escolar como con sentido para su vida futura a la vez están en desacuerdo con

que ir al colegio ha sido una pérdida de tiempo ($r = -.26, p < .001$). Estas preguntas además correlacionan significativamente con las preguntas del rol docente (pregunta 34).

Al indagar la opinión acerca de los profesores en el colegio (pregunta 34), los cinco ítems presentan fuertes correlaciones entre ellos. Las temáticas que indagan son el llevarse bien con los profesores, el interés de éstos en el bienestar de los estudiantes, el escuchar lo que los estudiantes tiene que decir, el apoyo extra que podrían requerir por parte de los estudiantes y el recibir un trato justo de parte de los profesores. Destacan las correlaciones del ítem *La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir* con todos los demás ítems, las cuales van de $r = .52$ a $.40$ ($p < .001$), lo que estaría indicando una temática nuclear en la valoración por parte de los estudiantes del rol docente.

En las correlaciones que tienen entre ellas las temáticas de las preguntas 33 y 34, encontramos que la pregunta sobre entregar *confianza para tomar decisiones* presenta correlaciones medias con todos los temas indagados por el rol docente, con valores de $r = .28$ a $.20$ ($p < .001$). Así también, en menor medida el *enseñar cosas útiles para el trabajo* a futuro también muestra amplias correlaciones significativas con todas las preguntas del rol docente, con valores de $r = .24$ a $.18$ ($p < .01$). Por lo tanto, podemos decir que para medir el ambiente escolar tienen importancia, efectivamente, los aspectos de de la relación estudiante-profesor así como los aportes de la instrucción para la vida cotidiana y el futuro laboral.

Finalmente, al revisar los resultados de la orientación al aprendizaje en el aula, como aspecto relevante del ambiente escolar, los cinco ítems se encuentran íntimamente correlacionados (con valores de $r = .63$ a $.45, p < .001$), mostrando que son un solo gran tema. Los aspectos que indagan están en relación con elementos que dificultan un buen ambiente de aprendizaje, como son el ruido y el desorden, el que los estudiantes no escuchen al profesor, que no se callen, que no se pueda trabajar bien y que no comiencen a tiempo los trabajos en clase. Destaca la relación significativa del ítem 33.1 *El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela*, con un mal ambiente de aprendizaje en el aula, con valores de r que van de $.15$ a $.10$ ($p < .01$). Podemos hipotetizar que un ambiente de aprendizaje caótico da a los estudiantes la sensación de un mundo general caótico y sin futuro, por lo que no se sentirían capaces de enfrentar la vida adulta con las herramientas que sienten no haber recibido de la escuela. Por otro lado, esto se ve reforzado por las correlaciones significativas encontradas entre estos ítems y el de la pregunta 34.3 *La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir*, con valores de r que van de $-.13$ a $-.11$ ($p < .01$), dejando en evidencia como un mal clima de aprendizaje permea de alguna forma la percepción de una mala relación entre los profesores y los estudiantes, haciéndolos sentir que no son escuchados personalmente por los profesores.

Resultados Correlaciones: Directores. Para realizar el análisis de correlaciones, se computaron dos variables nuevas, sobre las base de los ítems de interés de las preguntas 24 y 25 del cuestionario de Directores (ver Tabla 3).

El ambiente escolar también se estudió a través de la visión de los directores de 188 escuelas encuestadas (2 escuelas no presentaban respuestas de directores), sobre temáticas de las limitantes para el aprendizaje de los estudiantes (preg. 17), las características de las expectativas de los padres (preg. 18), más los temas de nivel de autonomía de directores y profesores en la toma de decisiones sobre gestión dentro del colegio (preg. 24) y el nivel de participación de la comunidad escolar en temas de gestión del colegio (preg. 25) (ver Tablas 2 y 3).

Los distintos ítems de la pregunta 17 están fuertemente intercorrelacionados, mostrando gran coherencia interna en las temáticas que limitan los aprendizajes de los estudiantes (Ver Anexo 5). La limitante que presenta correlaciones mayores a .40 las encontramos principalmente en los ítems: *Malas relaciones entre estudiantes y profesores*, las cuales van de $r = .67$ a $.44$ ($p < .001$), *Estudiantes que faltan el respeto a sus profesores*, las cuales van de $r = .67$ a $.40$ ($p < .001$), *Profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes*, las cuales van de $r = .68$ a $.41$ ($p < .001$), *Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes*, las cuales van de $r = .67$ a $.41$ ($p < .001$). Como se puede apreciar, las temáticas que principalmente estarían afectando el aprendizaje se centran en las relaciones interpersonales, es decir, el clima escolar del establecimiento.

Por otro lado, al indagar sobre las características de las expectativas de los padres sobre el establecimiento, encontramos que una baja expectativa -manifestada en el ítem *La presión de parte de los padres sobre la escuela para alcanzar académicos más altos entre los estudiantes es muy escasa*- correlaciona significativamente con la percepción de los directores de que las mayores limitantes para el aprendizaje en la escuela son las bajas expectativas de los profesores ($r = .33$, $p < .01$), que los estudiantes no son incentivados para desarrollar su potencial ($r = .35$, $p < .01$), por el ausentismo escolar ($r = .33$, $p < .01$), y que el personal del establecimiento se resista a los cambios ($r = .31$, $p < .01$). Además, las bajas expectativas de los padres se relaciona significativamente con una menor diversidad y exigencia en las evaluaciones del desempeño de los docentes (preg. 23), con $r = .27$ ($p < .01$).

A través del análisis de la pregunta 24, se intentó medir el grado de autonomía de los directores y profesores de los establecimientos, ya que esto estaría relacionado con una mayor satisfacción con la gestión de las escuelas, aportando a ambientes más colaborativos y positivos de la comunidad escolar. Se creó un indicador de autonomía con la sumatoria de las respuestas positivas a los ítems de directores y profesores de los distintos aspectos abordados por la pregunta 24 (e.g., Selección de profesores, contratos, despidos, sueldos, presupuesto escolar, políticas disciplinarias de los estudiantes, elegir libros de texto que se usarán, contenido de los ramos, etc). Puntajes más altos en este indicador, muestran una mayor autonomía de estos para tomar decisiones relevantes de la gestión escolar (administrativa, curricular y de la convivencia).

Los resultados de las correlaciones mostraron que en las escuelas con mayor autonomía, las temáticas más relevantes en relación con las mayores limitantes para el aprendizaje serían *Profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes* ($r = .23, p < .01$), *Estudiantes que faltan el respeto a sus profesores* ($r = .21, p < .01$), *Personal que se resiste a los cambios* ($r = .21, p < .01$), *Interrupción de clases por los estudiantes* ($r = .19, p < .05$), *Inasistencias por parte de los profesores* ($r = .18, p < .05$), *Malas relaciones entre estudiantes y profesores* ($r = .16, p < .05$) y *Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes* ($r = .15, p < .05$). Al parecer, el ambiente escolar es evaluado de maneras más complejas por los establecimientos que presentan mayor autonomía. Sería interesante indagar más en este aspecto.

Finalmente, se estudió el nivel de participación de los miembros de la comunidad escolar (padres/apoderados, profesores y estudiantes) a través de la creación de un indicador con la sumatoria de los ítems de la pregunta 25 para los actores: centro de padres y apoderados, grupos de profesores y grupos de estudiantes. Puntajes más altos en este indicador, muestran una mayor participación de estos en la toma de decisiones sobre el personal, presupuesto, contenido curricular y prácticas de evaluación. Dentro de los ítems, se aprecia que en los colegios en los que hay una alta participación de los apoderados en las contrataciones, también la hay por parte de profesores ($r = .47, p < .001$) y de estudiantes ($r = .52, p < .001$). Lo mismo pasa si ellos tienen una alta participación en el contenido instruccional, correlacionando significativamente con que ellos (apoderados y padres) influyan en las prácticas de evaluación ($r = .26, p < .01$), que los profesores también participen en el contenido instruccional ($r = .19, p < .01$), y que los estudiantes participen tanto en el contenido instruccional ($r = .33, p < .01$) como en las prácticas de evaluación ($r = .24, p < .01$). Del mismo modo, en escuelas donde los profesores participan más en las contrataciones del personal, también los estudiantes tienen participación ($r = .54, p < .001$). En resumen, podemos ver que existen comunidades más participativas y que esta participación sería en las distintas esferas de influencia de la vida escolar.

Utilizando entonces este indicador de participación, se estudió la relación con las variables del ambiente escolar. Se encontró, coherentemente, que las escuelas más participativas presentan una correlación inversa con problemas para el aprendizaje centrados en el consumo de alcohol y drogas ($r = -.17, p < .05$) y de ausentismo de profesores ($r = .15, p < .05$).

Resultados correlaciones: Padres. El ambiente escolar fue analizado también a través de dos ítems de la pregunta 14 y del conjunto de ítems de la pregunta 15 del Cuestionario para Padres.

Los ítems c y d de la pregunta 14 buscan medir el nivel de satisfacción de los padres con la calidad de la instrucción- *Estoy contento con los contenidos enseñados y con los métodos de educación usados en el colegio de mi hijo/a-* y con el ambiente disciplinar - *Estoy satisfecho con el ambiente de disciplina que hay en el colegio de mi hijo/a.* Las respuestas a estos ítems son discretas, donde sí puntúa 1 y no 0. En los colegios donde hay una

mayor satisfacción con la calidad instruccional, también hay una mayor satisfacción con el ambiente disciplinar ($r = .50, p < .001$).

Los ítems de la pregunta 15 indagan sobre la participación de los padres en distintos aspectos de la vida escolar (en la discusión del avance pedagógico del hijo con un profesor; como voluntario en labores de manutención, en actividades extracurriculares o en biblioteca o centro de recursos; apoyo directo al profesor en la sala de clases; participación como orador invitado o en el consejo escolar del establecimiento). Todos los ítems de esta pregunta presentan una correlación significativa entre ellos (con valores r entre $.07$ y $.33, p < .05$), lo que indica que las distintas formas de participación de los padres están asociadas entre sí. La fuerza de la correlación es más alta para la participación en la discusión del avance del hijo con un profesor, ya sea por iniciativa propia o del profesor ($r = .33, p < .01$); para la participación en actividades de voluntariado (r entre $.24$ y $.32, p < .01$).

Sobre la base de esta información, se computó una nueva variable de Participación de Padres (como la suma de las respuestas en los distintos ítems; puntajes más altos indican una mayor participación de los padres en la escuela) y se estudió su relación con los indicadores de satisfacción con la calidad instruccional y con el ambiente de disciplina. Se encontró, coherentemente, que las escuelas cuyos padres reportan una mayor participación de ellos mismos en la escuela están más satisfechos con la calidad instruccional de la escuela ($r = .07, p < .05$) y con su ambiente disciplinar ($r = .08, p < .05$).

Construcción del índice de ambiente escolar: Decisión final

La Tabla 2 presenta una visión sintética de las dimensiones que finalmente compusieron el IAE. La Tabla 3 contiene cada uno de los ítems incluidos. Las decisiones respecto de las dimensiones e ítems obedecieron al juicio de las investigadoras, tras analizar la fundamentación teórica de ellos y la distribución de los ítems en la muestra de PISA 2009.

Tabla 2. Dimensiones evaluadas en el Índice de Ambiente Escolar.

Dimensión	Estudiantes (ST)	Padres (PA)	Directores (SC)
Valoración de la escuela	X	X	
Apoyo de profesores	X		
Autonomía			X
Participación		X	X
Visión positiva del estudiante y su familia	X		X

Tabla 3. Ítems incluidos en la construcción del Índice de Ambiente Escolar.

ÍNDICE AMBIENTE ESCOLAR			
CUESTIONARIO	ITEM	DESCRIPCIÓN (en Inglés)	COMENTARIOS
ESTUDIANTE	ST33Q01	Climate – Little for adult life	Valoración del colegio / satisfacción con la escuela * ítem negativo; invertido
ESTUDIANTE	ST33Q02	Climate – Waste of time	Valoración del colegio / satisfacción con la escuela
ESTUDIANTE	ST33Q03	Climate – Given confidence	Valoración del colegio / satisfacción con la escuela
ESTUDIANTE	ST33Q04	Climate – Useful for jobs	Valoración del colegio / satisfacción con la escuela
ESTUDIANTE	ST34Q01	Teachers – Get along well	Apoyo de profesores
ESTUDIANTE	ST34Q02	Teachers – Interested in well-being	Apoyo de profesores
ESTUDIANTE	ST34Q03	Teachers – Really listen	Apoyo de profesores
ESTUDIANTE	ST34Q04	Teachers – Extra help	Apoyo de profesores
ESTUDIANTE	ST34Q05	Teachers – Treat me fairly	Apoyo de profesores
ESTUDIANTE	ST36Q01	Lessons – students don't listen	Orientación al aprendizaje; *ítem negativo; invertido
ESTUDIANTE	ST36Q02	Lessons - noise and disorder	Orientación al aprendizaje * ítem negativo; invertido
ESTUDIANTE	ST36Q03	Lessons – wait for quiet	Orientación al aprendizaje; * ítem negativo; invertido
ESTUDIANTE	ST36Q04	Lessons – cannot work well	Orientación al aprendizaje; * ítem negativo; invertido
ESTUDIANTE	ST36Q05	Lessons – long time to start	Orientación al aprendizaje; * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q01	Teacher's low expectations	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q02	Student absenteeism	Visión positiva del estudiante
DIRECTOR/A	SC17Q03	Student-teacher relations	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q04	Student Disruption	Visión positiva del

			estudiante *ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q05	Student's needs not met	Visión positiva del estudiante *ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q06	Teacher absenteeism	Visión positiva del estudiante *ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q07	Skipping classes	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q08	Students lacking respect	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q09	Staff resisting change	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q10	Student drug use	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q11	Teachers too strict	Clima competitivo * ítem negativo; dar vuelta
DIRECTOR/A	SC17Q12	Students being bullied	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC17Q13	Students not encouraged	Visión positiva del estudiante * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC18Q01	Pressure standards	Academic Clima competitivo * ítem negativo; invertido
DIRECTOR/A	SC24Autonomia	Autonomía de directores y profesores	Autonomía Variable creada
DIRECTOR/A	SC25Participacion	Participacion de profesores, estudiantes, padres en toma de decisiones	Participación Variable creada
PADRES	PA14Q03	Satisfaction with instructional methods	Satisfacción con la Escuela
PADRES	PA14Q04	Satisfaction with disciplinary atmosphere	Satisfacción con la escuela
PADRES	PA15Participacion	Participación de padres en la escuela	Participación Variable creada

Construcción del Índice de Ambiente Escolar: Validación estadística

Una vez definidos ítems por actor y argumentado teóricamente su pertinencia teórico y metodológica, se procedió a crear el IAE en la base de datos de N=200 establecimientos

educativos de Chile. En este informe, dejamos constancia de los pasos tomados en su construcción, a saber: validación de la base de datos; análisis de componentes principales por actor; asignación de ponderadores por actor; creación de fórmula para la extracción del índice IAE; y estratificación y selección de establecimientos para el análisis descriptivo.

Validación de base de datos

Se fusionaron las bases (directores, padres y estudiantes) por medio del comando merge files con el objeto de ver la consistencia de la base original. No se encontraron diferencias en número ni proporciones de casos por colegio entre ambas bases.

Posteriormente se invirtieron por medio del comando recode los valores de las variables señaladas como negativas (ver Tabla 3) con el objeto de revisar la consistencia de la recodificación realizada: No se encontraron diferencias en número ni proporciones, aunque sí en la codificación de casos perdidos. Por este motivo se prefirió trabajar con la base con mayor información.

Análisis de Componentes Principales por Actor

Se ejecutó análisis de componentes principales con la información por actor con el objeto de identificar los vectores principales, para reducir los datos. Dichos vectores fueron identificados por medio de valores Bartlett con el objeto de identificar vectores unidimensionales.

El análisis se llevó a cabo por unidad de análisis con el objeto de aislar efectos por nivel.

Base de datos directores. En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de la información de directores, la que fue ponderada de acuerdo al peso final de la escuela en la muestra, con el objeto de controlar efectos de población.

Los valores del test KMO (0,802) y de la prueba de Bartlett (28315,104, $p < .001$) señalaron que los datos permiten la aplicación del análisis de componentes principales. Los cinco primeros factores tienen autovalores iniciales mayor a 1. El porcentaje de la varianza explicada por el modelo es de 64,6%, donde el factor 1 explica el 32,68%. La Tabla 4 muestra la matriz final de componentes rotados. Como se puede observar, dos ítems no fueron incluidos en estos 5 factores, al tener cargas factores menor a .50 (ítem SC17Q03inv, teacher-student relations; e ítem SC18Q01inv, pressure on academic standards). Estos ítems no fueron considerados para el cálculo final del Índice.

Los valores de los 5 factores identificados fueron incorporados como efectos fijos en la base general.

Tabla 4. Análisis de componentes principales con rotación Varimax, ítems directores

Item	Description	Cargas Factoriales				
		1	2	3	4	5
SC17Q07inv	Teacher's low expectations	.87				
SC17Q02inv	Student absenteeism	.86				
SC17Q10inv	Student drug use	.59				
SC17Q08inv	Students lacking respect	.56	.51			
SC17Q12inv	Students being bullied	.54	.52			
SC17Q13inv	Students not encouraged		.75			
SC17Q09inv	Staff resisting change		.70			
SC17Q01inv	Teacher's low expectations		.62			
SC17Q06inv	Teacher absenteeism		.53			
SC17Q04inv	Student disruption			.81		
SC17Q05inv	Student's needs not met			.72		
SC17Q03inv	Student-teacher relations					
SC24recoded	Creada: Autonomía directores y profesores				.71	
SC18Q01inv	Pressure academic standards				.61	
SC17Q11inv	Teachers too strict					
SC25recoded	Creada: Participación padres, profesores, estud					.83

Nota. Sólo se presentan las cargas factoriales > .50.

Base de datos padres. La base de datos de padres fue analizada sobre la base del ponderador de estudiantes, con el objeto de controlar efectos de población.

El valor del test KMO es de .511, lo que indica que es aceptable, aunque no óptimo para el análisis de componentes principales. La prueba de Bartlett es aceptable (59232,42, $p < .001$). Solo el primer factor tiene autovalor inicial mayor a 1. El porcentaje de la varianza explicada por el modelo es de 50,46%. La matriz de componentes sólo arrojó un factor, por lo que la solución no pudo ser rotada (ver Tabla 5).

Tabla 5. Análisis de componentes principales con rotación Varimax, ítems padres.

Item	Description	Carga Factorial
		1
PA14Q03	Satisfaction with instructional methods	.85
PA14Q04	Satisfaction with disciplinary atmosphere	.85
PA15Participacion	Creada: Participación padres	.26

Base de datos estudiantes. Los valores del test KMO (0,855) y de la prueba de Bartlett (971618,01, $p < .001$) señalan que los datos permiten la aplicación del análisis de componentes principales. En total son tres los factores con autovalores iniciales mayor a 1. El porcentaje de la varianza explicada por el modelo es de 56,3% (ver Tabla 6).

Se identificaron 3 factores, cuyos valores Bartlett fueron incorporados en la base general.

Tabla 6. Análisis de componentes principales con rotación Varimax, ítems estudiantes.

Item	Description	Cargas Factoriales		
		1	2	3
ST36Q02	Lessons- noise and disorder	.83		
ST36Q03	Lessons-wait for quiet	.81		
ST36Q05	Lessons-long time to start	.80		
ST36Q01	Lessons- students don't listen	.76		
ST36Q04	Lessons- cannot work well	.76		
ST34Q03	Teachers-really listen		.78	
ST34Q02	Teachers-interested in well-being		.75	
ST34Q04	Teachers-extra help		.70	
ST34Q01	Teachers-get along well		.70	
ST34Q05	Teachers-treat me fairly		.70	
ST33Q04	Climate-useful for jobs			.76
ST33Q03	Climate-given confidence			.70
ST33Q02	Climate-waste of time			-.66
ST33Q01	Climate-little for adult life			.59

Asignación de ponderaciones por actor

Los valores de ponderación se calcularon por medio de una regresión lineal (OLS) sobre la base de un valor plausible (plausible value, PV) como dependiente (matemáticas, lenguaje y ciencias) y controlando por a) Tipo de escuela, b) sexo del estudiante y c) curso del estudiante. En los tres casos se utilizó el primer PV. El uso de un solo PV se justifica según lo señalado en la página 44 del manual metodológico de PISA en tanto por el tamaño de muestra utilizado, los errores estándar asociados son equivalentes (OCDE, 2009)

Para la determinación del valor final, se promediaron los valores de R^2 obtenidos en cada dependiente. Finalmente se calculó la proporción que cada factor representaba en el R^2 total explicado de la variable dependiente (ver Tabla 7).

Tabla 7. Asignación de ponderaciones para la construcción del Índice de Ambiente Escolar.

Factor		R ² Math	R ² Read	R ² Science	R ² Promedio	Proporción
Padres	1	0.002	0.002	0.002	0.002	0.024194
	2	0.002	0.008	0.002	0.004	0.048387
Estudiantes	2	0.003	0.004	0.006	0.004333	0.052419
	3	0.013	0.014	0.012	0.013	0.157258
	3	0.013	0.014	0.012	0.013	0.157258
Directores	1	0.037	0.053	0.033	0.041	0.495968
	2	0.007	0.01	0.006	0.007667	0.092742
	3	0.002	0.008	0.002	0.004	0.048387
	4	0.001	0.004	0.002	0.002333	0.028226
	5	0.005	0.005	0.003	0.004333	0.052419
Total		0.072	0.108	0.068	0.082667	1

Construcción de fórmula para el cálculo del IAE

Con estos valores se procedió a calcular el valor del índice, el que quedo definido como (ver Figura 1):

$$IAE = \sum_i^f z * p(ExpV)$$

Siendo:
 ExpV =varianza explicada por factor
 F= Factor
 Z= Valor z de cada factor (Valor Bartlett)

Figura 1. Fórmula para el cálculo del Índice de Ambiente Escolar.

Con esta fórmula, fue posible extraer un Índice de Ambiente Escolar para 187 de los 200 establecimientos educativos. Los establecimientos perdidos no tenían suficiente información en las variables observadas, de manera que no fue posible obtener un índice sin imputar los datos perdidos. Para efectos de parsimonia y de fiel interpretación de los datos, se decidió trabajar con los datos de IAE sin imputar para los análisis descriptivos, y utilizar el indicador de IAE con datos imputados únicamente para el SEM, que así lo exige.

Los valores de este Índice de Ambiente Escolar se normalizaron (variable Z_IAE). La Tabla 8 presenta los estadísticos descriptivos de esta variable. La Figura 2 muestra el histograma según la curva Gauss.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del Índice de Ambiente Escolar para estudiantes (N=5667) y agregada por escuela (N=187)

	Mean	SD	Min	Max	Kurtosis	Skewness
Z_IAE (estudiantes)	.002	1.02	-3.55	2.61	-.17	-.38
Z_IAE (escuelas)	-.06	.96	-2.65	1.83	-.29	-.31

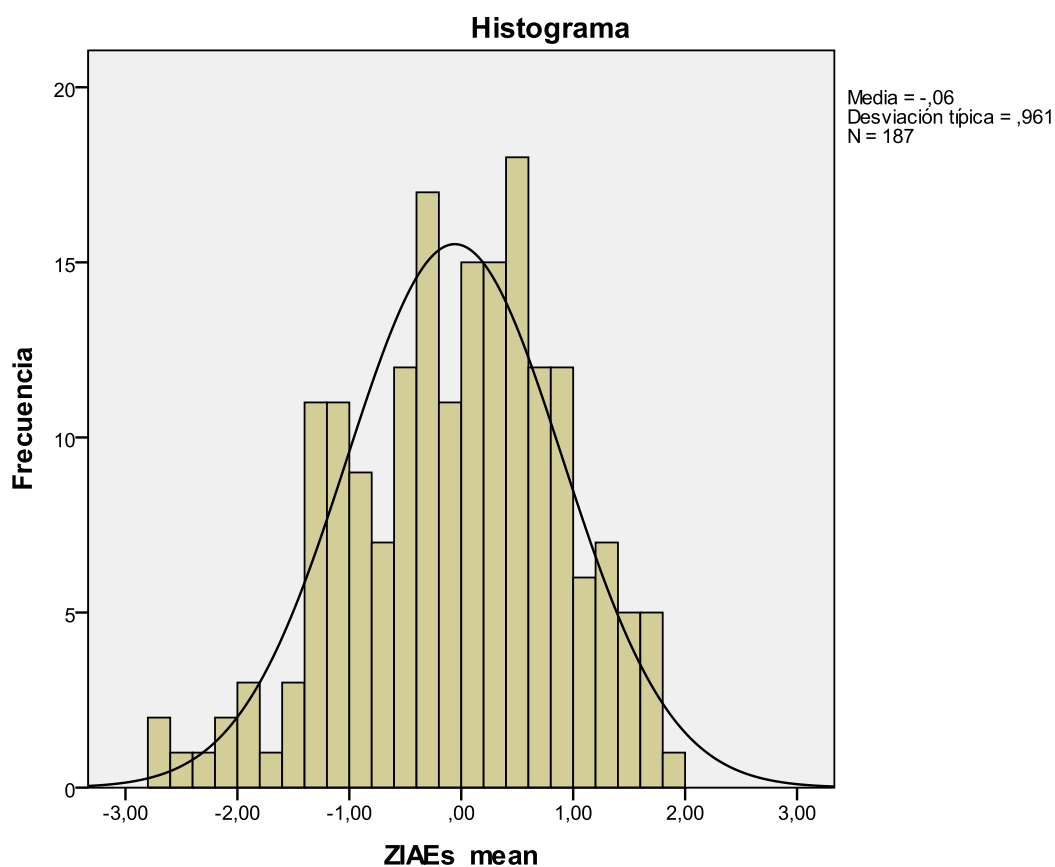


Figura 2. Histograma Índice de Ambiente Escolar, base agregada por escuela.

Estratificación y selección de colegios

Se desarrolló un modelo de estratificación sobre la base de 4 variables (IAE, PV1Mat, PV1Read y PV1Scie). La estratificación consideró a los establecimientos sobre la base de la media de puntajes obtenidos en todos los indicadores. Para ello, se trabajó con una base de datos agregada por establecimiento.

Con dichos valores se crearon 4 grupos (ver Tabla 9), de los cuales 2 son relevantes para la selección de casos del Estudio 3.

Tabla 9. Esquema de estratificación de establecimientos según su puntaje en IAE.

		IAE	
		< mean	> mean
Plausible values	< mean	1	2
	> mean	3	4

El grupo 1 incluye a aquellos establecimientos que se encuentran sobre la media tanto en el IAE como en los 3 PV de forma simultánea, mientras el grupo 4 se encuentra bajo la media en las mismas variables (ver Tabla 9). Como podemos observar en la Tabla 9, el 56% de los establecimientos se agrupan conforme a un orden previsible: 63 escuelas puntúan bajo la media tanto en IAE como en la media de los valores plausibles (rendimiento escolar), y 45 escuelas puntúan sobre la media en ambas medidas. En definitiva, éstas corresponden a escuelas cuyo rendimiento académico promedio se condice con su nivel de ambiente escolar. Si se considera un concepto de “calidad total” entendido como un rendimiento destacado tanto en las pruebas PISA como en ambiente escolar, entonces se puede concluir que, mientras que el 23% de las escuelas presenta una “calidad total” superior a la media, el 33% presenta una “calidad total” inferior a la media. El resto de las escuelas (44%) presenta resultados disímiles, puesto que su rendimiento académico no se condice con la calidad de su ambiente escolar (ver Tabla 10).

Tabla 10. Número de establecimientos en estratos 1, 2, 3 y 4, según su ubicación respecto de la media nacional.

		IAE	
		< mean	>mean
Plausible values	< mean	63	55
	> mean	27	45

Con el fin de obtener una estratificación más definitiva, y a la vez más estricta, se decidió realizar una segunda estratificación, esta vez utilizando como punto de corte, una desviación estándar por encima o por debajo de la media nacional (ver Tabla 11). Como se puede observar, sólo 5 establecimientos obtienen puntajes que lo ubican, a la vez, tanto en la categoría de “muy alto” puntaje en rendimiento PISA 2009, como en IAE. Esto representa un 2,3% de los casos. A su vez, 7 establecimientos, que representan un 3,7% de la muestra nacional válida, obtienen puntajes que lo ubican tanto en categoría de “muy bajo” puntaje en ambos tipos de rendimiento.

Tabla 11. Número de establecimientos en estratos 1, 2, 3 y 4, según se ubiquen sobre o bajo una desviación estándar de la media nacional.

		IAE	
		< 1z	> 1z
Plausible values	< 1z	5	2
	> 1z	1	7

Distribución de los Establecimientos Chilenos según Índice de Ambiente Escolar

Se analizó la distribución de los establecimientos que se ubican dentro del 10% de colegios (n=19) con puntajes más bajos y más altos en IAE.

Para la obtención de estos estratos, se computaron nuevas variables utilizando como puntos de cortes los percentiles, de modo tal que:

- 1 significa “puntaje muy bajo”: pues sitúa al establecimiento (es decir, a la media de los participantes de ese establecimiento en la variable de interés) en o bajo el Percentil 10.
- 2 significa “puntaje bajo”: pues sitúa al establecimiento en o sobre el Percentil 10, y en o bajo el percentil 25.
- 3 significa “puntaje alto”: pues sitúa al establecimiento en o sobre el Percentil 75, y en o bajo el percentil 90.
- 4 significa “puntaje muy alto”: pues sitúa al establecimiento en o sobre el Percentil 90.

La Tabla 12 muestra los puntos de corte para cada uno de estos grupos, para las variables de interés (ZIAE; PV1Math; PV1Read;PV1Scie). Los grupos que no cumplían con cualquiera de los 4 criterios recibían la calificación de “puntaje medio”.

Tabla 12. Puntos de corte para Z_IAE y Valores Plausibles (valores sin imputar).

	M	SD	Percentile 10	Percentile 25	Percentile 75	Percentile 90
Z_IAE	-.06	0.96	-1.26	-0.75	0.62	1.19
PV1Math	406.84	63.97	324.40	364.86	442.80	501.04
PV1Read	432.73	67.85	340.83	387.89	479.35	521.86
PV1Scie	433.84	62.69	353.60	397.39	471.28	518.83

Se analizó la distribución de los establecimientos que se ubican dentro del 10% de colegios (n=19) con puntajes más bajos en IAE (Tabla 13) y más altos en IAE (Tabla 14). Las Tablas 13 y 14 muestran estos resultados.

Escuelas con más bajo puntaje en IAE

Como se puede observar en la Tabla 13, los 19 establecimientos que corresponden al 10% de escuelas que obtuvieron los puntajes más bajos en el Índice de Ambiente Escolar (IAE) se encuentran distribuidas en todo el país, con mayor concentración en la Región Metropolitana (42%). Esto es esperable dada la densidad geográfica de ésta. Sin embargo, llama la atención que otro 32% se concentra en la zona Norte. Las zonas Centro y Sur tienen una representación menor (11% y 16%, respectivamente).

La mayoría de estas escuelas son urbanas (89%) y de dependencia municipal (68%). Las escuelas que no son municipales, son de dependencia particular-subvencionada (32%). Ningún establecimiento particular-pagado fue incluido en este estrato.

El 42% de los establecimientos con peor ambiente escolar imparte educación que es tanto científico-humanista, como técnico-profesional. Llama la atención el alto porcentaje de escuelas con este tipo de educación mixta. Se podría hipotetizar que esto se debe a la dificultad para mantener y gestionar un proyecto educativo con coherencia interna en este tipo de establecimientos. Son menor en proporción las escuelas que imparten un solo tipo de educación, ya sea éste científico-humanista (26%) o técnico-profesional (21%).

Respecto de los resultados en la Prueba PISA 2009 en estas escuelas, el 89% de ellas obtuvo puntajes medios, bajos o muy bajos en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias. Sólo dos escuelas (11%) obtuvieron puntajes alto o muy altos en cualquiera de las tres áreas de PISA. De ellas, la escuela identificada con el N°3 en la Tabla 13 constituye un outlier, pues, habiendo obtenido un puntaje muy bajo en IAE, obtuvo puntajes muy altos en las tres áreas PISA.

Escuelas con más alto puntaje en IAE

Las escuelas que corresponden al 10% de los establecimientos con más altos puntajes en el Índice de Ambiente Escolar son todas escuelas urbanas. En su mayoría corresponden a colegios particular-pagados (47%) y particular-subvencionados (47%). Sólo 1 establecimiento (5%) es de dependencia municipal.

El 42% de estos establecimientos se encuentran ubicados en la Región Metropolitana, lo cual es concordante con la densidad geográfica de esta zona. Sin embargo, es de destacar que otro 32% corresponde a escuelas ubicadas en la zona Centro. Sólo una escuela (5%) de la zona Norte se ubica dentro de las 19 escuelas con puntaje más alto en IAE. El 21% restante corresponde a escuelas de la zona Sur.

La mayoría de estos establecimientos imparten educación científico-humanista (63%). También se encuentran 4 liceos técnico-profesionales dentro del grupo de establecimientos con mejor calidad de ambiente escolar (21%). Ninguna escuela con educación mixta (científico-humanista y técnico-profesional) fue incluida en este estrato.

Tabla 13. 10% de establecimientos chilenos con peor calidad de ambiente escolar.

Nº	Región	Zona	Ubic	Depend	Tipo Ed	Mat	Leng	Cien	IAE	Mat	Leng	Cien	IAE
1	2	Norte	Urbana	Muni	CH/TP	359,7	383,9	357,7	-2,65	bajo	bajo	bajo	muy bajo
2	7	Centro	Urbana	Part-sub	TP	441,5	465,3	476,5	-2,60	medio	medio	alto	muy bajo
3	2	Norte	Urbana	Part-sub	CH	512,7	534,1	543,0	-2,48	muy alto	muy alto	muy alto	muy bajo
4	8	Sur	Urbana	Muni	CH/TP	380,7	383,8	409,6	-2,31	medio	bajo	medio	muy bajo
5	13	RM	Urbana	Muni	CH/TP	317,2	351,2	369,8	-2,10	muy bajo	bajo	bajo	muy bajo
6	4	Norte	Urbana	Muni	TP	374,1	381,5	404,5	-2,02	medio	bajo	medio	muy bajo
7	13	RM	Urbana	Part-sub	CH/TP	398,5	404,9	405,6	-1,99	medio	medio	medio	muy bajo
8	13	RM	Rural	Muni	CH	374,2	371,9	395,8	-1,90	medio	bajo	bajo	muy bajo
9	13	RM	Urbana	Muni	TP	372,2	411,1	404,7	-1,86	medio	medio	medio	muy bajo
10	13	RM	Urbana	Muni	CH/TP	363,7	399,6	413,0	-1,79	bajo	medio	medio	muy bajo
11	6	Centro	Rural	Muni	CH	364,1	372,4	399,4	-1,53	bajo	bajo	medio	muy bajo
12	1	Norte	Urbana	Part-sub	CH	420,9	427,2	419,0	-1,51	medio	medio	medio	muy bajo
13	8	Sur	Urbana	Muni	CH	295,9	312,1	310,7	-1,43	muy bajo	muy bajo	muy bajo	muy bajo
14	4	Norte	Urbana	Muni	TP	362,4	390,6	399,7	-1,34	bajo	medio	medio	muy bajo
15	13	RM	Urbana	Muni	TP	419,3	429,9	414,6	-1,34	medio	medio	medio	muy bajo
16	13	RM	Urbana	Part-sub	CH	359,7	384,6	385,3	-1,31	bajo	bajo	bajo	muy bajo
17	14	Sur	Urbana	Muni	CH/TP	346,9	379,0	406,1	-1,30	bajo	bajo	medio	muy bajo
18	4	Norte	Urbana	Muni	CH/TP	347,6	340,6	332,4	-1,28	bajo	muy bajo	muy bajo	muy bajo
19	13	RM	Urbana	Part-sub	CH/TP	403,9	410,7	411,9	-1,26	medio	medio	medio	bajo

Respecto de los resultados de estos establecimientos en la Prueba PISA 2009, el 89% de ellos obtuvo puntajes que los situó en los niveles medio, alto o muy alto en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje en PISA. Al considerar sólo los que alcanzaron puntajes altos y muy altos, el porcentaje es de 58%, lo que sigue siendo la mayoría. Estos resultados sugieren que la calidad del ambiente escolar está asociada al rendimiento académico. Por lo tanto, y desde un primer análisis descriptivo, los resultados se condicen con la hipótesis de investigación de nuestro equipo, respecto de la relación positiva entre ambiente escolar y rendimiento académico.

Sólo dos escuelas (11%) obtuvieron puntajes bajos o muy bajos en cualquiera de las tres áreas PISA. De ellas, la escuela señalada con el N° 15 en la Tabla 14 constituye un outlier, pues habiendo obtenido un puntaje muy alto en IAE, obtuvo puntajes muy bajos en las tres áreas PISA. A futuro, sería de interés realizar un estudio de caso en esta escuela, con el fin de dilucidar qué elementos podrían estar explicando esta contradicción en los resultados.

Tabla 14. 10% de establecimientos chilenos con mejor calidad de ambiente escolar.

Nº	Reg	Zona	R	Depend	Tip		Leng	Cien	IAE	Mat	Leng	Cien	IAE
					o	Ed							
19	5	Centro	U	PS	CH	515,9	535,6	531,6	1,17	MA	MA	MA	A
18	13	RM	U	M	CH	468,0	522,6	503,9	1,26	A	MA	A	MA
17	7	Centro	U	PS	CH	492,2	506,9	496,1	1,27	A	A	A	MA
16	13	RM	U	PP	CH	570,9	553,6	572,9	1,31	MA	MA	MA	MA
15	5	Centro	U	PS	CH	275,6	242,6	296,7	1,32	MB	MB	MB	MA
14	5	Centro	U	PP	CH	484,7	529,1	546,9	1,33	A	MA	MA	MA
13	13	RM	U	PP	CH	473,7	473,9	506,3	1,35	A	M	A	MA
12	9	Sur	U	PS	CH	478,8	496,2	482,9	1,35	A	A	A	MA
11	13	RM	U	PS	CH	474,1	509,9	490,6	1,45	A	A	A	MA
10	5	Centro	U	PP	CH	555,0	556,9	568,6	1,46	MA	MA	MA	MA
09	13	RM	U	PP	CH	524,3	550,8	556,3	1,51	MA	MA	MA	MA
08	12	Sur	U	PP	CH	477,6	502,7	498,7	1,54	A	A	A	MA
07	2	Norte	U	PS	TP	433,4	469,0	456,6	1,55	M	M	M	MA
06	13	RM	U	PP	CH	515,6	557,3	549,9	1,61	MA	MA	MA	MA
05	13	RM	U	PS	TP	403,4	460,9	445,2	1,68	M	M	M	MA
04	10	Sur	U	PS	--	354,7	349,5	383,0	1,71	B	B	B	MA
03	8	Sur	U	PP	TP	393,7	461,8	431,1	1,77	M	M	M	MA
02	6	Centro	U	PS	CH	416,4	469,6	458,8	1,77	M	M	M	MA
01	13	RM	U	PP	TP	385,6	464,5	445,7	1,83	M	M	M	MA

Nota. MA= muy alto, A= alto, B = bajo, MB = muy bajo.

