



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“Efectos de la JEC en los logros de aprendizaje según la medición SIMCE aplicada a los alumnos de NM2 de los colegios municipalizados y particular subvencionados de la ciudad de Chillán en las tres últimas mediciones en el Subsector de Educación Matemática”

Profesora Guía: Sra. Cecilia Aguilera Ortiz

Unidad Académica: Escuela de Pedagogía en
Educ. Matemática.

Integrantes: Manuel Medina Sandoval
Aníbal Ponce Rubio
Álvaro Vergara Sepúlveda

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I : PROBLEMATIZACION

1.1.- FORMULACION DEL PROBLEMA

1.2.- OBJETIVO GENERAL

1.2.1.- OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.3.- HIPOTESIS

1.4.- VARIABLES

1.4.1.- VARIABLES DEPENDIENTES

1.4.2.- VARIABLES INDEPENDIENTES

1.5.1.-DEFINICION CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

1.5.2.- DEFINICION OPERACIONAL DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES

CAPITULO II: MARCO TEORICO

2.1.- POLITICA EDUCACIONAL CHILENA

2.2.- LOCE Y/O LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

2.3.- REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

2.4.- JORNADA ESCOLAR COMPLETA

2.5.- MARCO REGULATORIO DE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA:

2.5.1.- NORMATIVA VIGENTE

2.5.2. PROYECTOS PEDAGÓGICOS JEC

2.6.- SISTEMA MEDICION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION (SIMCE):

2.7.- APORTE DE INVESTIGACIONES Y/O EXPERTOS EN EL TEMA

CAPITULO III: METODOLOGIA

3.1.- DESCRIPCION DEL DISEÑO DE INVESTIGACION

3.2.- SUJETOS DE INVESTIGACION

3.2.1.- DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

3.3.- MECANISMOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

3.4- INSTRUMENTOS

3.4.1.-INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

3.5.- ANALISIS DE LOS DATOS

CAPITULO IV: CONCLUSION

4.1.-CONCLUSIONES Y/O APORTES

BIBLIOGRAFIA

CRONOGRAMA

INTRODUCCION

La Jornada Escolar Completa es un componente de la Reforma Educacional Chilena. La premisa de la extensión de la jornada escolar completa, apoyada en evidencia de la investigación internacional, es que el mayor tiempo escolar de alumnos, profesores y directivos crea condiciones que potencian los procesos pedagógicos que involucra la Reforma Educacional. La ampliación de los tiempos y espacios escolares, acompañada de iniciativas y programas que mejoran la calidad del tiempo escolar, genera mayores oportunidades de aprendizaje para los alumnos y alumnas. Los cambios en el curriculum y la pedagogía, impulsados por la Reforma, así como los nuevos requerimientos a la docencia y la implementación de programas específicos, exigen mayor tiempo de trabajo para profesores y alumnos. El establecimiento de la jornada escolar completa responde a esa necesidad.

La Jornada Escolar Completa extiende la jornada de trabajo escolar de los alumnos de enseñanza básica y media pasando de un día de trabajo escolar organizado en media jornada a uno de jornada completa, sin alterar la norma de 40 semanas lectivas al año. Los establecimientos en JEC amplían su jornada semanal de 30 ó 33 a 38 horas si son de enseñanza básica y de 33, 36 ó 38 a 42 horas si son de enseñanza media. Se ha estimado que la JEC, en promedio, incrementa en un 24 % el tiempo escolar en la Enseñanza básica y un 18% en la Media.

Pero la JEC, no sólo conlleva un cambio en el tiempo absoluto de duración de la jornada escolar sino que se espera afectar con ella la organización del tiempo escolar en aspectos como los siguientes: (i) la relación entre períodos de descanso y trabajo, entre actividades lectivas y no lectivas, entre trabajo individual y grupal de docentes, entre las distintas asignaturas, etc.; (ii) la forma en que se realizan las actividades lectivas y no lectivas con los alumnos y el trabajo entre profesores y de estos con la dirección y con los padres apoderados; y (iii) la gestión institucional de los establecimientos entre otras.

Se puede señalar según lo anterior que la JEC tiene sus propósitos, esta investigación verificará cuales son los logros alcanzados en el aprendizaje de los estudiantes de liceos municipalizados de la ciudad de Chillan, una vez instaurada la JEC.

CAPITULO I

PROBLEMATIZACIÓN

1.1.- FORMULACION DEL PROBLEMA:

El problema a investigar pertenece al área de Educación, en el nivel de Enseñanza Media de la Modalidad Científica Humanista y Técnico Profesional, correspondiente a 3 establecimientos de dependencia municipalizada.

Para tal efecto se plantea el siguiente problema:

“Efectos de la JEC en los logros de aprendizaje según la medición SIMCE aplicada a los alumnos de NM2 de los colegios municipalizados y particular subvencionados de la ciudad de Chillán en las tres últimas mediciones en el Subsector de Educación Matemática”

OBJETIVOS:

1.2.- OBJETIVO GENERAL:

Realizar un estudio que permita describir y analizar las problemáticas presentes en la implementación de la JEC, verificando si estas influyen en los logros de aprendizaje según la medición SIMCE aplicada a los alumnos de NM2 de los colegios municipalizados de la ciudad de Chillán en las tres últimas mediciones en el subsector de Educación Matemática.

1.2.1.- OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Recolectar información a través de un trabajo de campo en los establecimientos considerados en la muestra.
- Analizar el cumplimiento de la normativa en cuanto aspectos técnicos – pedagógicos y administrativos.
- Verificar y analizar la implementación de los diferentes talleres JEC de apoyo al subsector de Educación Matemática en cuanto a la propuesta de trabajo, al tiempo designado, los materiales didácticos empleados, entre otros.
- Determinar alcance de los talleres Jec en apoyo al subsector de Educación matemáticas y los resultados obtenidos en el SIMCE en las 3 últimas mediciones.
- Analizar e interpretar los resultados arrojados por el estudio a través de elementos estadísticos
- Establecer comparaciones de los resultados obtenidos entre los Establecimientos Educativos en estudio.

1.3.- HIPOTESIS

1.3.1.- El cumplimiento de la normativa esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

1.3.2.- A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC mayores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

1.3.3.- A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática mayor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

1.4.- VARIABLES

1.4.1.- VARIABLES DEPENDIENTES

- Logros de Aprendizajes

1.4.2.- VARIABLES INDEPENDIENTES

- Cumplimiento de la Normativa
- Tiempo dedicado al apoyo al subsector de Educación Matemáticas
- Tipos de Talleres JEC

1.4.1.1.-DEFINICION CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

- **Tipos de actividades (talleres) JEC**

Definición Conceptual : Actividad: Se entiende por actividad al conjunto de tareas o acciones que deben ser hechas dentro de un tiempo determinado con el fin de conseguir un objetivo previsto.

- **Tiempo dedicado al apoyo al subsector de Educ. Matemática**

Definición Conceptual: Tiempo: Época durante el/la cual sucede o sucedió alguna cosa.

- **Cumplimiento de la normativa**

Definición Conceptual: Normativa : Es la regla o criterio general que sirve de referencia o regulación normativa de la conducta humana y orienta las respuestas de todos los miembros en los grupos institucionalizados.

1.4.2.1.- DEFINICION OPERACIONAL DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES

Definición Operacional: Tiempo:

Al referirnos al tiempo debemos considerar dos modalidades:

Tiempo Pedagógico : Cantidad de horas mínimas que, dentro de un tiempo también mínimo de horas de trabajo semanal, deberá destinar el establecimiento al Subsector de Educ. Matemáticas y nivel para alcanzar lo OF y CMO que les corresponden.

Tiempo de libre disposición : Se entiende por la cantidad de horas que dispone cada establecimiento educacional, dentro del tiempo total de trabajo, para destinarlos a la atención del subsector de Educ. Matemáticas.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1.- POLITICA EDUCACIONAL CHILENA

El concepto de reforma educativa agrupa múltiples expresiones orientadas al cambio, que en educación dan cuenta de una transformación significativa del sistema educativo o de parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica (Popkewitz 2004). Al respecto, asumimos como hipótesis de trabajo que la reforma educativa chilena asume esa intencionalidad, inscribiéndose como una de las primeras reformas en esta área de la década pasada en los países latinoamericanos.

Históricamente Chile impulsó durante el siglo XX tantos proyectos de reforma educativa como décadas se contaron. De igual forma, desde mediados del siglo también es posible observar conexiones cada vez más explícitas entre las reformas que se buscan desarrollar con las tendencias del mundo occidental en esta materia, como la guerra fría en sus distintas fases y grupos y, posteriormente, con el neoliberalismo y sus adecuaciones siguientes, generadas en parte importante por la influencia del Banco Mundial, cuyos lineamientos se dejan ver con fuerza en la reforma en comento.

La actual reforma educativa chilena, que se formaliza como tal a mediados de los 90, recoge, ordena y se sustenta en las acciones que en este campo se realizan desde los inicios de esa década, tras el retorno a la democracia (Núñez 2003; Lemaitre 1999). En tal sentido, los proyectos destinados a mejorar calidad y equidad, como el programa de Escuelas Focalizadas (P-900), que trabajaba con el 10% de las escuelas con más bajo rendimiento del país, el programa piloto de escuelas rurales, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE) aplicado inicialmente a la Enseñanza Básica y luego a la Media, formaron la columna vertebral a partir de la cual se articulan otras iniciativas que sustentan finalmente la reforma educativa, al extremo que algunos autores no realizan esta distinción y la asumen como un continuo desde inicios de los 90 (García-Huidobro y Cox 1999: 16).

Como la mayor parte de las reformas educativas, la propuesta en análisis asume dos lineamientos político-estratégicos: primero, el mejoramiento general de los resultados educativos de la población, mediante intervenciones explícitas en el sistema educativo y, segundo, la actualización de sus competencias para su mejor incorporación al mercado de trabajo (y también para la continuación de estudios). "Este esfuerzo se construye sobre el objetivo explícito de proveer una educación escolar de alta calidad para todos, donde 'alta calidad' significa egresados con mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender y de juzgar y discernir moralmente en forma acorde con la complejidad del mundo en que les tocó desempeñarse" (Cox y González 1997: 103).

El análisis de la reforma educativa chilena, que como política educativa implica 15 años de continuidad, reviste importancia desde varios ángulos. Primero, porque se trata de una de las iniciativas de mayor data en América Latina de las llamadas reformas de segunda generación. Segundo, porque se instala en un país con un sistema de operación y financiamiento de la educación pública muy diferente al de las otras realidades. "Los cambios que realizan las políticas de los años 90 se desarrollan en una matriz institucional descentralizada, en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980" (Cox y González 1997: 103). En tercer lugar, porque en la inspiración de estas reformas vuelve a encontrarse la creencia de que el sector educación posee la fuerza para cambiar la sociedad (Braslavsky y Cosse 1997; Gajardo 1999),

optimismo ya vivido con las reformas de los 60 con el auge de la "Teoría del Capital Humano" (Cepal/Unesco 1992). Finalmente, porque en todo proceso de reforma lo "innovador" reside siguiendo a Tedesco (1998) en la forma cómo se priorizan, organizan e interactúan los componentes "de la reforma" más que en la posibilidad de incorporar nuevos componentes al modelo que se implementa.

Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004

Reformas educativas y la situación educacional antes de 1990.

El concepto de reforma educativa agrupa múltiples expresiones orientadas al cambio, que en educación dan cuenta de una transformación significativa del sistema educativo o de parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica (POPKEWITZ. 1994). Al respecto, asumimos como hipótesis de trabajo que la reforma educativa chilena se arroja esa intencionalidad, inscribiéndose como una de las primeras reformas en esta área de la década pasada en los países latinoamericanos.

Históricamente Chile impulsó durante el siglo XX tantos proyectos de reforma educativa como décadas se contaron. De igual forma, desde mediados del siglo también es posible observar conexiones cada vez más explícitas entre las reformas que se busca desarrollar con las tendencias del mundo occidental en esta materia, como la guerra fría en sus distintas fases y grupos y, posteriormente con el neoliberalismo y sus adecuaciones siguientes, generadas en parte importante por la influencia del Banco Mundial, cuyos lineamientos se dejan ver con fuerza en la reforma en comento.

La actual reforma educativa chilena, que se formaliza como tal a mediados de los 90', recoge, ordena y se sustenta en las acciones que en este campo se realizan desde los inicios de esa década, tras el retorno a la democracia (NÚÑEZ, 2003; LEMAITRE, 1999). En tal sentido, los proyectos destinados a mejorar calidad y equidad, como el programa de Escuelas Focalizadas (P-900), que trabajaba con el 10% de las escuelas con más bajo rendimiento del país, el programa piloto de escuelas rurales, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE) aplicado inicialmente a la enseñanza Básica y luego a la Media, formaron la columna vertebral a partir de la cual se articulan otras iniciativas que sustentan finalmente la reforma educativa, al extremo que algunos autores no realizan esta distinción y la asumen como un continuó desde inicios de los 90' (GARCÍA -HUIDOBRO y COX, 1999: 16).

Como la mayor parte de las reformas educativas, la propuesta en análisis asume dos lineamientos político-estratégicos: primero, el mejoramiento general de los resultados educativos de la población, mediante intervenciones explícitas en el sistema educativo y, segundo, la actualización de sus competencias para su mejor incorporación al mercado de trabajo (y también para la continuación de estudios). *“Este esfuerzo se construye sobre el objetivo explícito de proveer una educación escolar de alta calidad para todos, donde ‘alta calidad’ significa egresados con mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender y de juzgar y discernir moralmente en forma acorde con la complejidad del mundo en que les tocó desempeñarse”* (COX y GONZÁLEZ, 1997: 103).

La Política educativa y la fase de pre-reforma: 1990 – 1995.

La política educativa y las acciones emprendidas desde el año 1990, tras el fin de la dicta-dura, estuvieron marcadas al menos por tres aspectos. El primero y más evidente es que desde el año 1982 el Gobierno militar venía reduciendo en forma sistemática y en grado importante el presupuesto del sector educación, al extremo que los recursos que éste le asignó al primer año de ejercicio financiero del Gobierno Democrático (1990) representaron el 72% del monto total actualizado del presupuesto del año 1982 (GONZÁLEZ, 2003: 610). El segundo aspecto, ligado al anterior, es que esta caída permanente de los recursos financieros implicó un deterioro sostenido de la educación, cuyos impactos demoraron en revertirse más allá de la inflexión presupuestaria que se produce a partir del año 1991, más aun cuando paralelamente en el año 1981 se produce la gran 'reforma educativa neoliberal', cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles; transformando el régimen de contrato y dependencia de los profesores; afectando con ello fundamentalmente su estabilidad y carrera funcionaria (NÚÑEZ, 2003^b), y traspasando la gestión de los establecimientos escolares a los municipios. Finalmente, el tercer aspecto es que la reforma de 1981 generó un caos 'invisible en el corto plazo' en la gestión financiera (JOFRÉ, 1988) y en la pedagógica. El sistema asumió un modelo matricial pero sin puntos de intersección, es decir, el Ministerio es responsable de asuntos para los cuales no dispone del instrumental legal plenamente requerido para gestionar su responsabilidad a nivel de los establecimientos educacionales y, estos últimos pueden operar con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas.

Estos aspectos, que hoy siguen presentes, implicaron que el año 1990 se partió de un diagnóstico de la situación educativa mucho más optimista del que realmente existía, lo que explicaría el lento progreso a la fecha en algunas dimensiones educativas que estaban profundamente deterioradas “*La educación chilena, al inicio del Gobierno del Presidente Aylwin exhibía logros de importancia, el aumento en la escolaridad promedio de los chilenos y la reducción del analfabetismo. En contraste, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y la equidad de su distribución. También había fuertes problemas de gestión, ya que la situación de los profesores y los niveles de financiamiento de la educación se habían deteriorado mucho durante la década de los 80*” (GARCÍA- HUIDOBRO y COX, 1999: 9). En segundo lugar “*El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981*” (OCDE, 2004: 20), con ello las autoridades del nuevo Gobierno⁷ sabían que no estaban respondiendo a las expectativas de los docentes y, de alguna forma validando los cambios generados en un régimen autoritario; “*Tratar de reestructurar el sistema de financiamiento escolar en Chile produciría una fractura en el frágil equilibrio entre la izquierda y la derecha que formó parte implícita del acuerdo que reestableció el gobierno democrático*” (OCDE, 2004:106); pero lo que no se vislumbró entonces fue que el modelo y mecanismos de operación financiera eran ‘instrumentos de política educativa mucho más eficientes que las nuevas orientaciones políticas pro-reforma. En consecuencia, hacer operar una reforma educativa sobre un sistema de financiamiento asentado en otros principios, algunos incluso contradictorios, es una tarea que agregó complejidad al diseño y ciertamente también ha incidido sobre los resultados alcanzados.

El período de años que se analiza (1990-1995) corresponde a lo que MARCHESI (1998: 140-141) denomina fase diseño o instalación; le siguen según el autor, la fase de aplicación y luego la de institucionalización. En esta primera fase es importante considerar que los cambios en Chile, y en educación ciertamente, se insertan en un proceso de transición a la

democracia que tuvo importantes conatos de fuerza autoritaria por los agentes de la ex – dictadura, incluso hasta mediados de la segunda parte de la década de los 90.

Los dos criterios articuladores del conjunto de las políticas educacionales de los 90' que especifican la naturaleza del accionar público en educación son: *“programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad”* (OCDE, 2004: 20-21). En esta primera etapa hubo accionar en ambas líneas. El programa señero y de mayor data en este sentido es el “de las 900 escuelas” (P-900), hoy denominado de Escuelas Focalizadas, cuya orientación es precisamente el reforzamiento del trabajo pedagógico con aquellas escuelas de más bajo rendimiento en las pruebas de medición de los 4° años básicos. Esta fue una de las principales iniciativas de política educativa focalizada implementadas con el advenimiento de la democracia, la que fue financiada inicialmente por la cooperación internacional, ya que el presupuesto del sector estaba claramente mermado para ese año. Paralelamente se implementó un programa piloto de educación básica rural, el que derivaría el año 1992 en el Programa Mece Básica Rural, y se desarrolló y tramitó el Estatuto Docente, promulgado finalmente en julio de 1991 (GARCÍA-HUIDOBRO y COX, 1999:16), cuyo sentido inicial fue contrarrestar la falta de regulaciones en la que estaba el sector docente.

El bienio 1994 -1995, significó además la incorporación del Programa Mece para la enseñanza media, la ampliación del Proyecto de Informática Educativa (denominado Red Enlaces), iniciado igualmente en los primeros años de la década como un proyecto experimental muy reducido, el que fue creciendo con el tiempo a una escala significativamente mayor, *“En 1995 el MINEDUC, luego de evaluar sus logros a la fecha y ante la creciente demanda de los establecimientos educacionales por contar con tecnología computacional, decidió comenzar una nueva etapa de expansión nacional”* (HEPP, 1999: 292). De esta Forma En-laces pasa de 55 establecimientos educacionales en el año 1994 a 183 en 1995 (HEPP, 1999: 293). En otra materia, el presupuesto del sector educación no sólo sigue incrementándose paulatinamente sino que a partir del año 1995 se transforma en la prioridad del gobierno en materia social (MINEDUC, 2002), factor que muestra la relevancia adquirida y la tendencia creciente por allegar recursos de forma significativa al sector - comparativamente respecto de 1982 el presupuesto de 1993 significó una relación 1.25 superior (GONZÁLEZ, 2003: 610).

Es en este último ámbito, el financiero, en el cual se evidencian mayores cambios. El fuerte incremento presupuestario del sector se comprueba en el alza del valor de las subvenciones escolares (traspaso de recursos a los establecimientos públicos, sean municipales o privados), la que en el año 1990 estaba un 23% bajo el valor de 1982, sobrepasando recién en 1994 el nivel de ese año (COX y GONZÁLEZ, 1997: 111). En 1995 se creó la subvención especial por ruralidad, en razón de los problemas de economía de escala del tamaño de las escuelas y de la situación socioeconómica de su población, lo que implicó un incremento del 300% del presupuesto asignado a estos establecimientos (GONZÁLEZ, 1996). En forma adicional, desde el año 1994 se aplicó un sistema de financiamiento compartido, opcional para establecimientos escolares privados (pero una vez acordado no es opcional para los padres) y con ciertas restricciones para los establecimientos públicos. El objetivo de esta iniciativa era poder liberar recursos públicos para reinversión en el sector, a partir de los aportes de los padres, regulados mediante un tarifado en tramos, el impacto de estas medidas se discute en las secciones siguientes. Complementariamente, el año 1995 se aplica una corrección que flexibiliza el Estatuto Docente de 1991, eliminando el cargo

vitalicio y ajustando las plantas (número de horas docentes) a los Planes de Desarrollo Educativo Comunales (PADEM). También permite trasladar profesores en una misma comuna⁸, e incentivó la fusión de establecimientos escolares (regulando este proceso) apoyando con aportes financieros esta acción, desligando estos recursos de las remuneraciones, aunque también creó otros estímulos respecto del desempeño docente, asociados al Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED).

La fase de implantación y aplicación de la Reforma Educativa: 1996 – 2000

Si bien se suscribe el argumento que la Reforma Educativa representa una continuación de la política educacional iniciada en los 90', ésta se formaliza como proyecto de transformación conjunta del sistema educativo el año 1995, lo que implica incorporar nuevas propuestas y readecuar los elementos existentes a un formato diferente. Desde otra perspectiva de análisis del tema, varios de los elementos que se agregan son "actualizaciones" de experiencias desarrolladas con antelación. De hecho en el período ya revisado se inició un programa de estadías breves de docentes en el extranjero, iniciativa que había sido implementada hacia fines del siglo XIX en el país. Desde 1996 se promueve una experiencia de Liceos de experimentación o de "anticipación", como estrategia para luego masificar cambios, idea llevada a cabo el año 1946 con propósitos similares. De forma que más que buscar la originalidad absoluta de este proceso de reforma, lo que interesa es establecer su lógica estructurante y el rol asumido por los distintos componentes sobre los resultados e impactos alcanzados.