Realizamos un análisis exploratorio del contenido de las páginas web de estos 19 establecimientos. 17 establecimientos tenían páginas web disponibles (ver Tabla 15). El análisis efectuado permitió concluir que todos estos establecimientos destacan algún tipo de formación en valores, sean éstos de orientación laico –asociados al valor de la democracia y ciudadanía- o religiosos – asociados al desarrollo espiritual y a valores de la religión católica. Destacamos estos resultados pues serán particularmente relevantes en el Estudio 3.

De los 18 establecimientos de dependencia particular (ya sea particular-subsuccionados y particular-pagados), ocho corresponden a colegios de cinco congregaciones religiosas. De ellas, tres congregaciones tienen a dos establecimientos en la lista del 10% de escuelas con mejor ambiente escolar (ver Tabla 15). Cabe destacar que estas tres congregaciones tienen una presencia de larga data en el país y una reconocida trayectoria en educación escolar a nivel internacional.

Tabla 15. Tipo de orientación y proyecto educativo del 10% de establecimientos chilenos con mejor calidad de ambiente escolar.

Nº	Dep	IAE	Orientación	Proyecto educativo (en página web)
19	PS	A	Católico: Congregación 1	Excelencia académica; evangelización; formación valórica
18	M	MA	Laico	Promover el valor fundamental de la persona en su realidad histórica; sociedades democráticas
17	PS	MA	Laico	Formación valórica; enseñanza técnico-profesional en agricultura
16	PP	MA	Católico: Congregación 2	Creemos que toda persona es ser abierto en relación con Dios; samaritano
15	PS	MA	Católico: Congregación 3	Obras educativas, evangelizadoras y de promoción social
14	PP	MA	Católico: Congregación 4	Solidaridad; fraternidad; respeto; solidaridad
13	PP	MA	Laico	Formación valórica: clima afectivo; autonomía; singularidad; persona humana; currículo personalizado en aula
12	PS	MA	Laico	Ciudadano con visión universal; excelencia académica; bilingüe; profesores son eje fundamental del proceso educativo, con alto compromiso; formación valórica; inglés; NSE medio
11	PS	MA	Laico	Una gran familia.
10	PP	MA	Católico: Congregación 2	Evangelizar educando para una sociedad más justa, solidaria y fraterna
09	PP	MA	Católico: Congregación 5	Formación integral a sus estudiantes, convirtiéndolos en agentes de cambio social, dentro de principios de justicia, solidaridad y paz
08	PP	MA	Inspiración católica	El Proyecto Educativo pone como fundamento, el conocimiento mínimo de la Doctrina cristiana y las experiencias de vida de los personajes de la obra de Cervantes
07	PS	MA	Católico: Congregación 3	Página web no disponible. Otras páginas: consagración a Dios; a la vanguardia de la formación técnico-profesional
06	PP	MA	Laica	Excellence through innovation; patriotismo; honestidad; justicia; creatividad; tolerancia; solidaridad
05	PS	MA	Inspiración católica	Protección de la infancia; infraestructura y recursos materiales de primer nivel para jóvenes de escasos recursos
04	PS	MA	---	Sin página web; sin info adicional.
03	PP	MA	---	Sin página web; sin info adicional.
02	PS	MA	Católico: Congregación 4	Formar mujeres auténticamente femeninas y sólidamente cristianas mediante una educación de calidad; Excelencia académica; Amor y reparación
01	PP	MA	Laico	Formar mujeres con una gran calidad humana y profesional, que contribuya positivamente a la sociedad.

Nota. MA= muy alto, A= alto, M = municipal, PS= particular-subvencionado, PP = particular-pagado

En relación a la asociación entre ambiente escolar y rendimiento académico, el análisis de la distribución de las escuelas que se ubican en el 10% mejor y 10% peor en el Índice de Ambiente Escolar, da cuenta de una asociación significativa. Como conclusión preliminar, podemos señalar que la mayoría de los establecimientos con mejor índice de ambiente escolar corresponden a establecimientos de educación privada. Por el contrario, en las escuelas con menores puntajes en ambiente escolar, la mayoría de ellas son de dependencia municipal. La menor representación de establecimientos públicos muestra la brecha que existe entre la educación pública y privada, no sólo en rendimiento académico, sino también, en calidad del ambiente escolar.

En efecto, la matriz de intercorrelaciones que se presenta en la Tabla 16 confirma esta asociación: la variable IAE presenta un $r=.33$ para matemáticas y ciencias, y $r= .35$ para

lenguaje. El efecto del ambiente escolar sobre el rendimiento académico será puesto a prueba en el Estudio 2.

Tabla 16. Matriz de intercorrelaciones entre IAE y rendimiento escolar en matemáticas, lenguaje y ciencias.

	1	2	3	4
1. Z_IAE	--			
2. PV1Math	.33**	--		
3. PV1Read	.35**	.93***	--	
4. PV1Scie	.33**	.94***	.94***	--

** $p < .01$, *** $p < .001$

RESULTADOS ESTUDIO 2: MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Justificación del uso de SEM en vez de HLM

Se decidió no utilizar HLM como técnica estadística por las siguientes razones:

1. El objetivo de la técnica de HLM es identificar entre efectos fijos y variables a nivel individual al interior de las unidades de muestreo. Esto supone algunas condiciones que en el caso de la base PISA no se cumplen, por ejemplo: existencia de un mínimo de casos similar a nivel de escuela.
2. HLM utiliza como supuesto base que las variables a nivel de escuela son aleatorias. Este supuesto es refutado por el alto nivel de varianza intragrupo encontrado en la muestra analizada.
3. Por otro lado, al realizar ANOVA para evaluar la factibilidad de realizar análisis multinivel, los coeficientes de correlación intraclase resultaron altos lo que conlleva serias implicancias de cara a la interpretación de los resultados. El alto nivel de correlación intraclase guarda relación con el grado de libertad de cada una de las unidades, es decir de cada uno de los establecimientos. Por ejemplo, los grados de libertad son, para matemáticas: $F(199) = 1205,894$, $p < .001$.
4. Como se puede observar en la Tabla 17, la media cuadrática intra-clase es mucho más baja que la media cuadrática del efecto inter-clase, lo que significa que el mayor porcentaje de la varianza viene explicado por las diferencias entre establecimientos, y no al interior de cada establecimiento. Esto puede ser explicado a partir de la heterogeneidad de casos (participantes) al interior de cada unidad (establecimiento). Como muestran la Tabla 18 y Figura 3, el número de participantes por escuela (casos por unidad) varió entre 1 a 40. De las 200 escuelas, 39 de ellas tenían respuestas de 10 o menos participantes.
5. Dado que el objetivo del estudio es identificar los efectos mediadores entre el clima escolar y el rendimiento en la prueba PISA, consideramos que la técnica más apropiada son los modelos de ecuaciones estructurales. Los modelos de ecuaciones estructurales (*structural equation modelling*, SEM) (Byrne, 2010; Jöreskog, 1993) permiten identificar directamente y de forma gráfica las interacciones entre variables independientes (covariaciones y mediaciones) sobre una variable dependiente.
6. En este caso, al ser la variable dependiente el rendimiento escolar en la prueba PISA en sus tres áreas de medición, se cumple la condición de causalidad.

Tabla 17. Tabla síntesis para el análisis de varianza unidireccional para rendimiento en matemáticas (PV1Math)

Fuente	gl	SC	MC	F	<i>p</i>
Inter-grupos	199	7.82	3931652.51	1205.89	.000
Intra-grupos	2407068	8.06	3260.36		

Tabla 18. Frecuencia de casos por escuela.

casos	Nº escuelas	casos	Nº escuelas
1	11	24	2
2	4	25	1
3	9	26	1
4	3	27	2
5	4	29	4
6	3	30	3
7	2	31	5
8	1	32	7
9	1	33	11
10	1	34	16
11	1	35	20
18	1	36	19
19	1	37	17
20	2	38	22
21	2	39	18
23	2	40	4

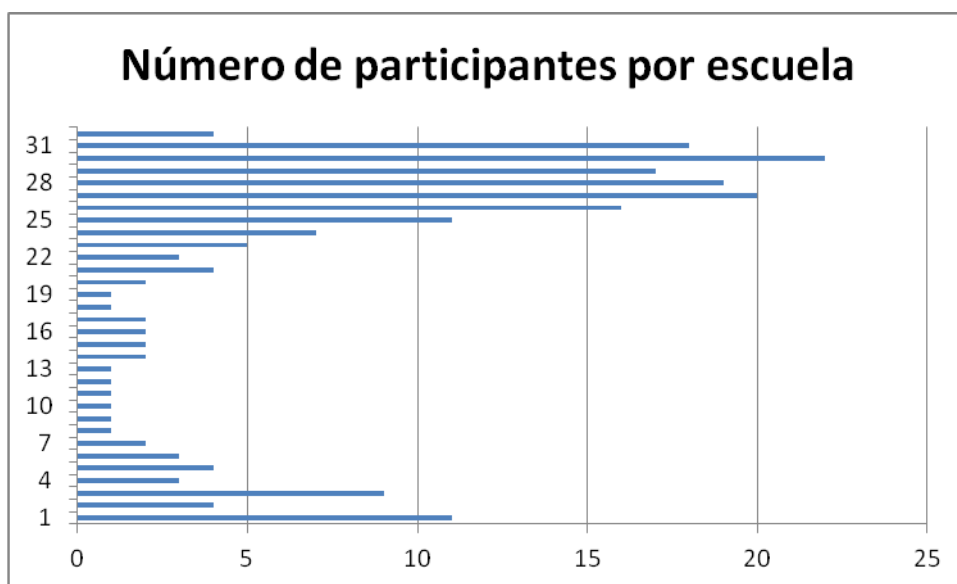


Figura 3. Número de participantes por escuela.

Procedimiento de imputación de datos

Considerando que:

1. El IAE es un índice compuesto de la forma: $\sum \text{fact}\{xy\} * \text{varexp}(\text{logro académico})\{xy\}$
2. Que el IAE reporta casos perdidos al ser $\{x \text{ o } y\} = \text{missing}$ (ver Tabla 19)
3. Que el IAE posee una proporción de casos perdidos de un 23% (ver Tabla 19)
4. Que ninguno de sus componentes (bases de padres, directores y estudiantes) posee un nivel de datos perdidos superior a 15% (ver Tabla 19),

Se estimó pertinente realizar un procedimiento de imputación por componentes.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos para los componentes del Índice de Ambiente Escolar.

	Perdidos	%	N válido	M	DS
IAE	1300	22.9%	4369	.014	3.70
padres1	827	14.6%	4842	.000	0.16
dir5	331	5.8%	5338	-.022	0.33
dir4	331	5.8%	5338	.003	0.16
dir3	331	5.8%	5338	.007	0.33
dir2	331	5.8%	5338	-.017	0.58
dir1	331	5.8%	5338	.004	3.34
est3	294	5.2%	5375	.000	1.04
est2	294	5.2%	5375	.000	0.35
est1	294	5.2%	5375	.000	0.32

Para ello, se imputaron datos de acuerdo a la unidad de análisis correspondiente por medio de un procedimiento de regresión. El procedimiento se realizó de la siguiente forma:

Para datos de directores:

1. Se imputó por región, zona, dependencia y tipo de educación
2. Para aquellos casos que aún no tengan valor asignado, se imputó por el valor medio de dichas características para la macrozona.

Para datos de padres:

1. Se imputó por colegio, nivel educacional más alto de los padres e ingreso del hogar
2. Se imputó por colegio y nivel educacional más alto de los padres
3. Para aquellos casos que aún no tengan valor asignado, se imputó por el valor medio del establecimiento
4. Cuando no existan valores para ningún caso en el establecimiento, se imputó de acuerdo al valor asignado a establecimientos similares

Para datos de estudiantes:

1. Se imputó por colegio, sexo, edad y curso
2. Se imputó por colegio, sexo, edad
3. Para aquellos casos que aún no tengan valor asignado, se imputó por el valor medio del establecimiento

Finalmente se reconstruyó el IAE y sus valores fueron normalizados.

Ajuste del Modelo SEM

Dado que el índice de IAE está normalizado, la distribución es normal. Por ello, fue posible utilizar el módulo estadístico AMOS 16.0 para modelar.

El propósito fue probar un modelo en el que el Ambiente Escolar (IAE) actúa como variable mediadora en la relación entre NSE y rendimiento académico. Dado que el NSE se mide tanto a nivel de estudiante (ingreso anual familiar) como de la escuela (a través de la dependencia escolar, que en Chile suele ser utilizado como un proxy para medir el NSE de la escuela), es que se probó el ajuste de un modelo simple con los Valores Plausibles en PISA como variables dependientes, Dependencia e Ingreso Anual Familiar como variables independientes, y Ambiente Escolar como variable mediadora. En este modelo, el NSE de la familia y de la escuela son variables observadas. Los resultados de este modelo indican que el ajuste no era satisfactorio.

Se agregaron otras dos variables predictoras que contribuyen a explicar la varianza en el rendimiento académico: la selección académica y el tipo de educación. En este modelo, el Ambiente Escolar actúa como variable mediadora del efecto entre Dependencia y Tipo de Educación.

La Figura 4 muestra los coeficientes estandarizados de la solución (Modelo 1). El hecho de realizar selección académica; el mayor ingreso familiar anual; la dependencia privada; y el tipo de educación científico-humanista son variables que explican una parte de la varianza del rendimiento en Matemáticas PISA 2009. Estos resultados son reflejo del efecto regresivo de la educación chilena: los estudiantes con mayor puntaje en la Prueba PISA son estudiantes que suelen estudiar en colegios científico-humanistas; colegios privados; colegios que seleccionan académicamente; y cuyas familias tienen mayores ingresos anuales. La covarianza entre estas cuatro variables es significativa, lo que indica que están relacionadas entre sí.

Dentro de este modelo, que refleja el determinismo social de la educación chilena, se inserta el IAE como variable moduladora del efecto del NSE-Escuela (Dependencia). El modelo simple había mostrado un coeficiente estandarizado de .38 para la relación NSE→PISA Matem. En el modelo de la Figura 4, el Ambiente Escolar actúa como variable mediadora o moduladora del efecto del NSE-Escuela (Dependencia) sobre el resultado PISA en matemáticas. El coeficiente estandarizado NSE→PISA Matem disminuye a .31, y el coeficiente estandarizado para la relación IAE → PISA Matem es de .17.

Sin embargo, los indicadores de ajuste del Modelo 1 indicaron un nivel de ajuste insuficiente (CFI=.923; RMSEA=.102). Convencionalmente se estima que un modelo con un buen nivel de ajuste debiese presentar, como indicadores de ajuste, un CFI > .95 (Bentler, 1990) y un RMSEA < .05, con un límite superior del intervalo de confianza de 90% para el valor poblacional de RMSEA < .08 (Browne y Cudeck, 1993). Mientras más cercano a 1 sea el CFI y más cercano a 0 el RMSEA, mejor ajuste presentará el modelo. En el caso del modelo 1 (ver Figura 4), el CFI es menor a .95 y el RMSEA mayor a 1.

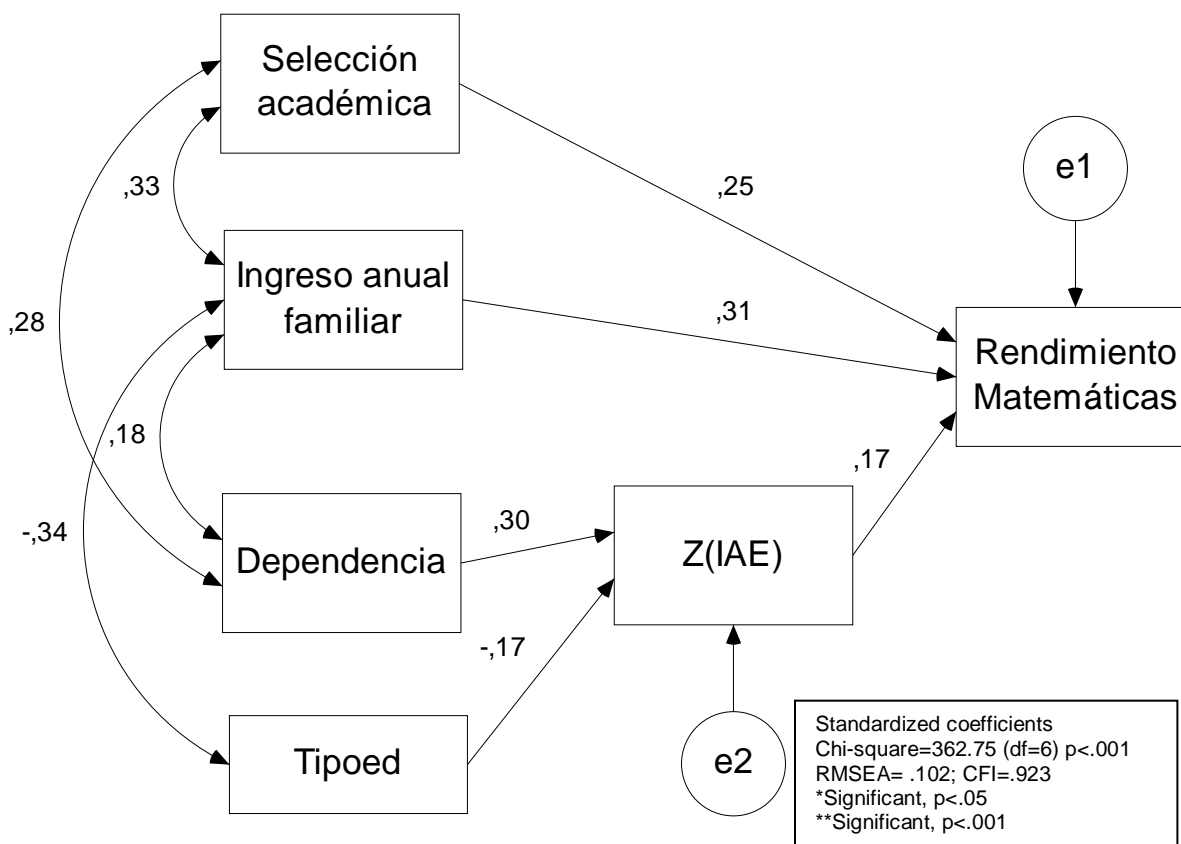


Figura 4. Coeficientes estandarizados para el Modelo 1, en estudiantes de establecimientos municipales, particular-subsuvcionados y particular-pagados.

Los análisis posteriores que se efectuaron permitieron detectar que las variables predictoras no se comportaban de igual manera en los estudiantes de dependencias escolares distintas. En particular, son las escuelas particular-pagadas quienes se apartan significativamente de la media en todas las variables de interés (ver Tabla 20). Los estudiantes de colegios particular-pagados obtuvieron una media de 1.11 en el IAE (DS=.66), mientras que los de colegios particular-subsuvcionados obtuvieron una media de 0.17 (DS=.92) y los de escuelas municipales una media de -.50 (DS=.90). El análisis de

varianza indica que estas diferencias son estadísticamente significativas ($F(2,5664)=833.38$, $p < .001$, y la prueba post-hoc de Bonferroni señala que lo son para todas las dependencias (PP > PS >M). Los ANOVA realizados sobre las otras variables de interés indicaron que las escuelas particular-pagadas también tenían puntajes significativamente más altos que las escuelas municipales y particular-subvencionados en la frecuencia de selección académica y en el ingreso anual familiar. Respecto del tipo de educación (1= sólo básica; 2= Científico-humanista, 3= Científico-humanista y técnico-profesional; 4= técnico-profesional), sólo 9 estudiantes de colegios particular-pagados señalan estar estudiando en escuelas técnico-profesionales, y ninguno en establecimientos mixtos (opción 3, C-H y TP).

Tabla 20. Medias, desviaciones estándar, y análisis de varianza unidireccional para los efectos de dependencia sobre las variables de interés

Variable	Municipal (N= 2215)		Particular- Sub (N=545)		Particular-Pag (N=2907)		$F(2,5664)$	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
Z_IAE	-0.50	0.90	0.18	.93	1.11	0.66	833.38	<.001	.23
Selección académica	1.72	0.78	2.22	0.72	2.72	0.60	486.82	<.001	.16
Ingreso anual familiar	2.23	1.55	3.04	1.77	5.70	0.95	922.47	<.001	.27
Tipo de educación	2.81	0.86	2.76	0.93	1.94	0.40	235.90	<.001	.08

Estos resultados sugieren que las variables de interés se comportan de una manera distinta en el grupo de estudiantes de escuelas particular-pagadas. Específicamente, los valores menores en las desviaciones estándares, respecto de las otras dos dependencias, indican una restricción de varianza mayor en este grupo. Se concluyó que esta mayor restricción de varianza en el sub-grupo de dependencia particular-pagada podrían estar afectando el ajuste del modelo SEM.

Por lo tanto, se probó un modelo adaptado del anterior, eliminando la dependencia escolar como variable independiente, y segmentando los análisis por dependencia escolar. En efecto, el modelo presentó un ajuste débil para la muestra de estudiantes de escuelas municipalizadas ($\chi^2(3) = 96.12$, $p < .001$; CFI= .869, RMSEA=.118) y un buen para los colegios particular-subvencionados ($\chi^2(3) = 25.761$, $p = .001$; CFI= .976, RMSEA=.051). En cambio, en los estudiantes de colegios particular-pagados, el modelo se mostró saturado ($\chi^2(3) = 1.28$, $p = .733$; CFI= 1.000, RMSEA<.001), lo que indica que el modelo estima todos los parámetros, por lo que no es posible estimar error en este, limitando su capacidad explicativa.

Las razones que explican la saturación del modelo para escuelas particular-pagadas pueden guardar relación con la restricción de varianza en este grupo, que generan efectos techo en esta población. Así, la menor varianza se explica por una media significativamente superior a la media nacional, y por una menor desviación estándar. En otras palabras, dado que los puntajes de estas escuelas son altos en todas las medidas, y en algunas se acercan al puntaje máximo, la varianza es menor, y por lo tanto, la matriz de correlaciones subyacentes entre las variables es diferente en este grupo en relación a los demás. Eso explica por qué el modelo SEM no ajusta bien cuando se incorporan. Por otra parte, el menor número de casos (545 estudiantes, 20 escuelas) en relación a los otros grupos podría estar afectando los resultados. Lo cierto es que las variables predictoras no se comportan de igual manera en las escuelas particular-pagadas. Estas constituyen, en término simples, un “mundo aparte”. Valenzuela (2006) advirtió, en el informe final de un proyecto FONIDE, que Chile presenta el mayor grado de segregación para los estudiantes de alto NSE que rindieron la prueba PISA en el año 2000 (Valenzuela, 2006).

Los pesos de regresión estandarizados de IAE sobre rendimiento en matemáticas para escuelas municipales, particular-subsuencionadas y particular-pagadas fueron .20, .07 y .10, respectivamente.

Para estudiar con mayor detención el efecto conjunto de la relación entre dependencia escolar y ambiente escolar sobre los resultados en rendimiento en matemáticas, realizamos un análisis de regresión jerárquica sobre las variables predictoras, segmentándolos por dependencia. Se evaluó la hipótesis de que el IAE podía cumplir un rol mediador de la relación entre NSE y el efecto escuela de Selectividad en los resultados de rendimiento PISA.

En el Paso 1 se ingresó la variable de familia asociada al NSE (ingreso anual familiar). En el Paso 2, se agregó la variable de escuela asociada a la selección académica. En el Paso 3 se agregó el ambiente escolar. Por último, en el Paso 4 se agregó como variable computada el producto de las variables $NSE \cdot IAE$. Su incorporación buscó estimar el efecto del parámetro de la interacción sobre la variable predictora NSE, con el fin de clarificar de manera más específica la hipótesis de mediación (Taq, 1997). Al realizar estas regresiones jerárquicas para predecir los valores plausibles tanto de Matemáticas, de Ciencia como de Lenguaje, elaborando modelos para cada tipo de establecimiento (Municipal, Particular-Pagado y Part.-Subsuencionado), encontramos que consistentemente el IAE aportó de manera significativa a los distintos modelos, por sobre la varianza explicada de los antecedentes de NSE de los estudiantes y el tipo de selectividad que realiza la escuela. Esto fue particularmente relevante en los establecimientos Municipales, en los cuales las varianzas totales explicada fueron 21,6% (Mat), 17,3% (Sc.) y 23,9% (Lenguaje), con un aporte específico de IAE de 3,7%, 3,5% y 5,2% respectivamente (ver Tablas 21, 22 y 23).

Estos resultados confirman la hipótesis de un efecto directo neto del ambiente escolar sobre el rendimiento académico, más allá del efecto ya conocido del NSE y de la Selectividad. El efecto del ambiente escolar es diferente a éstos; al ingresarlo a la recta de regresión, resulta en un mejor modelo, pues contribuye a explicar una varianza adicional.

Para probar la hipótesis de mediación, se estudió el efecto del parámetro de interacción NSE*IAE (Paso 4). Siguiendo a Tacq (1997), es posible sostener que existe un efecto moderador cuando el parámetro de interacción presenta un efecto negativo, puesto que esta contribución negativa al modelo estaría indicando que la interacción disminuye el efecto de la variable predictora inicial, en este caso, del NSE.

El parámetro de interacción presentó, de hecho, un efecto negativo, para todos los modelos (matemáticas, ciencias y lenguaje) en establecimientos municipales y particular-subvencionados, mas no para establecimientos privados. En matemáticas, el coeficiente estandarizado fue de -.079 para establecimientos municipales, -.102 para establecimientos subvencionado, y .294 para establecimientos privados. En lenguaje fueron, respectivamente: -.092, -.118 y .051. Y en ciencias: -.107, -.138 y .207, respectivamente (ver Tablas 21, 22 y 23). La prueba F de cambio en R^2 indicó que estos efectos negativos eran significativos.

Estos resultados sugieren que el ambiente escolar actúa como mediador de los efectos del NSE, en escuelas municipales y particular-subvencionadas. Es decir, en estos establecimientos, un buen ambiente escolar disminuye el efecto del NSE sobre el rendimiento escolar. Los aportes aditivos del IAE a la varianza de los resultados en rendimiento PISA 2009 explicada por el NSE, así como el efecto negativo del parámetro de interacción entre NSE e IAE, confirman la hipótesis de un efecto mediador en estos establecimientos.

Por lo tanto, concluimos que el IAE presenta un efecto mediador y no solamente de compensación de los antecedentes de NSE de los estudiantes (e.g., solo una contribución aditiva a la explicación de la varianza de los resultados de PISA). Esto debido a que media de la relación entre NSE y el efecto escuela de Selectividad en los resultados de rendimiento PISA, al modificar significativamente el efecto que tienen éstos sobre los resultados. Por ejemplo, mientras el modelo simple en Lenguaje muestra que el efecto del cambio en una desviación estándar (DT) de NSE resulta en un aumento de 0.32 DT en PISA lenguaje, al incorporar la variable de selectividad, ésta disminuye su influencia a 0,26 DT en PISA lenguaje. Luego, el modelo que incorpora a estos dos predictores el IAE muestra este efecto moderador, influyendo una DT de NSE en 0.23 DT de los resultados PISA, la influencia de selectividad es de 0.26 DT sobre PISA y la influencia de una IAE DT resulta en 0.24 DT en los resultados PISA. Los efectos anteriores son menores en las escuelas con otro tipo de dependencia, aunque en todos los modelos el aporte de IAE es significativo. Mas detalles del efecto mediador se aprecian en las tablas 21, 22 y 23.

En la única situación en la que la hipótesis de compensación se confirmaría, sería para las escuelas Part-Subvencionadas, principalmente en lenguaje (levemente también en ciencia). Como se puede observar en las tablas 23, la variable IAE hace un aporte estadísticamente significativo único de 1,3% de la varianza, sin que su presencia en el modelo altere los valores beta estandarizados de la variable NSE ni Selectividad. Por otro lado, llama la atención la particular situación de las escuelas particular-pagadas en las que ningún modelo parece ajustar adecuadamente. Si bien se puede confirmar parcialmente un efecto leve de mediación entre NSE y rendimiento en PISA de la variable IAE, éste no es evidente más que para rendimiento en matemáticas, teniendo además muy baja

importancia la selección académica que hace la escuela –probablemente por que no hay dispersión al respecto: todas tienen un proceso altamente selectivo. En general, se confirma que la realidad de este tipo de escuelas no es similar a las otras dos y habrá que realizar nuevos estudios a futuro para comprender mejor esta relación. En los demás modelos de regresión estudiados, se confirma al menos de manera parcial el efecto mediador del Ambiente Escolar en la predicción del rendimiento en PISA por los antecedentes de nivel socioeconómicos de los estudiantes y de selectividad de la escuela.

Por lo tanto, los resultados indican que el Índice de Ambiente Escolar presenta un efecto significativo sobre los resultados en rendimiento académico, que permite explicar entre un 3,7% (para matemáticas) y un 5.2% (para lenguaje) de la varianza, por sobre la varianza ya explicada por las variables de la familia y de la escuela.

Estos resultados indican que el ambiente escolar tiene un efecto importante, especialmente en las escuelas municipalizadas. El aporte en municipales en la prueba de Lenguaje es del 5.2% R^2 por sobre la varianza explicada de ingreso anual y selectividad del colegio (varianza total del modelo 23.9%), con efecto mediador (cambio en beta con signo negativo y F significativa).

El valor del peso de regresión estandarizado en las escuelas municipales (de .20) en el Modelo 2 SEM, había indicado algo similar.

Tabla 21. Coeficientes estandarizados de (β) para regresión lineal jerárquica para predecir rendimiento en PISA Matemáticas (N=4799)

	Matemáticas			
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
<i>Efectos</i>				
<u>Escuela Municipal</u>				
Constante	369.10 (3,0)	327,13(4,3)	343,89 (4,6)	345,00 (4,6)
NSE ingreso anual padres	.32 ^{***}	.27 ^{***}	.24 ^{***}	.23 ^{***}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.28 ^{***}	.25 ^{***}	.25 ^{***}
IAE			.20 ^{***}	.26 ^{***}
NSE*IAE				-.08 ^{***}
Valor F (GI)	212,47 ^{***} (1,1829)	199,28 ^{***} (2,1828)	167,36 ^{***} (3,1827)	126,92 ^{***} (4,1826)
R ² cambio	10,4%	7,5%	3,7%	0,2%
F cambio (GI)	212,47 ^{***} (1829)	166,82 ^{***} (1828)	85,18 ^{***} (1827)	4,61 [*] (1826)
<u>Escuela Particular-Pagadas</u>				
Constante	424,05 (19,4)	359,12 (23,3)	343,16 (24,3)	388,00 (46,6)
NSE ingreso anual padres	.20 ^{***}	.19 ^{***}	.20 ^{***}	.09 ^{ns}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.21 ^{***}	.21 ^{***}	.21 ^{***}
IAE			.10 [*]	-.18 ^{ns}
NSE*IAE				.29 ^{ns}
Valor F (GI)	20,46 ^{***} (1,470)	22,28 ^{***} (2,469)	16,63 ^{***} (3,468)	12,78 ^{***} (4,467)
R ² cambio	4,2%	4,5%	1%	0,02%
F cambio (GI)	20,46 ^{***} (470)	23,15 ^{***} (469)	4,94 ^{***} (468)	1,27 ^{ns} (467)
<u>Escuela Part.-Subvencionada</u>				
Constante	393,55 (2,7)	350,55 (4,5)	349,96 (4,5)	349,45 (4,5)
NSE ingreso anual padres	.29 ^{***}	.24 ^{***}	.24 ^{***}	.25 ^{***}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.23 ^{***}	.22 ^{***}	.22 ^{***}
IAE			.06 ^{**}	.15 ^{***}
NSE*IAE				-.10 ^{**}
Valor F (GI)	231,54 ^{***} (1,2497)	191,59 ^{***} (2,2496)	131,66 ^{***} (3,2495)	100,86 ^{***} (4,2494)
R ² cambio	8,5%	4,8%	0,4%	0,3%
F cambio (GI)	231,54 ^{***} (2497)	138,86 ^{***} (2496)	10,36 ^{***} (2495)	7,44 ^{***} (2494)

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Todas las constantes significativas p<.001.

Tabla 22. Coeficientes estandarizados de (β) para regresión lineal jerárquica para predecir rendimiento en PISA Ciencias (N=4790)

	Ciencias			
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
<i>Efectos</i>				
<u>Escuela Municipal</u>				
Constante	400,90 (3,2)	359,77 (4,7)	377,09 (5,0)	377,09 (4,6)
NSE ingreso anual padres	.27 ^{***}	.23 ^{***}	.20 ^{***}	.18 ^{***}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.26 ^{***}	.23 ^{***}	.23 ^{***}
IAE			.19 ^{***}	.28 ^{***}
NSE*IAE				-.11 ^{**}
Valor F	144,88 ^{***}	145,91 ^{***}	127,01 ^{***}	97,60 ^{***}
(Gl)	(1,1829)	(2,1828)	(3,1827)	(4,1826)
R ² cambio	7,3%	6,4%	3,5%	0,4%
F cambio	144,88 ^{***}	136,22 ^{***}	77,01 ^{***}	7,92 ^{**}
(Gl)	(1829)	(1828)	(1827)	(1826)
<u>Escuela Particular-Pagada</u>				
Constante	480,6(19,5)	460,47(23,9)	441,63(24,9)	477,49(47,8)
NSE ingreso anual padres	.13 ^{**}	.13 ^{**}	.14 ^{**}	.06 ^{ns}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.07 ^{n.s.}	.06 ^{n.s.}	.06 ^{n.s.}
IAE			.12 [*]	-.11 ^{ns}
NSE*IAE				.24 ^{ns}
Valor F	8,59 ^{**}	5,36 ^{**}	5,80 ^{**}	4,54 ^{**}
(Gl)	(1,470)	(2,469)	(3,468)	(4,467)
R ² cambio	1,8%	0,4%	1,3%	0,2%
F cambio	8,59 ^{**}	2,11 ^{n.s.}	6,55 [*]	0,77 ^{ns}
(Gl)	(470)	(469)	(468)	(467)
<u>Escuela Part.-Subvencionada</u>				
Constante	431,34 (2,8)	400,76 (4,7)	400,16 (4,7)	399,48 (4,7)
NSE ingreso anual padres	.21 ^{***}	.17 ^{***}	.17 ^{***}	.18 ^{***}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.16 ^{***}	.16 ^{***}	.16 ^{***}
IAE			.06 ^{**}	.18 ^{***}
NSE*IAE				-.14 ^{***}
Valor F	111,41 ^{***}	89,70 ^{***}	63,34 ^{***}	50,91 ^{***}
(Gl)	(1,2497)	(2,2496)	(3,2495)	(4,2494)
R ² cambio	4,3%	2,4%	0,4%	0,5%
F cambio	111,41 ^{***}	65,12 ^{***}	9,97 ^{**}	12,73 ^{***}
(Gl)	(2497)	(2496)	(2495)	(2494)

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Todas las constantes significativas p<.001.

Tabla 23. Coeficientes estandarizados de (β) para regresión lineal jerárquica para predecir rendimiento en PISA Lenguaje (N=4790)

	Lenguaje			
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
<i>Efectos</i>				
<u>Escuela Municipal</u>				
Constante	394,09 (3,3)	345,47 (4,7)	367,09 (4,9)	368,49 (4,9)
NSE ingreso anual padres	.32 ^{***}	.26 ^{***}	.23 ^{***}	.21 ^{***}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.30 ^{***}	.26 ^{***}	.27 ^{***}
IAE			.24 ^{***}	.31 ^{***}
NSE*IAE				-.09 [*]
Valor F	204,15 ^{***}	210,15 ^{***}	191,63 ^{***}	145,76 ^{***}
(GI)	(1,1829)	(2,1828)	(3,1827)	(4,1826)
R ² cambio	10,0%	8,7%	5,2%	0,3%
F cambio	204,15 ^{***}	194,55 ^{***}	125,87 ^{***}	6,42 [*]
(GI)	(1829)	(1828)	(1827)	(1826)
<u>Escuela Particular-Pagadas</u>				
Constante	485,78(18,9)	439,70(22,9)	421,89(23,8)	429,4 (45,8)
NSE ingreso anual padres	.11 [*]	.10 [*]	.11 [*]	.10 ^{ns}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.16 ^{**}	.15 ^{**}	.15 ^{**}
IAE			.12 [*]	.07 ^{ns}
NSE*IAE				.05 ^{ns}
Valor F	6,13 [*]	9,18 ^{***}	8,32 ^{***}	6,24 ^{***}
(GI)	(1,470)	(2,469)	(3,468)	(4,467)
R ² cambio	1,3%	2,5%	1,3%	0,0%
F cambio	6,13 [*]	12,09 ^{***}	6,40 [*]	0,40 ^{ns}
(GI)	(470)	(469)	(468)	(467)
<u>Escuela Part.-Subvencionada</u>				
Constante	429,66 (2,8)	387,15 (4,7)	386,00 (4,6)	385,41 (4,6)
NSE ingreso anual padres	.25 ^{***}	.20 ^{***}	.20 ^{***}	.21 ^{***}
Escuela: Selectividad (Admisión)		.22 ^{***}	.22 ^{***}	.21 ^{***}
IAE			.12 ^{**}	.22 ^{***}
NSE*IAE				-.12 ^{**}
Valor F	171,98 ^{***}	154,22 ^{***}	116,77 ^{***}	90,36 ^{***}
(GI)	(1,2497)	(2,2496)	(3,2495)	(4,2494)
R ² cambio	6,4%	4,6%	1,3%	0,3%
F cambio	171,98 ^{***}	127,73 ^{***}	37,38 ^{***}	9,88 ^{**}
(GI)	(2497)	(2496)	(2495)	(2494)

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Todas las constantes significativas p<.001.

Por lo anterior, se consideró importante incluir las escuelas municipales en los próximos ajustes del modelo SEM. Entonces, y con el fin de estimar la estabilidad del modelo estructural en escuelas municipales y particular-subvencionadas, se decidió excluir de los análisis posteriores a los estudiantes de escuelas particular-pagados ($n=545$). Para ello, se creó una nueva base de datos solo con estudiantes de escuelas municipales y colegios particular-subvencionados ($N= 5123$). Se probó el ajuste del Modelo 1 con estos datos.

En efecto, los resultados de este modelo de mediación mostraron un buen nivel de ajuste ($\chi^2 (6) = 75.5$, $p = .001$; CFI= .978, RMSEA=.048, ver Figura 5). En este modelo, el ambiente escolar (IAE) actúa como variable mediadora del efecto de la dependencia escolar y del tipo de educación, ambas variables de la escuela. El modelo considera además el peso que tiene la selección académica que realizan las escuelas sobre el rendimiento escolar (peso estandarizado =.25), así como el peso del nivel socioeconómico de la familia, medido como el ingreso anual familiar (peso estandarizado =.25).

En este modelo, el aumento en una desviación típica en selección académica aumenta 0,25 desviaciones típicas el rendimiento en matemáticas. De manera adicional, el aumento en una desviación típica en el ingreso anual familiar contribuye al aumento de 0,25 desviaciones típicas el rendimiento académico de los estudiantes. De manera adicional, **el aumento en una desviación típica del IAE aumenta en 0,14 desviaciones típicas el rendimiento en matemáticas**. En este modelo, el IAE se incorpora como una variable mediadora, en tanto permite compensar los efectos de la dependencia y del tipo de educación sobre el rendimiento académico.

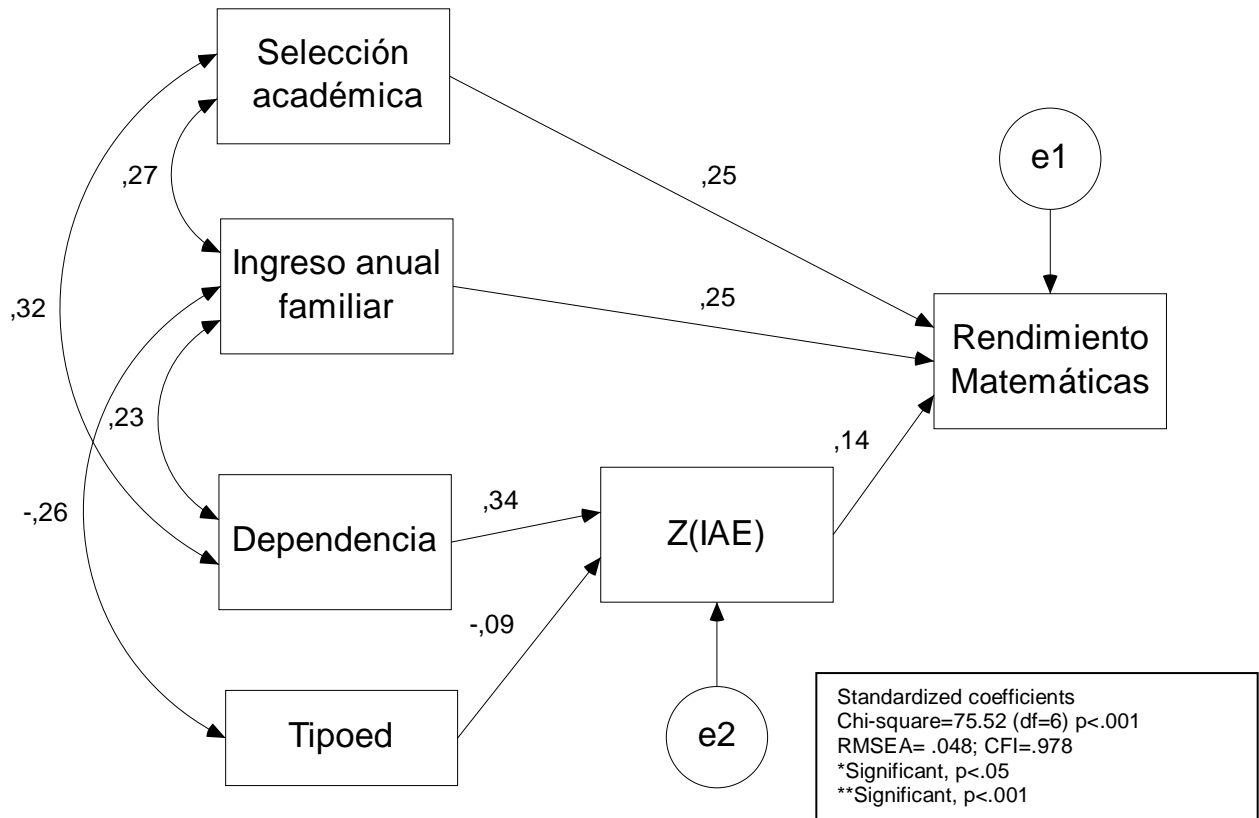


Figura 5. Coeficientes estandarizados para el Modelo 1 sobre el rendimiento en matemáticas (PV1Math), en estudiantes de establecimientos municipales y particular-subsuencionados.

Como vemos, el valor del peso de regresión estandarizado en este modelo disminuyó levemente respecto del modelo anterior (de .17 a .14). Sin embargo, los índices de ajuste permiten afirmar que se trata de un modelo que se ajusta adecuadamente a la población, y cuyo peso predictivo es de nivel medio.

De hecho, el modelo presenta un buen ajuste para los cinco valores plausibles en matemáticas, lenguaje y ciencias (ver Tabla 24).

Tabla 24. Estadísticos de ajuste del Modelo 1 para estudiantes de establecimientos municipales y particular-subvencionados.

Modelo	df	χ^2 (N=5123)	β	CFI	RMSEA	LO90	HI90
1. PV1 Math	6	75.52	.14	.978	.048	.038	.057
2. PV2 Math	6	79.30	.13	.977	.049	.040	.059
3. PV3 Math	6	79.64	.13	.976	.049	.040	.059
4. PV4 Math	6	81.92	.13	.976	.050	.040	.060
5. PV5 Math	6	76.75	.13	.977	.048	.039	.058
6. PV1 Read	6	65.34	.19	.981	.044	.035	.054
7. PV2 Read	6	55.86	.19	.985	.040	.031	.050
8. PV3 Read	6	64.34	.20	.982	.044	.034	.053
9. PV4 Read	6	62.41	.20	.982	.043	.034	.053
10. PV5 Read	6	66.83	.18	.981	.044	.035	.054
11. PV1 Science	6	73.54	.15	.976	.047	.038	.057
12. PV2 Science	6	70.33	.14	.977	.046	.037	.056
13. PV3 Science	6	76.31	.15	.975	.048	.039	.058
14. PV4 Science	6	75.46	.15	.975	.048	.038	.057
15. PV5 Science	6	74.41	.13	.975	.047	.038	.057

La Tabla 25 presenta las correlaciones de orden cero entre las variables de interés. Las Figuras 6 y 7 muestran los coeficientes de regresión estandarizados del modelo, en las áreas de lenguaje y ciencias. Como se puede observar, el peso del ambiente escolar sobre el rendimiento escolar es mayor en el caso de lenguaje (.19) en comparación a matemáticas (.14) y ciencias (.15).

Tabla 25. Correlaciones de orden cero, medias y desviaciones típicas de las variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Selección académica	--							
2. Ingreso anual familiar	.27	--						
3. Dependencia	.31	.23	--					
4. Tipo de ed	-.00	-.27	-.02	--				
5. Z_IAE	.20	.14	.35	-.10	--			
6. PV1Math	.33	.37	.19	-.14	.22	--		
7. PV1Read	.35	.31	.21	-.12	.27	.81	--	
8. PV1Scie	.28	.26	.18	-.12	.21	.84	.82	--
<i>M</i>	2.00	2.70	2.14	2.78	-.11	415.54	445.09	442.52
<i>SD</i>	0.79	1.72	0.99	0.90	.98	75.63	79.31	77.87

Nota. Las correlaciones mayores a .19 son significativas a nivel $p < .05$.

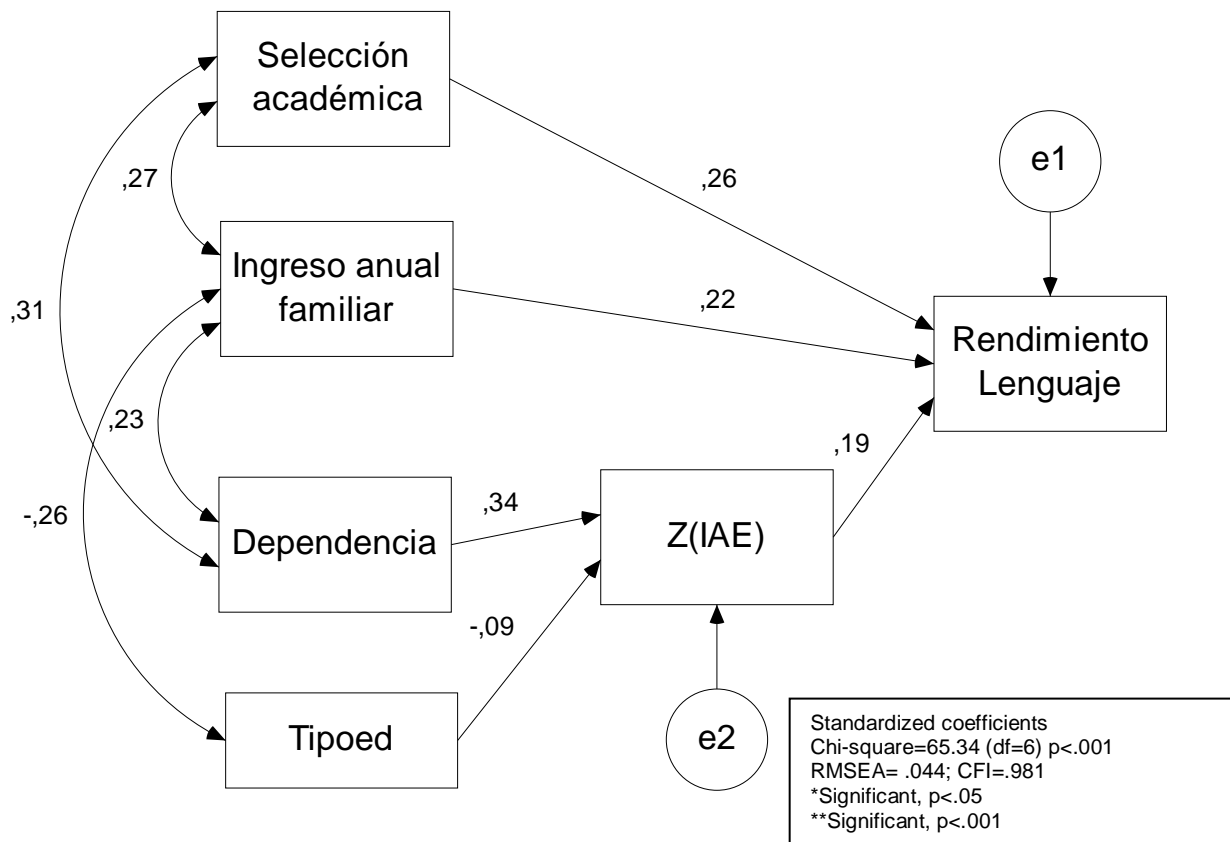


Figura 6. Coeficientes estandarizados para el Modelo 1 sobre el rendimiento en lenguaje (PV1Read), en estudiantes de establecimientos municipales y particular-subvencionados.

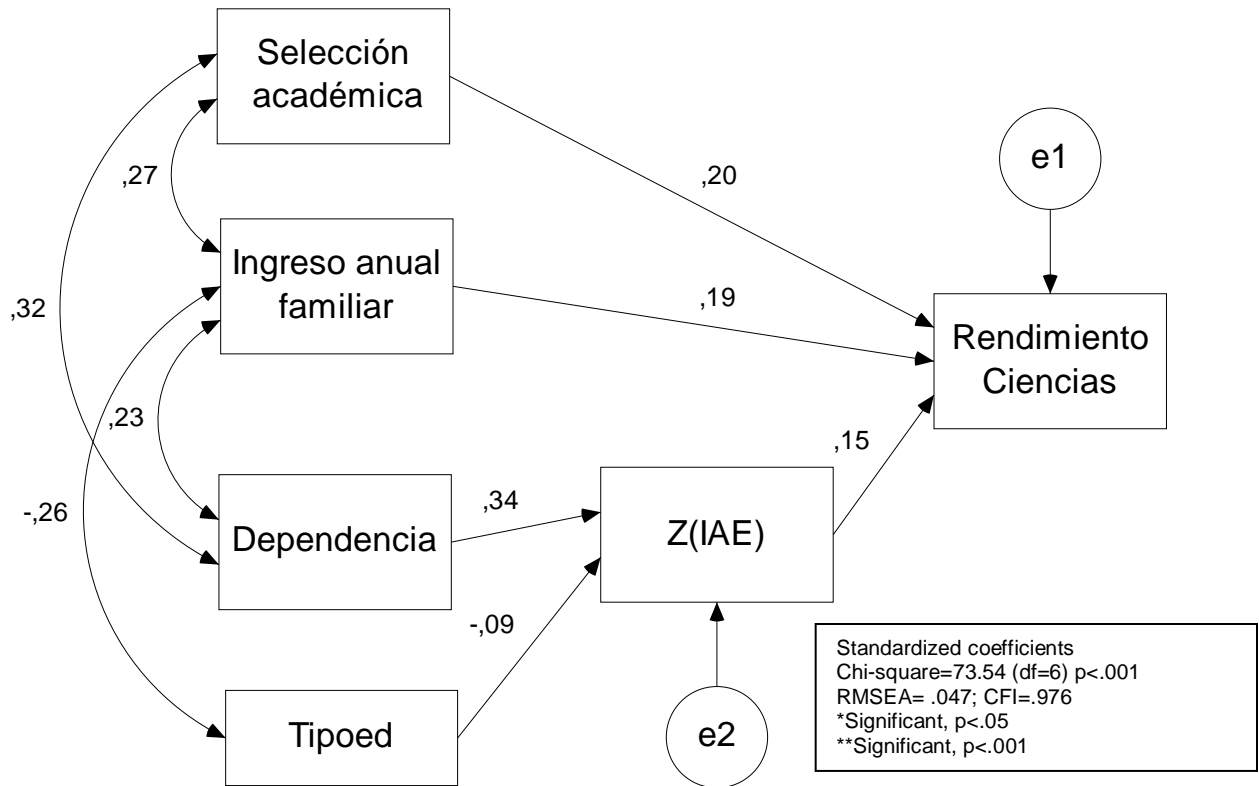


Figura 7. Coeficientes estandarizados para el Modelo 1 sobre el rendimiento en ciencias, en estudiantes de establecimientos municipales y particular-subsuvcionados.

Modelo Alternativo

Para evaluar la pertinencia y parsimonia del modelo con IAE como variable mediadora, se probó un modelo sin mediación, donde IAE actúa como variable. La Figura 8 muestra un modelo alternativo donde la dependencia ha sido reemplazada por el IAE como variable predictor. En este modelo, entonces, el IAE actúa como predictor directa, y se trata de comparar el ajuste de ambos modelos.

Se decidió eliminar la variable de dependencia, puesto que, al incorporar el ingreso anual familiar, la contribución específica de la dependencia sobre el rendimiento educativa pierde fuerza y significación. Vale decir, que la dependencia estaría realmente actuando como proxy de NSE, puesto que, cuando se incorpora el NSE de la familia, pierde significación.

Los estadísticos de ajuste indican que el modelo tiene un ajuste insuficiente. En comparación al modelo anterior, los valores de CFI y RMSEA son peores. Esto indica que el modelo de mediación presenta un mejor ajuste en la población general. Por otra parte, el peso de regresión estandarizado es un punto mayor en el modelo de mediación (.14) que

en el modelo de efectos directos (.13). Esto indica que la dependencia escolar contribuye también al modelo, por lo que es aconsejable su incorporación.

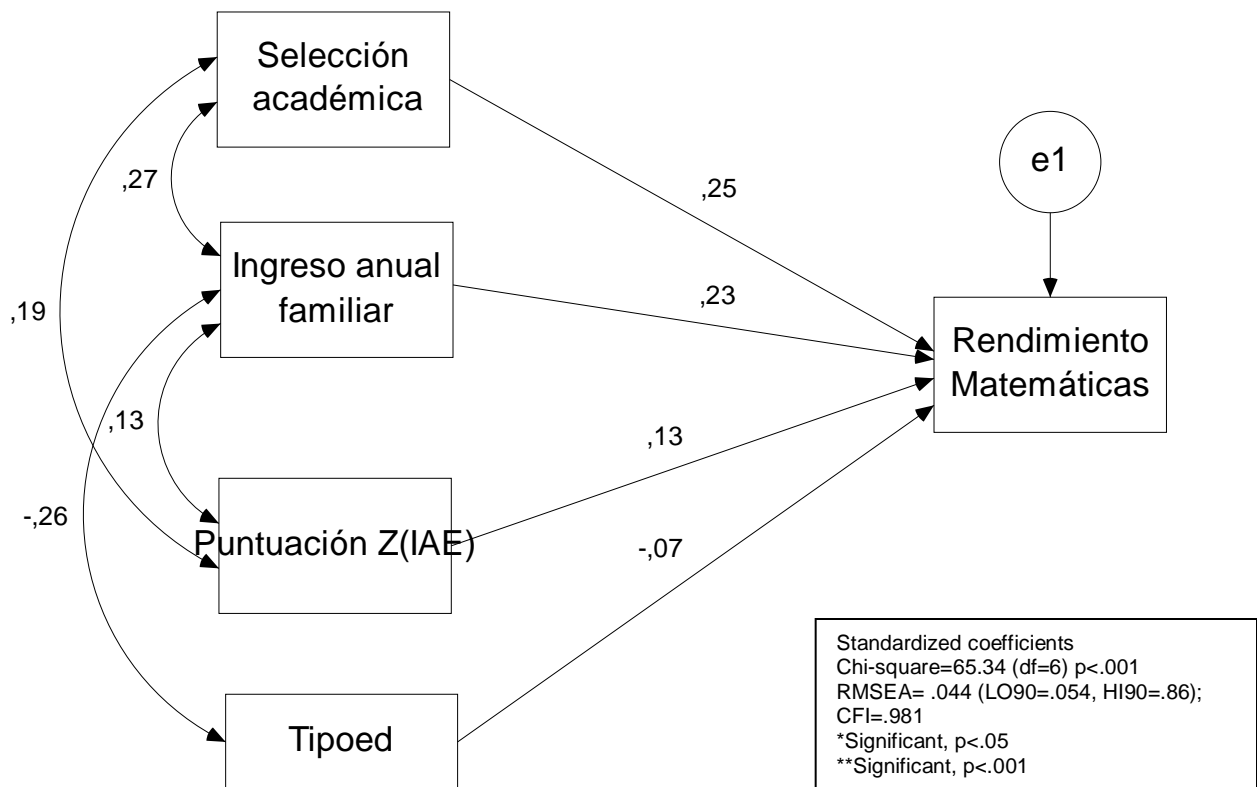


Figura 8. Coeficientes estandarizados para el Modelo 2 (sin mediación) sobre el rendimiento en matemáticas, en estudiantes de establecimientos municipales y parrticular-subvencionados.

En conclusión, se considera preferible el modelo de mediación por sobre el modelo de efectos directos, por los siguientes motivos:

1. El modelo IAE mediador presenta un mejores índices de ajuste, que el modelo de efectos directos.
2. El peso de regresión estandarizado de IAE sobre el rendimiento es levemente mayor en el modelo IAE mediador, que en el modelo de efectos directos.

RESULTADOS ESTUDIO 3: ESTUDIO DE CASOS

Se seleccionaron dos establecimientos educativos con alto puntaje (sobre el percentil 75 de la muestra nacional) en el Índice de Calidad Educativa construido previamente en el Estudio 2. Como hemos señalado, el estudio 2 mostró la existencia de 2 establecimientos municipales que se ubican en el 10% superior en el indicador de Ambiente Escolar. Sin embargo, ninguno de estos establecimientos tenía, al mismo tiempo, un excelente rendimiento en PISA.

La Tabla 26 muestra la distribución de los establecimientos que obtuvieron un rendimiento de excelencia (en o sobre una desviación estándar) en el Índice de Ambiente Escolar (IAE), así como en los tres indicadores de rendimiento académico: matemáticas (PV Math), lenguaje (PV Read) y Ciencias (PV Scie). Como se puede observar, solo 5 de los 187 establecimientos con datos válidos en IAE obtuvieron un rendimiento de excelencia en todas las medidas (casillas marcadas con V de “verdadero” para todas las condiciones). Tres están ubicados en la Región Metropolitana, y dos en la Quinta Región. Todos son establecimientos urbanos y científico-humanistas. Cuatro de ellas corresponden a establecimientos privados, y una a particular-subsencionado.

Tabla 26. Distribución de establecimientos con un rendimiento de excelencia en el IAE

IAE	PVMAT H1	PVREA D1	PVSCI E1	> 1z IAE	>1z PV MATH	>1z PV READ	>1z PV SCIE	Región	zona	Rural/ Urban	Dependencia	Tipo Edu (Track)
0,85	554,98	556,87	568,55	V	V	V	V	5	Centro	Urban	Private	CH
0,69	516,07	535,57	531,87	V	V	V	V	5	Centro	Urban	Subsidized	CH
0,77	570,74	553,74	572,78	V	V	V	V	13	RM	Urban	Private	CH
0,94	515,31	557,02	549,61	V	V	V	V	13	RM	Urban	Private	CH
0,88	524,16	550,70	556,23	V	V	V	V	13	RM	Urban	Private	CH
0,59	504,07	542,60	527,22	V	V	V	F	5	Centro	Urban	Private	CH
0,58	511,60	566,10	528,15	V	V	V	F	13	RM	Urban	Municipal	CH
0,78	484,97	530,13	547,73	V	F	F	V	5	Centro	Urban	Private	CH

Dado que el propósito del Estudio 3 era comprender el clima escolar, desde la gestión de la convivencia y el rol docente, en escuelas de dependencia municipal y particular con alto índice de calidad educativa en lenguaje, matemáticas y/o ciencias, trabajar únicamente con esta muestra dejaba fuera la posibilidad de realizar el estudio en un establecimiento municipalizado. Por ello, se analizaron las escuelas que cumplían con dos de los tres indicadores de rendimiento PISA (matemáticas, lenguaje o ciencias), y además, cumplían con el requerimiento de excelente puntaje en el Índice de Ambiente Escolar. Solo dos establecimientos cumplían estas condiciones, siendo uno de ellos un establecimiento municipal. Se consideró que estas condiciones eran suficientemente exigentes como para cumplir con los propósitos del estudio.

Por lo tanto, se seleccionó un establecimiento de dependencia municipal y otro de dependencia particular-privada con el objetivo de comprender los procesos educativos en distintos contextos de gestión escolar. En cada establecimiento se consideró la participación de los todos los estamentos de la comunidad escolar (director y equipo de gestión; docentes; apoderados; estudiantes; asistentes de la educación) para indagar en las prácticas de convivencia escolar, focalizando la indagación del rol docente en un curso de 2º medio.

Se solicitó la autorización de los establecimientos escolares y el consentimiento informado de los participantes, realizando la producción de datos durante los meses de marzo, abril y mayo. Las tablas 27 y 28 dan cuenta de las técnicas de producción de datos utilizadas en cada establecimiento.

Tabla 27. Observaciones realizadas durante el Estudio 3

Observación	Establecimiento Municipal	Establecimiento Particular- Privado
Observación de Aula	1	1
Reunión de Apoderados	2	1
Reunión de Equipo de gestión	1	1
Recreos y espacios comunes	2	1
Día de la Convivencia y Jornada Educación Física	1	
Consejo Escolar - EGA	2	
Consejo de Profesores	1	
Sala de Profesores		1
Pastoral		1

Tabla 28. Entrevistas realizadas durante el Estudio 3.

Entrevistas	Establecimiento Municipal	Establecimiento Particular- Privado
Director	2	1
Inspector	2	
Jefe UTP	1	
Orientador	1	
Profesor de Lenguaje	1	
Profesor de Matemáticas	2	
Profesor de Ciencias	1	1
Profesor Jefe Enseñanza Media		1
Profesor Asesor Centro de Alumnos		1
Profesor Jefe Departamento de Ciencias		1
Profesor de Religión y Director Pastoral		1
Centro de Padres	1	
Apoderados	1	1
Centro de Alumnos	1	1
Alumnos diferentes cursos	2	1
Equipo Currículum Escolar	1	
Equipo departamento informática	1	
Paradocentes	1	
Concesionaria Kiosko	1	
Centro de acción social de Apoderados		1
Entrevista Buenas Prácticas (Equipo de Gestión)	2	1
Indagación (Representantes comunidad escolar)	1	1

Los resultados del análisis de contenido (Cáceres, 2003; Franzosi, 2010), serán presentados de acuerdo a las siguientes categorías de análisis:

I. Contextualización de los establecimientos

II. Rol Docente y Clima de Aula

1. Actitud pedagógica
2. Estrategias pedagógicas y gestión del clima de aula
3. Apoyo social docente

III. Convivencia Escolar y Gestión de la Convivencia

1. Valoraciones y significaciones
2. Prácticas de gestión de la Convivencia
3. Participación de la comunidad escolar

I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS

A. Establecimiento Municipal

El establecimiento de dependencia municipal, está ubicado en la comuna de Santiago, región Metropolitana. Atiende a más de 3.000 estudiantes de sexo femenino, provenientes de diversas comunas de la región. Brinda enseñanza básica de 7° a 8° año y enseñanza media científico – humanista de I a IV año, con un promedio de 43 alumnas por curso (información disponible en infoescuela.mineduc.cl). De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, los niveles socioeconómicos de las familias de las estudiantes son medio-bajo, medio y medio-alto (Entrevista Directora, Liceo Municipal)

La historia del establecimiento es de larga data. Fue creado en 1894 y entre sus generaciones de alumnas cuenta con destacadas personalidades del ámbito público nacional (información disponible en la página web del establecimiento).

En diversas entrevistas se indicó que las estudiantes han tenido preponderancia en las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011-2012. En ambas experiencias las alumnas se han votado por la toma del establecimiento. En el primer episodio, se expulsaron a estudiantes que se determinaron como responsables de la toma. En el segundo episodio los docentes mantuvieron el apoyo pedagógico a las estudiantes a través de la plataforma de trabajo virtual que tiene el establecimiento. Asociado a las movilizaciones, la comunidad escolar ha vivido quiebres entre quienes las apoyan y entre quienes se oponen a ellas.

El proyecto educativo es de orientación laica y enfatiza en la educación para el desarrollo integral de las estudiantes, la excelencia académica y la preparación para rendir las pruebas de selección universitaria. Al respecto, los puntajes del establecimiento en todas las áreas que mida la prueba SIMCE son superiores en comparación a otros de similar nivel socioeconómico de sus alumnos. El porcentaje de alumnas egresadas que rinden la

PSU cada año es cercano al 100%, alcanzando un promedio de 625 puntos el año 2010. La evaluación docente define que el cerca del 70% de los profesores del establecimiento tendría un desempeño profesional competente; en tanto que un 15% alcanzaría un desempeño básico y otro 15% un desempeño destacado (infoescuela.mineduc.cl).

De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, el vínculo laboral de los 102 docentes que trabajan en el establecimiento, es en su mayoría de planta estable y en un porcentaje menor a contrata. Algunos profesores tienen jornadas parciales y trabajan también en otros establecimientos. La incorporación de profesionales suele ocurrir en las etapas iniciales de sus carreras y la rotación laboral de ellos es baja (Entrevista Jefa de UTP, Liceo Municipal). Varios de las docentes son ex alumnas del establecimiento (Entrevista Profesora de Biología, Liceo Municipal). La mitad de ellos pertenecen al Colegio de Profesores (Entrevista a Inspectora, Liceo Municipal).

El programa educativo incluye áreas de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, sexualidad, cuidado del medioambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social, actividades pastorales, academia científica, filosofía y debate español-inglés. Considera también acciones de apoyo para las estudiantes, como el reforzamiento en materias específicas, atención psicológica, orientación vocacional y preparación para la PSU. Incluye además actividades deportivas de vóleybol, básquetbol, natación, gimnasia artística y rítmica, tenis de mesa y yoga. Por último, brinda actividades programáticas de libre elección, tales como los talleres de teatro, música, danza, artes plásticas, folcklore, guitarra, robótica, cheerleaders y preuniversitario (infoescuela.mineduc.cl).

El proceso de incorporación de las alumnas se realiza principalmente en 7° básico, debiendo cumplir con diversos requisitos, tales como presentar el certificado de notas del año anterior y un informe de personalidad, rendir un examen de ingreso, pagar el costo de la postulación, firmar la aceptación del proyecto educativo y el reglamento de disciplina. La prioridad de ingreso es fijada por el puntaje en el examen de admisión. La matrícula tiene un costo que no excede los \$10.000 pesos y la mensualidad no tiene costo para las familias. El establecimiento tiene convenio de subvención escolar preferencial para estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas se califiquen en la categoría de prioridad (infoescuela.mineduc.cl).

La infraestructura del establecimiento incluye biblioteca CRA, laboratorio de ciencias, sala de usos múltiples, salas de computación con y sin internet, sala audiovisual, cancha de deportes, gimnasio, piscina y Teatro. Actualmente, algunas dependencias afectadas por el terremoto del 2010, se encuentran en la última etapa de reparación; en relación a ello, existen tres salas de clases habilitadas en *containers*. El entorno del establecimiento tiene alto tráfico vehicular y de peatones. Se encuentra cercano a dos estaciones de metro. Opera un sistema de transporte escolar exclusivo para sus alumnas, que cubre diversas comunas de la Región Metropolitana, al cual las familias pueden acceder de manera

particular. Existe un panel al interior del establecimiento que informa de los recorridos, choferes y auxiliares de viaje (Registros de observación en espacios comunes).

La página web del establecimiento pone a disposición pública el cronograma de actividades del Liceo, información institucional, el manual de convivencia, reglamentos, información sobre admisiones y puntos de acceso para profesores y alumnas, donde almacenan material educativo y guías de apoyo para los contenidos de clases.

B. Establecimiento Particular

El establecimiento de dependencia particular, está ubicado en una comuna al interior de la región de Valparaíso. Atiende a más de 1.000 estudiantes de ambos sexos, cuyas familias son de un nivel socioeconómico alto. Brinda enseñanzas pre-básica, básica y media científico – humanista, con un promedio de 32 alumnos por curso (infoescuela.mineduc.cl).

La historia del colegio data de hace 45 años, fundado al alero de una congregación religiosa que mantiene colegios en diversas partes del mundo. Al respecto, el colegio funciona en base lineamientos centralizados por autoridades de la congregación y sus miembros conforman una comunidad que interactúa de manera periódica con los miembros de otros establecimientos que pertenecen a ella, a nivel nacional e internacional (Entrevista Director, Colegio Particular).

El proyecto educativo enfatiza en la formación valórica y religiosa (orientación católica), en la excelencia académica y el desarrollo integral de sus estudiantes. Al respecto, los puntajes del SIMCE del establecimiento tienden a estar sobre el promedio de los establecimientos de nivel socioeconómico similar. El 100% de sus estudiantes egresados rinden la PSU año a año, alcanzando el 2010 un promedio de 651 puntos (www.infoescuela.cl).

El programa educativo incluye áreas de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, sexualidad, cuidado del medioambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social y actividades pastorales. Además ofrece apoyos a los estudiantes en áreas de reforzamiento en materias específicas, psicopedagogía, psicología y orientación vocacional. Incluye además actividades deportivas (fútbol, atletismo, vóleybol, básquetbol, gimnasia artística y rítmica y ajedrez) y actividades extraprogramáticas (talleres de teatro, de literatura, de manualidades, de música, de artes plásticas, de cine y preuniversitario). Las actividades deportivas y artísticas contemplan encuentros entre los colegios de la congregación, en los cuales los estudiantes comparten con pares y realizan muestras de sus trabajos y destrezas (Entrevista Integrantes del Centro de Alumnos, Colegio Particular).

El proceso de incorporación de estudiantes incluye el cumplimiento de variados requisitos, entre los cuales están el pago de los costos de postulación, rendir una prueba de admisión, presentar certificado de notas del año anterior e informe de personalidad, presentar

certificados de bautismo del estudiante y de matrimonio civil y eclesial de los padres, firmar la aceptación del proyecto educativo y del reglamento de disciplina. La prioridad de selección se determina según si el postulante tiene hermanos en el establecimiento, si su apoderado es ex alumno y el puntaje obtenido en la prueba de admisión. El costo tanto de la matrícula como de la mensualidad supera los \$100.000 pesos (infoescuela.mineduc.cl). Existen casi 80 becas anuales para alumnos cuya condición socioeconómica amerite apoyo; las becas también se otorgan a estudiantes que postulan al primero medio, rindiendo una prueba de selección de rendimiento destacado, cuyas familias acrediten su condición de vulnerabilidad socio-económica y realicen una entrevista satisfactoria sobre valores cristianos ante el equipo directivo (Entrevista Integrantes del Centro de Estudiantes, Colegio Particular).

La infraestructura educativa cuenta con biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de usos múltiples, sala de computación con internet, sala audiovisual, cancha de deportes, gimnasio, auditorium, enfermería y salas de música. Los edificios de educación prebásica, básica (hasta 6°) y media (7° a IV Medio), se encuentran separados en el mismo barrio (Entrevista Integrantes del Centro de Estudiantes, Colegio Particular).

La página web del establecimiento está integrada a redes sociales (Twitter y Facebook). En ella se publican periódicamente noticias del establecimiento y se pone a disposición información sobre su organización y proyecto valórico. También se dispone información acerca del currículum y las actividades extracurriculares de libre elección.

La selección de los docentes que trabajan en el establecimiento, tiene por criterio principal el dominio de valores cristianos, en coherencia con los que propone el proyecto educativo. El vínculo laboral con el establecimiento es estable, existiendo una baja rotación de ellos. Todos tienen la oportunidad de capacitarse en los valores de la congregación, en actividades de formación a las que pueden acceder los docentes que pertenecen a ella a nivel nacional. Los cargos directivos suelen rotar entre los docentes que integran el colegio, con periodicidad de 3 años (Entrevista Director, Colegio Particular).

II. Rol Docente y Clima de Aula

1. Actitud pedagógica

La actitud pedagógica refiere a la disposición comunicacional afectiva que manifiesta el docente, tanto en forma verbal como no verbal, en su interacción con los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A. Establecimiento Municipal

Los actores educativos señalan como característica del trabajo de los docentes el establecimiento de un vínculo de confianza entre ellos y las estudiantes. Los docentes intentan acercarse a sus alumnas para saber cómo están y cuáles son sus intereses en diversas materias de la vida cotidiana.

en ese sentido trabajar con las niñas de acá es exquisito, porque con las niñas uno puede favorecer una confianza, o sea no en las condiciones para tener una confianza sin caer en la patudez, porque de repente sale algo gracioso sí nos podemos reír, la verdad es que nos reímos hartos en clases, pero seguimos al tiro. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal)

En base a ello, los docentes procuran que sus clases motiven a las estudiantes, recurriendo a ejemplos y situaciones que saben que a ellas les llaman la atención.

Sí, lo otro por ejemplo cuando tu también haces una clase en que ya como que las cosas las saben, las dan vueltas, eso aburre, entonces lo ideal sería siempre estar con un poco de, sacar como algo nuevo, alguna historia, alguna anécdota ¿cierto?, y eso te ayuda también a que tu clase un poco quebré digamos esa monotonía, y lo otro también que yo por lo menos trato de hacerlo mucho es hacer la clase con un poco de humor, entonces a veces yo les digo en este curso como que hay poco humor, entonces eso les causa la palabra humor les causa, como una palabra media rara, o sea, les causa risa. (Entrevista Profesor de Matemáticas, Liceo Municipal)

También buscan activar la energía del curso para el trabajo y respetan los momentos en que esta disminuye en la generalidad del grupo.

A ver, siempre yo llego con ánimo, si te das cuenta cuando llegué a la sala llegué aplaudiendo, me muevo, un volumen de voz alto, ¿ya?, hacer buenas pausas, no estar todo el rato hablando, haciendo ejercicios, por ejemplo de repente hablo cualquier cosa con las chiquillas, que hay censo, que no encontré chocolate, cualquier cosa para distraerlas, para que descansen para volver al siguiente ejercicio ¿ya? Pasados los primeros cuarenta y cinco minutos yo si o si lleno el libro y ellas tienen un pausa de cinco minutos, si o si, primeros cuarenta y cinco minutos lleno el libro. (Entrevista Profesor de Matemáticas, Liceo Municipal, Párrafo 407)

La cercanía que persiguen los profesores se enmarca en una definición clara de roles docente – estudiante, que debe respetarse en la interacción verbal y no verbal entre ambos.

La confianza, es que nuevamente lo mismo, la confianza de las chiquillas saben marcar, intrínsecamente se marca entre la muy buena confianza y la falta de respeto, o sea las chiquillas llegan como al límite de la muy buena confianza. ¿Ya? Por ejemplo voy pasando y “Hola profe” y saludan o tiran una talla pero nunca han sido falta de respeto, siempre está la confianza. (Entrevista Profesor de Matemáticas, Liceo Municipal)

La cercanía sería más intensa con los docentes más jóvenes que con aquellos que tienen más experiencia. Esto se explica por la familiaridad de los primeros con los códigos de comunicación de las estudiantes y a la formación en diferentes estilos de enseñanza

Es un ambiente súper grato, porque en verdad, te hablo por los más jóvenes, que tenemos el mismo estilo. (Entrevista Profesor de Matemáticas, Liceo Municipal)

Tanto las estudiantes como los directivos, así como los propios docentes señalan que en general cultivan altas expectativas de aprendizaje respecto de sus alumnas. Para responder a las necesidades de excelencia académica de las estudiantes, los docentes se proponen trabajar con una actitud de profesionalismo y autoexigencia,

a ver puedo hablar desde mi perspectiva, cuales son los objetivos míos para una alumna, y la verdad es que me he es innegable pensar en mis chiquillas, que sean buenas personas, primero que sean buenas personas, parte de ser buenas personas parte por ser responsable conmigo misma, con el entorno, entonces cuando yo ahí también me di cuenta, me hice responsable conmigo misma y con el otro, también soy responsable académicamente, también les tiro las mechas a veces y yo quiero ser profesional, tengo que ser una buena profesional porque si no mejor no lo soy y si quiero ser una buena profesional tengo que esforzarme al máximo en cada área porque eso me va a permitir ser mejor profesional. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal)

A su vez, los docentes tienen buenas expectativas sobre los conocimientos, habilidades y actualización constante de sus colegas, lo cual también impacta en la actitud de compromiso profesional y excelencia en el quehacer, para mantenerse en el nivel general.

sí, yo creo que eso, yo pienso que el hecho de, de tomar digamos de cosas que, bueno de quedar en este colegio significa una gran responsabilidad, es decir porque tú con tus pares te vas a comunicar y vas a ver que ellos dominan tanto las cosas, las cosas de tu asignatura, opinan tan bien que tú tienes que ponerte a la par o superarlos. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal)

B. Establecimiento Particular

Los docentes y los estudiantes señalan que destaca en la actitud de los profesionales, el vínculo personalizado que buscan construir entre ambos, en que los primeros se preocupan por las inquietudes y problemas personales de los segundos. Ponen en relieve las conversaciones que ocurren en los recreos entre ambos actores, haciendo la diferencia con otras culturas escolares, en que los profesores y los estudiantes mantienen espacios recreativos separados.

yo encuentro que es como súper familiar el ambiente en el sentido de que somos quinientos, quinientos alumnos en media aproximadamente, y el ambiente que se da o relación entre profesor y alumno es súper buena, no se da esa como distancia como fría en que en otros colegios, como que la relación no existe entonces tiran tallas, y no se saludan y ni a los profesores. Aquí uno en el mismo profesor puede encontrar, es un consejero, uno tira las tallas, los ambientes por ejemplo cuando hay que salir afuera, somos como todos iguales, entonces igual es como un ambiente súper rico para trabajar. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular).