La Reforma Educativa chilena plantea como su eje central la transformación curricular en todos sus niveles. Este es el eje de cambio central, basado en un enfoque constructivista similar al empleado en la reforma española a la cual se suma una línea de refuerzo de la profesionalización docente, que incluye aumento sistemático de remuneraciones, incorporación de incentivos, pasantías en el exterior, perfeccionamiento fundamental, cambios en la formación inicial y premios de excelencia. También se agrega una línea de implementación de la jornada escolar completa en los establecimientos escolares del país. Programas de mejoramiento de la calidad y equidad, de apoyo de iniciativas focalizadas, que incluye el P-900, el ahora Programa Enlaces de informática educativa, el Proyecto Montegrande de liceos de anticipación y otras iniciativas que se fueron desarrollando con el avance de la reforma y, ciertamente la línea de reforma curricular, dirigida a construir y aplicar un nuevo marco curricular mínimo (GARCÍA -HUIDOBRO y COX, 1999; 25).

El sustento teórico que subyace a este proceso implica confrontar marcos curriculares muy diferentes. La "pedagogía por objetivos", que había sido el eje curricular de la Reforma de 1965 se mantenía como la visión teórica dominante del currículo, reforzada por el 'conductismo' que durante el Gobierno Militar tuvo gran auge apoyándose en la "Tecnología Educativa". Estas visiones del proceso educativo, asociadas a las dificultades profesionales y salariales de los docentes durante el período dictatorial implicaron un empobrecimiento cultural de los maestros, pasando de un rol 'profesional' al de técnicos aplicadores de procesos operativos. De esta manera, la reforma se enfrentaba a un escollo estratégico: cómo transformar en profesionales reflexivos, es decir, bajo un formato de prácticas profesionales muy diferente, a maestros que no habían tenido –salvo excepciones- la oportunidad de operar bajo esta nueva demanda.

Del conjunto de iniciativas que se impulsaron en esta fase de la reforma, la Jornada Escolar Completa, que implicaba volver a un sistema de operación vigente hasta 1964 en

Chile, ha tenido un incremento mucho más gradual del esperado, básicamente porque se requirió de una inversión en infraestructura que excedió los cálculos iniciales (US\$ 1.200 millones), ello se tradujo en que de partida ingresaron al programa las escuelas rurales, que representaron cerca de un tercio del total de establecimientos del país (aunque su peso en la matrícula escolar es del orden de un 15%). Paulatinamente, en función de la inversión en infraestructura se han ido incorporando otros centros escolares, hacia marzo del 2003 el 66% de la matrícula del país estaba en jornada escolar completa, se estima que este proceso estará terminado en los inicios del año 2007 (COX, 2003: 76).

El programa de pasantías, que involucró hasta el año 2000 unos 4200 profesores (COX, 2003:66) es marginal (atendiendo al universo docente de más de 100.000 profesores de Chile), su importancia radicó en que fue un aliciente de profesionalización a un gremio que había sido socialmente maltratado en los años del gobierno militar (UNDURRAGA, 1999:216), sin embargo no ha existido un actuar organizado post – pasantía que permita difundir los aprendizajes entre los docentes y aprovechar en mejor medida esta experiencia más allá del plano personal, mostrando con ello una nueva fisura del enfoque marcial “Ministerio –Municipio” que requiere revisión.

A partir del año 1996 el Ministerio implementó la reforma del currículum, asociada a las medidas ya expuestas como ampliación de la jornada escolar, reforzamiento de los liceos de anticipación (Proyecto Montegrande), ampliación de la red Enlaces, etc. Si bien es innegable que había consenso respecto de la necesidad de reformar el currículum, y que su diseño fue un proceso prolongado y serio, identificarle también como de gestación “participativa”, no es sustentable. Sí existió incorporación de actores académicos y del mundo laboral y empresarial, pero del campo directo de la educación fueron muchos menos, de hecho la propuesta de enseñanza media, ya elaborada en un documento de más de 100 páginas, fue debatida en los establecimientos educacionales en una jornada que no excedió de un día. Ciertamente si se contrasta el tiempo destinado a elaborar la propuesta -que fue de meses- con el empleado en su debate por los educadores, no es de extrañar que el 90% de ellos percibiera que no se trató de un proceso participativo aunque GYSLING (2003: 232) sostenga y busque demostrar que esta consulta tuvo importantes consecuencias sobre la propuesta, mencionado dos aspectos que aunque no menores, son mínimos respecto de lo que permaneció inalterable.

La reforma del currículum postuló cuatro dimensiones de cambio: i) sus relaciones de control; ii) las características de su arquitectura mayor o estructura; iii) su organización en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura; iv) y cambios de orientación y contenidos dentro de tales espacios curriculares áreas o asignaturas (COX, 2001). Respecto del control, su orientación es descentralizadora, en el entendido que dentro del marco curricular definido, los establecimientos escolares pueden establecer sus propios proyectos educativos; la estructura se refiere a la forma de organización de los niveles. Quizás el cambio mayor en esta dimensión es externo, y proviene del hecho que a partir del año 2003 el país estableció la enseñanza media con carácter de obligatoria, en consecuencia se autoobliga a proveerla a todos quienes la demanden. El plano de organización se refiere a la agrupación de las materias, contenidos, actividades, destrezas y competencias en áreas temáticas, a la que se incorporan los cambios en contenidos (COX, 2003: 69-73).

La implementación de la reforma se estimó en seis años, a partir del 1° año de primaria en grupos de dos niveles por años, significó también un proceso de perfeccionamiento de los docentes en cursos-talleres según los niveles en que trabajarían, incluyéndose la formación a docentes directivos. Estos cursos hechos en los períodos de receso veraniego, con una semana

presencial y otro tanto de seguimiento y apoyo, buscaban cambiar y renovar las prácticas docentes, sin embargo si bien sobre su ejecución hay antecedentes; respecto de su impacto real se requiere estudiarlo más detenidamente como se comenta al final de esta sección (DIPRES, 2002:7),

Los resultados registrados entre los años 1995 y 2000 en los indicadores clásicos del sistema educativo se desplazaron positivamente. La cobertura de la educación básica subió del 92 al 97%, y en la enseñanza media del 78 al 84% (MINEDUC, 2002:25), la tasa de deserción en básica se redujo del 4 al 1.7% y del 12,6 al 6.6% en enseñanza media (MINEDUC, 2002:33), de igual forma, la tasa de alumnos aprobados en enseñanza básica subió del 92,3 a, 95.7% y en la media del 81.5 al 89.4% (MINEDUC: 2002:77-78). Este proceso también implicó un mejoramiento de la cobertura de la educación preescolar, superando el 33% de la población incorporada a una modalidad de enseñanza, aunque con un claro sesgo socioeconómico (HERRERA y BELLEI, 2002). Paralelamente la tasa bruta de participación en la educación superior sube de 28 a 34% (BRUNNER y ELACQUA, 2003: 87).

Sin embargo, el impacto de los resultados reseñados sobre los aprendizajes de los alumnos en el sistema escolar no tiene la progresión esperada respecto de los insumos incorporados. *“La evidencia aportada por la comparación de los resultados SIMCE a lo largo de los 90 puede ser resumida en cuatro constataciones. Primero, que hay una tendencia consistente aunque leve, de incremento en los promedios nacionales en la primera mitad de la década, reduciendo así levemente las diferencias de logros entre establecimientos municipales y particulares pagados. Esta se estancó de 1996 a 2002 y la diferencia aumentó. Segundo, que la distribución social de los aprendizajes exhibe una distribución altamente estratificada e inequitativa, similar a la de 1990. Tercero, que las mejoras en rendimiento son mayores que las del promedio en el caso de las escuelas básicas que han sido objeto de programas focalizados como el P-900 o el Programa rural, lo que ha significado disminución de las brechas de rendimiento entre este alumnado –el más pobre- y el resto del país. Por último, que las diferencias de logros en el aprendizaje entre las distintas dependencias del sistema subvencionado (Municipal y Particular) son mínimas y no siempre favorables a la educación privada, cuando se comparan grupos socioeconómicos homogéneos”* (OCDE, 2004:39-40).

La síntesis expuesta en el informe de la OCDE permite formarse un panorama cierto del problema, pero es relevante hacer las siguientes puntualizaciones. La educación nacional avanza sistemática pero lentamente, siendo más relevante que el factor dependencia del establecimiento (si es público o privado) el factor socioeconómico de la familia, lo que confirma que la sociedad chilena es la segunda más desigual de América latina tras Brasil, y es una de las más desiguales del mundo (PNUD, 2003; Brunner y Elacqua, 2003). En consecuencia el principal factor explicativo en los resultados escolares son los antecedentes socioeconómicos, variable que ha sido y sigue siendo dominante al extremo que relega otras – como dependencia- con aportes marginales (DONOSO y HAWES, 2002). Adicionalmente esta relación evidencia que la educación tiene un papel limitado en la reducción de la equidad y desigualdad. Lo que se refuerza en segundo lugar, pues el estancamiento de los resultados responde también al estancamiento sino aumento de la brecha de inequidad en la distribución del ingreso en Chile, lo cual si bien ha implicado cierta reducción de la pobreza, las brechas con los de mayores ingresos se incrementan (MIDEPLAN - MINEDUC, 2004). Tercero, el sistema educacional chileno ha sido capaz de reintegrar a un conjunto de estudiantes que estaban fuera del sistema, que en su gran mayoría responden a los sectores de mayor vulnerabilidad social, sin bajar sus rendimientos, aspecto que no es menor pero que no ha sido

del todo destacado, y aparece más como excusa ante quienes critican que no se avanza a gran velocidad que como elemento explicativo real.

De hecho son los resultados escolares del SIMCE como de las pruebas de comparación internacional TIMMS –incluyendo los resultados para el año 2003- y PISA lo que detonan el fin de esta etapa y el inicio de una ‘crisis no resuelta hasta la fecha’. *“Estos estudios revelaron que el sistema escolar estaba obteniendo bajos logros en comparación con los competitivos estándares de aprendizaje en el mundo. (...) mientras las bases del nuevo sistema escolar estaban ahora implementadas, las experiencias de aprendizaje estaban lejos de lo que requiere una sociedad crecientemente integrada en un mundo globalizado y aún más exigente en términos de conocimiento y habilidades de las personas y organizaciones”* (OCDE, 2004: 35).

De hecho los resultados de las comparaciones internacionales ratifican dos hipótesis. La primera que los logros de Chile no son buenos en ninguna estructura comparativa, es decir que los establecimientos escolares de elite social y económica del país no alcanzan logros comparables con los de sus pares de otras latitudes (confirmado incluso con la medición Timms del año 2003). Ello implica que el problema en Chile tiene una dimensión estructural importante y, que los establecimientos particulares, comparados con sus pares están significativamente más atrás, en consecuencia privatizar, no parece ser un camino a seguir, más aún si sus precios promedio (valor colegiatura) más que triplican el valor de la subvención, no siendo sus resultados acordes a este diferencial de inversión. La segunda hipótesis en consideración es que en las pruebas internacionales los países con mayor desigualdad social reproducen en parte importante su mayor desigualdad educativa (GARCÍA-HUIDOBRO y BELLEI, 2003: 46).