En la actitud de los docentes prima el énfasis por estructurar un vínculo claro con los estudiantes, en que el profesor ocupa el lugar de guía y experto en su materia y los alumnos pueden acercarse a ellos manteniendo el respeto por esa posición académica.

Y hay algo que se va dando que el profesor que llega acá se empieza a impregnar, y se impregna de esto que yo he llamado ser cariñosamente estricto (...) Cuando tomaba a los chiquillos en primero medio, yo estuve 13 años funcionando de primero a cuarto medio, y cuando los tomaba en primero medio era sumamente estricto, yo era el profesor como "brígido", ¿no cierto?, pero la relación, yo saco algo mas como de el Principito y su relación con el lobo, y lo vamos a ir domesticando, a medida que van transcurriendo los años lo vamos a ir domesticando. El cabro va entendiendo que hay una norma, que la persona que esta adelante, la persona que dicta su clase es el experto y ellos van entendiendo y generando una especie de admiración por la persona, porque, claro, tu eres dueño de tu materia y la entiendes y todo, y en el tema de las evaluaciones tu siempre se lo dejas claro, le dices cómo tiene que enfrentar, todo eso le da un clima de confianza que es súper importante, y dentro de este clima de confianza que como te digo van transcurriendo los años y llegan a cuarto medio con una relación muy buena, las chiquillos no se van mas de acá. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular)

El objetivo del vínculo de confianza entre el profesor "experto" y sus aprendices, busca que la cercanía entre ambos esté basada en la admiración profesional, la consistencia y la transparencia en las tareas y evaluaciones. Ello implica que los docentes mantengan una actitud de confianza en sus propios conocimientos y habilidades, siendo capaces de transmitirla a los estudiantes. De acuerdo a la visión de algunos profesores, esta actitud se cultiva desde la experiencia docente.

Entonces primero uno tiene que estar muy bien preparado para enfrentarse a este tipo de chicos, tener mucho dominio de grupos, porque lo más importante para poder mantener una clase armónica, es que haya un silencio y una concentración total, tanto para los que quieren concentrarse, como para los que les cueste más. <E: mmm>.

Entonces eso, en el fondo, lo da la experiencia... la mayoría de los profesores que trabajamos acá, somos profesores que s... tenemos experiencia, y los jóvenes que llegar eh... van aprendiendo de repente de los errores... ya el primer año pueden cometer un par de cosas, pero ya al segundo año ya saben cómo es la metodología o el ritmo con el que se trabaja acá. Pero lo más importante es eso, o sea, primero tener confianza en el profesor que le imparte la asignatura, que eso es súper importante, y que el profesor vean que tienen las capacidades y tiene las competencias como para poder pararse frente a ellos y hacerles clase. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular)

2. Estrategias pedagógicas y de gestión del clima de aula

Las estrategias pedagógicas son todas las actividades voluntarias que realiza el docente dentro del aula, y que tienen como objetivo la entrega de conocimientos y el aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos.

A. Establecimiento Municipal

Las estrategias pedagógicas incluyen instancias para la participación de las alumnas, preguntando dudas o comentando los contenidos, respetando también momentos de escucha a la exposición del docente, evitando conductas alejadas de esta actividad.

eeh y que yo soy súper (no se entiende) para hacer la clase, pero sí sumamente rigurosa en el momento en que yo explico, ahí no solamente pido silencio, sino que un riguroso silencio y eso se da, cuando (no se entiende) ya saben yo a veces las paro y les digo hey niñas vamos a ver esto y ahí empiezan unas a otras a hacerse callar (Entrevista Profesora de Lenguaje, Liceo Municipal)

Para el logro de sus estrategias, consideran clave el encuadre de la relación profesor – alumnas, que realizan al inicio del año en el cual explicitan las normas de interacción pedagógica que deben mantener entre ambos. Luego, para reforzar buenas conductas se usa el reforzamiento positivo (felicitaciones frente al curso) y para evitar conductas no deseadas se usa el castigo negativo (retirar una consecuencia positiva para los estudiantes, como la atención del docente).

Creo que la primera clase de presentación es muy importante, para que las chicas estén pendientes. Yo le dije a las chiquillas que yo tengo mucha paciencia, mucha paciencia, si me preguntan algo dos o tres veces yo lo explico, siempre y cuando esté atentas, si no están atentas no la pesco, y con eso las chiquillas se centran bastante, saben que aunque no entiendan y su pregunta sea muy tonta, yo se la voy a contestar y yo le aseguro que su pregunta no es tan tonta, porque si le preguntan a la de al lado tampoco lo va a saber y cuando lo pregunte y le explique varias van a decir “ahhh”, entonces su duda no es tan tonta. Explicándoles que tienen la confianza para preguntarme, las chiquillas están atentas y tienen la confianza. (Entrevista Profesor de Matemáticas, Liceo Municipal, Párrafo 407).

Los docentes del Liceo procuran que las actividades, evaluaciones y retroalimentaciones incorporen valores de respeto por el otro, integrando las características de aprendizaje e inquietudes personales de las estudiantes.

No hablan, salvo las dos de atrás, porque estabas tú se quedaron calladas, pero si no sería la conversación más uno y las del centro son las más conversadoras, entonces yo no puedo, sería mucho más cómodo para mí trabajar con ellas, pero yo tengo que saber como son, por eso yo me paseo, ahora utilizo distintos tipos de técnicas, por ejemplo los dibujos, los lápices de colores, eee, constato que realmente hayan escrito, constato que ella hayan leído, porque tienen muchas veces complejo de que por escribir entendieron, entonces por eso yo les preguntaba ¿Cuáles son las palabras claves?, y ahí yo detecto. (Entrevista Profesora de Biología, Liceo Municipal)

Los profesores también fomentan que el trabajo de aula incorpore la solidaridad entre las estudiantes que presenten dificultades, con el objetivo de que todas perseveren en el desarrollo de habilidades.

Ehh... fomentar la participación, ehh..., fomentar el respeto entre ellas, porque por ejemplo había una chica acá que trataba de hablar pero como es tímida hablaba bajito y la otra quería hablar rápido porque quería avanzar, entonces yo le dije no po, cállate porque tiene que hablar la compañera. (Entrevista Profesora de Biología, Liceo Municipal)

B. Establecimiento Particular

El énfasis en la formación valórica que caracteriza al Colegio Particular, se traduce en estrategias de trabajo en el aula en que desde los primeros cursos se promueve el aprendizaje experiencial de la relación respetuosa y solidaria con los demás. En la medida en que los estudiantes se van desarrollando, la enseñanza y aprendizaje de la convivencia incorpora experiencias en relaciones sociales cada vez más amplias.

Entonces en el pre kínder lógicamente tu no vas a llevar a los niños a un hogar de ancianos, es un choque muy fuerte o no por eso, si no que el primer paso es que aprenda a convivir en su propio entorno, con sus propios compañeros. Luego los de educación básica van teniendo terrenito y van saliendo, y no necesariamente tiene que ser con la persona, con el anciano, con el niño de un jardín infantil que tiene otra realidad, o con una escuela, si no que por ejemplo el entorno, puede ser. (Entrevista Profesor Jefe del Departamento de Ciencias, Colegio Particular)

En línea con la misión de excelencia académica que también caracteriza al establecimiento, el trabajo de aula se orienta hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas que evalúa la PSU, para lo cual utilizan diversas estrategias. Entre ellas citan el uso de preguntas y la lluvia de ideas.

Las exigencias son altas por qué, porque nosotros bueno, vamos exigiendo en la medida que nos pide... lo que nos pide la universidad, si eso es lo que sucede. Nosotros en la universidad, por ejemplo, el DEMRE, o la Universidad de Chile, manda que nosotros desarrollemos cuatro tipos de habilidades, ¿cierto? El reconocimiento, la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación. Y esas cinco habilidades, nosotros en clases tenemos que ir las desarrollando, con ejercicio, con pregunta - respuesta, lluvia de ideas... eh... porque eso es lo que nos manda a nosotros la Universidad que nosotros tenemos que hacer. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular)

Otra estrategia pedagógica se basa en la diferenciación de currículum, según la elección de los estudiantes, vocacionalmente orientada. Esto implica que a partir de Tercero Medio, los estudiantes trabajan con mayor profundidad en áreas matemáticas, biológicas o humanistas, con el objetivo de especializarse en los contenidos y habilidades que más requerirán en sus potenciales estudios universitarios.

Ahora, bueno...es lo propio de la diferenciación de los cursos cuando se llega a 3º medio, que se separan las asignaturas, y se le da más énfasis al alumno, en el plan en el cual quedó. Los matemáticos tienen más matemáticas, física; los biólogos más química y matemáticas, y los humanistas, más historia y filosofía. Pero eso es algo que traen asumido desde antes de tomar el diferenciado. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular)

Por último, y también de la mano con la gestión curricular, el trabajo de aula se caracteriza por la rotación de los docentes de asignaturas, con periodicidad bi-anual. El objetivo de ello, es que los estudiantes conozcan distintas metodologías y estilos de enseñanza.

Por lo general, por último... por lo menos lo acompaña hasta 7º básico. Como yo tomé 6º el año pasado recién <E: ya> yo recién tomé 6º y el otro colega tomó 6º también, yo pasé a 7º con ellos, pero ahora haciéndoles dos asignaturas: química y biología, y a lo mejor el próximo año capaz que sube con ellos a <E: 8º> 8º porque como experimentalmente el año pasado recién se bajó... yo lo estoy acompañando ahora en 7º pa que noten también el... cambio y capaz que los deje en 8º y después se los deje a la profesora que los toma 1º medios, y después los voy retomando en 3º y 4º medio. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular)

3. Apoyo social

Esta categoría refiere al apoyo social que realizan los profesores a los alumnos, más allá de las actividades pedagógicas de índole académico.

A. Establecimiento Municipal

Los docentes mantienen la idea de que las alumnas pueden necesitar apoyo de su parte más allá de lo estrictamente pedagógico y les manifiestan su disposición para atender a ello. Además, cultivan la visión de que su alumnado es numeroso y diverso, y que deben estar con una actitud abierta para acoger distintos caracteres y tipos de problemáticas.

Yo creo que hay una característica del humano, hay muchos humanos que buscan y hay otros humanos que esperan que lleguen, pero las cosas no llegan, es lo mismo que yo les digo a las chicas, ¿chicas ustedes tienen algún problema? “No”. Y después vienen con un problema y yo les digo pero si yo no lo sabía, para mí el problema no existía, si yo no sé qué tú tienes interés cómo te puedo ayudar. (Entrevista Profesora Biología, Liceo Municipal, Párrafo 314)

También las apoyan en sus iniciativas de organización, aunque al respecto hay visiones fragmentadas entre los docentes, sobretodo en lo que respecta al apoyo de su participación preponderante en las movilizaciones estudiantiles.

Bueno, nosotros a pesar de que la cosa partió bien porque las niñas entregaron un documento donde pedía que nosotras no desalojáramos el colegio, se hizo una reunión de todos los profesores y ahí acordamos nosotras retirarnos y las niñas se tomaban el colegio (...) Pero bueno, nosotras empezamos, nosotras veníamos todos los días igual afuera. Pero manteniendo relación con ella siempre dijimos “no vamos a permitir que se corte la relación con las alumnas” porque nosotras tenemos que ayudar a cuidar el colegio, mantener nuestra... mientras haya relación con la alumnas, nosotras vamos a estar pendiente de lo que pase a dentro. (Entrevista Inspectora, Liceo Municipal, Párrafo 25)

Algunos actores educativos señalan que la exigencia académica lleva a que las estudiantes se estresen por rendir y obtener resultados sobresalientes. Ante ello, algunos docentes buscan ampliar el foco de trabajo con ellas, destacando procesos y aprendizajes habilidades sociales.

Las niñas tienen acceso a darse un minuto de relajación eee, en general a yoga, eso es como la parte técnica de relajación, ahora la parte humana conversando, es la única forma, logrando tener confianza con las chiquillas y de repente si uno ve alguna que es demasiado el empeño por ser siempre la mejor, de vez en cuando preguntarle por otras cosas, conversar, o sea de pronto media molestándola aunque se, es poco profesional pero de repente preguntándole oye y el pololo, no sé muchas veces sucede que hay niñas que académicamente son muy buenas, pero socialmente no tienen ninguna meta, te lo dije, claro, socialmente no tienen amigas, no tienen relaciones de pareja, pésima relación con la familia, entonces eso tampoco es bueno porque yo a veces igual les digo, sí necesito ser muy buen profesional pero también tengo que llegar a la casa a hacer algún ACLE, entonces ahí trato de darme tiempo un poco el tema de que logren una buena relación con el entorno, además que eso igual también les sirve para entrenarse po, porque en algunos cargos uno puede ser muy bueno pero si no tiene una buena relación social no sirve de nada (Entrevista a Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal).

B. Establecimiento Particular

El colegio dispone actividades de apoyo espiritual y socioafectivo para los estudiantes, en los cuales los docentes participan activamente, tales como las jornadas de diálogo y reflexión en torno a valores compartidos por la comunidad escolar. Además hay docentes que apoyan gestionando actividades que los alumnos eligen integrar, instancias en las cuales tienen la ocasión de compartir de manera personal entre ellos, como el centro de alumnos, los campamentos de verano en que los estudiantes hacen recreación para niños de escasos recursos y otras acciones de solidaridad con la comunidad que rodea al colegio.

Claro ciertas tradiciones, por ejemplo el 6 de junio es un poco más solemne, es una especie de recogimiento y de reflexión (...) Pero en las mañanas por ejemplo con los alumnos, o el jueves santo, son como 3 o 4 momentos en el año, nosotros y nuestros equipos de pastoral coordinan con el entorno de Villa Alemana y por ejemplo un cuarto medio se va a hacer toda una mañana educativa en una escuela pública y vamos a las escuelas del entorno, vamos a la *** (Escuela), es una relación que tenemos con ellos, a la *** (Escuela 2) en Peñablanca y vamos a las escuelas y nuestros alumnos tienen que colaborar con las profesoras del lugar y hacer talleres educativos del lugar, etc. Es un alumno que tiene que estar vinculándose con el otro independientemente de cuales sean sus oportunidades en la vida, lo tienen muy internalizado, entonces volviendo a estos encuentros, todos esos tienen más o menos el mismo sentido, los deportivos, los artísticos, los del centro de alumnos. (Entrevista Profesor Jefe de Educación Media, Colegio Particular)

Los estudiantes destacan que los docentes se preocupan por sus problemas personales, acogiéndolos la mayor parte de las veces. No obstante, señalan que de manera creciente la relación con los docentes se está basando en la mantención de los procesos y resultados académicos, en desmedro del cultivo del vínculo casi familiar que históricamente han establecido entre ambos actores.

Y el colegio lo quiero mucho de hecho, yo puedo hablar con los profesores de hecho "profe, ¿puedo hablar con usted?", me junto a hablar con el profe, le cuento mis problemas, me dice "pucha Rodrigo, has esto, has esto otro", pero siento que, que igual se ha ido perdiendo un poco eso, y me da un poco de lata también porque cuando yo iba en básica era distinto, o sea el énfasis era distinto al de ahora, siento que se ha perdido un poco, y cada vez el énfasis académico está aumentando. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular).

Los docentes señalan que en coherencia con el espíritu solidario del colegio, existe un sistema organizado de tutorías para los estudiantes que bajan su rendimiento académico, el cual consiste en reforzamiento en horarios extra para quienes los docentes determinen que lo requieren. Además, los docentes están dispuestos a personalizar sus metodologías de trabajo en el aula para apoyar a dichos estudiantes, tanto en su rendimiento como en la orientación vocacional.

Es que decir hay dificultad tratando de ir sacando adelante a los alumnos que más les cuesta <E: ya> porque tampoco es un colegio donde todos los alumnos son de excelencia, hay alumnos que les cuesta más... y esos alumnos, el desafío tratar de sacar a esos alumnos adelante, porque son alumnos, más allá de un número, que también tiene expectativas po. O sea, tienen las mismas expectativas que tiene un chico que le va muy bien <E: mmm> entonces nosotros tenemos que tratar de buscar las estrategias como para que ese chico también pueda... ir de la mano con el otro y no ir quedándose atrás y también cumplir su... objetivo, y sus metas. Porque dicen "tengo promedio 4,3 profesor y quiero estudiar tal asignatura... quiero entrar a estudiar ingeniería" Y tú dices "chuta, otro tiene 6,8 y quiere estudiar ingeniería, él tiene 4,3 y

quiere estudiar ingeniería". Entonces, si yo detecto eso en 1º medio, tengo que empezar a acompañar a ese chico, cosa que él trate de cumplir su logro y buscarle las estrategias y si no, por último, tratar de ver y cambiarle la mentalidad decirle "tú sirves para esto, podría ser esta otra alternativa en vez de ingeniería... y qué te parece? - uy, sí verdad, o no". Pero eso es como el desafío más grande, tratar de que todos los chicos que están, por ejemplo, con evaluación diferenciada, eh... puedan cumplir su sueño. Como quiso Marcelino, Marcelino quiso que todos los chicos, desde el más humilde hasta el más pudiente pudiera cumplir su sueño de llegar a ser alguien en la sociedad. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular).

Tanto los estudiantes como el director señalan que el colegio no contempla apoyo para los estudiantes homosexuales, quienes en general ocultan su orientación sexual en el entorno de la comunidad escolar. Ambos actores indican que aunque conocen a estudiantes de orientación homosexual, no fomentan su libre expresión. Los estudiantes indican que darlo a conocer aumentaría el riesgo de bullying.

Es que por ejemplo de orientación sexual, la verdad es que si hubiera un niño gay ahora no lo diría, porque sería foco de bullying, así de simple. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular).

El tema de las diferencias sexuales, también se da, pero los chiquillos no la manifiestan abiertamente <E: y no hay un tratamiento pa eso> no hay un tratamiento para eso. No hemos tenido nunca un chiquillo que nos diga "mira, yo soy homosexual o yo tengo otra opción sexual" <E: mmm> nunca se nos ha dado eso <E: ya>. Uno sí percibe que... por esta visión, no cierto, más adultos eh... y porque en el fondo, ellos mismos lo comentan entre ellos... y a veces, como acá nos llevamos bien con los chiquillos, de repente profesores.... no sé po, en un grupo... ahí están conversando y salió el tema, y un chiquillo lo dio a conocer, qué sé yo, en fin. Pero mientras a nosotros no se nos dé a conocer explícitamente, no lo vamos a tratar. (Entrevista Director, Colegio Particular).

III. CONVIVENCIA ESCOLAR Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

1. Valoraciones y significaciones

Las comunidades educativas de ambos establecimientos dan cuenta de una alta identificación y compromiso con sus respectivos proyectos educativos. Si bien estos proyectos tienen orientadores diferentes, uno orientado hacia una educación pública-republicana, el otro, orientado hacia una formación cristiana, ambos proyectos educativos presentan un fuerte componente valórico-formativo, articulándose en torno a un proyecto de formación integral.

De este modo, se presenta una alta valoración de los establecimientos y significados compartidos por toda la comunidad en torno a la convivencia escolar, la importancia del aprendizaje y el proyecto formativo-integral en cada establecimiento. El compromiso y la identificación con el proyecto educativo son significados como orientadoras de las prácticas educativas.

A. Establecimiento Municipal

- *Valoración del Establecimiento*

Los miembros de la comunidad educativa dan cuenta de una positiva valoración del establecimiento, junto con una alta identificación con el proyecto educativo del mismo. Esta valoración es atribuida a la excelencia académica y a los valores que promulga el proyecto educativo, generando un sentimiento de orgullo de pertenecer a la institución y compromiso en todos los estamentos de la comunidad.

Todos nosotros los profesores nos sentimos orgullosos de pertenecer a esta institución, es una institución emblemática, no cualquiera esta en este liceo, eee, tenemos la, la genialidad de poder romper el círculo de la pobreza. (Entrevista Profesora Biología, Liceo Municipal, Párrafo 108)

Se enamoran yo creo que se enamora, porque este liceo tiene un encanto especial, no es un liceo común y corriente, no (...) este es un liceo especial, este liceo la lleva, porque cuando hay que luchar por algo, ahí están las chiquillas, en el choque. Entonces hay muchas cosas más, que ellas ven que la educación es buena y ellas quieren llegar lejos, y cuando ven que la niña que está al lado también quiere llegar a la universidad y la que está al lado también quiere llegar a la universidad y con todas, entonces a ellas les gusta también y sobre toma las que les gusta estudiar, eles gusta este ambiente. (Entrevista Apoderada, Liceo Municipal, Párrafo 198)

Lo anterior, genera un sentido de pertenencia e identificación con la institución. De este modo, es posible observar un involucramiento de toda la comunidad, incluyendo directivos, profesores, paradocentes, alumnas y apoderados, en el cuidado por mantener las prácticas educativas y el sentido del proyecto educativo.

del compromiso con el trabajo del colegio, te fijas, o sea aquí todos tenemos como puesta una camiseta que dice liceo ***, yo creo que tenemos claro eso, siempre va a estar, a la entrada esta la inspectora, el ministro de educación, las niñas se sienten acogidas, si viene un apoderado y entra, hay una persona en la puerta que lo va a recibir bien, que le va a dar información, tiene a quien acudir, donde preguntar, está cada uno de nosotros, los profesores, las orientadoras, o sea, están haciendo su trabajo lo mejor que pueden y hay un compromiso importantísimo con el colegio y las alumnas también lo tienen, o sea yo creo que hay un orgullo por llevar la insignia del liceo *** en la calle, ¿cierto?, yo le escuche el otro día con gusto a Romina esto de la preocupación que ella tiene qué está pasando con la jornada de la tarde, yo le comentaba denantes a la directora por esta situación, que es algo que nos ha tocado siempre y que es que las chicas que entran a séptimo, a octavo, a primero vienen de niveles sociales cada vez un poco: más vulnerables (...) con más dificultades, pero sin embargo las niñas que egresan de esta ceremonia de cuarto medio que es preciosa, lo digo con experiencia doble, porque además yo soy apoderada, ex apoderada del colegio, mis dos hijas egresaron de acá, entonces yo también viví la emoción de estar ahí sentada, agradecida de que este colegio haya educado a mis hijas, en las dos posturas y después también como orientadora de ver egresar alumnas de cuarto medio de la cual yo fui orientadora (Orientadora, Entrevista Indagación Apreciativa, Párrafo 114)

Las alumnas se identificadas con su establecimiento, incluso utilizando un apodo para referirse a ellas mismas como alumnas del Liceo. Debido a esto, las alumnas se sienten parte y se comprometen con el proyecto educativo, por lo que deben actuar como miembros del Liceo, cuidando el prestigio y haciéndose parte de los valores, la historia y la tradición de la institución. Es importante destacar que esta identificación que orienta las prácticas y forma de ser de las alumnas, se asocia a los ideales formativos y la concepción de persona integral que constituyen el proyecto educativo del establecimiento.

Nunca hay que dejar de ser *** (apodo identificatorio), no vamos a salir del colegio y vamos a ser ex alumnas no ex *** (apodo), siempre vamos a ser *** (apodo). (Entrevista Alumnas Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 59)

Uno tiene que sentirse orgullosa y nunca desprestigiar al colegio por decirlo de la puerta para afuera (..) es que uno cuando entra al colegio como que le toma tanto cariño que sabiendo que tiene el prestigio que tiene uno intenta, porque todo el mundo habla del liceo ***, es como el liceo ***, entonces uno intenta como no no echarlo para abajo sino que todo el mundo siga creyendo lo que siempre ha sido porque no vamos a desprestigiarlo ahora en toda la cantidad de años que tiene (Entrevista Alumnas Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 45)

Ser alumna *** (apodo) es como para mí una meta, es una meta que me costó alcanzar desde, que la estoy viendo desde primero básico, ser alumna (apodo) es algo tan así como profundo para mí que (...) uno le toma cariño al liceo, después no lo quiere dejar, es como una cosa que estai en vacaciones y como que quieres volver al colegio (Entrevista Alumnas Primedio Medio, Liceo Municipal, Párrafo 207)

“como nos enseñan todos los valores como que forman a las estudiantes de que están como honradas de ser *** (apodo), están felices [...] uno tiene que sentirse orgullosa y nunca desprestigiar al colegio por decirlo de la puerta para afuera. Es que uno cuando entra al colegio como que le toma tanto cariño que sabiendo que tiene el prestigio que tiene uno intenta, porque todo el mundo habla del *** (Liceo), es como el *** ((Liceo), entonces uno intenta como no no echarlo para abajo” (Entrevista Alumnas Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 41)

- *Proyecto Educativo Compartido*

El proyecto educativo del establecimiento es el eje en torno al cual se dirigen las acciones de los distintos actores educativos. La misión, el proyecto educativo y la identidad del establecimiento son valoradas y compartidas por todos y se inculcan desde la recepción de las nuevas alumnas y profesores. De este modo, se presentan determinados ritos y un proceso de acogida a través del cual se inculcan los valores y el proyecto del establecimiento a los nuevos integrantes.

La receta mágica, así como que bueno ser papá, ya, eee, yo creo que tratar de aplicar un poco la acogida en lo que es la impronta, eee, o sea que persona que llegué a nuestro establecimiento que sea acogida, que se sienta acogida, es que lo dije mira aquí nosotros hacemos esto, esto, esto y esto otro de tal manera que ella no se sienta como desvinculada, que se sienta parte de, atraer a la gente, hacerla participe, hacer que de a poco tengamos identidad de colegio, que todos seamos, que todos estamos remando para el mismo lugar [...]cada uno va a mantener sus objetivos personales pero tenemos que tener un objetivo común, yo creo que eso es la característica de nuestro colegio, que si bien, absolutamente diverso, porque tú te encuentras con diversos caracteres, con diversas formas de enseñanza, diversos métodos de enseñanza, sumando y restando ¿Cuál es el objetivo?, tu vez que el centro de la clase son las niñas, entonces da lo mismo él, el color, cómo yo les digo a las chiquillas en las acuarelas cuando uno las va a comprar esta del color caca que le digo yo, que es un color súper feo café, hasta el color rosado que todas las niñas quieren, pero yo cuando voy a comprar la acuarela a mi no me dan el puro rosado, me dan todo y ahí tengo un acuarela, las alumnas igual, las alumnas son, tienen que ser una acuarela, tienen que tener de todos los colores para que ella logren en todo. (Entrevista Profesora de Biología, Establecimiento Municipal, Párrafo 221)

El proyecto educativo se presenta como un objetivo común que guía a los distintos actores pese a las diferencias que puedan tener. De este modo, es fundamental para la gestión y las prácticas educativas, en tanto mantiene una cohesión y un horizonte hacia el cual dirigirse. Profesores, equipo de gestión y apoderados enfatizan que gracias al proyecto compartido del establecimiento es posible trabajar juntos, pese a las diferencias y los conflictos que han tenido como comunidad.

La misión reportada por la comunidad educativa incluye una formación integral, tanto en el ámbito académico como en valores formativos con los cuales se identifican sus alumnas. De este modo, el objetivo de preparación para la universidad y desarrollo de una

excelencia académica no se reduce a una preparación para las pruebas de selección universitaria, sino que incluye una preparación valórica y en competencias para desenvolverse en la sociedad. Algunos actores definieron este proyecto educativo como una “doble misión”. Otros agregan la movilidad social como un tercer propósito.

Es que tenemos una visión súper clara, que es formar alumnos para la universidad, que sean mujeres íntegras y movilidad sociales. No, lo tenemos súper claro. Yo estudié aquí entonces, lo sé” (Entrevista Profesora Curriculista, Liceo Municipal, párrafo 12).

Tenemos una visión que habla de la formación integral, y tenemos que ser consecuentes con lo que... tenemos ahí... tratamos de experimentar algo distinto, o sea si tú empiezas a mirar los proyectos educativos del país, de los colegios, todos propenden a un desarrollo integral, pero llevarlo a cabo tiene su costo. Por ejemplo nosotros tenemos aquí una variedad de talleres y le consultamos, se hace un encuesta acá, a las alumnas, qué talleres que... qué quieren realmente que el colegio les satisfaga. (...) Entonces es importante que las niñas tengan esos talleres porque les va a servir para vivir. Porque el desarrollo es, no sólo desarrollo intelectual, aquí estamos hablando, independiente del desarrollo cognitivo, está el desarrollo del pensamiento, está el desarrollo del cuerpo, desarrollo de, de... espiritual, desarrollo del alma. (Entrevista Directora, Liceo Municipal, Párrafo 16)

Cuales los objetivos míos para una alumna, y la verdad es que me he es innegable pensar en mis chiquillas, que sean buenas personas, primero que sean buenas personas, parte de ser buenas personas parte por ser responsable conmigo misma, con el entorno, entonces cuando yo ahí también me di cuenta, me hice responsable conmigo misma y con el otro, también soy responsable académicamente, también les tiro las mechas a veces y si yo quiero ser profesional, tengo que ser una buena profesional porque si no mejor no lo soy y si quiero ser una buena profesional tengo que esforzarme al máximo en cada área porque eso me va a permitir ser mejor profesional. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 88)

Las alumnas son conscientes de la formación integral a la cual se orienta el establecimiento, significando que el objetivo formativo no es exclusivamente académico, sino que la excelencia se orienta hacia la formación de líderes, con valores, autonomía, capacidad de reflexión y responsabilidad social.

Alumna1: El lema es formar mujeres íntegras capaces de llegar a la educación superior, sí, yo creo que los profesores además de dar las clases y enseñar materia nos enseñan el tema de valores, muchos profesores como que nos dicen eeheeh como nos tenemos que comportar en la vida por así decirlo

Alumna 2: nos preparan para salir de aquí al mundo, porque hay colegios que son muy como muy encerrados en su mundo y después salen. (Entrevista Alumnas Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 28:32)

Sentirse orgullosa de sí misma, porque por lo menos yo me siento orgullosa de sí misma y eso me ayudo mucho a crecer, porque valorarse también uno es parte de madurar y sentirse que vai en un liceo que va siendo un liceo emblemático es como sentirse capaz de todo (...) yo tengo mi propio pensamiento, por ejemplo en el xxx (otro

Liceo) yo he conocido gente del xxx y en ese liceo como que le, les exigen, o sea es mucho más exigencia pero como que no hay, yo creo que no hay el mismo compañerismo que hay acá, no sé. (Entrevista Alumnas Primerio Medio, Liceo Municipal, Párrafo 201-222)

El proyecto educativo se presenta como el eje en torno al cual se articulan las prácticas pedagógicas y de gestión. Es decir, las prácticas se encuentran orientadas por el proyecto y son coherentes con el mismo, dado que toda la comunidad se orienta en torno a un objetivo común. De este modo, es posible vislumbrar un círculo virtuoso, en la medida en que el sentido de pertenencia, genera compromiso y ésta preocupación por mantener prácticas coherentes que involucran a la comunidad y refuerzan el sentido de pertenencia e identificación. El sentido de pertenencia e identificación con el proyecto educativo genera un fuerte compromiso en toda la comunidad. A su vez, este compromiso genera la preocupación por cuidar el proyecto educativo y el involucramiento en las prácticas educativas y de gestión. y preocupación por cuidar el proyecto educativo.

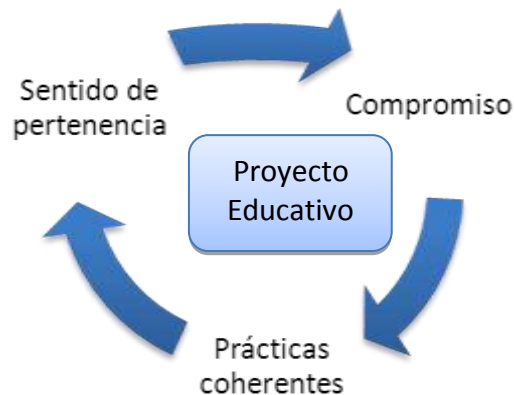


Figura 9. Representación círculo virtuoso en torno al proyecto educativo del establecimiento municipal.

- *Valoración de la Convivencia de Escolar*

La valoración del establecimiento se relacionada con la satisfacción que entrega pertenecer al mismo y la preocupación de mantener una buena convivencia entre los integrantes. Las alumnas valoran las buenas relaciones que mantienen tanto con sus compañeras como con sus profesores, dando cuenta de un bienestar social en la relación la comunidad, sentimiento compartido por la mayor parte de la comunidad educativa.

A mí me gusta estar en el colegio porque el ambiente con las compañeras es agradable y los profesores también porque más que ser eeh como el profesor alumnas como algo frío igual es ameno como que nos tratan súper bien, entonces a mí al menos a mí me

agrada y yo creo que a mis compañeras igual. (Entrevista Alumnas Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 14)

Este colegio mantiene un ambiente muy cálido, muy tranquilo, las niñas de acá tienen un trato muy especial, no solamente con los profesores, sino que con nosotras que somos personal externo del colegio y son muchas niñas acá, son tres mil y algo y aun así mantienen un trato muy educado, [...], las niñas tienen un eh, mucha educación, muy buen trato con nosotras y no solamente las niñas, los profesores y personas que trabaja acá, es muy grato para mi trabajar aquí. (Entrevista Concesionaria Kiosco, Liceo Municipal, Párrafo 11)

La valoración de la convivencia se relaciona a una preocupación por el respeto entre los miembros de la comunidad y la importancia otorgada en el establecimiento al “convivir juntos”. Esta significación de la convivencia escolar como un convivir juntos en el respeto con otros, orientará las prácticas de formación y de gestión.

Exacto y que esté consciente, que tenemos que convivir, somos todos eeh somos todos a pesar de que a pesar de que entre los cursos a veces hay rivalidades que este octavo entre los niveles, pero poner en el tapete que que tenemos que convivir juntos, porque para las alumnas muchas veces el colegio es su (no se entiende 11:45) pasan prácticamente todo el día aquí, entonces eso también es un impacto yo diría eeh potente, importante. (Orientadora, Entrevista Equipo de Gestión, Liceo Municipal, Párrafo 24)

Lo veo como el hecho de que en el fondo yo puedo hacer, enrielarlas (...) es que, ver, otros colegios, principalmente hablemos de un colegio católico, los del barrio alto (..) por colegas sé cómo funcionan también, claro ellos son sus alumnos en una situación de mucho respeto, de que los alumnos también respeto entre ellos, resultados tienen excelentes pero por ejemplo no, no miran ni mucho menos saludan a la tía que les hace el aseo, no tienen idea como se llama, del profesor con suerte saben el nombre, y menos un profesor se sabe los nombres de sus alumnos, no tiene idea quienes son, (...) a ver, todos somos importantes (...) porque somos todos parte de una sociedad po, entonces yo no puedo construir sociedad sin considerarlos a todos, es mi forma de ver, o sea pa mi es tan importante la tía del aseo como la directora. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 285)

Por parte de los profesores, la buena convivencia escolar es atribuida, por una parte, a la disciplina y, por otra parte, a las relaciones de confianza y respeto que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad. La disciplina es significada como por los profesores, ya que permite mantener un ambiente grato de trabajo. Esta se fundamenta en mantener normas claras que sean respetadas, lo que es significado como una práctica social establecida.

Ellas tienen un comportamiento, o sea, eeh, tienen disciplina, la más indisciplinada tiene disciplina y yo creo que eso también va formando valor, lo valoran y por eso quieren también que ¿te fijas?, estudiar aquí en el liceo. (Entrevista Profesora Biología, Liceo Municipal, Párrafo 108)

Creo que lo fundamental es tener normas claras, saben a qué atenerse, todos sabemos que es lo que tenemos que hacer y que no podemos hacer, eee, y siempre se ha tratado de fomentar, una de las características del colegio, que yo creo prácticamente no se enseña sino que es por imitación que son los buenos modales, hola ¿cómo estás?, tú te vas a fijar que en los pasillos todo el mundo se anda saludando, hola, hola, hola, a la rápida, cómo sea, yo creo que eso también hace que uno sea más grato, porque en definitiva uno pasa mucho tiempo acá en el colegio, entonces estar así como un robot no, no sirve mucho porque yo creo que si uno no está grato en el lugar de trabajo uno no, no ejecuta bien las cosas. (Entrevista Profesora Biología, Liceo Municipal, Párrafo 218)

Junto con la disciplina, la confianza y el respeto son fundamentales para los profesores. Los profesores mantienen una relación de cercanía con las alumnas. Esto permite tener momentos de distensión, tener una buena acogida y desarrollar la confianza para que las alumnas puedan preguntar o acercarse a los profesores cuando tienen problemas. Sin embargo, esta confianza también se sustenta en el respeto y el mantenimiento de límites en la relación profesor-alumno.

Además la disciplina yo creo que es tan intrínseco aquí por ejemplo con las niñas hay mucha confianza, les puedo hablar de tú a tú... eh en la sala hechas talla y etcétera, pero ellas sin decirle nada a uno, ellas saben no pasar la línea de la falta de respeto, ellas tienen confianza pero nunca me han faltado el respeto, yo llevo tres años acá y soy uno de los jóvenes, ¿ya?, pero a mi jamás me han faltado el respeto, no se po, me han silbado o me han gritado, jamás, jamás, y cuando yo llegue aquí llegue a un cuarto medio. (Entrevista Profesor Matemáticas, Liceo Municipal, Párrafo 35)

Sin embargo, también se presentan conflictos y fuentes de tensión entre la comunidad educativa que son problematizadas en torno a la convivencia escolar. Por una parte, se relevan diferentes conflictos entre los equipos internos al establecimiento y con los apoderados y alumnas, debido a diferentes posiciones políticas y concepciones educativas. Como abordaremos posteriormente, estos conflictos son abordados en una tensión, en que por una parte se relevan quiebres en la comunidad, principalmente al interior de los equipos de gestión, pero conjuntamente, también se significa positivamente el conflicto como una forma de aprendizaje y mejora educativa.

Por otra parte, la alta exigencia académica se presenta como una fuente de estrés entre las alumnas. Si bien, la mayor parte de la comunidad educativa significa las relaciones entre alumnas como colaborativas, también se presentan concepciones que relevan la competencia y el individualismo entre las alumnas debido atribuidos a la alta exigencia académica.

No la verdad es que la primera impresión no se parece en nada a, a como las veo ahora (..) porque la verdad es que cuando llegue era un lugar muy frío y el, en que no se conversaba mucho en que era muy individualista el lugar, las niñas también eran

súper competitivas ¿cachai? (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 21)

Se les exige que tienen que tener mínimo un seis, tener una prueba de selección y las niñas se estresan. mi hija por ejemplo, las niñas por ejemplo, bueno mi hija el desayuno lo deja por aquí porque era tanto el estrés en la mañana cuando venía, había otra niñita que no podía pasar de la mampara del hall de entrada porque se ponía a llorar, la mamá estuvo así durante una semana, y dijo bueno, si la pequeña no puede entrar la retiro porque era tanto el estrés de esa niña, había pasado las pruebas, había quedado seleccionada, pero era demasiado el estrés. (Entrevista Apoderada, Liceo Municipal, Párrafo 11)

- *Valoración del Aprendizaje*

Se presenta una valoración positiva de la calidad formativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el establecimiento. Parte importante de la identificación y satisfacción de las alumnas con el establecimiento se atribuye a la “buena educación” y la disposición que tienen los profesores para enseñar a las alumnas.

Acá se da una buena educación, sobre todo hay como hay como una eeh hay buenos comportamientos en las alumnas y también como eeh disposición de los profesores a enseñar de verdad. (Entrevista Alumnas Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 12)

La motivación por el aprendizaje se encuentra fuertemente ligada al sentido de movilización social que caracteriza al establecimiento. La inclusión de sectores con vulnerabilidad social y la oportunidad de excelencia académica, genera un fuerte compromiso ligado al sentido de posibilidad de cambio de la situación social de las alumnas. La centralidad del trabajo académico y de potenciar el aprendizaje de las alumnas tiene un sentido de cambio social, de entrega de herramientas que tendrán un fuerte impacto en el futuro de las alumnas

Yo creo que ese casi depende del estado anímico, en general yo creo que todos nosotros los profesores nos sentimos orgullosos de pertenecer a esta institución, es una institución emblemática, no cualquiera esta en este liceo, eee, tenemos la, la genialidad de poder romper el círculo de la pobreza (...) ahora yo te diría que tenemos de media a media baja, y con niñas que también tienen muchos problemas, a ver, económicos, eee, y la, y la, como el entrenamiento que le damos, la, las herramientas que le entrega el colegio les permite ¿no cierto? A ellas superarse, te puedo contar el ejemplo de una ex alumna mía, su mamá vendía cabritas en la esquina, ya con eso se mantenían, y en este minuto es una excelente doctora de la universidad de Chile ¿ya?, porque ella era la mejor alumna, se esforzó mucho, le conseguí el, el pre universitario Pedro de Valdivia, trabajaba acá en el colegio, se consiguió acá la beca, le fue muy bien en la PSU y bueno ahora es una doctora, entonces, ahora, claro ese es un caso excepcional, pero hay niñas común y silvestres que tienen promedio cinco coma cinco y son capaces de, y porque, porque el colegio exige más, exige más de lo que, de lo

que la normalidad de Chile exige a los alumnos. (Entrevista Profesora Biología, Liceo Municipal, Párrafo 108)

Por otra parte, destaca que el aprendizaje es considerado de manera integral en los distintos ámbitos del desarrollo las alumnas y no se orienta exclusivamente hacia el éxito en el rendimiento. De esta manera, la calidad educativa no se centra exclusivamente en presentar buenos resultados en los contenidos que son medidos por los índices de calidad, sino que se liga a un aprendizaje significativo e integrativo. En palabras de la directora, el establecimiento se aleja de un paradigma racionalista académico, sino que se orienta hacia un paradigma constructivista que pone en primer lugar el agenciamiento de las potencialidades e intereses de las alumnas.

Yo te hablo de música, que está muy ligado a la matemática, a los ritmos, pentagramas... eh... yo creo que en la medida que la alumna tiene un escape de desarrollo, que no sólo es sobre el asignaturismo, porque este colegio tiene un paradigma no racionalista académico, sino un paradigma que conlleva a lo constructivista, lo que... que la alumna efectivamente sienta que ella viene a buscar el aprendizaje, y que se ve. Por supuesto que esto también reclama un periodo de maduración por parte de las alumnas y maduración de parte del profesor también. (Entrevista Directora, Liceo Municipal, Párrafo 18)

Si bien la excelencia académica es constituyente del proyecto académico, más importante aún es el desarrollo integral de las alumnas. Es decir, apoyarlas en la construcción de un sentido de vida que les permita desarrollar sus potenciales y disfrutar de ello.

Esa es otra situación que se vivió un poco acá, de caer en el stress de, tengo que ser la mejor y ha pasado que las niñas lloran que no son puros siete (...) yo siento que es muy importante lo académico porque me permite contener ciertas cosas, pero más importante que eso es la persona, las niñas sienten que recordarse (...) está bien que ellas tengan un objetivo en la vida pero tienen que disfrutar esto, entonces las mías por ejemplo de mi jefatura, siguen siendo, siempre yo voy a estar sobre ellas preocupada. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 68)

- *Tensión inclusión / exclusión*

El sentido de movilidad e inclusión social es parte fundamental de las significaciones compartidas por la comunidad educativa. El establecimiento ha desarrollado y valora positivamente una concepción y prácticas de inclusión social, cultural y de orientación sexual. De este modo, la comunidad releva y significa positivamente la inclusión social, recibiendo alumnas de diferentes comunas y situaciones socioeconómicas, y desarrollando prácticas de apoyo a las alumnas más vulnerables con la finalidad de apoyarlas en sus estudios. En este sentido, existe una significación de la inclusión como aceptación de la diferencia que se ve reflejada en la aceptación de la homosexualidad entre las alumnas, la cual si bien inicialmente fue problematizada, prevaleció una concepción de acogida por los

profesores, lo que actualmente ha permitido el desarrollo de prácticas de no discriminación y aceptación de la diferencia sexual.

Sin embargo, esta inclusión entra en tensión debido a la práctica de selección académica de las alumnas, la cual es significada como una exclusión académica que es aceptada aunque problematizada por parte de la comunidad. Las alumnas deben cumplir con una serie de exigencias y rendir una prueba de selección para entrar al establecimiento, realizándose una “selección natural” por las capacidades de las alumnas.

Aquí llegan alumnas de 52 comunas de la región metropolitana y ellas que vienen nunca acá se hace una clasificación una selección por comuna ni por nivel socioeconómico ni ninguna de esas cosas, se hace solo una selección natural por sus propias habilidades porque se toma una prueba de lenguaje y de matemáticas, (...) Postulas generalmente cerca de mil sobre mil en ocasiones hemos tenido cerca de 2000 niñas para un universo no más allá de 12 cursos de 540. (Entrevista Directora, Liceo Municipal, Párrafo 21)

De este modo, es posible observar una inclusión dentro de la exclusión. Es decir, se realiza una primera exclusión académica, pero luego se desarrolla una concepción de inclusión dentro de la diferencia. Sin embargo, la amenaza de expulsión o exclusión por no cumplir con los estándares de excelencia académica se presenta como una fuente de estrés entre las alumnas, ya que muchas de ellas no pueden continuar debido al ritmo exigente del establecimiento.

Cómo las niñas, muchas mamás, hay mamás acá en el liceo, tenemos acá, incluso eso lo estábamos discutiendo, qué solución les damos a las niñas que hoy día están embarazadas, tienen hijos pero no pueden seguir en (nuestro Liceo), y no porque no se lo permita, sino porque es tan acelerado que eso las deja afuera. Entonces nosotros cómo hacemos que todos, “nosotros somos una gran familia”, o sea, obviamente no somos una de esas la familia feliz, nosotros también tenemos nuestros problemas, incluso el CODECU. Sin embargo, yo creo que hay que pensar somos una familia hay que optar por el bien común de todas las, y como nosotros también incluimos a las niñas que están acá dentro del liceo pero a la vez son excluida. Porque también, están acelerado el ritmo del liceo que también me tocó ver cuando yo fui candidata al centro de alumnas, yo tenía una compañera que era bastante introvertida, no conversaba con nadie y el ritmo del liceo era pero tan, pero tan, pero tan rápido que nunca se le hizo ningún tratamiento a ella, incluso a ella optaron por decirle “es mejor que te vayas, tú no puedes estar”. Este niña se terminó suicidando, no sabemos porqué se suicidó. (Entrevista Centro de Alumnas, Liceo Municipal, Párrafo 32)

Tiene que ver con el origen socio económico de las chiquillas, ¿ya?, acá las niñas que vienen, que vienen buscando una oportunidad para eee, acceder a algo porque al salir de un circulo muchas veces de, de, en el que están viviendo, qué es lo que sucede, la niñita que viene acá a estudiar eee, hay algo, que son personas acomodadas, pero en su mayoría son de clase media, y no pueden igualar o entender que su, que su colegio las prepare tan bien para la vida universitaria, y ni siquiera estoy diciendo instituto, la

vida universitaria, acá las niñas se preparan para su vida universitaria, entonces qué es lo que pasa, el papá que la envía acá porque sabe que el colegio es una fuente de sacar a su hija adelante, de sacarla de un cierto contexto. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 54)

B. Establecimiento Particular

- Valoración del Establecimiento educacional y alto compromiso

Los distintos actores del establecimiento educacional manifiestan una gran valoración por el colegio como institución, en cuanto este permite el desarrollo personal y de la familia. Para los profesores y el Rector, el colegio les da la oportunidad de pertenecer a una comunidad de vida que forma en desarrollo espiritual. No existirían límites entre el proyecto escolar y el familiar. Para los apoderados, el colegio les permite desarrollar acciones de servicio al más necesitado. Estas acciones posibilitan el encontrarse con personas distintas, integrarse a un grupo, relajarse, etc. Finalmente, los estudiantes también interpretan el colegio como su segunda casa.

Las acciones de educación del colegio implican a las familias de los profesores, quienes se sienten agradecidos de las oportunidades de desarrollo que les brinda.

Que en el fondo uno también hace partícipe a su familia del proyecto educativo. Y hacer partícipe a su familia... está en el fondo... por ejemplo mis dos hijas se educaron acá <E: ya> y todos los profesores tenemos la gran ventaja de que nuestros hijos, hijas sean becados <E: ya>. En segundo lugar yo tengo la libertad para que mi esposa participe en las distintas actividades del colegio <E: ya> y yo la invito, y si ella quiere.... <E: a cualquiera de estas actividades abiertas> exactamente... <E: ya> entonces en este sentido, yo creo que eso también (Entrevista Equipo Directivo, Colegio Particular, Párrafo 28)

El encuentro con otros y los valores de ayuda y respeto también se hacen cuerpo en los apoderados, quienes valoran enormemente el espacio del colegio como un espacio de encuentro, aprendizaje y distensión.

Si, hay súper buena onda aquí, podemos tener los tremendos problemas, pero siempre hay una talla, algo que nos sube el ánimo, y te vas contento para la casa, para mí es una terapia esta cuestión, yo vengo aquí a puro chacotear. (Entrevista Comunidad de ayuda fraterna, Colegio Particular, Párrafo 196).

Finalmente, los estudiantes significan al colegio como un lugar donde pueden encontrar de todo. El colegio es descrito como una de las instituciones que más ha incidido en la constitución de su identidad.

A ver positivos, el colegio es como mi segunda casa, yo paso más tiempo acá casi que en mi casa, yo acá puedo ir a la biblioteca y digo "tía, necesito dormir un ratito", y me

acuesto en el sillón me quedo dormido, “¿me despierta a las tres?”, me despierta “Tito...”, no se necesito algo de la profesora, “profe, ¿puede venir un poquito?”, eh... me ha dado muchas oportunidades para desarrollarme, de todo ámbito, intelectual, artístico no mucho, está el deporte aunque no me gustan los deportes acá, yo practico otro deporte, pero siento que, que y la personalidad que cada uno tiene y yo personalmente, se la debo casi toda la colegio, que me ha puesto los retos necesarios para irme desarrollando (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 70).

El alto compromiso que desarrollan los profesores, apoderados y estudiantes con el colegio tiene su contracara en la enorme sobrecarga y exigencia horaria que implica el pertenecer a esta comunidad. Hay que destacar que ninguno de los entrevistados manifiesta incomodidad por las demandas que realiza la institución. No obstante ello, señalan sentirse exigidos. Los límites entre el proyecto laboral y el personal son absolutamente difusos.

Pero yo creo que uno eh... va un poco más allá en el tema, porque en el fondo, esto para uno no es un trabajo solamente, cuando te digo que uno lo asume con su familia, para mí esto es parte de mi vida. El colegio es parte de mi vida. O sea, yo muchas veces no hago distinciones entre estar en la casa y estar en el colegio. De hecho yo llegue a almorzar hoy día a mi casa y me llama un hermano “A. necesito que me envíes un correo”. Claro yo, a lo mejor en otro tipo de trabajo “oye, estoy almorzando, cómo se te ocurre”. Yo no... no porque uno eh... lea el contrato y ahí esté dicho, no. Sino porque uno está acostumbrado a que la dinámica es así, te das cuenta? Y... en el fondo, en cualquier minuto, a cualquier hora (Entrevista Director, Colegio Particular, Párrafo 30).

Esta temática también es narrada por los representantes del Centro de Alumnos:

O sea, no es como que yo salga por la puerta del colegio y chao con todo, se mantiene afuera, se mantiene el fin de semana con llamados telefónicos (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 44).

Por ejemplo esta semana, ya nos queda la última semana de globales que sería esta, la próxima y la que viene son las alianzas, entonces yo por ejemplo el lunes, martes, y miércoles me he acostado a las dos de la mañana, porque igual yo él, bueno este lunes no porque era feriado, pero los lunes normalmente llegamos a las ocho y media a nuestra casa porque tenemos reunión a las seis de centro de alumnos, terminamos a las ocho, nos vamos a nuestras casas, llegamos ocho y media, tomamos once, comemos algo y tenemos que estudiar. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 98).

Pero al llegar a ser, a ser (nombre de la congregación), como lo dijo la XX, eh no se llega de la noche a la mañana, sino que con el paso de los años como que fui aprendiendo que el ideal(nombre de la congregación), eh lo lograba mediante muchas cosas, por ejemplo deporte, actividades solidarias, eh, mediante la música, mediante el arte, entonces como que lo, eh al estar al servicio de los demás, y mediante eso ahí como que lograba, ahí lograba ser (nombre de la congregación) y ahí fui entendiendo, entendiendo hasta que, hasta que entendí que de verdad tenía que darle gracias al

colegio por entregarme ese, esa herramienta. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, párrafo 115).

Esta demanda también se manifiesta en el discurso de los apoderados, quienes sostienen: “...uno parece que se pega acá, y igual uno sabe que es para ayudar a las personas” (Entrevista Comunidad de Ayuda Fraternal, Colegio Particular, Párrafo 85). Así, la colaboración en las acciones que se realizan en el colegio termina por comprometer de manera más profunda y más prolongada en el tiempo a los apoderados.

Los profesores no quedan exentos de este tipo de demandas:

Bueno, lo más importante es tener una familia que apoya <E: mmm>. Aquí casi todos se conocen, las familias... por lo tanto saben qué tipo de trabajo tenemos... pero, cómo nos compatibilizamos? También es cosa de organización no más. Yo por ejemplo, trato de dejar terminado todo el trabajo en la semana y trato de llevarme el mínimo de trabajo el fin de semana, para compartir con mi familia... y la mayoría de los colegas hacen prácticamente lo mismo. O sea, en la semana trabajar hartito... cosa que en la semana puedas tener tiempo para compartir otro tiempo con la familia, pero queda tiempo para compartir (Entrevista Profesor de Ciencia, Colegio particular, Párrafo 114).

- *Valoración de la Convivencia Escolar*

La convivencia del establecimiento es considerada como parte del proyecto educativo. La formación de orientación cristiana entrega una concepción de los pares como hermanos. Se observa la metáfora de la ‘familia’ –entre los distintos actores- para designar una forma de relación social basada en el cariño, la hermandad, el respeto y la dignidad.

Pero a parte del proyecto 14 y muchas otras cosas, te vuelvo a repetir, quizás eso lleva a que no es un colegio donde existe el bullying instalado, o la interrupción de aula o la violencia, no porque voy entendiendo al otro como hermano desde que soy muy chico. (Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 43).

Están tan incorporados los valores de respeto al otro, sencillez, identificación con los más desposeídos que, en palabras del Rector, el colegio no se preocupa de promover acciones específicas orientadas a la convivencia, sino que, más bien, se preocupan de mantenerlas.

Ya está logrado....eso se logró hace mucho tiempo, ya no nos damos ni cuenta.... No trabajamos directamente para eso. Los chicos saben qué pueden y no hacer... saben de respeto, de dignidad, (Entrevista Equipo Directivo, Colegio Particular)

La metáfora de la familia pone de relieve el cariño que los estudiantes y profesores se tienen entre sí.

Al apoyo que se tienen entre ellos, que entre ellos se quieren y cuando el curso está unido, entre ellos hay apoyo, entre ellos... A ver, si yo estoy con un grupo de

compañeros, que... en el cual me siento bien, me siento contento, me siento afiatado, somos amigos y dentro de toda la jornada escolar también nos apoyamos externamente... nos apoyamos si estamos pasando un mal <E: mmm > momento de familia.. O nos apoyamos, o nos juntamos el fin de semana... o esto otro, o sea, todo se hace más llevadero <E: mmm > Incluso la carga académica. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo 50).

De repente voy al supermercado y me encuentro un grupo de chicos que salieron hace como 4 años atrás “oye, qué estás haciendo acá - nos juntamos profe, el fin de semana, con nuestras pololas, pa conversar un rato, vamos a conversar, a tomarnos unos ronchitos” y salieron hace cuatro años atrás y todavía se juntan <E: claro, genial> por eso hablan de una familia (nombre congregación)... y creo que el término familia está muy bien puesto. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo 112).

La valoración por la buena convivencia es interpretada como una práctica ya instalada y que atraviesa todos los estamentos de la organización.

Una relación tan cercana con los profesores, con los auxiliares, con los administrativos, es, no son como, si bien igual hay una relación de asimetría, porque el profesor es un respeto, todo eso. Pero igual siempre están ahí, cercanos pa escucharnos, pa todo eso y como decía también tener todos los elementos que hagan como mas fácil, eh, el aprendizaje y todo eso, como que genera un ambiente súper grato. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 18).

- *Valoración del Aprendizaje*

El aprendizaje integral, tanto académico, como pastoral o deportivo, es altamente valorado en el establecimiento, siendo priorizado el uso del tiempo dirigido hacia actividades formativas con sello en valores cristianos. El establecimiento se encarga de brindar distintas actividades académicas y extracadémicas, contando con una alta carga horaria de actividades para sus alumnos.

Yo creo que el colegio quizás todos los colegios dicen como eh, “nuestro fin es formar eh, seres integrales”, pero yo creo que en verdad, este es uno de los pocos colegios yo creo que de verdad se puede vivir eso, porque aparte que tiene resultados académicos súper buenos, combina con los deportes, muchas personas acá practican deportes, se destacan, el lado artístico y cultural, teatro, música, eh, video. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 88).

Como ya se mencionó la exigencia académica constituye uno de los valores de la institución:

Es mucho, es mucho, pero se va a dando de manera muy natural y la familia del alumno opta a... es algo así como prefiero estar ocupando mi tiempo en el colegio, que no es solamente actividades de aula y aprendizaje duro como lenguaje y matemáticas

por decir algo. Son otro tipo de propuestas que involucran lo pastoral, lo deportivo, lo social (Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 8).

Tienen muy claro que no quieren llegar a la universidad a sufrir, si no que quieren llegar con todas las competencias listas para ir pasando los ramos... <E: ya > porque saben que... que con lo que han sabido por sus ex compañeros, el cambio entre el colegio y la universidad no es mucho <E: nop> por qué? Porque traen el training de estudio, lo fuerte del estudio de acá, y la universidad es estudiarse un poco más de materias no más. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo 26).

Aquí los chicos van al Pedro de Valdivia y al Cepech y arrasan con los puntajes (..) entonces arrasan... los mejores puntajes del Cepech o del Pedro de Valdivia de *** (Comuna) por ejemplo, son de chicos del *** (Colegio) Por qué? Porque esto no es algo que se hace en 3º y 4º, es un continuo de toda la educación, desde la formación de los valores, la consciencia, la responsabilidad, porque para prepararse hay que estudiar. Aquí nadie va a dar la P.S.U. en forma espontánea, ni... hay que prepararse. Y eso es responsabilidad, organización de los tiempos, cumplir con las labores del colegio y con la preparación P.S.U, y eso empieza desde antes, desde 1º, 7º, 8º básico.” (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo 62).

Como crítica a las altas exigencias académicas, los estudiantes del CC. AA señalan que la vida en el colegio es la vida en una burbuja y que el excesivo centramiento en lo académico resta relevancia a las actividades de formación integral del estudiante.

¿el lado académico?, que se están privilegiando, eh que los niños no pueden realizar otras actividades por las pruebas, y, y cosas por el estilo, “no, tu no puede participar en eso porque tienes prueba”, y no estoy diciendo que las pruebas se tengan que correr, no, pero a lo que me refiero que tanto como la parte académica, hay otros lados que quizás son tan o más importantes, que , que igual es un colegio católico y aquí se deberían privilegiar. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 74).

- *Proyecto Educativo Compartido*

El proyecto educativo del establecimiento se encuentra ligado a la misión de la congregación que lo fundó. Se observa una alta identificación con el proyecto por parte de la comunidad. A su vez, el proyecto educativo guía las distintas acciones que se realizan, siendo inculcado como una misión de vida.

La idea nuestra, pueden haber muchas misiones locales pero hay una sola misión *** (Nombre congregación) y que se resume, en vez de los pomposos ideas empresariales, en una sola frase “nosotros evangelizamos a través de la educación, evangelizar educando”, esa es la idea de todo colegio ** (Nombre congregación) en Chile y en el mundo. (Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 29).

La misión del establecimiento se refuerza en distintas instancias, tanto en los espacios habituales de reunión (clases, reunión de apoderados, etc), como en instancias particulares dirigidas a la orientación y formación de los alumnos y familias, tales como orientación tutoriales para alumnos y reuniones con los apoderados, retiros y pastoral.

La animación tutorial la orientación colegial, el carisma que es un tema muy fuerte nuestro, el ser *** (Nombre congregación). (Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 43)

La formación es entendida de una manera integral en las distintas áreas del desarrollo humano, junto con una educación comprometida con el entorno y medio social en que se desarrolla. El colegio busca desarrollar personas críticas dentro de una formación cristiana comprometida con la sociedad.

Por lo tanto tiene que existir un complemento al respecto por esto de la integralidad, y la congregación *** (Nombre congregación) es una congregación muy potente preocupada por distintas áreas de desarrollo. (Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 8).

Primero nosotros educamos de acuerdo con nuestro perfil de a personas críticas ante el medio de los acontecimientos de ahí nos podríamos haber hecho los locos frente al problema estudiantil pero teníamos otro problema, somos cristianos y nos debemos al medio y a lo que está pasando. (Entrevista Profesor Asesor Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 43).

El establecimiento presenta un fuerte énfasis en la construcción de una identidad coherente con el proyecto religioso que desarrollan. Esta identidad es reconocible en espacios extra escolares.

Y mi hermano por ejemplo también salió de acá, el está en la Católica de Valpo estudiando derecho, y me dice que a veces veía niños y “este tiene pinta de ser *** (de la congregación)” y hablaba con él, y decía “sí, yo Salí del O’Higgins de Rancagua”, entonces son como rasgos súper distintivos en verdad que nos da el colegio. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo, 76).

2. Prácticas de gestión de la Convivencia

En ambos establecimientos se observó una gestión de calidad, capaz de atender las demandas de un sistema altamente complejo. Esta gestión era tanto curricular como orientada a la convivencia. De hecho, en muchas situaciones resultó difícil distinguir la diferencia entre ambas, puesto que la gestión de la convivencia se funde con la gestión curricular, toda vez que las acciones orientadas a la convivencia se realizaban dentro de los tiempos y espacios del currículum formal. Esto ya es un resultado importante de destacar, puesto que indica que la convivencia es concebida, en estas comunidades, como un elemento propio del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante lo anterior, cabe

precisar algunas características definitorias de la gestión de la convivencia en ambos establecimientos.

A. Establecimiento Municipal

- Gestión en torno al proyecto educativo

El mensaje fuerza recogido en las entrevistas, es que la convivencia se gestiona, puesto que forma parte de una gestión en torno a un proyecto de formación integral. Entonces, la gestión escolar en el liceo se traduce en gestionar la convivencia escolar en torno al proyecto educativo, como una forma de realizar el mismo.

Claro... porque ellos saben que su objetivo es sacar adelante el colegio, la visión del colegio. Yo siempre los instalo cuando hago mis exposiciones, es la primera lámina que presento. Claro que...la gente que viene llegando, las nuevas, se los presento como algo para ellas novedoso, tal vez, pero para los antiguos, para reforzarlo. O sea, en cualquier presentación está instalada la visión y eso a su vez lo repiten todos los demás estamentos. (Entrevista Directora, Liceo Municipal, Párrafo 50).

El proyecto educativo tiene un fuerte componente valórico y en torno a este, existen prácticas institucionales que posibilitan el fortalecimiento de este sello valórico. Dentro de estas prácticas, existe una serie de ritos que producen sentido de pertenencia, compromiso e identificación de las alumnas con el proyecto educativo.

Una de ellas es un ritual de iniciación, el “juramento”, que se realiza todos los años con la cohorte entrante de séptimo básico y que busca generar un compromiso de las alumnas con el proyecto del cual comienzan a ser parte desde este momento. De esta manera, el sello se instituye como un código moral que norma de manera relativamente implícita las conductas de las estudiantes en torno al proyecto educativo. Es el fundamento moral que subyace la autorregulación conductual de las alumnas.

Este liceo *** te recibe, ¿ya?, la participación de todos, convocándonos todos, y luego el juramento (del liceo), ese rito donde se le dice a la alumna tu llegaste al mejor colegio de Chile, claro después nos enteramos que la presidenta es alumna de acá y cómo se lo van creyendo, cómo les insufla el tema de tú puedes, por eso es maravilloso y es clave en la convivencia. (Orientadora, Entrevista Indagación Apreciativa, Párrafos 67-97)

Por otra parte, junto al juramento, el proceso de integración de las alumnas de séptimo año básico incluye un acompañamiento de las alumnas por madrinas de octavo básico. A través de estos rituales, se desarrolla un proceso de inclusión integrado al proceso de formación integral. Esto en la medida en que la identificación con el proyecto educativo que facilitan los rituales, se constituye como un proceso de formación y aprendizaje en que las nuevas alumnas reciben y vivencian la experiencia de las antiguas.

Bueno el liceo para mí me hizo sacar toda mi personalidad, así como cambiar a lo que yo pensaba y mis ideales también pero en el ambiente como en todos los colegios siempre va a haber igual bullying y cosas parecidas pero en el ambiente es muy bueno, tenemos el apoyo de los profesores y apoyo de nuestras compañeras que es muy importante eee, las niñas mayores también, nuestras madrinass que nos ayudan mucho cuando queremos estudiar, necesitamos algo que no sabemos, siempre vamos a tener aquí como un espacio para nosotras mismas, nos podemos proyectar más allá <E: ¿y qué hacen las madrinass?>. Nos ayudan a integrarse al liceo (...) son como una persona que le ayuda a integrarse al liceo, ya que eres nueva y todas las niñas nuevas son como muy nerviosas, no saben cómo es acá, entonces las madrinass como ya tienen un poco más de experiencia nos ayudan en, en lo, en lo que nos costara, en lo diario (...) no solamente conocemos a las niñas de nuestro curso, sino que ya empezamos a conocer a niñas de otros niveles y de otros cursos también por eso todas (Entrevista Alumnas Primero Medio, Liceo Municipal, Párrafos 14-38)

- *Gestión “para” la convivencia*

Existe una percepción generalizada de que la convivencia se gestiona *activamente* y por *muchos miembros* de la comunidad. De este modo, los equipos de gestión y la comunidad educativa en su conjunto se “hacen cargo” de gestionar “para la convivencia” en torno al proyecto educativo.

<E: ¿Quiénes son los actores más importantes o que más participación tienen en el cuidado y promoción de la convivencia en este liceo? > Yo creo que el equipo en general, o sea los profesores en general el equipo todo. Por ejemplo los profesores somos los que por un lado creamos con el equipo el ambiente bueno, por otro lado está la inspectoría que es la que pone mano dura y pone las normas y hacen que se cumpla. Entonces yo creo que esa mezcla entre por un lado tener un buen ambiente pero mantenernos dentro de las normas, entre inspectoría y profesorado. (Entrevista Profesor Matemáticas, Liceo Municipal, Párrafo 87).

Si bien toda la comunidad se siente parte y responsable de cuidar la convivencia escolar, la planificación y gestión de la misma se encuentra focalizada principalmente en el Departamento de Orientación y el equipo de Inspección General.

El Departamento de Orientación, compuesto por cuatro orientadoras y por una coordinadora de orientación, forma parte y depende de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). Lo mismo ocurre con la Unidad de Currículum y Evaluación, integrada por dos curriculistas. De este modo, la gestión de la convivencia forme parte de la gestión técnico-pedagógica, pues está íntimamente ligada a los procesos curriculares del establecimiento, e interpela directamente la labor de los profesores; principalmente de los profesores jefes.

Las principales tareas a cargo del Departamento de Orientación son la planificación y diseño de actividades de orientación en el aula (hora de orientación, jornadas de reflexión), junto con apoyar a los profesores jefes en su implementación; el trabajo individual con alumnas que requieren diferentes tipos de atención; y coordinar oportunidades de acceso a

información e inducción a la Educación Superior (ferias vocacionales, visitas de Universidades)

Se observan una serie de instancias particulares dedicadas a la convivencia escolar, tales como los rituales mencionados anteriormente y jornadas de distensión y/o reflexión. El departamento de orientación planifica estas instancias de reflexión y genera material de trabajo en el aula y en las reuniones de apoderados.

En este contexto, se desarrollan Reuniones de Orientación. Éstas son reuniones semanales entre las orientadoras y los profesores jefes, obligatorias y con horas destinadas para todos los profesores jefes. Cabe señalar que los cursos tienen semanalmente una hora de Jefatura y una hora de Orientación. Acompañamos al Profesor de Matemáticas a una Reunión de Orientación. Esta se realizó en la oficina de la Orientadora. Ella tenía una agenda con las temáticas a abordar por nivel y con información específica por profesor. Durante los 15 minutos que duró esta reunión, la Inspectora le entregó al profesor el material para trabajar durante la hora de Orientación y le informó al profesor de dos estudiantes de su curso de jefatura que se habían acercado a la Orientadora. La conversación giró en torno a cómo manejar estos dos casos, siendo activo el papel de la Orientadora en enmarcar el apoyo desde la función del profesor jefe (conversar con la alumna, estar atento a su evolución) y no exclusivamente desde la Orientación. Al finalizar, se solicitó al profesor firmar la agenda de planificación. La entrevista posterior con la Orientadora permitió confirmar que estos eran, en efecto, temas planificados para esa reunión con este y los demás profesores jefes del nivel.

Por su parte, el equipo de Inspección General se encuentra encargado de la disciplina y el cumplimiento de la normativa del establecimiento, trabajando en estrecha relación con los distintos estamentos del establecimiento, principalmente con los profesores.

En este contexto, el equipo de inspección general lideró la construcción del Manual de Convivencia. La construcción colectiva del Manual de Convivencia, realizada entre los años 2006 y 2007, es un hito histórico en la historia de convivencia de esta comunidad y significó un avance en materia de convivencia democrática. Para la comunidad, el Manual de Convivencia es un documento no solo oficial sino también legítimo, puesto que fue construido por toda la comunidad.

En términos de su diseño, el proceso de construcción colectiva del manual fue ideado por las dos Inspectoras Generales y significó un gran esfuerzo para la comunidad educativa. Cabe destacar que el Manual de Convivencia fue elaborado antes de que el Ministerio de Educación lo exigiera a todos los establecimientos con financiamiento estatal. El equipo directivo recuerda que, incluso, el equipo técnico del Ministerio de Educación solicitó el Manual elaborado por ellos como uno de varios modelos ejemplares para sus actividades de formación y difusión. Por otra parte, es importante señalar que los resultados PISA 2009

coinciden con la fecha en que el Manual de Convivencia ya había sido aprobado por el Ministerio de Educación y había entrado en ejecución.

Más allá del Manual de Convivencia, la construcción colectiva de normas es, hoy, más bien las “norma” que la excepción. Así, los profesores relatan otras instancias donde son, a lo menos, consultados respecto de las normas para la evaluación de los aprendizajes y de los docentes.

Y en la evaluación también se participa y también participamos en otras cosas administrativas, por ejemplo ya este año va a existir prueba de nivel, [y se vota] sí o no, y se pregunta a los profesores y se devuelve a los UTP. Por ejemplo va a existir, esta es la lista de observar a los profesores cuando van a verlos a la sala, ¿les parece bien?, ¿hay algo que quieran cambiar?, se pasa se devuelve, se revisa y se acepta. (Entrevista Profesor Matemáticas, Liceo Municipal, Párrafo 621).

- *Coordinación de coordinaciones*

Entre ambos equipos, departamento de Orientación e Inspección general, se observan prácticas institucionales tendientes a posibilitar la coordinación entre los distintos integrantes de la comunidad en distintos niveles. Esta red de coordinaciones permite una mejor gestión de la convivencia y el conflicto, manteniendo siempre como norte, el proyecto educativo compartido.

Ah, bastante, bastante, siempre están preocupados de cómo está el ambiente en la sala, lo mismo por ejemplo en el caso del bullying [se refiere a un incidente ocurrido la semana anterior a la entrevista] se zanjó al tiro, al tiro (...) por ejemplo la señora X (Inspectora General) viene [aquí, a la sala de profesores y me señala], viene un apoderado que tiene problemas con esto, el año pasado me pasó con un segundo (...) en la misma reunión [de apoderados] se me acercó un apoderado y me dijo, profesor están molestando a mi niña que tuvo un problema bien grave y se enojaron con las amigas. Al otro día en inspección general estaban los cuatro apoderados (...) si, yo, estaba la inspectora general, yo y los cuatro apoderados (...) y se hace un cara a cara ahí y después se llamó a las niñas en orientación en paralelo cuando conversábamos y después se hablo con inspectores y se hablan todos. (Entrevista Profesor Matemáticas, Liceo Municipal, Párrafo 554).

El establecimiento ha instalado una serie de microprocesos, en muchos niveles y que involucran a muchos actores que deben *coordinarse entre sí*, de manera tal que el volumen de alumnas presentes en cada jornada, no impide al liceo hacerse cargo de los conflictos cotidianos, puesto que el manejo de éstos están detalladamente procedimentados e involucran el actuar de muchos adultos: los padres, los profesores de aula y profesores jefes, las Inspectoras de patio, las Inspectoras Generales y las orientadoras.

A su vez, y en un nivel más macro, los distintos equipos se coordinan semanalmente con el nivel central a través de diversas instancias: el Equipo de Gestión Ampliado (EGA) y el

Consejo Escolar en el cual participan todos los estamentos de la comunidad educativa. Estas instancias de gestión participativa con toda la comunidad -cuyos procesos de participación abordaremos más adelante- son centrales para la forma en que la comunidad en su conjunto se hace cargo de la convivencia escolar. En las observaciones llevadas a cabo durante la realización de reuniones del Equipo de Gestión Ampliado y el Consejo Escolar, destaca la participación de que representantes de todos los estamentos en el planteamiento de problemáticas internas y en el planteamiento de posibles soluciones a las mismas.

Esta coordinación formal también se ve acompañada de micro-espacios de coordinación informales, lo que permite una comunicación fluida y un trabajo colaborativo. En este sentido, existe una operacionalización de la comunicación orientada a maximizar los espacios de coordinación entre los profesionales del establecimiento.

Coordinación formal que tiene que ver como en todos los colegios yo creo, las reuniones, los momentos, los espacios, pero nosotros nos damos el momento, o sea, si hay una situación puntual, de buscarnos donde sea, en cualquier minuto, puedo hablar contigo un minuto, mira pasó esto y es súper importante entonces te tengo que avisar o ella viene a mi oficina y dice mira viene la niña de este y yo la atendí y pasó tal cosa (Orientadora, Entrevista Equipo de Gestión, Liceo Municipal, Párrafo 718)

(La comunicación) ... es fluida, o sea en mi caso personal he buscado las instancias para que sea fluida porque si de repente no tengo tiempo está el correo, y si no corriendo, igual acá es muy pintoresco pero muchas cosas las conversamos en el baño con las chiquillas (se ríe), porque uno se encuentra ahí y es como oye tengo que ir a su oficina, ya y nos hacemos un huequito. (Entrevista Profesora Jefe Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 144))

La operacionalización del trabajo colaborativo permite un equilibrio entre estructura y flexibilidad, en la medida en que la colaboración se encuentra centrada en facilitar los procesos de apoyo a las alumnas, tanto en lo que concierne al trabajo pedagógico como a la convivencia. Los profesores relevan un fuerte apoyo por parte de los equipos de gestión, los que permite

Un trabajo colaborativo muy fuerte, muy bien organizado, muy bien estructurado, (..) sé a quién recurrir por cada cosa, sé que si por ejemplo una de mis niñas tiene un problema X, sé que tendré que recurrir a la inspectoría general porque tal vez tenga que ver con un problema legal, familia, no sé, o sé que si me atrevo a dejarla condicional, tal vez derivarla directamente a la psicóloga sin pasar por los inspectores o sé de que si tal vez tiene que ver, no sé, o sea sé con quién tengo que hablar y muchas veces de acá también han derivado a secundarios (..)también es importante de que si uno no sabe, saber, saber que puedo pedir ayuda y en ese sentido han sido, acá todos están dispuestos a colaborar porque estamos todos por lo mismo, sacar adelante a las chiquillas, entonces en ese sentido que hablaba con la paradocente, o sea aquí de hecho jamás he tenido una respuesta negativa de alguien o a lo mejor sí pero no (no se entiende), pero en general no, ni un problema, cuando le he tenido que decir mire sabe

que esta niñita le pasa esto, esto y esto, siempre he tenido buena acogida. (Entrevista Profesora Jefa Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 134)

- *Gestionando oportunidades de desarrollo integral*

En línea con el Proyecto Educativo, su visión y misión, una buena parte de la gestión de la convivencia guarda relación con la gestión de oportunidades para el desarrollo integral. Por “desarrollo integral” se entiende todo aquello que no está directamente vinculado a los contenidos de aula, y que va a permitir a las alumnas acceder a la Universidad y convertirse en “mujeres íntegras”. La gestión de oportunidades cobra muchas aristas, difíciles de resumir, que en su conjunto otorgan la percepción de que el Liceo cumple con las expectativas de las alumnas.