También estos resultados muestran que “la reforma educativa aún no llegaba a la sala de clases”, por ende el tema de cambio de las prácticas pedagógicas se transformó en un aspecto capital, no resultó por la estrategia de perfeccionamiento seguida para estos efectos. En este punto es donde la visión de los maestros como ‘profesionales reflexivos’ demanda una estratagema diferente, que reposicionara su rol profesional y que re-situara el tema de la reflexión como un procedimiento clave para su constante mejoramiento y no la visión de “perfeccionamiento” que implícitamente se asocia a un mundo de técnicos.

La reforma chilena, que empezó como un proceso incremental, pasó a una fase de reforma propiamente tal, centrada sobre ejes de muy distinta fuerza. La fusión de políticas públicas de tipo social con otras de carácter educativo, como es la jornada escolar completa no implican en forma directa un incremento de los resultados de aprendizaje, aunque si tiene un claro impacto social. De igual forma, el proyecto P- 900 que había venido mostrando resultados significativos se enfrentaba al problema que algunas escuelas no “egresaban del pro-grama” permaneciendo estancadas en sus logros. De esta manera la reforma había llegado al patio de la escuela, a los equipamientos, a la alimentación y a la salud pero no ingresa decididamente al aula

2.2.- LOCE Y/O LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

EXTRACTO LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA MINISTERIO DE EDUCACION Publicada el 10 de marzo de 1990()**

**La Junta de Gobierno de la República de Chile ha dado su aprobación al siguiente
Proyecto de ley:**

Normas Generales y Conceptos

Artículo 1°.- La presente Ley Orgánica Constitucional fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Artículo 2°.- La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho: y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

El embarazo y la maternidad, no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso.

Es también deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, en especial la educación parvularia, promover el estudio y el conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar la paz, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Las infracciones a lo dispuesto en el inciso tercero precedente serán sancionadas con multas de hasta 50 unidades tributarias mensuales, las que podrán doblarse en caso de reincidencia. Las sanciones que se impongan deberán fundarse en el procedimiento establecido en el inciso segundo del artículo 27 de la presente ley.

Artículo 3°.- El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza.

Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica.

Artículo 4°.- La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal y de la enseñanza informal.

La enseñanza formal es aquella que, estructurada científicamente, se entrega de manera sistemática. Está constituida por niveles que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

Se entiende por enseñanza informal a todo proceso vinculado con el desarrollo del hombre y la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación y, en general, del entorno en la cual está inserta.

Artículo 5°.- La enseñanza formal se denomina regular cuando sus niveles se imparten a educandos que cumplen los requisitos establecidos de ingreso y de progreso en ella.

Artículo 6°.- La enseñanza que se imparta en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

Los establecimientos o instituciones educacionales, cuya enseñanza sea reconocida oficialmente, no podrán orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.

Artículo 7°.- La educación parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.

La educación parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni permite establecer diferencias arbitrarias.

Artículo 8°.- La enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal.

Artículo 9°.- La enseñanza media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional.

Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o para incorporarse a la vida del trabajo.

Artículo 10°.- Sin perjuicio de lo establecido en los artículos anteriores se podrá, en virtud de la libertad de enseñanza, impartir cualquiera otra clase de enseñanza que no aspire al reconocimiento oficial.

Artículo 11°.- Los procesos de selección de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile.

Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar:

- a) Número de vacantes ofrecidas en cada nivel;
- b) Criterios generales de selección;
- c) Plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados;
- d) Requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar;
- e) Tipos prueba a las que serán sometidos los postulantes, y
- f) Monto y condiciones del cobro por participar en el proceso.

Una vez realizada la selección, el establecimiento publicará en un lugar visible la lista de seleccionados. A quienes no resulten seleccionados o a sus apoderados, cuando lo soliciten, deberá entregárseles un informe con los resultados de sus pruebas firmado por el encargado del proceso de selección del establecimiento.

Requisitos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media y Normas Objetivas para velar por su cumplimiento.

Artículo 12.- La enseñanza básica tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

- a) Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad;

- b) Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades;
- c) Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura;
- d) Participar en la vida de la comunidad conciente de sus deberes y derechos, y prepararse para ser ciudadanos, y
- e) Proseguir estudios de nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Artículo 13.- Para lograr los objetivos generales señalados en el artículo anterior, los alumnos de la enseñanza básica deberán alcanzar los siguientes requisitos mínimos de egreso:

- a) Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación;
- b) Dominar las operaciones aritméticas fundamentales y conocer los principios de las matemáticas básicas y sus nociones complementarias esenciales;
- c) Desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel;
- d) Conocer y practicar sus deberes y derechos respecto de la comunidad, en forma concreta y aplicada a la realidad que el educando y su familia viven;
- e) Conocer las nociones elementales de las ciencias naturales y sociales: comprender y valorar la importancia del medio ambiente, y
- f) Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico.

Artículo 14.- La enseñanza media tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

- a) Desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida, tanto en el orden espiritual como material y que le faculten para participar permanentemente en su propia educación;
- b) Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar decidir y emprender actividades por sí mismo;
- c) Comprender el mundo en que vive y lograr su integración en él;
- d) Conocer y apreciar nuestro legado histórico-cultural y conocer la realidad nacional e internacional, y
- e) Proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Artículo 15.- Para lograr los objetivos generales señalados en el artículo anterior los alumnos de enseñanza media deberán alcanzar los siguientes requisitos mínimos de egreso:

- a) Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología con la profundidad que corresponda a este nivel desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre;
- b) Adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y apreciar la comunicación en las expresiones del lenguaje;
- c) Adquirir los conocimientos que le permitan apreciar las proyecciones de la ciencia y tecnología moderna;
- d) Conocer y apreciar el medio natural como un ambiente dinámico y esencial para el desarrollo de la vida humana;
- e) Conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales que

le permitan participar activamente en los proyectos de desarrollo del país;

f) Desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales;

g) Lograr un desarrollo físico armónico para desempeñarse adecuadamente en la vida, y

h) Adquirir la motivación y preparación necesaria que le faciliten su desarrollo personal.

Artículo 16.- El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años.

Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración.

Artículo 17.- La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación.

Artículo 18.- Para ingresar a la enseñanza media se requiere haber aprobado la enseñanza básica o tener estudios equivalentes.

Por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación se reglamentará la forma como se validarán los estudios realizados al margen del sistema formal y convalidarán los estudios equivalentes a la enseñanza básica o media realizados en el extranjero y el otorgamiento de las certificaciones correspondientes.

Artículo 19.- Por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación deberá reglamentarse la duración mínima del año escolar y las normas en virtud de las cuales los organismos regionales respectivos determinarán, de acuerdo a las condiciones de cada región, las fechas o períodos de suspensión y de interrupción de las actividades escolares.

Artículo 20.- Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo, dictado a través del Ministerio de Educación, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación a que se refiere el artículo 32, establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, los que deberán publicarse íntegramente en el Diario Oficial.

Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije.

Los establecimientos educacionales harán entrega a la autoridad regional de educación correspondiente, de los planes y programas que libremente elaboren, debiendo dicha autoridad certificar la fecha de entrega.

Los planes y programas se entenderán aceptados por el Ministerio de Educación transcurridos noventa días contados desde la fecha de su entrega, fecha a partir de la cual se incorporarán al registro de planes y programas que el Ministerio llevará al efecto.

No obstante, dicho Ministerio podrá objetar los respectivos planes y programas que se presenten para su aprobación, dentro del mismo plazo a que se refiere el inciso anterior, si éstos no se ajustan a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que

se establezcan de acuerdo a esta ley. Esta objeción deberá notificarse por escrito en ese plazo mediante carta certificada dirigida al domicilio del respectivo establecimiento.

En todo caso, procederá el reclamo de los afectados por la decisión del Ministerio de Educación, en única instancia ante el Consejo Superior de Educación, en el plazo de

quince días, contado desde la fecha de la notificación del rechazo, disponiendo dicho Consejo de igual plazo para pronunciarse sobre el reclamo.

El Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudios para los niveles de enseñanza básica y media, los cuales deberán ser aprobados previamente por el Consejo Superior de Educación. Dichos planes y programas serán obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos.

Artículo 21.- Corresponderá al Ministerio de Educación diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles.

Prevía aprobación del Consejo Superior de Educación dicho Ministerio procederá a establecer la aplicación periódica del sistema de evaluación a que se refiere el inciso anterior, debiendo en todo caso, efectuar pruebas de evaluación, a lo menos, al término

de la educación básica y de la educación media. El Ministerio de Educación deberá elaborar estadísticas de sus resultados, por región y por establecimientos educacionales, los que deberán publicarse en alguno de los diarios de circulación nacional o regional y además fijarse en lugares visibles en cada establecimiento evaluado. En caso alguno la publicación incluirá la individualización de los alumnos.

Artículo 22.- La enseñanza media que se imparta en los establecimientos de educación de las Instituciones de la Defensa Nacional deberá cumplir con los objetivos generales y requisitos mínimos de egreso señalados en esta ley y con los específicos que determine la reglamentación institucional respectiva.

El Estado, por intermedio del Ministerio de Defensa Nacional, velará por el cumplimiento de los requisitos mínimos de egreso de la enseñanza media en dichos establecimientos.

Reconocimiento Oficial del Estado a Establecimientos que impartan Enseñanza en los Niveles Parvulario, Básico y Medio

Artículo 23.- El Ministerio de Educación reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles básico y medio, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos:

- a) Tener un sostenedor, que podrá ser una persona natural o jurídica, que será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Dicho sostenedor o representante legal, en su caso, deberá a lo menos, contar con licencia de educación media;
- b) Ceñirse a planes y programas de estudio, sean propios del establecimiento o los generales elaborados por el Ministerio de Educación, de acuerdo a lo señalado en el artículo 18 de esta ley;
- c) Poseer el personal docente idóneo que sea necesario y el personal administrativo y auxiliar suficiente que les permita cumplir con las funciones que les correspondan, atendido el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan y la cantidad de alumnos que atiendan.

Se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesor del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes;

- d) Funcionar en un local que cumpla con las normas de general aplicación previamente

establecidas, y

e) Disponer de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo adecuado al nivel y modalidad de la educación que pretenda impartir, conforme a normas de general aplicación, establecidas por ley.

Asimismo, dicho Ministerio reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza parvularia en cualquiera de sus niveles, a solicitud de los mismos y siempre que reúnan los requisitos contemplados en el artículo 21 bis siguiente. El Ministerio de Educación podrá encomendar a la Junta Nacional de Jardines Infantiles la certificación del cumplimiento de dichos requisitos.