Por supuesto que esto también reclama un periodo de maduración por parte de las alumnas y maduración de parte del profesor también, que lo que está entregando sea también, efectivo para esta chica, para lo que le llegue a futuro. Mira, las respuestas las tenemos cuando vuelven las alumnas a agradecerme que quedaron la universidad y en la carrera deseada, y que ellas se distinguen en muchos aspectos... eh, ganan concursos. Ahora en la mañana, recién, recibí a dos chicas que fueron a Estados Unidos, ganaron un proyecto, una fue a Portland y otra fue a Dallas, pero vivieron un periodo breve, pero vivieron como las familias norteamericanas, y me decían “se nos abrió otro mundo”, porque ellas estaban hablando inglés, hablan inglés, gracias al colegio, porque tenemos excelentes profesores. Y me decían “No, yo quiero ahora estudiar en el extranjero”. Entonces, si nosotros les abrimos estas esperanzas al futuro, así como se las abrimos a muchas de nuestras niñas cuando sacamos el proyecto de las chinitas al espacio, muchas de ellas en este momento son ingenieros, son médicos y vuelven agradecidas de lo que les entregó el colegio. (Entrevista Entrevista Directora, Liceo Municipal, Párrafo 21).

Un primer grupo de oportunidades son de orden compensatorio, y guardan relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento y hábitos de estudio, que permitirá a las alumnas aprovechar de mejor manera su estadía en el liceo y, así, cumplir sus propias expectativas y las del liceo. El “Bachillerato”, una actividad extra-escolar realizada los días sábado durante séptimo y octavo básico y obligatorio para todas estas alumnas, responde a esta necesidad. El propósito del Bachillerato no es nivelar conocimientos sino desarrollar habilidades de comprensión lectora, análisis de la información, hábitos de estudio y destrezas para contestar pruebas estandarizadas. Las “tutorías” realizadas durante primer y segundo año medio también responden a este propósito. En ella, los profesores seleccionan a algunas alumnas que, según su rendimiento académico, se verían beneficiadas de sesiones complementarias en grupos pequeños. Las tutorías son también realizadas los días sábados, por los propios profesores y por profesores especialmente contratados.

Un segundo grupo corresponde a las oportunidades para el acceso a la Universidad. Las Ferias Vocacionales y las visitas de representantes de distintas Universidades obedecen a

este fin. También, el “Preuniversitario” interno, muy bien evaluado por la comunidad escolar, que permite a las alumnas preparar la Prueba de Selección Universitaria (PSU) sin tener que costearla con fondos propios y obtener los puntajes deseados en esta prueba.

Un tercer grupo corresponde al apoyo al desarrollo de intereses personales. Aquí, los talleres extraescolares guardan especial relevancia. El liceo ofrece talleres en diversas áreas del desarrollo humano – deportes, ciencias, arte, música, idiomas, etc-. Especial mención merece el proyecto de “Chinitas al Espacio”, que obtuvo premios y reconocimiento nacional a través de los medios de comunicación. Así también, los múltiples talleres y grupos deportivos que operan al interior del establecimiento; en todo momento, los escasos metros cuadrados del patio central están ocupados con alumnas que, si no están en clases de Ed. Física, son de la jornada contraria y están en un taller de cheerleaders, basquetbol, etc.

Un último grupo corresponde al desarrollo de talentos. El liceo no tiene un programa específico de talentos, y la división de cursos no obedece a capacidad cognitiva o rendimiento académico previo. Esto quiere decir, que una vez que las alumnas ingresan, debiendo todas ellas rendir una prueba de selección gestionada por el propio liceo, éste activamente busca *no* realizar más acciones permanentes de discriminación. No obstante, sí gestiona oportunidades para el desarrollo de talentos específicos, a través de tutorías para las alumnas aventajadas o con más curiosidad; academias de ciencias. Estos espacios son más bien informales y gestionados en gran parte por los profesores de disciplina; en el año de este estudio, por primera vez a los profesores de ciencia les dieron horas para la academia de ciencias. Esto refleja el interés de la dirección por potenciar talentos, no solo en áreas académicas sino también deportivas; durante el período de recolección, el equipo de investigación conversó con una alumna seleccionada nacional de Basquetbol, que había optado por retirarse de la selección nacional dadas las exigencias del liceo. Su opción refleja claramente las prioridades generales de las alumnas.

Cada una de estas acciones requiere de un nivel de gestión importante. Es de destacar que ninguna de las acciones descritas anteriormente cuenta con financiamiento municipal. Como hemos señalado, el Bachillerato, las tutorías, el Preuniversitario y los talleres extraescolares son financiados con fondos del Centro de Padres, de allí la relevancia de la participación de los padres en la recaudación de recursos económicos. Por lo tanto, se hace doblemente necesario gestionar estas oportunidades de manera adecuada y apostando por optimizar las experiencias de aprendizaje, de manera que satisfagan y cumplan las expectativas de las alumnas y sus familias:

Nos preocupamos porque tenemos una visión que habla de la formación integral, y tenemos que ser consecuentes con lo que... tenemos ahí... tratamos de experimentar algo distinto, o sea si tú empiezas a mirar los proyectos educativos del país, de los colegios, todos propenden a un desarrollo integral, pero llevarlo a cabo tiene su costo. Por ejemplo nosotros tenemos aquí una variedad de talleres y le consultamos, se hace un encuesta acá, a las alumnas, qué talleres que... qué quieren realmente que el colegio les satisfaga. Ahora bueno, salieron como tres de ellos, entre ellos, natación.

Entonces [es importante] las niñas tengan esos talleres porque les va a servir para vivir. Porque el desarrollo es, no sólo desarrollo intelectual, aquí estamos hablando, independiente del desarrollo cognitivo, está el desarrollo del pensamiento, está el desarrollo del cuerpo, desarrollo de, de... espiritual, desarrollo del alma, porque cómo yo a esa niña le hago sentir, la sensibilidad de mirar un cuadro, una pintura de un determinado pintor importante, si yo jamás las llevo a un museo y no saben experimentar eso. (Entrevista Directora, Liceo Municipal, Párrafo 21).

Así, la gestión de oportunidades significa, en la práctica, esfuerzo e inversión de tiempo para la dirección de la Escuela, quienes reconocen que en la debida entrega de oportunidades se juegan la posibilidad de cumplir expectativas. El esfuerzo no es solo para planificar, implementar y evaluar, sino, y anterior a aquello, para conseguir los recursos monetarios necesarios.

De hecho, son tan importantes estas acciones, que ante las dificultades económicas emanadas de la toma del año 2011, que significó al Centro de Padres no recaudar gran parte de los fondos, el liceo optó por priorizar, durante las semanas en que se realizó este estudio, al Bachillerato como medida garantizada para todas las alumnas. Al momento de escribir este Informe, las alumnas de tercer y cuarto año medio debían acudir a un preuniversitario externo pagado con fondos propios, dada la crisis financiera del CPA.

- *Liderazgo distribuido*

Destaca una concepción del liderazgo descentralizado, orientado a la potenciación de equipos de trabajo y a la autonomía profesional de los docentes. En este sentido, la directora concibe su trabajo como un cargo de servicio, cuya labor principal es orientar a la comunidad hacia el proyecto educativo y facilitar el trabajo de los equipos y los profesionales asegurando las mejores condiciones para el trabajo de los mismos.

Yo siempre he dicho que estos cargos directivos son cargos de servicio. Y el primer cargo de servicio es del director o la directora, en este caso. Nosotros no podemos encalarnos como uuh eh... allá arriba. O sea, uno tiene que estar al servicio, o sea, estar con un pequeño poder para agilizar los procesos, no entraparse. (Entrevista Directora, Liceo Municipal, Párrafo 27)

Es interesante considerante los cambios históricos respecto a la concepción de liderazgo y forma de ejercer el mismo al interior del establecimiento. La directora señala que ha vivido un proceso de aprendizaje y cambio respecto a las concepciones de liderazgo que ella observó anteriormente en el establecimiento. Criticando una concepción del directivo centrado en la administración y en una toma de decisiones jerárquica, excesivamente paternalista.

La experiencia que yo tengo a través de mi recorrido como directivo docente es siendo primero profesora de aula en química y posteriormente fui ascendiendo estuve muchos años como inspectora general y yo me he dado cuenta que el jefe que yo tenía eeh y

así eran toda las jefaturas el estilo digamos de liderazgo dentro de las unidades educativas en que el director se encargaba de la parte administrativa y el inspector general tenía que hacer una función netamente administrativa pero de no mucha delegación donde el director era el que plasmaba toda, de ahí surgía las ideas de ahí surgía todo, se plasmaba, o sea, los demás éramos subalternos que teníamos que pedir autorización para hacer tal o cual acción, todo se le consultaba al director (...) La toma de decisiones estaba en el escritorio del director o sea no quiere decir que hoy en día la toma de decisiones, es más bien consensuada pero finalmente el director es el que tiene que tomar la decisión óptima. Entonces cuando vino toda esta modernización de escuela Que partió en los años noventa con la llegada de la concertación concretamente con los programas de mejoramiento de la calidad de gestión escolar y todos estos aditivos adicionales que partieron que partieron con los GPT los grupos profesionales de trabajo en el caso de los profesores el ACLE la red enlace el equipo de gestión que se llamo EGE entonces para nosotros uno lo mira desde lejos y, oh!, en realidad se apoderó de nosotros el tema del principio de la participación, junto con el principio de la calidad vino el de la participación, y el de la equidad por supuesto que estaba entremedio, son tres principios básicos. Y a mi me hizo mucho sentido el tema de la participación porque entre medio risa medio en broma bueno la tontera de la participación porque estábamos acostumbrados a hacer un liderazgo demasiado paternalista donde en esencia eras tú y solo tú, tú con tu conciencia eso a mi me hizo mucho sentido al cambio de la gestión porque la gestión te alivió la tarea, porque cada uno den lo suyo trata en lo posible de formar, ser un líder, el profesor en el aula es un líder y ahí tiene que liderar no solo la convivencia la parte curricular tiene que liderar recursos también, por supuesto que tiene que liderar dentro de un contexto de un medio en el que se encuentra, ahora el liderazgo del director en este momento es compartido, debiera ser compartido, entonces a mi me hizo mucho sentido esto que cuando lo viví en carne propia estar en un yugo de (...) y no poder opinar casi, lo encontraba pésimo. (Entrevista Directora, Liceo Municipal).

Podemos observar que el liderazgo de la directora se centra en potenciar los equipos de gestión, descentralizando la toma de decisiones, junto con agenciar al profesor como un líder autónomo capaz de gestionar su propio contexto y recursos. Estos dos procesos, fortalecimiento de los equipos y agenciamiento de los profesionales, nos permiten vislumbrar un liderazgo distribuido que apuesta por la autonomía de los actores.

Como señalábamos, la directora busca asegurar las condiciones para que los equipos y profesores puedan desarrollar su labor profesional de la mejor forma posible. Encontramos entonces, una fuerte gestión de la directora para asegurar la autonomía del establecimiento, que en cierta forma, se reproduce internamente en las prácticas de autonomía del profesor y los equipos, ligadas a una concepción profesionalizante del rol docente..

- *Tomarse la autonomía*

Desde la concepción de la directora la autonomía debe “tomarse”, para asegurar que el establecimiento cuente con la autonomía suficiente para hacer frente a las necesidades de

la organización en el contexto en que se encuentra. Esta autonomía se relaciona con la obtención de recursos, administración, y libertad en la planificación y ejecución pedagógica.

La autonomía para tener suficientes recursos, la autonomía para gestionar, que tengo que estar haciéndole las consultas tanto al municipio... bueno, yo me tomo algunas libertades. Hay algunas restricciones, por ejemplo, en manejo de personal, de recursos humanos... de hecho acá nosotros no remuneramos, o sea remunera el municipio. *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 25).*

La directora busca los medios para que el establecimiento tenga la autonomía suficiente pese a las presiones y limitaciones externas de Mineduc y sostenedor municipal. De este modo, la autonomía es buscada, aún en los márgenes de lo permitido, ya que es concebida como una condición imprescindible para realizar una buena gestión.

Una es el Ministerio, otra es el municipio, detrás el sostenedor... la verdad es que yo trato de hacer caso omiso de esas dos... y me tomo la autonomía ja, ja. En muchos aspectos. Y trato de gestionar con lo que tengo acá adentro... entonces, los problemas más graves los tenemos con los recursos, que son recursos que efectivamente nunca los tenemos, no podemos contar abiertamente con ellos... entonces siempre digo "si tuviéramos los recursos necesarios, uy, haríamos maravillas. *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 9).*

Ese es el impedimento por la autonomía, que el sostenedor te obliga a algunas situaciones que nosotros estamos impedidas (No se entiende 28:03) o de repente que nos obliga a calendarizar tal o cual cosa... entonces nosotros autónomamente, corremos las fechas. Pero damos la explicación de por qué la estamos corriendo. *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 9).*

En esta labor de asegurar la autonomía del establecimiento, la directora da cuenta de alta proactividad, "tomándose la libertad" para gestionar redes y recursos que permitan asegurar las mejores condiciones.

Mira, te voy a contar un hecho que ocurrió el año 2010, cuando el Ministerio de Educación determinó bajar las horas a historias, te acuerdas? Ya. Entonces rápidamente me puse en contacto con el ministerio en el área de currículum (...) Entonces mi gestión es hacer contacto, mirar, por aquí, por allá... pero yo no le consulto a nadie: voy a ir, voy no más. Y nos fuimos al departamento de historia y logramos llegar al ministro, fuimos el único colegio que estaba junto con los... los representantes de distintas entidades históricas de las universidades, hablando sobre la importancia de no caer en este banalismo de quitar horas a un departamento que apoya justamente al desarrollo del lenguaje, la argumentación. (...) Eso yo lo llamo autonomía. Me tomo esas libertades. Lo mismo para decidir situaciones al interior. *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 9).*

- *Concepción profesionalizante y empoderamiento de docentes y equipos*

Junto con una concepción del profesor como líder de su propio contexto, encontramos una concepción profesionalizante de la labor docente. Los profesores no son concebidos como ejecutores, sino que ellos son profesionales con la capacidad y la responsabilidad de gestionar su propio contexto.

Es importante destacar que el establecimiento funciona como un “semillero” de buenos profesionales. Existe un proceso de selección que asegura la inclusión de los mejores profesores, muchos de los cuales realizan su práctica en el establecimiento y son incorporados posteriormente al cuerpo docente. Una vez dentro del establecimiento, existen procesos principalmente informales de formación y actualización permanente de los profesores. Una parte significativa de los profesores cuenta con cursos de perfeccionamiento y posgrados que dan cuenta de un alto nivel de especialización.

Pero por supuesto, por qué por supuesto, porque resulta que realmente acá usted tiene un equipo de trabajo profesional muy eeh muy experto, entonces la mayoría de los colegas de acá o tiene un post título o son magister o incluso están estudiando hasta doctorado, entonces ellos están constantemente eeh perfeccionándose por eso que es así eeh a este liceo llegan todo tipo de indicaciones que (no se entiende 1:00) incluso la última, yo le diría la semana pasada, nosotros fuimos a un seminario sobre las competencias en el aula, entonces eso nos está dando una serie de de bases como para poder hacer buenas prácticas docentes y que la alumna aprenda y además de eso hay un un buen un alto nivel de profesionalismo de mis colegas, no hay ninguno que se quede atrás diría yo. (Entrevista Jefa UTP, Liceo Municipal, Párrafo 7)

Tú te estás preparando no solamente en lo profesional sino de estar al día, yo creo que la persona que no está al día dentro de este colegio, yo creo que se autocensura sola, se calla sola porque es como obvio que estamos viendo, lo que está pasando a nivel de ministerio, estamos viendo lo que está pasando a nivel país, lo que está pasando en Europa y eso es cultura general, algo solo por ejemplo cuando damos un seminario, hace poco, que es como el de xxx, porque el tema es altamente pertinente al adolescente, con el cual estamos trabajando porque hasta ahí, yo hacer charlas para mí la adolescente madura tenía tales características y de repente los últimos estudios a nivel país, a nivel eee (Orientadora, Entrevista Equipo de Gestión, Liceo Municipal, Párrafo 361)

A partir de lo anterior, es posible señalar que la autonomía y las instancias de perfeccionamiento y formación continua son claves para asegurar un alto nivel de profesionalismo en los docentes y los equipos de trabajo.

La profesionalización de los docentes se relaciona con un agenciamiento individual pero también con un potenciamiento de los equipos de trabajo. Tanto de los departamentos de materias específicas en los que participa cada profesor, como de los equipos de gestión.

Inspectora: justo yo estoy hablando con la persona ***, (..) era un tema nuestro, un tema técnico, (ella dice) bueno tienes que hablarlo con la directora, yo le dije pero cómo es posible, sin la directora, como es posible que si tú tienes que solucionarlo le consultes todo a la directora, si tu eres profesional, es como que yo todo lo que haga se lo mandase en un mail “¿y le hago esta charla y hago esta inducción y envié el ppt?”, si yo me preparé, entonces yo creo que el tema que tu planteas va en el cómo nos empoderamos de mi rol, y como yo respeto, yo respeto a mi directora, como soy súper respetuosa de la jefatura siempre lo he dicho, ¿ya?, pero no le tengo miedo

Entrevistadora: claro, una propuesta de empoderar

Inspectora: si creerse, creerse (...) porque no, no, no es hacer solita ¿me entiendes?, no, yo pienso esto y sugiero esto y mis fundamentos son profesionales no son personales (..) : ahí un, ahí un trabajo colaborativo ahí, pero si cada una por su lado, yo no sé lo que pasa allá, me entero por otros lados

Orientadora: la (Inspectora) tiene un caso ella podría dentro de, porque es una sola, pero se está dando una dinámica entre nosotras donde la (Inspectora) le interesa, no estoy, si me valida o no me valida, pero yo creo que si me respeta y muchas veces necesito que venga, entonces es abrirse a que la opinión de la xxx como el trabajo de la xxx potencia, como el de la Inés y si se potencia vamos al bien común, al bien del liceo ***, al bien de las alumnas que es el primer y el ultimo fin, y para eso tienen que estar, tienen que haber un cambio, el cambio hace bien, pensar que si yo estoy acá porque soy una buena profesional, quiero el bien para ti que eres mi director y el bien para la institución.

(Entrevista Equipo de Gestión, Liceo Municipal, Párrafo 283)

Respecto a la relación entre autonomía docente y planificación central, estos procesos no se encuentran en tensión, sino que por el contrario, son un soporte mutuo. Los docentes y los equipos ejercen una autonomía en la medida en que mantienen una relación de colaboración y coordinación con la Unidad Técnica Pedagógica que centraliza la planificación e información de todos los procesos docentes. El Departamento Curricular se encarga de planificar y supervisar todos los procesos pedagógicos dentro del establecimiento. Sin embargo, se potencia el trabajo en equipos a través de departamentos por cada materia específicas. De forma similar, el Departamento de Orientación se encarga de planificar actividades y preparar material dentro del aula.

Y respecto de la organización un poco más allá, porque eso me habla de un buen trabajo en equipo del departamento, pero yo sé que hay una unidad técnica pedagógica a la cual tienen que pasarle todo. (*Entrevista Profesora Biología. Liceo Municipal. Párrafo 51*).

Que si uno cumple con lo que tiene cumplir en ese colegio tú no tienes mayores problemas y puedes, y si existen la flexibilidad porque por ejemplo yo como profesora a mí me dijeron tú tienes que poner una nota mensual, entonces yo no la he puesto en todos los cursos, estoy recién poniendo la nota y estamos en abril, pero es por una rela..., y no creo que tenga mayor conflicto con mi jefa ¿me entiendes? (*Entrevista Profesora Biología. Liceo Municipal. Párrafo 125*).

De este modo, la estructura organizacional busca entregar un soporte vía supervisión que represente un apoyo a los profesores, los cuales cuentan con la confianza y la autonomía suficiente para desarrollar su labor. De este modo, encontramos un equilibrio entre planificación central y autonomía docente que se encuentra atrevesada por una cultura profesionalizante.

En cuanto así a nuestra autoridad, no andan detrás de uno tratando de pillarte, observarte que estás haciendo, no cada uno se, mientras este dentro de su lugar de trabajo y haciendo lo que corresponde nunca va a tener ningún problema, o sea yo creo que en eso jamás va a tener un llamado de atención al respecto y la verdad ha sido siempre así. (Profesor Matemáticas, Liceo Municipal, Párrafo 65)

También aprendí a que hay formas y formas de pedir las cosas, entonces yo aprendí eso, a ser, a ser autónoma dentro de los límites que me permiten, en realidad es un proceso, uno también aprende, entonces yo aprendí a moverme dentro de lo que puedo, entonces claro, hay situaciones que manejo yo, que la estructura a mí me dice usted debe hacer esto, pero por otro lado vienen personas y me dice no po, que tengo que hacer esto otro, y me han servido, una sola vez no más que me salió el tiro por la culata y salió todo mal y ahí fue cuando me dijeron que por qué tenía que hacer caso (se ríe) <E: ¿y qué tantos momentos restringe la escuela que los profesores tengan iniciativa, que propongan cosas o qué? > en ese sentido la directora le gusta que uno sea pro activo, pero eee, lo que es en la práctica a veces no es tan así, o sea uno no puede hacer lo que quiera, pero es que no, porque al final uno lo va, se va ajustando y en la vida es así también, yo tengo que hacer algo, pero que es lo que puedo dentro de ese algo, igual me nuevo (Entrevista Profesora Jefa Segundo Medio, Liceo Municipal, Párrafo 183)

Tú te estás preparando no solamente en lo profesional sino de estar al día, yo creo que la persona que no está al día dentro de este colegio, yo creo que se autocensura sola, se calla sola porque es como obvio que estamos viendo, lo que está pasando a nivel de ministerio, estamos viendo lo que está pasando a nivel país, lo que está pasando en Europa y eso es cultura general, algo solo por ejemplo cuando damos un seminario, hace poco, que es como el de xxx, porque el tema es altamente pertinente al adolescente, con el cual estamos trabajando porque hasta ahí, yo hacer charlas para mí la adolescente madura tenía tales características y de repente los últimos estudios a nivel país, a nivel eee. (Orientadora, Entrevista Equipo de Gestión, LM, Párrafo 361)

- *Aprendizaje a partir de conflictos previos y apertura al cambio.*

La comunidad educativa ha atravesado importantes conflictos en los últimos años, relevándose el movimiento estudiantil de 2006 como un quiebre en la comunidad. Muchos actores señalaron la Revolución de los Pingüinos del año 2006, que tuvo como consecuencia la expulsión de 17 alumnas y muchísimos conflictos en la convivencia diaria derivados de ello. Este quiebre de la comunidad generó una necesidad de cambio para hacer frente a los conflictos. Debido a esto, el equipo de Inspección y el Departamento de Orientadoras han liderado un proceso de cambio de modelo de la convivencia, dejándose atrás el modelo punitivo del conflicto por un modelo mediador de la convivencia basado en el diálogo.

Este último modelo ha sido valorado como más eficaz, presentando mejores resultados, siendo la base de la gestión actual y es compartido, por la mayor parte de la comunidad

educativa. Actualmente, el conflicto es concebido positivamente por el equipo de gestión de la convivencia como una oportunidad para mejorar la situación actual y prevenir problemas futuros.

Cuando acordamos todos y todas de que el conflicto es sano, que no es malo y que te ayuda a prevenir problemas, oye los conflictos nos ayudan a no tener problemas y ya partimos con una con una con un léxico, con un vocabulario común, eso ayuda a que tú puedas verbalizar, ahora si quienes lideran, quien ha liderado llamemos la directora, la subdirectora, las inspectoras generales y están están es como determinadas por esto por esta forma de mirar el conflicto en este caso, sin lugar a dudas van a gestionar desde esa mirada y sin lugar a dudas van a quedar espacios donde no me preocupa a mí por ejemplo, no solamente el miedo, porque yo creo que el miedo está instalado en este colegio como en muchos colegios, está instalado en el país y con mucho respeto te fijas en la historia, en la historia más próxima de nuestro país, entonces uno no se puede abstraer de eso ¿ya?, pero yo creo instalándolo acá en el liceo yo creo que tiene que haber una concientización sino nos vamos a lo Freire, una concientización de que esto es sano y me hace bien a mí y me hace bien a mí XX y me hace bien a mí XX y me hace bien a mí profesora por ejemplo ¿me entiendes? pero es una dinámica, no es algo que se mandata, es algo que se vivencia y las líderes, quienes lideran, ya todos lideramos, porque quienes lideran por jerarquía, deben tener la convicción la pertenencia de esto, de que esto va para allá, esto es sano, propiciémoslos entonces, propiciemos el talento, pero no se mandata, se vive. (Orientadora, Entrevista Equipo de gestión de la convivencia, Liceo Municipal, Párrafo 123)

El conflicto es sano y te ayuda a no tener problemas, yo creo que es la base para mí de todo o sea sin lugar a dudas (..) está el liderazgo, están las habilidades comunicacionales, muchas de estas temáticas, pero la base es un poco y quizás la más elemental como que la comunidad toda desde don (paradocente) pasando por por las orientadoras hasta la (inspectora), la directora, entendamos oye sabí que el conflicto es bueno (...) es tan básico como esto para mí, es muy chiquitito, pero los grandes logros están basados cuando tú respetas las cosas más elementales po. (Orientadora, Entrevista Equipo de gestión de la convivencia, Liceo Municipal, Párrafo 214)

El aprendizaje luego de la experiencia del 2006 y el cambio de modelo, les permitió “hacer las cosas distintas” durante el Movimiento Estudiantil del año 2011. Efectivamente, ninguna alumna fue expulsada debido a su participación en la toma estudiantil. Esta situación es reconocida como positiva por parte de la comunidad escolar. Es notorio como tanto profesores como estudiantes se reconocen autores de esta decisión, en una suerte de alianza en contra de la dirección.

Así, la dirección del liceo, específicamente la Directora, como muchos Directores de establecimientos municipales, debió lidiar con lo que ella misma definió como un “quiebre” al interior del equipo directivo, donde algunos apoyaban la toma estudiantil y otros, como ella, no lo hacían. El quiebre es reflejo de la gravedad del conflicto estudiantil, que significó al liceo parar sus actividades y a los profesores y directivos no poder ingresar libremente al establecimiento, durante 7 meses y 1 día (desde julio 2011 a enero 2012). Sólo ingresaban los profesores autorizados por las estudiantes y los asesores del Centro de Alumnos. El rol de éstos resultó clave para la consecución de acuerdos.

El quiebre al interior del equipo directivo, estaba aún presente durante el desarrollo de la investigación y se expresaba, sobre todo, como un quiebre en las confianzas. En este sentido, el equipo de gestión señala que el nuevo modelo es un ideal que no se realiza completamente en la práctica, no siendo compartido por todos y que tiene un alto costo emocional. Sin embargo, resulta interesante como este proceso de cambio ha sido liderado por el equipo de inspectoras y orientadoras en tensión con la dirección del establecimiento.

Esto da cuenta nuevamente de la distribución de los liderazgos y el agenciamiento de los equipos. De este modo, la responsabilidad de la gestión de la convivencia no se encuentra centralizada, sino que toda la comunidad participa activamente.

B. Establecimiento Particular

- *Gestión para la Convivencia en torno al Proyecto Educativo-Formativo Compartido*
- *Gestión en el sello valórico*

En el establecimiento la convivencia es significada como el resultado de procesos de formación, específicamente de evangelización en la educación. Desde la perspectiva de los profesores, equipo de gestión y estudiantes, existiría una práctica instalada que hace vida normas y patrones de conductas basadas en el respeto al otro, la colaboración y la solidaridad. Estos valores constituyen el sello identitario del colegio y son atendidos con la mayor relevancia desde los distintos ámbitos del curriculum. No obstante estas prácticas no son gestionadas desde un organismo, equipo o personas. Lo relevante es que estas prácticas están ya instaladas y el establecimiento.

Yo no podría decir bueno, como desde cero cómo se hace. Cómo se hace desde cero esto... te das cuenta? Ahí hay un tema, digamos... bueno, uno cree tener ciertas pautas, te das cuenta? Con la experiencia que tiene acá en el colegio... pero... nosotros no nos esforzamos en esto, la verdad, te lo digo honestamente <E: mm> o sea... yo creo que pasa por el... por nuestra propia particularidad como personas, porque en el fondo estas cosas tú no las puedes eh, importar desde ninguna parte <E: mm> o tú como profesor, o eres cariñoso con los chiquillos, o eres distante porque te nació así y te formaron así. (Entrevista Director, Colegio Particular, Párrafo 18).

- *Gestión centralizada en propuestas de la congregación*

La gestión de la convivencia escolar es incluida como parte integrante de la realización del proyecto educativo del establecimiento. A su vez, esta gestión se enmarca dentro del proyecto educativo de la congregación a la cual pertenece el establecimiento. De este modo la gestión es impulsada a nivel central, sin embargo su implementación se planifica y organiza en la comunidad local. Desde el nivel central se agendan reuniones específicas para rectores, para equipos directivos, para representantes de las pastorales y para los centros de alumnos.

La idea es que el ultimo proyecto en el que estamos a nivel sectorial y provincial que es 2011 y 2017, estamos recién en eso , estamos en el 2012 y eso va orientado a mejorar muchas áreas porque en el 2017 celebramos el bicentenario. El año 1817 *** (Fundador de la Congregación) logro la aprobación, en *** (Europa), la fundación de la

congregación, entonces el 2017 a nivel mundial nosotros cumplimos 200 años, hasta ese año hay todo un proyecto de animación que tiene que culminar tareas de mejorar todo lo que ya supuestamente hacemos bien, en todas las áreas. (Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 43).

Desde la perspectiva de la organización central de los valores que sostiene la congregación, existiría un organismo que determina qué acciones se van a realizar en cuando a actos solidarios, seminarios, encuentros deportivos, etc. Para todos los colegios de la orden, que en Chile suman 13. Son estos encuentros lo que van constituyendo el sello identitario propio de esta congregación.

Y cual es la gracia, que el alumno comparte con otro alumno (Nombre de la orden), de otra ciudad, de otro colegio, de otro contexto socioeconómico. Por ejemplo nuestro colegio más pudiente es el de **** por un tema minero quizás seguramente, de la región de O'Higgins, y este alumno tiene que insertarse a vivir una semana o una semana y media con una familia, por ejemplo de las compañías altas de la Serena que es un sector vulnerable, o por ejemplo el *** de la Pintana, o al revés si nosotros como ***, organizamos un evento de ese tipo y yo tengo una familia, me piden a mi, es una campaña muy familiar, quien se pone con alojamiento en el fondo, y estas son las características, esto es lo que le pedimos a usted, que se encargue de trasladar a su nuevo hijo o hija, que lo apadrine para llevarlo a los lugares de competencia, si él es de futbol de atletismo (...). (Entrevista Profesor Jefe de Enseñanza Media, Párrafo 18).

Yo tengo reunión de rectores una vez al mes <E: mm>de todos los colegios *** de Chile, entonces, si bien es cierto son reuniones informativas, son más proyectivas de la contingencia particular de lo que estamos viviendo durante el año, eh... no obstante, nosotros nos juntamos una semana completa, todos los consejos directivos de todos los colegios ***;(...) porque hay todo un tema también de, yo diría, ir fortaleciéndose en el espíritu también... porque no es tema netamente técnico, si no que también es un tema de eh... que nosotros los rectores, prácticamente somos los depositarios de la obra del padre (Nombre fundador de la orden). (Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 12).

En este contexto, destaca la conectividad y el apoyo entre colegios de la congregación a la cual pertenece el establecimiento, desarrollándose equipos de trabajo entre establecimientos.

Tienes el *** (Programa colegios congregación) y hay un equipo de orientación a nivel de todos los colegios *** (de la congregación) y el coordinador de orientación de un colegio como el nuestro tiene que ir constantemente a Santiago y trabajar en red, hay un fuerte trabajo en red en todas las aéreas de los *** (colegios de la congregación), en el área de la coordinación pedagógica, en el área de la animación de los departamentos de asignatura, son muy fuertes los departamentos de asignatura y trabajan como equipo de carácter colegial desde el pre-kínder hasta el cuarto medio, todo lo que significa aprendizaje del lenguaje para articular. (Entrevista Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 39).

Los centros de alumnos también poseen sus encuentros de formación y coordinación con el resto de los colegios de la orden en Chile.

Para formarlos, para que sepan que cosas tienen que hacer dentro del centro de alumnos, bueno nosotros no tuvimos ese scam, pero tuvimos el congreso que se realizó en La Serena, que fue una semana de domingo a... a viernes, y bueno, fuimos para allá, allá se trataron temas principalmente, temas pastorales, o sea, hablamos sobre el carisma *** (de la congregación) en especial, eh, vimos si faltaba, si se iba perdiendo con el tiempo, sobre temas de contingencia nacional, y propuestas que nosotros queríamos hacer para los centros de alumnos en común, si queremos formar una federaciones en común con los centros de alumnos, y cosas por el estilo, no fue tan temas propios, proyectos propios de los centros de alumnos en cada colegio. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 191).

- *Gestión con impronta y toma de decisiones local*

No obstante la alta centralización de todos los colegios de la orden en actividades pastorales, evangelizadoras, educativas y administrativas, la aplicación específica de estas orientaciones es implementada por cada colegio, con autonomía y libertad.

En los colegios, la implantación del proyecto educativo no se hace desde afuera si no que es algo que tiene que surgir desde dentro del colegio. Y no solamente desde la dirección del colegio, porque aún así sigue siendo vertical, si no que tiene que nacer de los profesores, en conjunto con los apoderados y si es posible incorporar a los alumnos también. <E: mmm> porque la gente tiene que apropiarse del proyecto educativo del colegio, <E: mmm> te das cuenta? Y en la medida en que tú haces que las personas participen, se sienten eh... participes de la situación, se siente participes del proyecto. (Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 4).

Atendiendo a lo mencionado anteriormente, es posible destacar que el establecimiento educacional se mueve en ambos niveles de toma de decisiones. Por una parte existen las orientaciones de la orden que son generales y estándares para todos los colegio. Por el otro, existe una bajada de dichas orientaciones y valores de modo específico y participativo para cada colegio.

Hay un gobierno general, a lo mejor es un rasgo distintivo nuestro, nuestros colegios *** (de la congregación) no se mandan solos, hay un gobierno sectorial como le llamamos en nuestra nomenclatura a Chile, hay un gobierno provincial, nuestra provincia es Perú, Bolivia y Chile, y hay un gobierno a nivel mundial. Entonces cuales son las directrices de nuestro colegio, lo que dice el hermano de la congregación mundial, hay comunicación directa permanente con el, y lo que dicen los religiosos que están a la cabeza de la provincia y del sector (Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 29).

- *Rituales y prácticas sociales que apoyan la convivencia*

En el caso particular del establecimiento en estudio, la gestión de la convivencia se alimenta de ciertas prácticas y rituales que el colegio ha ido instalando. Entre las prácticas el saludo cotidiano es una acción altamente valorada. Entre los rituales destacan la liturgia.

Algunas veces tú te vas a encontrar con ellos en la eucaristía del colegio, otras veces no, otras veces sí. Entonces ahí hay un tema de más libertad, porque estas cosas tampoco son impuesta, o sea... a mí en lo personal como rector me gustaría que todos los profesores, el día que hay eucaristía, estuvieran ahí, pero yo te digo, irá el 20% a veces, así como va el 20% de los apoderados también. Porque estas cosas... para nosotros tú no las puedes obligar... Te gustaría que se lograra, entonces lo que uno tiene que hacer, es ver de qué manera uno... en el desarrollo humano y espiritual y de afiatamiento de los profesores, uno va logrando que eso se dé. Ahora yo tampoco me voy amargar porque no van a la eucaristía. (Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 34).

Respecto a los saludos y los momentos de distensión social:

Y los chiquillos saludan a los auxiliares <E: mmm> y las niñas a veces se acercan y... de beso en la mejilla, los chiquillos le dan la mano... entonces eh... yo sé que eso no en todas partes se da así, te das cuenta? Porque... nosotros hemos motivado a eso, porque nos parece importante, por todos lo que significa el tema de la dignidad del ser humano... o sea, somos todos seres humanos, a los ojos de dios somos todos iguales. (Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 10)

O sea más que colegas, acá somos como hermanos, porque nos... estamos todo el día juntos, por eso que de repente leamos al... en el desayuno, nos relajamos... porque somos como realmente como hermanos. Si uno está mal, ahí va a estar otro tratando de apoyarlo. Si uno está enfermo, están llamando "cómo estás, cómo te sientes, estás bien?". (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo 100).

- *Organización Total*

Entre una de las características que es mencionada de manera transversal por Rector, equipo directivo, profesores y estudiantes, destaca el hecho que la organización en estudio intenta constituirse como una organización que tiende a satisfacer todas las necesidades de sus miembros, al tiempo que demanda de ellos alto compromiso y dedicación. Ante estas peticiones, nos encontramos con profesores y alumnos que pasan gran parte del día y la semana en el colegio. Esta decisión es significada con alegría.

(...) pintura, cine además tiene debate, y un montón de cosas que uno en verdad se puede desarrollar en muchas áreas sin salir de su comunidad colegial, o sea no tengo que ir, quiero practicar música no tengo que ir a una academia de música, quiero practicar deporte no tengo que ir, tengo todo en el colegio, y uno lo puede potenciar

aquí mismo, eh, representar a su colegio con todo lo que ha practicado, y eso en verdad creo que no se da en todas partes. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 90).

Entonces cuando a mi me dicen hay que ir a misa, mi comunidad de misas son mis profes colegas y en mi actividad solidaria yo ya estoy desvinculado de mi ciudad, desvinculado de mi parroquia porque paso acá 6 días a la semana, entonces la verdad es que la misa es donde yo me doy la paz con más abrazos. (Entrevista Director de la Pastoral, Colegio Particular, Párrafo 10)

Como ya se ha mencionado, estamos antes una organización no sólo educativa, sino una organización que se propone la evangelización. Como una organización de carácter religioso posee una clara estructura organizacional. Pondríamos reconocer una organización jerárquica articulada en 4 estamentos: Rector, consejo directivo, equipos disciplinares y profesores y, finalmente, estudiantes.

No obstante ser una organización jerárquica, los miembros de la comunidad no la describen como una organización vertical. Existe una fuerte convocatoria a participar promovida, principalmente, desde el nivel central.

Los profesores se sienten apoyados y tiene la posibilidad de realizar, con bastante libertad su planificación curricular.