Artículo 24°.- Los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos que impartan enseñanza parvularia, serán los siguientes:

- a) Tener un sostenedor que cumpla con los requisitos establecidos en el artículo 21 precedente y que no haya sido condenado a pena aflictiva;
- b) Tener un proyecto educativo que tenga como referente las Bases Curriculares de la Educación Parvularia elaboradas por el Ministerio de Educación;
- c) Contar con el personal idóneo y calificado;
- d) Disponer del mobiliario, equipamiento y material didáctico necesario, de acuerdo con los niveles de atención respecto de los cuales solicite reconocimiento, y
- e) Acreditar que el local en el cual funciona el establecimiento, cumple con las normas de general aplicación previamente establecidas.

Los requisitos contemplados en las letras c) y d), serán reglamentados mediante decreto supremo del Ministerio de Educación.

Artículo 25.- El establecimiento educacional que opte al reconocimiento oficial deberá presentar al Secretario Regional Ministerial de Educación correspondiente, una solicitud acompañada de los antecedentes que acrediten el cumplimiento de los requisitos a que se refieren los artículos anterior.

Si dicha solicitud no se resolviera dentro de los noventa días posteriores a su entrega, se tendrá por aprobada.

Si la solicitud fuere rechazada se podrá reclamar ante el Ministro de Educación en un plazo de quince días contado desde la notificación del rechazo, el que resolverá dentro de los quince días siguientes.

Artículo 26.- El reconocimiento oficial se hará por resolución del Secretario Regional Ministerial de Educación que corresponda, en la que se indicará, a lo menos, el nombre y dirección del establecimiento, la identificación del sostenedor o del representante legal, en su caso, y el nivel de enseñanza que imparta.

Obtenido el reconocimiento oficial, un establecimiento educacional sólo requerirá nueva autorización de acuerdo con el procedimiento descrito en el artículo anterior, para crear un nivel o una modalidad educativa diferente.

Artículo 27.- En caso de pérdida de alguno de los requisitos exigidos para ser reconocidos oficialmente o de incumplimiento de lo dispuesto en el artículo 18, y oído previamente el sostenedor o representante legal, el establecimiento educacional podrá ser sancionado con amonestación, multa o revocación del reconocimiento oficial, mediante resolución de la correspondiente Secretaría Regional Ministerial de Educación.

La Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente será el organismo competente para sustanciar el procedimiento respectivo y aplicar las sanciones que procedan. Para ello, deberá ponderar las pruebas que se presenten en los descargos.

La multa no podrá ser inferior a un cinco por ciento ni exceder del cincuenta por ciento de una unidad de subvención educacional por alumno. De esta sanción podrá

reclamarse ante el Subsecretario de Educación en un plazo de cinco días hábiles, contado desde la notificación de la resolución que ordena su aplicación.

De la sanción de revocación del reconocimiento oficial podrá apelarse ante el Ministro de Educación en un plazo de quince días hábiles, contado desde la fecha de notificación de la resolución que ordena su aplicación.

El Ministro de Educación o el Subsecretario en su caso, tendrán un plazo de quince días hábiles para resolver.

Artículo 28°.- Tratándose de establecimientos educacionales que impartan enseñanza parvularia en cualquiera de sus niveles, la pérdida de alguno de los requisitos exigidos en el artículo 21 bis y sus reglamentos, se acreditará mediante un procedimiento administrativo sumario en donde deberá ser oído el sostenedor o representante legal del establecimiento.

El procedimiento podrá iniciarse de oficio por la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, o a solicitud de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Corresponderá a dicha Secretaría desarrollar el procedimiento sumario y aplicar al establecimiento de educación parvularia, según el caso, las siguientes sanciones, de acuerdo con la gravedad o reiteración de la infracción.

- a) Multa a beneficio fiscal de 3 a 20 unidades tributarias mensuales;
- b) Suspensión temporal del reconocimiento hasta por el plazo de 6 meses, y
- c) Pérdida del reconocimiento oficial.

De la resolución que dicte el Secretario Regional Ministerial de Educación, podrá apelarse ante el Ministro de Educación dentro del plazo de 15 días hábiles contado desde la notificación de dicha resolución.

Artículo 29.- Los establecimientos reconocidos oficialmente certificarán las calificaciones anuales de cada alumno y, cuando proceda, el término de los estudios de enseñanza básica y media. No obstante, la licencia de educación media será otorgada por el Ministerio de Educación.

Artículo 30.- La licencia de educación media permitirá optar a la continuación de estudios de nivel superior, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por Ley o por las instituciones de educación superior.

Artículo 32.- No obstante lo dispuesto en los artículos precedentes, los establecimientos de educación de las Instituciones de la Defensa Nacional, que impartan enseñanza media, se regirán en cuanto a su creación, funcionamiento y planes de estudio por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento y se relacionarán con el Estado a través del Ministerio de Defensa Nacional.

LEY GENERAL DE EDUCACION

Espíritu del Proyecto de Ley General de Educación

- Busca asegurar el derecho a una educación de calidad para todos.
- Recoge la demanda democrática en la educación.
- Amplía los derechos de los ciudadanos y de los actores educacionales.
- Promueve la participación.
- Establece nuevas responsabilidades para el Estado y para el Ministerio de Educación.
- Hace más exigentes los requisitos del reconocimiento oficial.
- Enfrenta las discriminaciones y favorece la equidad.

Principios de la nueva Ley

- Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- Calidad de la educación. La educación debe propender a que todos los alumnos, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los estándares de aprendizaje que se definan de acuerdo a la ley.
- Equidad del sistema de enseñanza. El sistema propenderá a la integración e inclusión de todos los sectores de la sociedad, estableciendo medidas de discriminación positiva para aquellos colectivos o personas que requieran de protección especial.
- Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo y en la toma de decisiones.

Deberes del Mineduc

- Diseñar o aprobar instrumentos o estándares para evaluar la calidad.
- Velar por la evaluación continua y periódica del sistema educativo a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación.
- Esta evaluación comprenderá, a lo menos los logros de aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los profesionales de la educación y el funcionamiento de los establecimientos educacionales.
- La evaluación debe ser de carácter integral y deberá realizarse conforme a criterios objetivos y transparentes.
- La evaluación de los profesionales de la educación se efectuará de conformidad a la ley.
- Los establecimientos educacionales deberán desarrollar procesos de auto evaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- Los resultados de estas evaluaciones serán informados a la comunidad educativa.

2.3.- REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

El contexto inicial

A mediados de los años sesenta, el objetivo principal de la reforma era ensanchar la cobertura en la educación básica que se amplió de 6 a 8 años, con el fin de universalizarla, e ir extendiendo la cobertura en la educación media de 4 años. En Chile se lograron en importante medida los objetivos de cobertura propuestos. En el cuadro 1 se aprecia que no sólo la enseñanza básica se universalizó, sino que la media también logra hoy atender a la gran mayoría de los jóvenes de 15 a 18 años. Por tanto, los nuevos objetivos consisten en mejorar la calidad de la enseñanza y en hacerlo con equidad, esto es, asegurando que la oportunidad de una buena educación se ofrezca especialmente a los hijos de las familias de menores recursos. Ahora bien, mejorar la calidad tiene una doble dimensión; por una parte, hay que hacerse cargo de los déficit originados en la expansión de cobertura y, por otra, asumir los nuevos desafíos que plantea la sociedad de la información con todos sus cambios y nuevas demandas al sistema educacional. Los déficit que el sistema arrastraba obedecen a que parte de la expansión de cobertura se realizó sin contar con los recursos suficientes, a lo

que se sumaron las fuertes reducciones de recursos que sufrió el financiamiento público de la educación chilena durante la década de 1980.

La enseñanza media que ha crecido más rápido es también la que ha registrado la estrechez de recursos más severa. A principios de los años sesenta, se invertía por alumno el equivalente a un 15% del producto interno per cápita; 30 años después, esa proporción había bajado al 10%. El cuadro 2 muestra el gasto en educación durante los años ochenta y revela que incluso durante la recuperación económica de la segunda mitad de esa década el gasto público en educación siguió reduciéndose. Todo ello derivó en peores condiciones de trabajo para los maestros y escasez de medios para ofrecer una educación de calidad. Como consecuencia de la caída de los recursos públicos, el poder adquisitivo de las remuneraciones docentes se redujo al punto que disminuyó el número de jóvenes interesados en estudiar pedagogía en las universidades, se deterioró la infraestructura escolar y escasearon los textos y materiales de trabajo.

Cambios institucionales

En el ámbito institucional, a principios de la década de 1980 habían ocurrido dos cambios muy importantes en la organización del sistema educacional, que se mantienen hasta hoy. Por una parte, se mejoró y consolidó un sistema de subvenciones educacionales por cuya mediación se financia la educación privada y, por otra, se traspasaron a los municipios todos los establecimientos educacionales que dependían del gobierno central. Así, se estableció un sistema descentralizado de gestión educacional en que el MINEDUC paga una subvención mensual por alumno que asiste a clases a los colegios municipales o particulares elegidos por los padres.

Este esquema de subvención, con elementos comunes al que en otros contextos se denomina *vouchers*, tiene una antigua tradición en Chile. Desde el siglo XIX, aquellos establecimientos particulares que imparten educación en forma gratuita han recibido ayuda fiscal. A partir de 1951, siendo Ministro de Educación Bernardo Leighton, se estableció que el monto del subsidio a estos colegios equivaldría a la mitad de lo que el Estado pagaba por alumno en las escuelas públicas. O sea, el colegio particular subvencionado, gratuito, recibía del fisco una determinada cantidad por alumno, debiendo conseguir de otras fuentes el resto de los fondos que necesitara. En los hechos, sin embargo, el monto del subsidio a la educación particular fue muy variable en las tres décadas siguientes y rara vez alcanzaba para cubrir una proporción significativa de sus costos. A partir de 1980, se uniformó la cantidad de dinero pagada por alumno que asistía a clases, sin importar si el beneficiario pertenecía al sistema municipal o al particular subvencionado.

La mejora en el monto de la subvención y la regularidad en su pago se tradujeron en una fuerte expansión del número de escuelas privadas durante los años ochenta. En términos de matrícula escolar, la educación privada subvencionada pasó de 402 mil alumnos en 1980 a 960 mil en 1990, mientras la municipal se redujo de 2 millones 260 mil a 1 millón 700 mil en el mismo período. Durante los años noventa la matrícula municipal se ha estabilizado, mostrando un leve incremento de alumnos, mientras que la matrícula de escuelas privadas sigue registrando el crecimiento más dinámico. El principal cambio institucional de los años noventa tuvo que ver con las condiciones laborales de los docentes. En 1991 se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación. Más conocido como Estatuto Docente, sacó a los profesores del marco del Código del Trabajo —que rige para los trabajadores privados— para ubicarlos dentro de una normativa especial de acuerdo a sus condiciones de empleo, que

incluye una mejor escala de remuneraciones, bonificaciones y asignaciones, y una mayor estabilidad laboral. No fue fácil llegar a esta normativa. De hecho, la regulación de 1991 fue modificada en 1995 para hacerla más flexible. Había que conciliar los recursos fiscales disponibles con las necesidades y aspiraciones de aumento de remuneraciones; por esta razón, el incremento de las rentas fue gradual. También era necesario compatibilizar y armonizar la descentralización administrativa y las subvenciones (el pago por alumno que asiste a clases) con las nuevas normas sobre gastos en personal, que, a su vez, eran independientes del tamaño del alumnado.

Iniciativas de mejoramiento educativo

A partir de 1990, con la recuperación de la democracia, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia van poniendo gradualmente en práctica un conjunto de iniciativas destinadas a revertir la situación de crisis en el sistema educacional, promover la innovación educativa y crear un nuevo ambiente en escuelas y liceos, sentando las bases para el proceso de reforma iniciado pocos años después.

A continuación se enumeran algunas de las iniciativas más destacadas:

1. Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres (P900)

Este programa se propone apoyar al 10% de las escuelas con peor rendimiento y mayores necesidades, para que los alumnos del primer ciclo (hasta cuarto año) logren dominar las destrezas culturales básicas: lectura, escritura y matemática elemental. Bajo el principio de la discriminación positiva, el P900 —que comenzó en 1990 y sigue funcionando a la fecha— ha generado acciones para que el contexto en que se desarrolla el trabajo de profesores y estudiantes sea más adecuado, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la gestión escolar. A través de este programa se entregan materiales pedagógicos y se ofrece asistencia técnica, consistente en talleres para educadores y apoyo a los alumnos mediante jóvenes monitores. Hace dos años el programa se amplió para cubrir toda la enseñanza básica. El Ministerio de Educación (MINEDUC) firmó convenios a tres años plazo con cada escuela para que se diseñara una estrategia que les permitiese superar su situación. Pasado ese período, debe evaluarse su gestión. Hasta hoy, en el P900 han participado 2 mil 361 establecimientos con más de medio millón de alumnos, casi 20 mil docentes y 15 mil jóvenes monitores, con un costo anual por alumno del orden de los 20 dólares.

2. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE básica)

A principios de los años noventa se inició el programa MECE básica, orientado a la educación parvularia y básica. Por su intermedio, se amplió sustancialmente la entrega de textos en la enseñanza básica, se inició la distribución de las bibliotecas de aula —en que cada sala de clases recibe unos 70 libros para estimular los hábitos de lectura— y, asimismo, se incluyó una cantidad de fondos para aumentar la cobertura en educación parvularia e introducir modalidades no tradicionales en esta área. Este programa se desarrolló entre 1992 y 1997 con el apoyo del Banco Mundial, mediante un crédito por 170 millones de dólares, y

desde entonces se ha mantenido —e incluso ampliado— con recursos nacionales, incorporándosele a las tareas regulares del Ministerio. El MECE básica representó un aumento de inversiones en infraestructura y materiales didácticos e innovaciones en el proceso educativo. De igual modo, en este marco se iniciaron la red Enlaces y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), que se verán más adelante.

3. Enlaces

Originalmente fue un proyecto piloto de red interescolar por computadoras, que instaló tecnología informática de punta en escuelas marginales rurales y urbanas, y luego se fue extendiendo hacia todos los establecimientos. Hoy, todos los liceos cuentan con un laboratorio de computación. La mitad de las escuelas —a las que asiste cerca del 90% de la matrícula— se hallan conectadas a la red a partir del año 2000. Se han instalado entre tres y once computadores por escuela, con sus respectivos programas, y entre una y tres impresoras (según su tamaño). Desde 1999, gracias a un convenio con la empresa Telefónica CTC Chile, unos 5 mil 200 establecimientos cuentan con acceso y uso gratuito de Internet por 10 años. Al mismo tiempo, 55 mil maestros (el 54% del total del país) han recibido entrenamiento especial. En efecto, la red Enlaces ha destinado el equivalente al 20% de su inversión en equipos —que alcanza a los 80 millones de dólares— al perfeccionamiento de los maestros.

4. Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)

A principios de la década de 1990 se estableció un fondo para estos proyectos, que están orientados no sólo a perfeccionar la educación básica y media, sino también a fortalecer la autonomía pedagógica de las escuelas y liceos. Inédita en su género, esta iniciativa se ha convertido en un importante desafío para los profesores y directivos. A partir de su diagnóstico particular, cada comunidad educativa define su proyecto. El equipo docente diseña las acciones más pertinentes para sus alumnos y establece metas, plazos y estrategias de evaluación; todo ello dirigido a enfrentar situaciones problemáticas y promover innovaciones en los procesos pedagógicos o de gestión. Con el fin de obtener financiamiento, los PME compiten entre sí en concursos de carácter provincial que evalúan su calidad técnica, su impacto sobre el aprendizaje y el nivel de riesgo socioeducativo del establecimiento. Una vez seleccionados, los colegios reciben los fondos y un paquete de apoyo didáctico que les permite contar con las herramientas, equipos e 2 insumos básicos (televisor, videograbador, retroproyector y otros) para desarrollar sus programas que duran habitualmente entre dos y tres años. El monto asignado por proyecto varía entre 4 mil y 28 mil dólares, según su matrícula y si es del nivel primario o secundario. Además, se han asignado materiales didácticos por un valor cercano a los 1 900 dólares por escuela. Esta iniciativa se ha transformado en una valiosa experiencia de descentralización pedagógica. Para apoyarla, el Ministerio ha otorgado a las escuelas y liceos la posibilidad de administrar directamente los dineros que reciben. Dicha facultad se traduce en que sus equipos directivos se sienten más responsables del proyecto; pueden contar con los materiales y recursos oportunamente; dan cuenta pública de ellos a sus docentes, alumnos, padres y autoridades, y en muchos casos logran captar otros aportes de la comunidad, optimizando de esta forma el financiamiento directo del MINEDUC. Algunos ejemplos de PME interesantes —y que se han desarrollado con frecuencia— son las radios escolares, los diarios e incluso algunos informativos de televisión que los profesores realizan con sus alumnos para fortalecer las capacidades de

lenguaje y comunicación. En una escuela rural de la zona central instalaron una estación meteorológica para apoyar las matemáticas; al profesor le resultaba más fácil enseñar así los decimales, que eran difíciles de aprender para sus alumnos. En otro establecimiento han formado un apiario; otros han preferido los cultivos hidropónicos, entre diversas iniciativas.

5. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE rural)

Se desarrolló también un programa especial llamado MECE rural, orientado a más de tres mil escuelas incompletas, pequeñas y dispersas que enseñan a niños de hasta sexto básico en cursos combinados. Estas escuelas multigrado, atendidas por uno, dos o hasta tres profesores, requerían una propuesta pedagógica especial que permitiera trabajar simultáneamente con niños de distinto nivel de escolaridad e incorporara elementos propios del mundo rural, pues las prácticas urbanas no les eran aplicables en muchos aspectos.

El programa ha proporcionado a los niños textos y materiales especialmente diseñados para sus respectivas realidades que, además, permiten el avance diferenciado de acuerdo a las capacidades de aprendizaje de cada alumno dentro del grupo o curso combinado. Se han creado microcentros de coordinación pedagógica, con el fin de que los maestros de escuelas cercanas se reúnan periódicamente para analizar las innovaciones aplicadas en cada establecimiento y hacer los respectivos seguimientos de esas experiencias. De esta manera, el MECE rural persigue superar el aislamiento profesional de los docentes, y adecuar la oferta curricular a las escuelas multigrado y sus respectivas realidades rurales. Los microcentros prefiguran la escuela que la reforma educacional ha querido generalizar:

una escuela no burocrática, autogestionada, flexible y abierta al medio. En ellos se anticipa la comunidad de aprendizaje en que debería convertirse cada equipo docente del país, es decir, un grupo creativo que como tal evalúa y discute las mejores estrategias pedagógicas para sus alumnos. Las escuelas rurales constituyen un lugar de encuentro natural de las familias. El MECE rural considera diversas estrategias para acercar a los padres, y en especial a las madres, a la educación de sus hijos. Durante estos últimos años se está llevando a cabo, en zonas donde no existe educación parvularia formal, el programa Conozca a su Hijo, una experiencia a cargo de las propias mamás. Así, además de la atención de los pequeños de cuatro a seis años, el objetivo es vincular a la familia con el proyecto educativo del establecimiento, generar una alianza en beneficio de los niños y niñas, y mantenerla durante todo el tiempo que ellos permanezcan en la escuela. Todos estos programas (P900, Enlaces, MECE básica, media y rural, PME), iniciados a principios de los años noventa, se mantienen vigentes y han registrado un paulatino mejoramiento y enriquecimiento durante la segunda mitad de la década, aprovechando la experiencia acumulada. El P900 amplió su cobertura en términos de los grados y asignaturas que apoya; los textos han aumentado en calidad y cantidad y se ofrece incluso a los docentes la posibilidad de elegir cuáles emplear; las bibliotecas de aula llegaron hasta octavo básico y se han empezado a reponer; los PME de “segunda generación” persiguen objetivos pedagógicos más exigentes, y así sucesivamente. En su conjunto, estas iniciativas han mejorado las condiciones de la educación subvencionada, acentuado la renovación docente, incentivado el trabajo colectivo de los profesores y permitido la descentralización pedagógica, una mejor gestión de los establecimientos y un mayor perfeccionamiento para los maestros.

Los Cuatro Pilares de la Reforma Educativa

En medio de estas iniciativas y avances en el sistema educacional, en 1994, al empezar su gobierno, el presidente Frei constituyó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, integrada por 18 conocidos profesionales y académicos provenientes de diversas actividades y posturas políticas. Su misión consistía en efectuar un diagnóstico del sistema educacional —incluidas sus deficiencias y limitaciones—, detectar los desafíos que Chile debía enfrentar en los años siguientes y hacer las proposiciones adecuadas. El informe de la Comisión se transformó así en una importante referencia para los cambios emprendidos más tarde. En mayo de 1996, el Presidente convoca a un proceso de reforma educacional que, junto con reafirmar las iniciativas y programas en marcha, agrega otros para lograr de ese modo un conjunto integral de cambios.

Programas de mejoramiento e innovación pedagógica

Incluye todos los programas que se han ido incorporando en el tiempo para dotar a los colegios de medios pedagógicos y promover la innovación, tales como la entrega de textos y otros materiales y el conjunto de iniciativas de los programas MECE enunciados anteriormente. A ellos se agrega el Proyecto Montegrande, que crea una red de liceos de primer nivel que irían anticipando la reforma educacional, para extenderse luego al resto del país.

Desarrollo profesional de los docentes

Ninguna reforma educacional tendrá éxito si no contempla un apoyo decidido a los maestros. Esta reforma contempla llevar adelante un mejoramiento en sus condiciones de trabajo y en la preparación, tanto de los docentes en ejercicio como de aquellos que se encuentran en su formación inicial. En Chile, el 95% de los educadores cuenta con estudios especializados: el 78% se tituló en universidades e institutos profesionales y el 17% proviene de la formación normalista. El promedio de edad es de 43 años; un 12% tiene menos de 30 y un 11%, más de 55 años. La gran mayoría —el 70%— son mujeres.