Hay bastante confianza desde la dirección o de la coordinación hacia los profesores, creo que la dirección y la coordinación saben bien qué tipo de profesores tienen, qué tipo de profesores contrataron y... le entregan toda la confianza. <E: ya, o sea tú puedes organizar una tarde de apoyo y nadie te dice nada> correcto, nada. <E: o puedes ir más lento en un tema que el curso está más lento, y tomarte más semana> Usted sabe que las planificaciones se pueden cambiar a cada rato <E: exacto>. Una planificación es algo tan rígido que... hay que entregar planificaciones como corresponde a la planificación curricular del colegio, pero en el fondo la planificación es cambiante, es algo que puede cambiar en cualquier momento, de acuerdo a las necesidades del curso. Yo voy viendo de acuerdo a las necesidades del curso, cómo voy planificando la clase... sesión a sesión". (Entrevista Profesora de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo, 82)

- *Gestión de la Convivencia vinculada a la gestión de Recursos Humanos*

El establecimiento educacional ha realizado una fuerte apuesta de formación de profesores. Por ello los procesos de selección son sumamente importantes. Desde esta fase inicial se ven las posibilidades de desarrollo. Se selecciona principalmente atendiendo a criterios de calidad e integridad personal y, luego, se atiende a los aspectos disciplinares.

El ámbito... yo diría que las cosas que uno ve, en primer lugar es el ámbito, el ámbito humano, sea la entrevista... porque miramos como (No se entiende min 28:02) nosotros, bueno yo ya muchos años... yo en realidad cuando veo los currículum, veo la proyección posible de este profesor en el colegio, ya? (Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 20).

Y uno después hace la entrevista más del punto de vista humano, personal... uno le pregunta por su familia, uno le pregunta si es católico o no, que si está separado, por qué está separado... y todo ese tipo de cuestiones personales... uno se las pregunta a los profesores, te das cuenta? Y también eh... uno les pregunta "por qué te gustaría ingresar a esta institución po... nosotros somos un colegio católico <E: mm> aquí, en la mañana, cuando tú llegas tienes que motivar, animar una oración, una reflexión... tú te sientes capaz de eso?" y ahí tú empiezas a ver a las personas en realidad, cómo están en este ámbito... aunque después en la práctica puede resultar otra cosa, no? Pero eso ya es otro tema. Pero del punto de vista de lo que tú necesitas para el colegio, el proceso es ése, ya?<E: mm> eh... ya sea a través del periódico, se requieren. (Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 20).

Una vez seleccionados los profesores, éstos se incorporan a procesos de inducción realizados por especialistas de la orden en recintos ajenos al colegio. Estos encuentros ponen el acento en el desarrollo espiritual del profesor y lo introducen a la doctrina e historia de la orden.

Y una vez que el profesor está acá dentro, se le invita a participar de... dos días y medio, será... a una actividad de eh... se me fue el nombre, pero... eh... van todos los profesores *** (Nombre de la Orden) nuevos, se juntan en Santiago eh... en un lugar que se llama el ***, un lugar muy bonito, y ahí se hace un proceso de inducción, y ahí se les cuenta a los profesores "mira, esta es la congregación <E: mm> nosotros, en el sector Chile estamos en esto, en fin, estos son los colegios en Chile, estos son particulares, estos subvencionados... la misión de los *** (Nombre de la orden) es ésta..." (Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 20).

En la medida en que los profesores desarrollan más pertenencia con el colegio, se hacen parte de comunidades de vida. Estas comunidades son muy estables, sus miembros han participado en ellas por largos años. La idea es encontrar en los colegas de trabajo el apoyo social y espiritual para enfrentar la vida de un modo cristiano.

Y en esos consejos de profesores hay una dinámica que son comunidades de profesores, comunidades que han permanecido en el tiempo, con las modificaciones de los profesores que nos dejan en el colegio y los profesores que se integran, entonces vamos haciendo un caminar, yo estoy en una comunidad que se llama sembradores de la alegría, que es integrada como por 10 o 12 profesores, que ya venimos caminando 13 o 14 años juntos. (Entrevista Profesor de Religión, Colegio Particular, Párrafo 14)

El establecimiento promueve el desarrollo y formación continua de sus profesores. En la evaluación que se realiza de la oferta académica, se prioriza la formación que imparte la

misma orden y se percibe la formación que otorgan el Ministerio y las Universidades como poco aplicada, de baja calidad y mal contextualizada.

Hay un grupo de profesores que estamos terminando un magister en tutoría escolar, que dio el *** (nombre de la orden), en estos momentos estamos en la tesis... porque el colegio igual siempre se está preocupando de que sus profesores se potencien y... sean competentes también no solamente frente a las materias, si no también frente a la tutoría y a la atención del alumno y en el... y el apoderado. (Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo 80)

Nos proponemos que nuestros profesores se desarrollen...y llegan las propuestas del Ministerio y nosotros decimos que ojala que nos sirvan... porque mandamos a los profesores a esas capacitaciones y nuestros colegas saben más que los relatores de la Universidad. (Entrevista Equipo Directivo, Colegio Particular).

- *Gestión de la convivencia vinculada a la selección de los estudiantes*

El establecimiento construye comunidad involucrando activamente a apoderados, estudiantes y profesores. Esta comunidad comparte valores similares. Una forma de construirla es apostar por la homogeneización de los estudiantes. Existen estrategias que son validadas como positivas y necesarias para la elección de los mejores estudiantes. Los criterios de selección son, principalmente valóricos, pero también se consideran aspectos académicos.

En palabras del rector, los aspectos valóricos se han ido flexibilizando, siendo lo más relevante actualmente el compromiso y apoyo que demuestren la familia en los procesos de formación de su hijo.

Qué es lo que se exige, se exige... bueno, el típico informe de notas del colegio de origen, informe de personalidad, libreta de matrimonio, de bautismo, si es que están bautizados... los sacramentos, ya? Y si es que no se cumple con toda esta parte, a lo mejor, más sacramental, más religiosa... ponemos una nota ahí a las personas que no tienen todos los sacramentos les solicitamos que si aun así quieren postular, que lo pueden hacer, pero que nos expliquen brevemente el motivo por el cual no tienen estos (...) (Entrevista Director, Colegio particular, Párrafo 36)

(...) una entrevista a la familia <E: ya>. Y a lo mejor hace 15 años atrás, si eras separado o madre soltera no, ni siquiera posibilidad de postular, pero hoy en día no es ése para nosotros un tema. Lo que nosotros valoramos, desde un punto de vista más allá de lo pedagógico, del punto de vista, del punto de vista personal o familiar, es que haya, detrás de ese niño o esa niña, un apoyo de la familia, ya sea mono parental <E: mmm> o que sea el tío o la abuelita, pero que haya así, un apoyo. (Entrevista Director, Colegio particular, Párrafo 36)

Desde la mirada de los estudiantes se comprende la necesidad de la selección desde un punto de vista académico, donde lo central es poder contar con estudiantes que rindan atendiendo a las exigencias que impone el colegio.

Porque, o sea lamentablemente uno si, por ejemplo en el ámbito académico, si uno quiere seguir manteniendo el alto nivel académico, lamentablemente tu tienes que discriminar, porque si acá postulan a primero medio cien alumnos y tienes que dejar treinta, no vas a dejar a los treinta primeros que lleguen, debes seleccionar a los treinta mejores. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 272)

Yo encuentro que la, la selección que hace el colegio es lo que hace cualquier colegio, o sea, hasta un colegio subvencionado particular selecciona por una prueba, ahora estamos hablando de que igual el colegio tiene que mantener un cierto nivel, porque lo quiera o no hay gente que paga para tener una buena educación y lamentablemente hay que discriminar, entonces igual yo encuentro que el colegio ni siquiera es tan discriminatorio, antes se discriminaba por religión, tenías que ser solamente católico, ahora se ha abierto la posibilidad de que un evangélico, hubo un tiempo que habían unas niñas judías, participaba y siempre se les dejaba ir a rezar cuando correspondía y todo eso, entonces respecto a la religión está súper abierto, pero en lo académico, pucha triste realidad, pero hay que seleccionar a los mejores. (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 272)

3. Participación de la Comunidad Escolar

A. Establecimiento Municipal

- Concepciones y Políticas de Participación

La participación de todos los miembros de la comunidad es relevada como un elemento clave para la gestión de la convivencia, es la existencia de instancias participativas de gestión de la convivencia, y de órganos multi-estamentales de gestión. Por una parte, las instancias regulares de gestión, tales como consejos de escuela, consejo de profesores, consejo escolar, posibilitan la participación de los distintos estamentos. Estas instancias han mostrado no ser suficientes, y por ello se han generado órganos multiestamentales de gestión, como el EGA, el TERCEL (Tribunal Calificador de Elecciones de Centro de Alumnas), entre otros. Cabe destacar que, en estos órganos, los estamentos participan con representantes elegidos por los propios estamentos.

De este modo, por una parte, existen una participación de profesores, apoderados, alumnos y asistentes de la educación a través de los consejos de escuela, en los que plantean y resuelven diversos problemas referidos a la gestión del establecimiento de manera conjunta. Es relevante que en estas instancias se consideran las distintas posiciones y se compromete a los actores a dar sus opiniones y soluciones. Se reconoce la

experiencia de cada actor. Por otra parte, existe una participación consultiva a través de instrumentos de encuestas o reuniones.

Los mecanismos de gestión participativa ciertamente no garantizan la participación, por al menos, la posibilitan. En el relato de distintos actores se deja entrever la percepción de que algunas decisiones son tomadas “a puertas cerradas” o por algunos pocos, y que estas instancias y órganos son, en ocasiones, meras formalidades pues las decisiones se toman con anterioridad. Sin embargo, estos actores y muchos otros reconocen el valor de estas instancias y órganos participativos, y prefieren tenerlos a no tenerlos. Por lo tanto, el carácter “oficial” de la gestión participativa es reconocido y legitimado por la comunidad escolar.

El alto nivel de coordinación, junto con los mecanismos que posibilitan la gestión participativa, generan condiciones y posibilidades para la planificación e implementación conjunta de acciones orientadas a gestionar, de manera activa y autónoma, la convivencia. Así, por ejemplo, se observaron instancias cotidianas de trabajo de profesores con la orientadora, de planificación de reuniones de padres, de planificación de consejos de curso en torno a la convivencia, de planificación de reuniones con las representantes estudiantiles, de reuniones de coordinación al interior de y con el Centro de Padres, entre otras.

Así también, las distintas instancias de coordinación y de coordinación de coordinaciones ha permitido al establecimiento manejar el conflicto al interior de la escuela. En vez de negar el conflicto, la escuela ha aprendido a abrir y discutir los temas que generan mucho conflicto, para buscar soluciones en conjunto.

Es interesante constatar que la inspectora, encargada de la convivencia del establecimiento municipal, se cursó diferentes diplomados antes de implementar acciones y prácticas concretas en el Liceo.

Hicimos un curso en la Católica de convivencia escolar, después hicimos otro, un diplomado de conflicto escolar, nos preparamos.(...) Claro, leímos todo lo de... todo lo que había en el ministerio en ese momento, discutimos harto con mi colega” (Entrevista Inspectora, Liceo Municipal, Párrafo 68:69).

Esta formación dio pie para instalar procesos de amplia participación. Es en este sentido que podemos hablar de la existencia de una Política de Participación orientada a la convivencia escolar:

(...) empezamos a trabajar y lo hicimos participativo, que todo el mundo opine. (Entrevista Inspectora, Liceo Municipal, Párrafo 68:69).

Se observa una diferencia en cuanto a la valoración de la participación entre la directora y la inspectora:

Finalmente ese trabajo a la directora no le gusta..., bueno, yo creo que ella lo valora porque está dentro de su gestión, pero a nosotros nos crítico el que lo hubiésemos hecho así. Así “como ustedes son las bonitas, como ustedes son las bonitas porque ustedes dan la participación. Claro, la directora para qué la consideran”, ese tipo de cosas. (Entrevista Inspectora, Liceo Municipal, Párrafo 68:69).

- *Participación Apoderados*

Apoyo Logístico

El Centro de Padres es el organismo que recauda dinero y apoya –de manera estable al establecimiento educacional- en ítemes tales como: papel, alimentos, desayunos faltantes, útiles escolares, idas al médico, canastas familiares, lentes, toallas higiénicas, jabón, limpieza de baños, instalación de bancas en los patios, viajes de estudio, etc.

Porque ellos por ejemplo nos proveen de papel, nos proveen de alimentos necesarios por ejemplo de repente no llegan todos los, todos los desayunos que podrían llegar porque hay un requisito específico, pucha entonces por una decima me quede, bueno el centro de padres colaboraba con eso, con útiles escolares, con idas al médico, con lentes, eee, con canastas familiares, etc., etc., etc. (Entrevista Profesora de Biología, Liceo Municipal, Párrafo 197: 217)

Se beca una cantidad de niñas, aquí tú ves bancas en el liceo que tiene bancas y todas por el centro de padres y apoderados y no es para una niña, es para todos. (Entrevista Centro de Padres. Liceo Municipal. Párrafo 228: 263)

Durante el período del actual Centro de Padres, se observa un cambio en el apoyo logístico que reciben las alumnas. Actualmente se diferencia entre socias activo y no activos. Así, sólo las hijas de los socios activos tienen derecho a preuniversitario

Por ejemplo las clases, ejemplo el preuniversitario, para cuarto y tercero eso es solamente para los socios activos. (Entrevista Centro de Padres. Liceo Municipal. Párrafo 228)

Se instala de este modo una correspondencia entre quienes pagan y quienes reciben beneficios. No obstante lo anterior, el Centro de Padres continúa realizando inversiones que benefician a todas las estudiantes, como las enunciadas anteriormente.

Sean socias o no socios se les da a todas y lo paga el centro de padres y apoderados lo paga todo, paga todos los profesores, los octavos en este momento que hay bachillerato pa octavo, con la plata del centro de padres y apoderados se paga todo. (Entrevista Centro de Padres. Liceo Municipal. Párrafo 228: 263)

Apoyo Pedagógico

Existe una alta participación e involucramiento de padres y apoderados en la educación de los hijos. Presentan una actitud muy preocupada por el desarrollo educacional de sus hijas, lo que se traduce en asistencia a reuniones de apoderados y apoyo al Liceo en temas académicos.

Yo creo que el trabajo en conjunto de los padres con el establecimiento sirve, además las chiquillas no se la verdad que ocurrirá que marca la diferencia, que las chiquillas son tan responsables. *(Entrevista Profesora de Matemáticas. Liceo Municipal. Párrafo 220)*

Por ejemplo la reunión que fue la semana pasada, gran presencia, gran presencia de apoderados y hay apoderados que viene el papá y la mamá (...) y eso es llamativo, porque se da cuenta que la familia esta muy interesada en le rendimiento de la niña. *(Entrevista Profesora de Matemáticas. Liceo Municipal. Párrafo 220)*

El liceo comunica fuertemente su misión institucional e invita a los apoderados a sumarse y hacerse parte de ella. Dicha misión se centra en los aprendizajes.

El 90% de la reunión con los apoderados era el tema académico, y cosas de las platas que tiene el curso, pero eso era... más bien secundario *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 6)*

Porque les instalamos la misión del colegio... ese es un... una de las preocupaciones más, de tratar de liderar eso... y, con los equipos justamente, porque uno no lo hace sola... uno es una parte de...de este engranaje, no? Y... tratando de focalizar hacia allá... que las niñas tengan una buena preparación, una buena base para su futuro. Ellas vinieron en busca de calidad y es nuestra obligación otorgarle, en la medida de lo posible, lo máximo que podamos entregar y en el poco tiempo que podamos *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 7)*

Los apoderados también contribuyen a crear hábitos de estudio. Los padres se comprometen y embarcan en la educación de sus hijas.

Y esto lo financia el centro de padres, entonces nosotros el día sábado le hacemos obligatorio a las niñas, ahora, de 8º, 7º y 8º vienen todas obligatoriamente a tener una ejercitación matemática, en herramientas que le van a servir en resolución de problemas, en geometría como base; y en lenguaje, velocidad, comprensión lectora, herramientas que le van a servir en forma transversal al resto de su etapa escolar. *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 24)*

Porque aquí nosotros enseñamos hábitos de estudios y le enseñamos al papá y a la mamá para también pongan hábitos en su casa para que la hora del estudio sea una hora programada. *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 25)*

- *Participación alumnos/as*

Alta participación de las alumnas en el Centro de Alumnas, lo que es valorado por el establecimiento. No obstante dicha participación se debe equilibrar con un buen rendimiento escolar.

Yo creo que se nos dan las instancias, pero no quieren participar por miedo a perder clases, a poder repetir también porque demanda mucho tiempo el tema del centro de alumnos. *(Entrevista Directiva de Curso 2° B. Liceo Municipal. Párrafo 96).*

Las alumnas participan de los consejos del establecimiento y presentan una alta motivación por participar en federación de estudiantes secundarios junto a otros establecimientos educacionales.

“ahora queremos cambiar los requisitos para postular al CALU, porque ahí el reglamento interno del liceo se contradice con con el reglamento de (...) todos los estatutos de los centros de alumnos del país” *(Entrevista Directiva de Curso 2° B. Liceo Municipal. Párrafo 97).*

Se observa un gran involucramiento de las alumnas en sus aprendizajes, actitud y motivación. Alta disposición a aprender, siempre preguntan a profesores.

“Es raro que en un mes hayan logrado tanta confianza en mí para preguntarme, eh, para ser responsables, para asumir sus errores y no echarme la culpa, que normalmente “ah no, el profe no”. Pero las chiquillas asumen su error” *(Entrevista Profesor de Matemáticas. Liceo Municipal. Párrafo 24).*

“Pero aquí no basta con que el profesor tenga una actitud hacia... una preocupación en realidad, y una responsabilidad hacia el aprendizaje de su alumna, sino que también tiene que haber una actitud por parte de la alumna, hacia sus propios aprendizajes” *(Entrevista Directora. Liceo Municipal. Párrafo 3).*

- *Participación Profesores*

Se puede comprender la participación tanto desde un nivel informacional; estar al día en las decisiones que toma la administración, como en la toma misma de decisiones. Esto es, participar en la construcción del proyecto educativo, de las normas, etc.

La jefa nos dice miren hoy día tenemos que, yo se que estamos analizando el proyecto curricular y además estamos hablando de las evaluaciones, cómo deben ser las evaluaciones, entonces nos explican, nos hacen un powerpoint, nosotros consultamos, eee, somos, hablamos primero de nuestra persona o sea yo creo que ¿ya? Y después se toma un acuerdo entonces decimos nosotras, nosotras pensamos que eso deberíamos consultarlo en nuestro departamento. *(Entrevista Profesora Biología. Liceo Municipal. Párrafo 145).*

Los profesores participan directamente en consejos, sin embargo existe una alta complejidad debido al número de profesores. Si bien existe retroalimentación con UTP y equipo de dirección, a través de vías de participación consultiva como encuestas, ésta es demasiado lenta:

“...la verdad como es tanta gente es algo lento, porque en coordinar ciento veinte profesores que tenga lista la pega para un mismo día, que baje de nuevo los ciento veinte, oye corregimos esto (...)” (*Entrevista Profesora de Matemáticas. Liceo Municipal. Párrafo 623*).

La toma de decisiones se realiza mediante voto directo o representativo

Independiente de su contrato, todos los profesores del departamento, todos tenemos derecho a voz y todos tenemos derecho a voto. (Entrevista Profesora Biología. Liceo Municipal. Párrafo 146).

B. Establecimiento Particular

- Concepciones y Políticas de Participación

El colegio gestiona una política de participación amplia. En dicha política se significa la participación como el *involucramiento* de los profesores, apoderados y estudiantes en el proyecto educativo. La participación consiste básicamente en participación en *acceso a la información*. La toma de decisiones está centralizada en el Consejo Directivo. El Rector es quien puede administrar la voz de los profesores. Es él quien puede convocar a un consejo ampliado de profesores para hablar de determinados temas. Es tipo de acciones se realizan de manera esporádica.

Cuando yo como rector, necesito que, no solamente el concejo directivo me... me entregue información, me aconseje, y yo necesito de los profesores, yo convoco a un concejo general. <E: ya> ya? En donde uno puede plantear un tema, una temática para resolver y uno, a la luz de lo que te van diciendo los mismos profesores, uno resuelve <E: ya> se han dado pocas oportunidades, o pocas veces mejor dicho, para llegar a esta instancia, porque yo creo que... a nivel de colegio eh... tenemos una estabilidad bastante importante en ese sentido, o sea, no hay tantas decisiones que tomar que sean radicales. (*Entrevista Rector, Colegio Particular, Párrafo 8*).

No obstante la estructura jerárquica que organiza la vida en esta comunidad educativa, el rector no es visto como una figura vertical.

El rector de nuestro colegio es un hombre de servicio, así lo tenemos que entender toda la gente, existe un respeto, es mi jefe, pero no hay una relación muy vertical en este sentido, es como llamarlo, es la persona en quien los hermanos y la congregación confió para que encabezara durante un periodo de tres años, porque funcionamos por trienios, la animación del proyecto educativo evangelizador *** (de la congregación), el

PEEM, el principal animador de esto. (Entrevista Jefe de Enseñanza Media, Colegio Particular, Párrafo 31)

En el caso de los estudiantes hemos concebido la participación como *tutelada*. Si bien los alumnos pueden proponer acciones, ellos siempre estarán acompañados y supervisados por profesores.

Por ejemplo, durante las movilizaciones estudiantiles de 2011, los estudiantes quisieron hacerse parte del movimiento colgando un lienzo en el colegio, ante esto el establecimiento actuó de la siguiente manera:

O sea yo tampoco hubiera esperado que hayan puesto otra cosa, también se presentó al consejo directivo y el consejo directivo lo aprobó. (Entrevista Profesor Asesor Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 75).

Los chiquillos nunca están solos en las cosas que tienen que hacer, y lo que quieren hacer. Por ejemplo, los centros de alumnos se juntan... no sé, unas tres veces al año en Santiago, todos los centros de alumnos, pero ellos van acompañados con un profesor <E: ya> te das cuenta? Van a ir a una actividad solidaria... no pueden ir solos, tienen que ir acompañados por un profesor. Por qué? porque parte de la educación *** (nombre de la orden) tiene mucho que ver con eso. O sea, dentro de lo que es como un elemento carismático en la educación ***, la presencia del educador con los jóvenes es vital y fundamental. (Entrevista Director, Colegio Particular, Párrafo 38).

Una quina al rector y él escogió a los dos personajes, los que más que parezcan, pero nosotros presentamos un proyecto y lo corrige el profe asesor, pero no es como que ellos estén encima de nosotros, "hagan esto y esto otro", nosotros tenemos que ser capaces ya con la edad que tenemos de poder ya hacer un documento, escribir cartas y todo, solamente ellos lo supervisan de que este bien y de ahí (Entrevista Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 169).

- *Participación de apoderados*

Los apoderados han sido ampliamente involucrados en el proyecto formativo del colegio. Es importante contar con la familia en la educación de los estudiantes. A las familias se las invita a participar en las ñiturgias y se les solicita apoyo en servicios a la comunidad. En el ámbito académico los apoderados pueden hacer ofertas que serán evaluados por los organismos centrales del colegio.

Tal es el caso ACLE (actividades curriculares libre elección) que pueden ser variadas, cambiantes año a año y propuestas por alumnos, profesores y apoderados.

Hay una coordinadora colegial de ACLE que recibe propuestas de alumnos y de profesores, e incluso de algunos apoderados que también participan con algún tipo de proyecto, lo presentan, se socializan, se informan durante el mes de marzo y a fines de

marzo se seleccionan de acuerdo a prioridades colegiales, e acuerdo a alumnos inscritos, criterios de si es viable o no hacerlo. (*Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio particular, Párrafo 16:16*)

- *Apoyo académico*

En el ámbito académico los apoderados participan involucrándose fuertemente con los valores de la organización. De las entrevistas analizadas se constata una participación circunscrita a los espacios que el colegio otorga, corroborándose la idea de organización jerárquica no verticalista.

Aparte que vienen conociendo la congregación de años, son apoderados de años... entonces saben lo que quiere la congregación de los padres y de los chicos... que sean papás presentes, comprometidos y participes de la educación de los hijos... entonces ellos ya lo saben lo traen internalizado de antes. Entonces a reunión vienen casi todos los apoderados, cuando por lo general la reunión. (*Entrevista Profesor de Ciencias, Colegio Particular, Párrafo 90*)

- *Participación alumnos/as*

Los alumnos presentan una amplia participación en temas que guardan relación con los valores del colegio. Así, organizan dos congresos al año entre todos los colegios de la congregación, visitan campamentos, donan parte de su tiempo para limpiar el colegio, etc.

Si aquí fueron claro, ese año 2006 los chicos organizaban un preuniversitario solidario para los chicos del liceo por ejemplo le llamaban pre para todos. (*Entrevista Profesor Asesor Centro de Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 103*).

La participación de los alumnos es tutelada y queda acotada a la misión valórica del colegio.

Nuestros chicos mayores hacen colonias en invierno y verano y vienen todos los niños de las poblaciones y trabajan acá, con almuerzo, con once, con actividades lúdicas, con pastoral, Y aquí los chicos de cuarto, independiente de cual es su proceso de fe, si son 80 alumnos, participan 60, 70 (...) Se realizan dos congresos *** (de la congregación) al año de todos los centros de alumnos y también se están intercambiando (*Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio particular, Párrafo 16*).

Nuestros equipos de pastoral coordinan con el entorno de villa alemana y por ejemplo un cuarto medio se va a hacer toda una mañana educativa en una escuela publica y vamos a las escuelas del entorno, vamos a la Latina Gallardo, es una relación que tenemos con ellos, a la Manuel Montt en Peñablanca y vamos a las escuelas y nuestros alumnos tienen que colaborar con las profesoras del lugar y hacer talleres educativos del lugar, etc. (*Entrevista Profesor Jefe Enseñanza Media, Colegio particular, Párrafo 20*).

Finalmente, los estudiantes también participan en actos democráticos como la elección del centro de alumnos.

Claro, y luego de ello viene una presentación muy encacha que aquí es en el patio cubierto Y hacen un debate un debate, se presentan las listas verdad. Van conversando los proyectos los alumnos pueden presentar preguntas y no bien encachado y al más estilo cívico y televisivo y luego se desarrolla el proceso electoral, pero a pesar de eso y a pesar de un montón de otras instancia donde ellos son muy participativos muy buenos para organizar proyectos, juntos con sus dos asesores, siguen están tan impregnados del espíritu crítico. (*Entrevista Profesor Asesor Centro Alumnos, Colegio Particular, Párrafo 132*).

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En esta investigación nos propusimos poner a prueba la hipótesis de que la escuela sí puede hacer una diferencia, a través del mejoramiento de la calidad del ambiente escolar. Nuestra hipótesis era que el ambiente escolar hace una diferencia, pues tiene un efecto mediador de la relación ya conocida entre NSE y rendimiento en la prueba PISA 2009.

La investigación se llevó a cabo bajo un diseño mixto mediante dos estudios cuantitativos y uno cualitativo. Los objetivos del estudio 1 y 2 fueron construir un índice de ambiente escolar a partir del análisis secundario de los datos contextuales recopilados en la aplicación PISA 2009, para luego determinar si y cómo el ambiente de aprendizaje reportado por directores, apoderados y estudiantes actúa como variable contextual moduladora de la relación entre NSE y rendimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias. A su vez, el objetivo del estudio 3, de carácter cualitativo, fue comprender el clima escolar, desde la gestión de la convivencia y el rol docente, en escuelas con alto índice de calidad educativa en lenguaje, matemáticas y/o ciencias.

En conjunto, los resultados otorgan evidencia a favor de la tesis de que la gestión de la convivencia sí incide en el rendimiento académico. Por lo anterior, corroboramos nuestra hipótesis de investigación: el ambiente escolar actúa como variable mediadora del rendimiento académico.

La escuela hace una diferencia: El efecto del ambiente escolar

Este estudio se enmarca dentro de la corriente de estudios sobre el “efecto escuela” (Debarbieux, 2001). Los trabajos sobre el “efecto del establecimiento” buscan estudiar el contexto de los establecimientos para detectar y revelar los elementos que, por sus presencias o ausencias, entran en la explicación de la variable o fenómeno de la escuela entre escuelas. En este marco, el establecimiento escolar es considerado como una organización que no puede definirse por las solas limitaciones que pesan sobre ella y que escapan de ella (en particular su contexto socioeconómico). Se entiende a la escuela como organización con características específicas que lo distinguen de otros establecimientos (Weick, 1976; Orton & Weick, 1990). Bajo este prisma, se entiende que los establecimientos también pueden tener su propia efectividad, independientemente de las características de sus estudiantes (Cousin, 2000) y de su lugar de implantación (Carra y Sicot, 1997, Debarbieux, 2000). Existe entonces, un “efecto escuela” sobre este fenómeno, siendo más favorable si se conjugan una serie de dimensiones, entre ellas, la existencia de normas claramente definidas y aplicadas con sentido de justicia; la cohesión del equipo de gestión; el sentido de pertenencia a la escuela; las altas expectativas educativas y las exigencias de éxito escolar por parte de los profesores directivos (Carra y Sicot, 1997, Debarbieux, 2000).

Como hemos descrito en el marco teórico, este conjunto de elementos de orden social-organizacional han venido articulándose bajo el concepto de *clima escolar* (Benbenishty y Astor, 2005; Furlong et al., 2005; Guerra et al., 2011). A nivel internacional, existe alguna evidencia de que el clima escolar incide positivamente en el rendimiento académico (Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Durmas, 2003; Janosz, Bowen, Belange y Morin, 2002). Sin embargo, la evidencia es todavía insuficiente y no queda claro si el clima escolar actúa como compensador, mediador, o moderador de la relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus logros académicos (Berkowitz, in press). A nivel latinoamericano, los resultados de la prueba SERCE (UNESCO, 2008) indican una asociación similar: el clima o ambiente de aprendizaje de las escuelas logra explicar un porcentaje de la varianza tras controlar el efecto del nivel socioeconómico de los padres. Sin embargo, para el caso chileno, esta relación no se pudo demostrar, frente a lo cual los investigadores argumentaron que esto probablemente se debía a que el índice de clima escolar de las escuelas chilenas estaba por debajo del promedio regional.

Los resultados de las fases cuantitativas de este estudio (Estudios 1 y 2) han permitido construir un Índice de Ambiente Escolar (IAE) basado en los cuestionarios de variables contextuales de la Prueba PISA 2009, en cuya construcción se cuidó la coherencia teórica con la literatura internacional sobre clima escolar (Estudio 1).

Los resultados de los análisis descriptivos, de regresión y de ecuaciones estructurales (Estudio 2) nos permiten concluir que el ambiente escolar sí tiene un efecto sobre el rendimiento escolar. Este efecto es directo y también actúa como mediador. El aumento de una desviación típica en el Índice de Ambiente Escolar contribuye al aumento de 0.14 desviación típica en rendimiento en matemáticas; 0.19 en lenguaje; y 0.15 en ciencias.

Al realizar regresiones jerárquicas para predecir los valores plausibles tanto de matemáticas, como ciencia y lenguaje, corriendo un modelo para cada tipo de establecimiento (municipal, particular-subvencionado y particular-pagado) encontramos que consistentemente el IAE aportó de manera significativa a los distintos modelos, por sobre la varianza explicada de los antecedentes de NSE de los estudiantes y la selectividad académica que realiza la escuela.

Por lo tanto, concluimos que hay suficientes evidencias para considerar que las hipótesis de investigación inicial – H1: el ambiente escolar incide significativamente en el rendimiento escolar; H2: El ambiente escolar tiene un efecto mediador en la relación predictiva del nivel socioeconómico sobre el rendimiento escolar – son sostenibles en la población. Esto es, en todo caso, particularmente relevante en los establecimientos Municipales, en los cuales las varianzas totales explicada fueron 21.6% (matemáticas), 17.3% (ciencias) y 23.9% (lenguaje), con un aporte específico de IAE de 3.7%, 4% y 5.2% respectivamente.

Estos aportes aditivos del IAE a la varianza de los resultados en rendimiento PISA 2009 explicada por el NSE confirman la hipótesis de un efecto mediador y no solamente de

compensación de los antecedentes de NSE de los estudiantes. Esto, debido a que media la relación entre NSE y el efecto escuela de selectividad académica en los resultados de rendimiento PISA, al modificar significativamente el efecto que tienen éstos sobre los resultados en rendimiento académico. Por ejemplo, mientras el modelo simple en lenguaje muestra que el efecto del cambio en una desviación estándar (DT) de NSE resulta en un aumento de 0.32 DT en el rendimiento en PISA lenguaje, al incorporar la variable de selectividad ésta disminuye su influencia a 0,26. Luego, el modelo que incorpora a estos dos predictores el IAE muestra un efecto moderador, puesto que la influencia del NSE sobre PISA lenguaje disminuye a 0.23 DT.

Por lo tanto, concluimos que la escuela sí hace una diferencia, cuando se preocupa de resguardar y promover un buen ambiente escolar.

La generación de este tipo de evidencia empírica es de suma relevancia. En la medida en que se pueda argumentar y justificar de manera científica que la escuela en Chile sí entregan un valor agregado en los resultados de aprendizaje -toda vez que existe una preocupación y ejercicio de la gestión de la convivencia- entonces, es posible abrir posibilidades para vencer la lógica estructural determinista respecto que es el NSE de los alumnos el que explica -en gran medida- los rendimientos académicos. Complementar los hallazgos entregados en el estudio internacional PISA 2009, respecto que el 18,7% de la varianza en el rendimiento académico es explicada por el nivel socioeconómico (MINEDUC, 2011), con la información producida por nuestro equipo respecto que, para escuelas municipales y subvencionadas, la gestión de la convivencia explica entre un 3.7% (para matemáticas) y un 5.2% (para lenguaje) de varianza adicional, permite abrir un escenario poco explorado en la relación convivencia aprendizaje. Explorar esta posibilidad, implica otorgar espacios reales que permitan inventar una realidad que vaya más allá del determinismo impuesto por la pertenencia al NSE. De atender a esta hipótesis, se podría concebir a las escuelas como *agentes* y no como resultado de su relación con el medio. Este cambio en la lógica de comprensión del problema, empodera a la escuela y le hace saber que un nuevo futuro es posible.

Mejorar la calidad del ambiente escolar es importante por dos razones fundamentales. Por una parte, puesto que la mejora en el ambiente escolar está asociada a mejores resultados en rendimiento académico. Este argumento, de tipo instrumental, fue puesto a prueba en el Estudio 2. Los resultados entregan evidencias de peso respecto de este argumento.

El segundo argumento es de orden filosófico y pedagógico: un mejor ambiente escolar contribuye a la formación ciudadana de nuestros estudiantes. Para la UNESCO, la formación ciudadana es uno de los principios rectores de la educación escolar (Delors, 1996). De hecho, la prueba PISA fue construida como una prueba que permitiera evaluar la alfabetización científica, entendida como la capacidad de “leer la cultura”, para lo cual mide habilidades y competencias en los campos identificados como necesarios para que los jóvenes participen efectivamente en la sociedad (OCDE, 2000).

Las prácticas de gestión de la convivencia en las escuelas con “calidad total”

Janosz, Bowen, Belange, y Morin (2002) han distinguido los factores estructurales (como tamaño de la escuela y NSE), de las dimensiones del clima escolar (clima relacional, educativo, de justicia, de seguridad, de pertenencia) y de las prácticas educativas reconocidas por su impacto sobre la calidad de las escuelas (como el sistema directivo, prácticas pedagógicas, las prácticas de liderazgo y estilo de gestión, los vínculos escuela-familia, la gestión de la clase, de las actividades extracurriculares, etc.) Esta última distinción es relevante pues pone el foco en la relación entre las varias formas y tipos de climas y los tipos de prácticas educativas (Carra y Fagginelli, 2003).

Este fue uno de los propósitos del Estudio 3, que buscó comprender cómo las prácticas educativas al interior de la escuela y de las salas de clases permitían producir un proceso orientado a la "calidad total". Este estudio nos permitió entrar en el mundo de las significaciones que ambos establecimientos educacionales tienen de la convivencia escolar.

Para discutir los resultados de esta fase del estudio, lo primero que es necesario señalar es que la preocupación y ejercicio por la con-vivencia debe ser entendida en términos amplios. Una comprensión funcionalista de la convivencia constituirá a este fenómeno como un medio para obtener determinados fines. Por ejemplo, una gestión de la convivencia para administrar el conflicto y la violencia. O bien, una gestión de la convivencia para mejorar los resultados de aprendizaje. Una comprensión centralizada de la convivencia consistiría en interpretarla como una acción localizada en un departamento, una función de un equipo, un rol de determinados actores o bien, un instrumento de mediación del conflicto.

En contraposición con lo anterior, cuando hablamos de gestionar la con-vivencia, hablamos de un saber determinado. Del saber vivir junto a otros. Tras esta idea, aparece el concepto de comunidad, de lo colectivo (Prieto, 2001). Una gestión de la convivencia es, por lo tanto, una gestión orientada a la construcción de una comunidad; a instalar ese saber que nos dice que somos con otros y que no es posible ser de otra forma. Es una invitación a entrar en un espacio de exploración de lo desconocido, sea ésta una persona: compañero, profesor, apoderado, administrativo, auxiliar o un proyecto de futuro. Apostar por la convivencia bajo esta mirada es empoderar a la escuela respecto de la fuerza y la potencia de la vida en comunidad. Es darle armas para pasar de un estado reproductivo-reactivo a uno productivo-proactivo (Morgan, 1990; Shotter, 2001; Echeverría, 2001; Taylor, 2011).

Del análisis de los datos cualitativos de ambos establecimientos, hemos distinguido tres características que presentan una alta centralidad para la construcción de la con-vivencia y que están presentes, con diferente énfasis o contenidos, en ambos establecimientos.

La centralidad del Proyecto educativo

El proyecto educativo en ambos establecimientos es comprendido como un '*Proyecto Formativo*'. Con lo anterior los establecimientos ponen de manifiesto de manera explícita y coherente que el proyecto educativo está orientado al desarrollo integral de la persona del alumno y, en este sentido, el *eje valórico* y la *participación* de la comunidad educativa se tornan en elementos centrales. La literatura en efectividad escolar ha relevado que las metas compartidas, el liderazgo con propósito y la implicación de los docentes, entre otros, son variables centrales en la eficacia de la escuela (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004). Por lo tanto, podríamos estar corroborando los hallazgos ya informados. No obstante lo anterior, consideramos que nuestra investigación aporta con un factor que se debe entender transversal a los factores en efectividad escolar: nos referimos a la *gestión de los valores*. Del análisis que han realizado los autores anteriormente mencionados se han identificado un total de 8 factores de efectividad escolar a nivel institucional. Todos estos factores han sido orientados al aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo: "Liderazgo con propósito: firme y propositivo, activamente implicado (...) en particular en cuanto a enseñanza y aprendizaje" (Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004, p.24). No obstante lo anterior, el presente estudio pone de relieve que la orientación al aprendizaje se debe realizar en un contexto valórico que actúa como el articulador del proyecto formativo. Lo relevante, por lo tanto, es la *declaración clara y congruente* que haga el establecimiento educacional de sus valores.