El mejoramiento de rentas ha sido gradual pero sistemático y considerable, como puede verse en el cuadro 3. Además, ha incorporado formas innovadoras de incentivar a los que obtienen mejores resultados, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

a) *Mejoramiento de las condiciones de trabajo*

- i) *Asignación por desempeño destacado.*
- ii) *Asignación por desempeño difícil*
- iii) *Premios a la excelencia docente*

b) *Perfeccionamiento docente*

En este plano la reforma contempla un amplio y variado espectro de iniciativas, entre las que

se cuentan las siguientes:

i) **Perfeccionamiento fundamental.** La introducción de los nuevos programas de estudio ha sido precedida por los llamados cursos de perfeccionamiento fundamental. El objetivo es que todos los maestros puedan prepararse para la puesta en marcha del nuevo currículum. Se han ofrecido cursos de instalación y de profundización en algunas materias especialmente requeridas por los educadores, y cursos especiales para directivos. En colaboración con las universidades y otras entidades académicas acreditadas, el MINEDUC ha ofrecido este perfeccionamiento en forma gratuita. Las clases respectivas se realizan durante el verano y se complementan con diversas acciones que los maestros deben llevar a cabo en sus propias escuelas durante el año.

ii) **Pasantías y estudios de diplomado.** Prácticamente para todas las iniciativas de la reforma se ofrecen becas de perfeccionamiento, pero probablemente la acción más novedosa ha sido la de los cursos en el extranjero. El programa, creado en 1996, incluye pasantías y cursos de diplomado (según si duran dos o cinco meses), y ha contribuido a internacionalizar profesionalmente a nuestros profesores y nuestra educación.

iii) **Enlaces.** La capacitación de los docentes es fundamental para el uso de la informática como herramienta pedagógica. Para ello se creó la Red de Asistencia Técnica, conformada por 30 instituciones universitarias, que ofrece capacitación a 20 profesores de cada escuela que ingresa al proyecto. Este perfeccionamiento se realiza en el mismo colegio y comprende dos etapas anuales con una duración, en total, de 92 horas presenciales. En los últimos cuatro años, más de 55 mil docentes completaron este aprendizaje.

iv) **Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.** Con el propósito de lograr una mayor calidad en los estudios superiores de los futuros maestros, se creó un programa especial de becas para aquellos jóvenes talentosos que ingresan a estudiar pedagogía y un fondo de recursos concursables orientado a universidades e institutos para financiar proyectos de mejoramiento de la formación pedagógica cuyo desarrollo abarque un período de cuatro años. Se han habilitado redes de trabajo entre las instituciones y generado nuevos lazos con el sistema educativo y sus escuelas; asimismo, se ha mejorado la infraestructura de las facultades de educación y de sus bibliotecas, y profundizado el aprovechamiento de los multimedia.

Reforma curricular

Tres son las aspiraciones primordiales de esta reforma. Primero, actualizar los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando que los planes y programas vigentes habían sido elaborados a principios de los años ochenta. En segundo término, impulsar una educación de calidad que incorpore los avances más recientes en pedagogía. En tercer lugar, cumplir con las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que, junto con formalizar las metas generales y los perfiles de egreso de ambos ciclos, estipuló un nuevo procedimiento basado en la descentralización para idear el currículum escolar. Esto significa que los colegios disponen de amplios rangos de libertad en la definición de sus propios planes y programas de estudios. La reforma curricular contempla dos etapas. Inicialmente se necesitaba acordar un marco global y, luego, elaborar los programas de estudio. El marco general debía incorporar ciertos objetivos transversales, referidos a la formación ética, al crecimiento y la autoafirmación personal, a la persona y su entorno, y al desarrollo del pensamiento. El marco curricular para la enseñanza básica se

aprobó a principios de 1996 y posteriormente se elaboraron los programas de estudios para primero y segundo básicos, que comenzaron a operar al año siguiente. Asimismo, se aprobó el nuevo marco curricular para la enseñanza media, cuyos programas se aplicaron a partir de 1999. En el año 2002 todos los niveles contarán con nuevos programas de estudio. Como se ha señalado, la aplicación del cambio curricular requiere la capacitación docente y la renovación de los textos escolares. En el caso del nivel preescolar, también se están elaborando nuevas bases para las actividades con los párvulos, de tal modo que en el año 2002 entrará en vigencia un nuevo currículum que reemplazará al aplicado por más de tres décadas. Cabe destacar la forma participativa y a la vez altamente profesional con que se ha elaborado el nuevo currículum, lo que constituye una función clave en un Ministerio de Educación que orienta, lidera y regula el sistema educativo, sin la responsabilidad directa de administrar las escuelas como en el pasado. Para ese fin se creó la Unidad de Currículum y Evaluación, dedicada precisamente a la elaboración, actualización y evaluación del currículum, que preparó una primera propuesta de marco curricular que fue sometida a un grupo externo de expertos. Luego se hizo una consulta nacional a todos los docentes e incluso a los alumnos de enseñanza media. Posteriormente se realizó un panel de expertos extranjeros especialmente invitados, para su análisis y comparación con los estándares de los países que obtienen los mejores resultados escolares. Por último, se sometió al Consejo Superior de Educación para su aprobación final. Los programas de estudio pueden ser elaborados por los colegios, aunque la enorme mayoría —tal como se esperaba— en una primera etapa han utilizado aquellos preparados por la Unidad de Currículum del MINEDUC.

Jornada escolar completa

Esta fue la iniciativa más importante del programa anunciado por el presidente Frei en mayo de 1996. Según el diagnóstico previo, era claro que una educación de calidad requería más tiempo destinado al estudio del que dedicaban nuestros alumnos. La gran mayoría de ellos asistía al colegio en una jornada de medio día, debido a que para ampliar la cobertura de matrícula las instalaciones escolares se utilizaban en dos jornadas. El aumento del tiempo en la escuela había estado presente en varias medidas adoptadas en los años inmediatamente anteriores, incrementándose de 37 a 40 el número de semanas de clases por año. En 1995 se creó una subvención de reforzamiento educativo, que permitía que los alumnos que lo requirieran contaran con más horas de aprendizaje durante los últimos meses del año. Esta iniciativa de extensión a jornada completa significa que en la enseñanza básica las horas semanales de clases se elevan de 30 a 38, y en la media a 42. Vale decir, la mayor cantidad de horas sumadas a lo largo de los 12 años de escolaridad equivalen a más de dos años de actividad escolar suplementaria con respecto al régimen de doble jornada.

Los estudios internacionales respaldan sólidamente el positivo impacto de una mayor permanencia en el colegio en la calidad de la educación. En la preparación de la reforma se tuvo a la vista —entre otros— un estudio muy influyente, *Prisoners of Time*, efectuado en los Estados Unidos por la National Education Commission on Time and Learning, y una revisión de 130 investigaciones sobre esta materia realizada por The Brookings Institution, donde se concluye que el 97% de ellas respaldaba la afirmación de que existe un vínculo muy consistente entre la permanencia durante un período más largo en la escuela y el logro de mejores resultados. La jornada escolar completa significa no sólo aumentar el tiempo de contrato de los profesores, para cuyo fin hay que elevar el monto de la subvención mensual, sino también ampliar las instalaciones escolares en la gran mayoría de los colegios del país y,

por tanto, efectuar una cuantiosa inversión que debe materializarse en un plazo no inferior a cinco años. El cuadro 4 muestra los aumentos en el valor de la subvención escolar, que se incrementan en cerca de un tercio al extender la jornada escolar.

A la fecha, más de la mitad de los colegios, aunque una fracción menor de los estudiantes, ya se encuentran en el régimen de jornada completa. El resto está en proceso de construcción o preparación de proyectos para incorporarse en los próximos años.

2.4.- JORNADA ESCOLAR COMPLETA

La Jornada Escolar Completa es indudablemente una de las grandes obras educacionales de los últimos tiempos, por su impacto, por su inversión y especialmente por el cambio de prácticas y mentalidad al interior de los establecimientos educacionales. Al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular, esto repercute significativamente en los aprendizajes y especialmente se transforma en un cambio que favorece a los establecimientos más postergados, que pasan a tener más tiempo, mejor infraestructura, para desarrollar su Proyecto Educativo Institucional.

El gran desafío para los establecimientos es desarrollar las mejores estrategias de gestión pedagógica así al mayor tiempo escolar disponible permitirá a las comunidades educativas asumir, de manera crecientemente descentralizada, los retos que implica realizar el nuevo currículo para responder a las necesidades educativas de los alumnos, mediante la ejecución de actividades que complementen y enriquezcan el plan de estudio.

La formulación de Proyecto Pedagógico de Jornada Escolar Completa constituye entonces una ocasión privilegiada para revisar y rediseñar la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, reflexionando acerca de las prioridades educativas de la comunidad escolar establecidas en su Proyecto Educativo Institucional, de los desafíos pedagógicos y curriculares que provienen de la Reforma Educacional y de la mejor manera de expresar todo ello en las actividades educativas diarias y semanales para asegurar aprendizajes de calidad.

La Jornada Escolar Completa involucra a toda la comunidad educativa. El aumento y reorganización del tiempo escolar no sólo beneficia a los alumnos, sino que también genera las condiciones para un trabajo docente de calidad y para el desarrollo de una gestión responsable y participativa.

IMPLEMENTACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA

En 1997 se dictó la ley N° 19.532 que daba inicio a la Jornada Escolar Completa (JEC). Durante estos años de implementación, el Estado ha invertido grandes recursos para dotar de la infraestructura necesaria a los establecimientos subvencionados del país, sean éstos particulares o municipales, por medio del “Aporte Suplementario por Costo de Capital Adicional”. Además, la incorporación significó un incremento en la cantidad de horas que los estudiantes están en el establecimiento, llegando a 39 horas cronológicas como norma general para la educación media.

Sucesivas demoras y atrasos, han impedido cumplir con los plazos estipulados inicialmente, posponiéndose para el año 2010 la total implementación de la JEC. Durante su gradual implementación diferentes actores escolares han denunciado, especialmente, dificultades con el tema de los almuerzos (espacios insuficientes y baja cobertura), uso del tiempo pedagógico adicional y agotamiento en docentes y alumnos. Más allá de su intención y de sus objetivos, lo concreto es que se constituyó, durante el proceso de movilización estudiantil

en uno de los principales reclamos, señalando claramente la necesidad de su completa revisión.

El objetivo propuesto para la Jornada Escolar Completa era: “Aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular”. En ese sentido, el supuesto de base es que para los estudiantes más pobres estar mayor tiempo en el establecimiento escolar les permitiría compensar su menor capital cultural. Asimismo, también se pensaba que una socialización más prolongada podría contribuir a disminuir los conflictos existentes entre la institucionalidad escolar y la cultura juvenil popular. En concreto, la JEC posee una doble motivación: mejorar los aprendizajes y lograr mayor equidad en la educación.