Comprender el proyecto educativo desde una *perspectiva formativa* implica un alejamiento de una orientación academicista centrada exclusivamente en el rendimiento académico. También implica un alejamiento de una perspectiva de corte normativo, donde el proyecto educativo determina lo que se puede y no se puede realizar. Para los establecimientos en estudio, el proyecto educativo es informado desde una perspectiva orientada a comprometer a toda la comunidad desde los valores que cada establecimiento instituye y del ejercicio activo de la participación. Así, para el liceo, serán los valores público-republicanos los que iluminen y den sentido a la actividad académica, administrativa, normativa y relacional. Se entienden por valores republicanos el ejercicio de la participación en cualquier ámbito como una modalidad que permite la humanización, emancipación y desarrollo de los miembros de la comunidad educativa. De este modo, el liceo promueve la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Por ejemplo, en los consejos escolares participan representantes del equipo de gestión, de los profesores, de los estudiantes, de los administrativos y de los auxiliares. A través del proyecto formativo se pretende entregar valores, conocimientos y habilidades que permitan a las estudiantes del liceo participar en igualdad de condiciones que otros estudiantes en el desarrollo del país. A estas alumnas se les desafía a ser las mejores, a evaluarse con respecto a ellas mismas, a dar de sí para la construcción de un país más justo, equitativo y menos excluyente. (Página web y entrevistas). A su vez, el colegio privado toma como valores la solidaridad fraterna y el ejercicio del respeto y dignidad hacia el otro, especialmente hacia los más desprotegidos. La familia se plantea como el principal agente educador de los hijos; en este sentido, el colegio se propone incorporar fuertemente a la

familia y junto a ella promover la autonomía y desarrollo de los estudiantes. La comunidad educativa se comprende conformada por familias, apoderados, estudiantes y profesores. En el plano de lo relacional se busca que todos los actores de la comunidad educativa desarrollen relaciones de cercanía, sencillez y fraternidad (Página web y entrevistas).

Desde el punto de vista de la convivencia, es importante señalar que, en ambos establecimientos se distingue un *ejercicio activo* orientado a la forma de con-vivir con el otro. No obstante lo anterior, estas prácticas no están segregadas a una persona, departamento o instrumento. El tratamiento de la convivencia es *transversal* a las diferentes acciones que hacen los establecimientos. La convivencia se instaura como una forma de habitar con otros, corporeizada en los miembros de la comunidad educativa. Así, más que hablar de convivencia; realizar charlas, contratar a especialistas, asistir a capacitaciones, etc., la convivencia se hace, se ejerce y se ejerce en todas las acciones y con todas las personas. Así, hay prácticas de convivencia in-corporadas a los ámbitos académicos, de gestión, deportivos, de pastoral, extracurriculares, etc.

Comprender a los establecimientos desde una perspectiva de la acción, implica aceptar que existe en palabras de Shotter (2001) un saber práctico que orienta primariamente la acción. Cuando las organizaciones otorgan valor a sus estrategias de aprendizaje y agregan valor a sus prácticas y errores, nos encontramos frente a organizaciones que aprenden y, en este sentido son capaces de reinventarse. Comprender la convivencia como una acción más que como un fenómeno, implica dar espacio para que las pautas relacionales que cada comunidad ha acordado tomen parte en la construcción de la subjetividad. Por lo tanto, efectivamente podríamos sostener que estamos frente a un proceso de formación de personas.

Relevar el proyecto educativo como un proyecto formativo tiene implicancias positivas para el ejercicio del rol docente. Así, los docentes se sienten partícipes y actores de un proyecto ambicioso, desafiante y pleno de sentido. Desde el punto de vista de las altas expectativas, los establecimientos en estudio, relevan la importancia de formar personas, más allá de entregar conocimientos, normas de comportamiento y posibilidades de desarrollo profesional. Lo más importante, es hacerse parte de un horizonte de sentido que en un establecimiento educacional sería la construcción de una comunidad republicana y, en el otro, de una comunidad cristiana. Se aspira a un pro-yecto, lo que aún no está realizado, a un porvenir mejor. Para realizar este futuro, ambos colegios presentan altísimas expectativas de sus estudiantes, profesores y apoderados. Estudios han demostrado que aquellas escuelas que presentan altas expectativas de sus estudiantes poseen, además, mejores resultados académicos (Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004).

Trabajar activamente para estos proyectos no sólo implica el trabajo por el estudiante, sino el trabajo en el desarrollo valórico y la pertenencia de los mismos profesores y de las familias al proyecto formativo. De este modo, todos los miembros de la comunidad guardan una fuerte identificación con el proyecto que promueven. En esta misma línea, las

investigaciones realizadas por Marcia Prieto (2001) y Sánchez et al (2001) relevan la riqueza y el potenciamiento del sentido de comunidad. En la medida en que los miembros de una comunidad se impliquen en valores como el respeto, confianza y cooperación- para la búsqueda del logro de los objetivos y tareas definidas como propias de la escuela, ésta adquiere mayor compromiso (Prieto, 2001).

Es notable destacar que en ambos establecimientos educacionales, el proyecto que se promueve es un proyecto potenciador. ¿En qué sentido potenciador? El proyecto formativo constituye a los actores de la comunidad como portadores de habilidades, conocimientos, fuerza, ideales. En otras palabras, ambas escuelas poseen altísimas expectativas de sus estudiantes. Ambas escuelas, los desafían en grandes sueños. Ambas escuela se centran más en el desarrollo que en el control y el castigo (Ascorra, 2009).

En ambos establecimientos educacionales es posible observar acciones concretas a través de las cuales se construye comunidad. Existe una fuerte relación entre cuerpo de profesores incluidos administrativos y auxiliares, cuerpo de estudiantes y cuerpo de apoderados. Podemos identificar que desde el cuerpo de profesores, representados por las direcciones respectivas de cada escuela, se realizan diversas invitaciones a los apoderados; invitaciones que van desde el apoyo y acompañamiento en el desarrollo académico y personal de los estudiantes-hijos, hasta ofertas que involucran directamente los intereses de los apoderados. Por ejemplo, el liceo ofrece espacio para que los apoderados se involucren en el desarrollo académico de sus hijos. A su vez, ofrece talleres de deporte y otras actividades que responden a los intereses de los apoderados. Igual situación se evidencia en el colegio privado, donde los apoderados poseen sus ligas de football y pueden realizar encuentros familiares en las dependencias deportivas del colegio. Lo relevante y, tal vez novedoso, es que las ofertas que se realizan entre los diversos cuerpos *son bidireccionales*. Así, por ejemplo, son los apoderados los que ofrecen una asignatura de astronomía al colegio, o se responsabilizan de determinados gastos financieros. Situación similar se evidencia con el cuerpo de estudiantes; que si bien vienen invitados a participar por parte de los profesores, son también ellos quienes convocan en sus actividades a profesores y apoderados. En esta línea, Montecinos (2010) sostiene que las escuelas con buen rendimiento en gestión escolar son escuelas que consideran a los padres como agentes activos.

Esta danza de ofertas y peticiones que se realizan entre los diversos cuerpos que componen la comunidad escolar genera compromiso. Cada vez que alguien hace una oferta, otro responde a ella y, en este sentido, queda comprometido con una acción para el futuro. Lo relevante aquí, es que todos los miembros de la comunidad educativa se sienten invitados a participar de este ensamble y, por lo tanto, se sienten constructores del proyecto formativo Echeverría (2001).

Aún cuando el tema de la constitución de comunidad es central para ambos establecimientos, es preciso señalar que el ingreso a esta comunidad está sujeto a fuertes prácticas de selección tanto de los estudiantes como de los profesores.

En ambas escuela es posible identificar fuertes mecanismos de filtraje de estudiantes. En el caso del liceo, la razón de selección de estudiantes es de una en 13. El principal criterio de selección es la excelencia académica y la oportunidad-compromiso de las familias de apoyar a sus hijas. Para el caso del colegio privado existe un primer filtro económico. El establecimiento en estudio se ubica en una comuna que posee un ingreso medio-bajo a nivel de la región de Valparaíso; no obstante, el arancel del colegio es mayor al sueldo mínimo. Por lo tanto, sólo acceden aquellas familias que pueden pagar estos altos costos. Sumado al tema económico, el establecimiento educacional realiza una rigurosa selección de los alumnos. El principal criterio, es la orientación valórica de los apoderados, entendida como el compromiso por la familia y la fe.

Los procesos de selección de los profesores también son amplios y rigurosos. En ambos establecimientos se realizan entrevistas de selección, análisis curricular, evaluación de recomendaciones, etc. Ambos establecimientos educacionales mantienen para la selección de los profesores los mismos criterios que aplican a la selección de los estudiantes. Por lo tanto, a los profesores del liceo, se les exigen competencias disciplinares y pedagógicas específicas; donde se evalúa positivamente los estudios de post grado. En el colegio particular se selecciona en torno a valores. Es más importante la persona del profesor que sus conocimientos académicos.

Una vez que las personas pasan este filtraje pueden ser incorporadas a la comunidad educativa. Los mecanismos de socialización son claros, persistentes y están orientados a generar identificación con cada uno de los establecimientos.

Si atendemos a lo mencionado anteriormente nos encontramos con una tensión entre la constitución de comunidad y la exclusión de personas en la constitución de la misma. Luego estamos frente a procesos de inclusión dentro de la exclusión. Este es un tema importante de ser considerado, pues ambos colegios operan con la hipótesis de la estandarización u homegeneización de los estudiantes y profesores para la conformación de su comunidad. Así, los temas de diversidad y la riqueza que aporta la heterogeneidad quedan excluidos (Contreras, 2010).

Liderazgo distribuido: autonomía y equipos de trabajo

La gestión del liderazgo es muy relevante en ambos establecimientos educacionales. Hay coincidencia en la significación y en las acciones que se implementan en torno al liderazgo. Las escuelas se caracterizan por presentar una organización conformada por múltiples equipos de trabajo que se coordinan entre sí. Se hace muy relevante la participación de diferentes actores y el compromiso y la responsabilización por esas acciones. Se deja de lado la tradicional forma de gestión verticalista, donde es el líder, en este caso la Directora

o el Rector, quiénes organizan la escuela. Estamos ante una organización de equipos autoguidados con presencia de un liderazgo relacional (Ascorra, 2008). Cabe destacar que los directores continúan realizando acciones de coordinación y evaluación; no obstante el liderazgo está distribuido en variados equipos de trabajo (Spillane, Camburn, Pustejovsky, Stitzel Pareja & Lewis, 2008). La lógica que mueve a ambas instituciones es que la organización funciona en equipo y, en este sentido es relevante potenciarlos. Para ello, se otorgan amplios espacios de participación, se delega la responsabilidad y se abren las posibilidades para promover acciones nuevas.

En ambos colegios, algunos de estos equipos son estables y reproducen en ellos mismos la estructura organizacional que se da en cada uno de los establecimientos. Estamos frente a una organización propia de los hologramas (Morgan, 1991), donde las relaciones en lo macro organizacional se repiten en lo micro organizacional y viceversa. Por ejemplo, los equipos disciplinares del colegio particular remedan la estructura del consejo directivo, la que a su vez, imita la organización del colegio. En todas estas instancias existe un responsable del grupo o equipo, no obstante lo anterior, las relaciones son horizontales, de alta colaboración y responsabilización.

También pudimos constatar la emergencia de equipos de trabajo en función de las necesidades y requerimientos de los distintos actores de la comunidad. Frente a temáticas nuevas se arman equipos de trabajo emergente. Por ejemplo, cuando el ministerio intentó disminuir las horas de historia, un equipo de profesores se encargó de proponer soluciones y argumentar las razones que desaconsejaban esta propuesta.

Para el caso de equipos estables, los profesores que participan del equipo, son invitados a capacitaciones y son apoyados en su gestión. En ambos establecimientos educativos se profesionaliza a los profesores. Se promueven el desarrollo de post títulos, cursos de especialización y post grado, así como una autonomía y empoderamiento de los profesores en el trabajo pedagógico. La estabilidad de los profesores permite una proyección del proyecto formativo. Estos hallazgos son coincidentes con la investigación desarrollada por Debarbieux (2001) quien identifica la estabilidad laboral del cuerpo de profesores como uno de los factores que facilitan la construcción de buenos ambientes escolares. En la medida en que los profesores tienen la oportunidad de ir compartiendo una historia, van significando la escuela y construyendo proyectos en los que se sienten representados.

Los equipos son autónomos en sus acciones de nivel local. Ellos son los responsables de diseñar, implementar y evaluar sus acciones. Si bien, existe una evaluación a nivel central, ésta tiene por objeto la entrega de feedback más que el control sobre los miembros del equipo. En términos organizacionales son encontramos ante organizaciones hetero jerárquicas, donde el poder y la toma de decisiones permea los distintos estamentos de la organización. La heterogenerarquía pone de relieve la presencia estable de una modalidad de funcionamiento que está repartida en distintos equipos y que puede obedecer a distintos estándares (Perlo, 2008).

Uno de los roles del director es formar equipo. No estamos en presencia de un director que controla desde una orientación administrativa, sino ante un director que abre futuro, propone posibilidades, desarrolla los equipos. En términos de Echeverría (2001), es un líder que está al servicio de los trabajadores, de la comunidad y los equipos profesionales.

Segregación educativa: La inclusión dentro de la exclusión

El análisis descriptivo de la distribución del índice de ambiente escolar indicó que la mayoría de los establecimientos con mejor calidad de ambiente escolar corresponden a establecimientos de educación privada. Por el contrario, en las escuelas con menores puntajes en ambiente escolar, la mayoría de ellas son de dependencia municipal. La menor representación de establecimientos públicos muestra la brecha que existe entre la educación pública y privada, no sólo en rendimiento académico, sino también, en calidad del ambiente escolar.

La brecha educativa en estudiantes de contextos de menor nivel socioeconómico es conocida a nivel internacional y se identifica como achievement gap (Nam & Hun, 2009). La brecha en el rendimiento es definida como la varianza en los logros educativos entre grupos de estudiantes de diferentes etnicidades y contextos socioeconómicos, causadas no por las diferencias en talento o esfuerzo, sino por las menores oportunidades de éxito educativo para algunos grupos como resultado de factores estructurales en la sociedad (Nam & Hun, 2009; Rutter y Maughan, 2002). Dichas condiciones estructurales están asociadas a diversos tipos de segregación social y educativa de las comunidades minoritarias o en desventaja, que traen como efecto sus oportunidades de desarrollo social y educacional se vean disminuidas.

En Estados Unidos, la desigualdad del sistema educativo ha sido descrita como un efecto de la re-segregación por raza, por grupos étnicos y por pobreza ocurrida en las últimas décadas (Orfield, 2001), así como un efecto de la menor asignación de recursos a escuelas que atienden a estudiantes de minorías (Ladson-Billings, 2006).

En Chile, se ha descrito una mayor segregación educativa como consecuencia de un sistema que favorece la educación de tipo mixta (privada y pública) (Atria, 2010; OCDE, 2004), que permite la selección de los colegios para la admisión. El efecto descrito es la segregación de aquellos estudiantes “no deseados” por éstos. La segregación ocurre tanto a nivel de la educación particular-subsuencionada como municipal (Atria, 2010; García-Huidobro, 2007; Torche, 2005; Valenzuela, 2006, 2008).

La segregación educativa opera incluso en el sistema municipal. Tal es el caso del liceo municipal que participó en el estudio 3, el cual es reconocido como un “liceo emblemático” a nivel país. Este liceo fue incorporado pues fue el único establecimiento municipal de los establecimientos participantes en PISA 2009, que obtuvo un alto rendimiento en las áreas

disciplinarias y en calidad de ambiente escolar. Como tal, constituyó un caso particular de interés.

La selección académica en "liceos de excelencia" municipales está reconocida y permitida en el Artículo 9º letra b del DFL 2 de educación:

"Artículo 9º: Los sostenedores de educación pública y sus establecimientos no podrán seleccionar a sus postulantes, salvo:

a) En aquellos casos en que existan más postulantes que matrículas disponibles, los establecimientos de educación de su dependencia, podrán desarrollar procesos de selección transparentes, que cumplan con los criterios de prioridad establecidos en el reglamento que al efecto se dicte, tales como: existencia de hermanos matriculados en el mismo establecimiento, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de los padres o apoderados, u otro similar. Si la aplicación de los criterios de prioridad previstos no permite adjudicar todas las matrículas disponibles la selección se hará por sorteo entre los postulantes conforme al procedimiento que establezca el mismo reglamento.

b) Excepcionalmente, y en Enseñanza Media, en el caso de establecimientos educacionales de su dependencia reconocidos por su excelencia según criterios que establecerá un reglamento dictado por el Ministerio de Educación, que deberá ser suscrito además por el Ministro de Hacienda, se podrán realizar procesos de selección basados únicamente en el desempeño académico de los postulantes"

Según Atria (2010),

La regla (a) del artículo 9º es la que corresponde a la educación pública en el sentido relevante: ella no permite a los establecimientos excluir, sino se limita a fijar las consecuencias del hecho de que la demanda por un establecimiento en particular pueda ser mayor que la oferta (...) los criterios que la letra (a) contiene son compatibles con la radical igualdad de todos los ciudadanos, y por consiguiente son plenamente compatibles con la idea de educación pública [puesto que] ella contiene una prohibición: la prohibición de usar criterios de mérito o de compatibilidad con un proyecto educativo fijado unilateralmente por el establecimiento para discriminar entre postulantes (...) [sin embargo] no puede decirse lo mismo de la letra (b). Esta regla es una que corresponde a la educación privada, no a la pública, y el hecho de que haya sido incluida es una constatación de la fuerza de la tendencia a pensar la educación pública desde la educación privada. (Atria, 2010, pp. 169-170).

Las consecuencias de esta segregación de la educación privada -tanto de la educación particular-pagada, como de aquella particular-subsencionada, que si bien recibe financiamiento del Estado, es privada en su lógica de acción, lo que incluye la selección académica- es, para Atria (2010), la "ghetización" de la educación municipalizada: "La educación pública, por ser pública en el sentido relevante, está en peligro de transformarse en un ghetto de marginación ante la existencia de un sistema mixto (público/privado)" (p. 170) (...), desde luego, se creará un subsistema de estudiantes socioeconómicamente

deprivados y socialmente marginados. Lo que caracteriza a ese subsistema será que sus establecimientos no seleccionan y atienden entonces sólo a aquéllos a los que la selección no beneficia" (p. 179).

Los resultados del estudio 3 muestran que en ambos establecimientos educacionales operan procesos de selección al momento de la admisión, esgrimiendo razones de orden económica, valórica y/o académicas. Por lo tanto, al interior de las escuelas identificadas de "calidad total" operan procesos que hemos denominado de "inclusión dentro de la exclusión". La exclusión opera al estandarizar y homogeneizar a los estudiantes y profesores para la conformación de su comunidad. La inclusión ocurre cuando, una vez constituida la comunidad, los establecimientos realizan acciones proactivas para mantener a todos los miembros de la comunidad, a través de sistemas de apoyo, tutorías, entrevistas personales. La idea es que, una vez dentro, "que nadie se vaya". Vemos cómo se instala una lógica de "club social" selectivo, que genera un alto nivel de compromiso y sentido de pertenencia.

A nivel cuantitativo, los resultados del análisis de ecuaciones estructurales permitieron concluir que el efecto mediador del ambiente escolar opera para las escuelas municipales y particular-subvencionadas. No opera para las escuelas particular-pagadas, probablemente debido a las particularidades en las variables predictoras (NSE, selección académica, ingreso anual, tipo de educación). La ventaja de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) es que permiten analizar cuánto se ajusta el modelo propuesto a la distribución de los datos. En el caso del Modelo 1 aplicado a la distribución de datos para establecimientos municipales y particular-subvencionados, el modelo presentó un buen ajuste para todas las áreas de interés de PISA (matemáticas, ciencias y lenguaje) y en todos los valores plausibles de esas áreas.

Nos gustaría comentar estos resultados a la luz de la evidencia existente respecto de la segregación del sistema escolar chileno (Atria, 2010; García-Huidobro, 2007; OCDE, 2004; Torche, 2005; Valenzuela, 2008). Los resultados del modelo SEM, y del análisis de la distribución del IAE en las escuelas con mejor y peor puntaje en IAE, muestran el alto nivel de segregación de las escuelas del país. Si bien no fue parte de este estudio analizar la segregación del sistema educativo, es tal la magnitud de ésta (Valenzuela, 2006) que han afectado los resultados del estudio propuesto (véase la justificación de la eliminación de las escuelas particular-pagadas del modelo de ecuaciones estructurales). A continuación pasamos a describir algunas de las constataciones que este estudio identificó respecto de la segregación de la educación chilena:

Primero, la dependencia escolar está asociada a la selección académica. Los estudiantes matriculados en escuelas particular-subvencionadas tienen mayor probabilidad de ser seleccionados en función de sus antecedentes académicos. Existe mayor probabilidad que los directores de colegios particular-subvencionados respondan que "siempre" se consideran los antecedentes académicos (incluidas pruebas y exámenes de admisión) para aceptar a los estudiantes (Pregunta SC19Q02).

Beyer y Velasco señalaron en el año 2010 que no existían indicadores precisos para establecer si los establecimientos particular-subvencionados son selectivos, pues se suele recurrir a un cuestionario SIMCE respondido por los padres. Este estudio ofrece como indicador la respuesta de los propios directores en el cuestionario PISA ante la pregunta “¿Con qué frecuencia los siguientes factores son considerados en su establecimiento para aceptar a los estudiantes? (respuesta b: Desempeño académico del alumno (incluidas las pruebas y exámenes de admisión); en formato escala Lickert con tres alternativas: nunca, algunas veces, siempre). Los resultados muestran que existe una asociación significativa y positiva entre la dependencia particular-subvencionada y la selección académica ($r=.32$).

Segundo, la dependencia escolar está asociada al ingreso anual familiar. Es más probable que los padres de estudiantes matriculados en colegios particular-subvencionados perciban un mayor ingreso anual familiar, que el de los padres de estudiantes de escuelas municipales.

Tercero, la educación técnico-profesional está negativamente asociada al ingreso anual familiar. Los padres de estudiantes matriculados en establecimientos técnicos-profesionales tienden a percibir un menor ingreso anual familiar, en comparación a los estudiantes de establecimientos científico-humanistas.

Cuarto, el ingreso anual familiar está asociado a la selección académica. Es más probable que los estudiantes matriculados en establecimientos que siempre seleccionan a los estudiantes según sus antecedentes académicos, tengan padres que perciban una mayor renta. Este dato podría estar indicando la búsqueda activa de los propios padres y apoderados por matricular a sus hijos en establecimientos que seleccionan académicamente.

La elección de establecimientos ha sido descrita como la opción más promovida por las políticas educativas neoliberales (Anderson, 2001; Elacqua, 2012; López, Madrid y Sisto, 2012). Beyer y Velasco (2010) han argumentado que, respecto de la selección, “antes que una selección guiada por los proveedores lo que parece haber es autoselección de las familias” (pp. 185-186). En efecto, los resultados de este estudio sugieren que ocurren ambos fenómenos en paralelo. Por otra parte, estos resultados otorgan respaldo a la tesis del “efecto par” provocado por la homogeneización que la selección académica asociada al mayor ingreso anual familiar tiene en los estudiantes de un mismo curso y colegio. La covarianza de .27 entre el ingreso anual familiar y la selección académica señala una composición social del alumnado que tiende a ser homogénea.

En el modelo SEM, todas estas asociaciones se expresan como covarianzas del modelo.

Además, se constata que:

Tanto la selección académica como el ingreso anual familiar explican un porcentaje considerable de varianza sobre los resultados en rendimiento académico. En el caso de la selección académica, el peso de regresión estandarizado oscila entre .20 y .26, lo que significa que el aumento en una unidad en selección académica aumenta entre .20 y .26 el rendimiento académico. Por su parte, el peso de regresión estandarizado del nivel de renta de la familia oscila entre .19 y .25, lo que significa que el aumento en una unidad en selección académica aumenta entre .19 y .25 el rendimiento académico. Estos resultados dan cuenta del carácter “regresivo” del sistema, puesto que, en términos de costo-beneficio económico, resulta más “eficiente” para las escuelas atender a estudiantes de mayor NSE y que sean previamente seleccionados según sus antecedentes académicos. Es el rendimiento académico en sus diferentes medidas (SIMCE, PISA, etc.) la forma también en que las escuelas son evaluadas y esto hace que, cuando el incentivo está puesto únicamente en el resultado, sea más eficiente seleccionar a los estudiantes.

En este sentido la LEY SEP en su rediseño de la subvención escolar preferencial (Beyer, 2008), donde la subvención se orienta a captar los alumnos históricamente marginados de los establecimientos que seleccionan para la admisión, sumado a la rendición de cuentas de esos beneficios asociados a un plan de mejora, resulta una medida a lo menos lógicamente sensata, pues busca incorporar la subvención a la matrícula de estudiantes vulnerables, definidos como aquellos con un NSE menor. Sin embargo, dado que define el rendimiento únicamente como el logro alcanzado en la prueba estandarizada chilena (SIMCE), corre el riesgo de evaluar a todos los alumnos con los mismos estándares, sin considerar las condiciones desiguales de ingreso. Estos son los riesgos ya identificados en la literatura de los riesgos de las pruebas estandarizadas con altos costos para la escuela (high stake testing).

Como resultado de las investigaciones realizadas, sostenemos que es a través de una buena convivencia, que las escuelas van a poder paliar las “desventajas de haber seleccionado niños vulnerables”, sacándole provecho a los profesionales que trabajan en la organización. Pero, si se piensa que son solo los profesionales o el plan curricular, sin poner atención en gestionar la convivencia, entonces la probabilidad de éxito en términos académicos es significativamente menor.

Por lo tanto, la pregunta que han formulado varios investigadores y académicos es válida: ¿Cuál es aporte de la escuela? ¿Cuál es su valor agregado?

Hacia una medición de la Calidad Educativa Total

Los resultados del presente estudio reflejan la deuda a nivel de país con la educación pública, la que se ha visto progresivamente disminuida a lo largo de las últimas décadas (Atria, 2010; Cassasus, 2003). Uno de los aportes de este estudio es mostrar que el desafío de mejorar la calidad de la educación pública, no pasa únicamente por subir los puntajes en las pruebas estandarizadas –como PISA- sino también por mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje. El ambiente escolar, tal y como ha sido construido en este estudio, incluye la satisfacción de estudiantes y padres con la calidad de la oferta educativa; la participación de profesores, estudiantes y padres en los distintos ámbitos de la vida escolar; el apoyo de profesores a estudiantes; la autonomía de directores y profesores para tomar decisiones relevantes al interior de la escuela; y la visión positiva que se deriva de sostener altas expectativas de los estudiantes y evitar “echar la culpa” a ellos o a sus familias por los bajos rendimientos (Assael y Neumann, 1991; López, Montecinos, Rodríguez y Calderón, 2011).

Como señala Contreras (2010), la calidad educativa no engloba solamente el rendimiento académico. Sostener una visión de la calidad educativa únicamente sobre la base de los resultados de aprendizaje en los sectores del currículo, es sostener una visión reduccionista de la calidad educativa. Desde nuestra perspectiva, la reducción comienza con la medición. En efecto, la prueba PISA, siendo una prueba de evaluación del rendimiento, intenta superar el reduccionismo curricular, al evaluar la alfabetización en los campos relevantes para la vida adulta.

Para Contreras (2010), la calidad educativa debiera comprender, además de resultados en aprendizaje, convivencia y participación. “Estas dimensiones se tienen que entender como características del proceso educativo y como efecto del mismo. Es decir, una educación de calidad por un lado se caracteriza porque el proceso de enseñar y la actividad de aprender son compartidos por todos, se desarrolla en un contexto de sana convivencia y se alimenta de la participación de todos los actores, como docentes, padres, madres y alumnos; también se caracteriza porque ese proceso tiene como efecto que todos aprenden lo que se espera que aprendan, no sólo en términos cognitivos sino también en términos de ciudadanía, valores compartidos e integración social y cultural, lo que incluye aprender a vivir con otros y participar en la sociedad” (p. 315).

Por ende, mejorar la calidad de los ambientes escolares es un objetivo estratégico y, a la vez, una finalidad en sí misma. Ahora, para poder establecer dicha mejora, es necesaria la medición del ambiente escolar de manera multi-informante y multi-dimensional, y por tanto, compleja, es decir, que asume la diversidad del concepto. El país requiere de mediciones nacionales, con reporte y comparaciones locales al tiempo que con comparaciones internacionales.

Consideramos que es muy importante avanzar hacia una medición de calidad educacional total, ya que el rendimiento tal como se mide hoy en Chile, no está hablando exclusivamente de rendimiento, sino de selección y segregación.

Por lo tanto, no tiene validez ecológico medir calidad según estos parámetros, por lo menos no de manera exclusiva. Se hace necesario incorporar a la definición y a la métrica de “calidad educativa” una visión más coherente con aquello que aporta la escuela.

Orientaciones para las políticas públicas

Los resultados de los tres estudios realizados nos permiten formular ciertas orientaciones que pueden alimentar la política pública. Proponemos las siguientes acciones:

1. Instalar en el país un concepto de calidad educativa que amplíe la restringida orientación en rendimiento. Proponemos utilizar conceptos tales como “calidad total” con el objeto de visibilizar aquellas variables que constituyen un aporte real de la escuela. Así, la calidad educativa sería una función del rendimiento más la calidad del ambiente escolar.
2. Medir la “calidad educativa” en conformidad con el concepto de “calidad total”. Es decir, incorporar a la métrica de rendimiento académico, la de ambiente escolar. Estas mediciones deben ser estables y persistentes en el tiempo. Vale la pena señalar que la realización de estas acciones permitirá el desarrollo de estudios longitudinales que entreguen mayor evidencia de la relación entre rendimiento y calidad del ambiente escolar.
3. Declarar con claridad y coherencia el eje valórico-político que el proyecto educativo presenta. Esto aplica a las políticas del Ministerio respecto del mejoramiento de la educación pública. El proyecto educativo que plantea el ministerio es un proyecto político, aún cuando se presente como un proyecto técnico, neutro, de eficacia escolar. Esta concepción funcionalista del proyecto educativo carece de una finalidad clara: ¿Educación para qué? y ¿Educación para quiénes? La ciudadanía requiere de una orientación y las repuestas a este tipo de interrogantes la otorga.
4. Resignificar la concepción de liderazgo. Dado que nos encontramos ante organizaciones que funcionan en redes de equipos, es necesario pasar a significaciones del tipo ‘liderazgo distribuido’ o ‘liderazgo relacional’ con el objeto de potenciar y empoderar las acciones y proyecciones que los equipos desarrollan. En este sentido, el rol del director guardaría más relación con la facilitación y el desarrollo de personas, grupos y comunidades que con la evaluación y el control.
5. Generar condiciones que permitan promover la estabilidad de los profesores. La estabilidad está orientada al desarrollo de los profesionales y de los equipos de trabajo

en un contexto particular y atendiendo a las necesidades locales. Por lo tanto, la formación continua debe ser situada y no standard, elegida y no impuesta, específica y no genérica.

6. Propiciar la construcción de comunidades inclusivas y diversas. No podremos avanzar más si no incorporamos el saber con-vivir en la diversidad. El tema de la exclusión, segregación y la vida en comunidades homogéneas es una deuda- país. El "arreglo de la selección de estudiantes" dice relación con la comodidad del país para trabajar desde la homogeneidad y no desde la diversidad. Si no comprendemos la riqueza de la diferencia, el valor del 'efecto par', no podremos obtener cambios cualitativos.

REFERENCIAS

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional : Tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en el contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9, 11-123.
- Anderson, G.L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. In Narodowski, Mariano; Nores, Milagros & Andrada, Myrian (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Ascorra, P (2008). Liderazgo: de la posición a la relación. *Revista Psicoperspectivas*. Vol 7, Nº 8, pp. 60-75.
- Ascorra, P (2009). El gerenciamiento de los estrados de ánimo: estudio de caso en una organización chilena. *Revista Irice Nueva Epoca*. Vol 20, pp. 21-33
- Assael, J. & Neumann, E. (1991). *Clima emocional del aula*. Santiago: PIIE.
- Atria, F. (2010). ¿Qué educación es pública? En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: Avance, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 153-180). Santiago de Chile: CIAE.
- Bednarz, F., Cavicchiolo, E., Marchi, S., & Tomassini, M. (2011). Reflective practice, appreciative regard and organizational wellbeing: An experience in swiss employment services. *Reflective Practice*, 12(2), 265-279.
- Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J. P. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 11-30). Santiago: CIAE-UNICEF.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford Press.
- Bentler, P. F. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berkowitz, R. (in press). *School climate as compensating, mediating and moderating the relationships between students' socio economic background and their academic achievement*. Ph. D. Dissertation submitted to Bar Ilan University, Israel.
- Beyer, H. (2008). Más financiamiento en educación y un mejor diseño de la subvención. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación*. Santiago : CIAE, Universidad de Chile, UNICEF.
- Beyer, H. y Velasco, C. (2010). Una educación pública más efectiva. ¿Los árboles no dejan ver el bosque ? En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: Avance, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 183-224). Santiago de Chile: CIAE-UNICEF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1023). Nueva York: John Wiley and Sons, Inc.
- Brown, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En Bollen, K.A & Long, J. S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Caceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- California Department of Education (1998). The California Healthy Kids Survey. California: California Department of Education.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. En B. Charlot y J. C. Emin (Eds.), *Violences à l'école. État des savoirs* (pp. 61-82). Paris: Armand Colin.
- Carra, C. & Fagginelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, 27(2), 205-225.
- Cassasus, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago de Chile: LOM.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década*, 15(1), 11-52.
- Cousin, O. (2000). Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. En A. Van Zanten (Ed.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 139-148). Paris: la Découverte.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Debarbieux, E. (2001). La "violence à l'école" : querelles des mots et défi politique. En E. Debarbieux y C. Blaya (Ed.s), *Violencie à l'école et politiques publiques* (pp. 41- 63). Paris : ESF éditeur.
- Delors, J. (1996). Informe de la UNESCO: La educación encierra un tesoro.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Echeverría, R (2001). La empresa emergente: la confianza y los desafíos de la transformación. Santiago: Granica
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32, 444-453.
- Franzosi, R. P. (2010). Content analysis. En M. Hardy y A. Bryman (Eds.), *The handbook of data analysis*. London: Sage.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, 3-27.

- Furlong, M., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C. & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey short form. *Psychology in the schools*, 42, 137-149.
- García-Huidobro, J.E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40, (1), 65–86.
- González, J., San Martín, E., Manzi, J. & Del Pino (2009, July). Value-added modeling of school performance under large school variability and high selectivity. Paper presented at The 16th International Meeting of the Psychometric Society, 20th to 24th of July 2009, in St John's College, Cambridge, England.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Guerra, N., Williams, K. R. & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310.
- Harlen, W. (2002). Evaluar la alfabetización científica en el programa de la OECD para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (2), 209-216.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995) *The Active Interview*. London: Sage
- INEE (2008). Bateria para la valoración del clima escolar en escuelas primarias. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Janosz, M., Bowen, F., Belange, J. & Morin A. (2002). Violence perçue et vécue dans les écoles secondaires canadiennes-françaises : état de situation et variations liées à l'environnement scolaire. Communication au 8e colloque de l'Association Internationale des Criminologues de Langue Française: Délinquances et milieux de vie, Liège.
- Jencks, C. et al. (1972) *Inequality: A Reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- O'Connell, A. A. & McCoach, D. B. (2008). Multilevel modeling of educational data. Charlotte, CN: Information Age Publishing.
- López, V., Montecinos, C., Rodríguez, J. I., Calderón, A. & Contreras, J. F. (2011). Enacting solidarity to address peer to peer aggression in schools. En C. Sleeter y E. Soriano (Eds.), *Building Solidarity Across Communities of Difference in Education: International Perspectives*
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- López, V., Madrid, R. & Sisto, V. (2012). Red light in Chile: Parents participating as consumers of education under global neoliberal policies. Intech.
- Marjoribanks, J. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide, Australia: Jan Press.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- MINEDUC. (2011). Bases del Primer Concurso Extraordinario PISA 2009. Santiago: Ministerio de Educación.

- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, pp. 105-128.
- Montecinos, C., Sisto, V., & Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4), 487-508.
- Morgan G (1991). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega
- OCDE (2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. París: OCDE.
- Orfield, G. (2001). *Schools more separated: Consequences of a decade of resegregation*. The Civil Rights Project. Cambridge, MA: Harvard University.
- Orton, J. D & Weick, J. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-233.
- Pérez, L., Bellei, C., Razcynski, D. & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación – UNICEF.
- Perlo C (2008). Herramientas para la implementación del proceso de diálogo en las organizaciones. *Invenio*, Vol 11, Nº 21, pp.115-128.
- Prieto, M. (2001). *La escuela: Una comunidad que aprende*. Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Quaas, C., Ascorra, P. & Bertoglia, L. (2005). Estrategias metacomprendivas lectoras y constructos asociados: En busca de una relación. *Psicoperspectivas*, 4, 77-90.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Sánchez, L., Carvajal, M., Huerta, M., Ahumada, F., Henríquez, A., Murúa, M., Galaz, R., Lillo, D., Cuadra, B., Lazo, A., Rojas, G., Guajardo, M., Tapia, A., Aranda, P., Ayala, A., Morales, M., Ibieta, J. & López, V. (2011). *Aprender de la Experiencia: Indagando Juntos Buenas Prácticas en Convivencia Escolar*. En C. Montecinos, J. Campos y A. González (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción* (pp.115-128). Valparaíso: Centro de Investigación Avanzada en Educación-PUCV.
- Schechter, C. Sykes, I. & Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as a leverage for school learning: Lessons from a national program in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318.
- Sisto, V. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos. *Revista de Psicología*, 12(2), 59-80.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A. & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration* 46(2), 189-213.
- Tacq, J. (1997). *Multivariate analysis techniques in Social Science research: From problems to analysis*. Thousand Oaks: Sage.

- Taylor, J. (2011). Organization as an imbricated configuring of transactions. *Organizational Studies*, 32(9),1273-1294.
- Tim Mainhard, M., Brekelmans, M., Brok, P. D., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190-200.
- Toledo, M. I., Magendzo, A. & Gutiérrez, V. (2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. Informe Final presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Santiago: Ministerio de Educación.
- Torche, F. 2005. Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316–343.
- UNESCO (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Informe Final.
- Valenzuela, J. P. (2006). Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. Informe FONIDE Proyecto N° 211 – 2006. Santiago: Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J.P. (2008). Segregación en el sistema escolar chileno: En la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. Santiago: Universidad de Chile.
- Weick, K. E. (1976) Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Wenger, E. (2004). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Werblow, J., Robinson, Q. L. & Duesbery, L. (2010). Regardless of school size, school climate matters. En W. K. Hoy y M. DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.