Las evaluaciones realizadas por la Universidad Católica (años 2000 y 2005) a la implementación de la Jornada Escolar Completa, muestran varios aspectos que es importante relevar:

1) Uso y distribución del tiempo

La sensación de agobio, tiene que ver, particularmente con el uso y distribución de los tiempos en los establecimientos escolares, los que muestran una tendencia preocupante si se comparan las evaluaciones realizadas los años 2000 y 2005.

◆ El año 2000 existía un alto número de establecimientos que no cumplía con la norma establecida por los OF/CMO. La evaluación hecha el año 2005 da cuenta de un similar estado de cosas, tal como veremos a continuación.

◆ *El año 2000*, en cuanto al tiempo total de la jornada, un 18% de escuelas y un 24% de establecimientos de E. Media revelan tiempos menores a los establecidos (preocupantes o críticos). Esta situación *el año 2005* pareciera haberse mantenido o incluso agravado, pues el 28,9% de las escuelas y el 26,4% de los liceos se encontraba en similar condición.

◆ *El año 2000*, en cuanto a la realización de horas pedagógicas, 19% de las escuelas y 21% de los establecimientos de E. Media se podían calificar en situación crítica o preocupante. *El año 2005*, el 25,3% de las escuelas se encontraba bajo la norma y un 26,9% sobre ella, solo un 47,8% está en el rango de tiempo pedagógico total prescrito en la norma. En el caso de los liceos Científico-Humanistas, un 36,1% estaba bajo la norma o en situación crítica en lo referido a los tiempos del Plan de Estudios, mientras que en la implementación de horas de libre disposición, un 53% de los liceos no cumple con el rango mínimo establecido. En los liceos Técnico-Profesionales, un 11,6% no cumple con la dedicación horaria del Plan de Estudios y un 24,7% hace lo propio en lo que respecta a las horas de libre disposición.

◆ Son los tiempos de recreo y almuerzo los que menos se ajustan a la norma. *El año 2000*, un 30% escuelas y 31% establecimientos de E. Media destinaban menos tiempo que el estipulado al almuerzo; mientras que un 53% de escuelas y un 59% de establecimientos de E. Media destinaba menos tiempo a recreos que el previsto en el rango de tolerancia. *El año 2005*, en el caso de los almuerzos, un 26% de las escuelas y un 30,9% de los liceos destina menos del tiempo aceptable; y en el caso del recreo, un 68% de escuelas y un 63,2% de los liceos, destina menos del tiempo prescrito para este concepto, el que es de 3 horas semanales. De hecho, casi un 40% de los liceos se encuentra en la categoría “críticos” en este último concepto. Como se observa, en ambos ítemes (almuerzo y recreo), la tendencia es negativa, reduciéndose progresivamente los tiempos, lo que parece ser notoriamente más grave en el

caso de los recreos.

♦ *El año 2000*, en educación básica, existe un porcentaje importante de las escuelas que revela incumplimiento en algún sector de aprendizaje, destacándose el área de ciencias como el sector más afectado, pese a que estas áreas se encuentran establecidas en los OFCMO. El año 2005, por su parte, esta situación parece ser distinta, en especial en el caso de Ciencias, donde solo una pequeña parte (5,2%) no cumple con el mínimo exigido. Con todo, aún un 25% de los establecimientos no cumple con las horas pedagógicas en uno de los sectores y un 7,8% en dos de ellos. Esto se explica por la marcada tendencia a aumentar las horas dedicadas a Lenguaje y Matemáticas, incluso más allá de lo prescrito en la norma. De hecho, en ambos sectores porcentajes cercanos al 90% de establecimientos que realizan más horas pedagógicas semanales que las exigidas por la normativa. Algo similar se observa para los sectores de Comprensión del Medio Social y Estudio y comprensión de la naturaleza. Estos cuatro sectores son, justamente, aquellos medidos en la prueba SIMCE.

♦ *El año 2000*, en educación media, un 63% de los establecimientos no cumplía con los tiempos de libre disposición, lo que cinco años después parece haber disminuido, con un 53% en Científico-Humanista y un 24,6% en los liceos Técnico-Profesionales.

♦ Por otra parte, *el año 2000*, un 18% de los establecimiento de educación media revelaba un nivel de incumplimiento en tiempo destinado en uno o dos sectores de aprendizaje y en el caso de los liceos técnico profesionales un 27% revela tiempos insuficientes en el rango de 1 a 3 sectores y un 26% destina menos de cuatro horas semanales a idioma extranjero. *El año 2005*, esta tendencia se ve agravada, pues sólo el 8,9% de los liceos cumple con la norma, un 33,2% presenta incumplimientos en uno o dos sectores de aprendizaje y un 57,9% en tres o más.

2) Horas de libre disposición y presión para responder a los test estandarizados

Pero quizás el problema mayor es la tensión entre horas de libre disposición y necesidad de responder a las mediciones estandarizadas (SIMCE , PSU). Lo anterior es consecuencia del actual modelo educativo, en el cual las pruebas estandarizadas de medición de calidad, más que proporcionar información útil para el mejoramiento de los centros educativos, son utilizadas mediáticamente para rankear a los establecimientos educacionales. Por lo tanto, si no se soluciona este problema, la integralidad del proceso educativo seguirá condicionado por la necesidad de la escuela de responder a la demanda de imagen y pseudo prestigio que le impone la sociedad.

♦ Se percibe que el mayor tiempo se utiliza fundamentalmente para responder a los resultados de las pruebas nacionales como el SIMCE y P.A.A. El mayor tiempo utilizado del plan de estudio corresponde a Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, en desmedro de otras áreas de aprendizaje y de desarrollo humano, a su vez el mayor número de horas de libre disposición (38% en básica y 42% en E. Media) son de índole académico, y entre ellas, lenguaje, matemáticas y P.A.A (2000).

♦ Cerca del 30% de los establecimientos educacionales utilizan tiempo de libre disposición a la preparación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si se considera que el curso de referencia es 3° medio, se podría esperar que en el nivel superior la frecuencia fuera aún mayor. Las pruebas cuya preparación se privilegia son las de Lengua castellana y comunicación y Matemáticas. El tiempo destinado a este tipo de actividades representa 1.19 horas pedagógicas a la semana que corresponde al 38.4% del tiempo total de libre disposición destinado a actividades no relacionadas a los principales sectores de aprendizaje

(2005)

- ◆ La destinación de tiempo de libre disposición a la formación diferenciada es reducida, siendo un 6.3% de los establecimientos que destinan algo de este tiempo a estas clases.
- ◆ Las actividades recreativas, tienen una presencia bastante acotada, ya que sólo el 5% de los establecimientos incorpora este tipo de actividades.

3) Percepción subjetiva de los actores escolares sobre la JEC

La evaluación realizada el 2005 destaca en sus conclusiones:

- ◆ Los profesores en su mayoría, identifican como problemático el agotamiento, tanto de los alumnos como de los profesores con un 74% y un 77% respectivamente. Los UTPs y directores coinciden con este diagnóstico y también tienen porcentajes elevados que identifican el agotamiento de profesores y alumnos como aspectos problemáticos.
- ◆ El otro ámbito que los profesores identifican como problemático, aunque con porcentajes más bajos de mención son los relacionados con los recursos pedagógicos y material didáctico (55%) y equipamiento (47%).
- ◆ Se destaca que para el 45% de los profesores es problemático el hecho de que hayan alumnos que no almuerzan. Esta preocupación es más mencionada por profesores de establecimientos municipales y aquellos de colegios más grandes (mayor matrícula). Además en términos de gravedad de las problemáticas mencionadas el hecho que existan alumnos que no almuerzan es el problema que mayores porcentajes de docentes (44.6%) consideran “Muy grave”.

Algunas propuestas indispensables para enfrentar los problemas detectados, debieran considerar a lo menos:

Los principales nudos problemáticos, que han sido diagnosticados y evaluados por investigaciones encargadas por el propio Ministerio de Educación¹, se expresan en los siguientes ámbitos.

- ◆ Participación de los actores en el proceso
- ◆ Almuerzo de los alumnos
- ◆ Infraestructura y equipamiento
- ◆ Distribución del tiempo curricular
- ◆ Tensión entre horas de libre disposición y necesidad de responder a las mediciones estandarizadas (SIMCE, PSU)
- ◆ Condiciones salariales y laborales de los docentes

1) Revisión de la distribución del tiempo curricular, y de las horas de libre disposición, con participación de todos los actores.

Lo primero necesario de revisar es que el mejoramiento de la JEC pasa por comprender que la educación es un fenómeno complejo, donde están presentes las subjetividades de los sujetos involucrados, por lo que se relaciona con muchos más aspectos que los medibles en pruebas estandarizadas, y por lo mismo, no pueden ser éstas las que determinen la distribución del tiempo curricular, ni mucho menos las horas de libre disposición. .

Al contrario, lo que debe ser determinante, es la formación integral del sujeto, considerando todas sus necesidades y potencialidades, para lo cual es indispensable que la JEC se construya con la participación de los actores y con atención a la diversidad.

Para ello es necesario abordar todos aquellos aspectos que al interior de los establecimientos favorecen una educación más integral: número de alumnos por curso adecuado para que se den procesos de aprendizaje mediados por el profesor; infraestructura y material educativo de calidad que favorezca un ambiente de aprendizaje; aumento sustantivo del tiempo de los docentes para reflexionar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza, dando espacios para el trabajo colectivo del equipo docente que permita ir coordinando, analizando y evaluando las acciones educativas en torno a objetivos comunes; liderazgo pedagógico de las autoridades de los establecimientos; impulso de procesos de actualización y formación docente que permitan reencantamiento con la profesión docente.

Se trata, en definitiva de concentrar los esfuerzos y los recursos más que en tensionar la tarea educativa, en intencionarla favoreciendo que todas las personas involucradas en ella se sientan seriamente partícipes de una tarea común.

2) Mayor fiscalización del Estado y acompañamiento del Estado en el proceso.

Muchos de los problemas identificados dicen relación con que los establecimientos no están cumpliendo con las distintas leyes que debieran regular el funcionamiento de los establecimientos: JECD, Estatuto Docente, Decretos de planes y programas de estudio; situación que implica revisar y fortalecer el rol de fiscalización y seguimiento de políticas del MINEDUC.

3) Revisión y reestructuración de la asignación de recursos y de sus mecanismos.

Se debieran focalizar los recursos en los establecimientos públicos (municipales), privilegiando la asignación de los mismos en los sectores más vulnerables, favoreciéndolos en la asignación de recursos, tanto en infraestructura como en equipamiento. De lo contrario, la JEC seguirá aumentando la brecha que segmenta la educación en nuestro país.

4) Cambio de la normativa de la infraestructura

Se debe cambiar la normativa de infraestructura de las salas de clases, talleres, comedor y espacios de recreación y deporte, aumentando los metros cuadrados considerando tanto que los niños pasan más tiempo en estos espacios, como las demandas espaciales que deberían generar las actividades de la reforma curricular.

5) Aumento de los almuerzos escolares

Es necesario revisar la ley y reglamentación de la JUNAEB en relación a que en los establecimientos con más de 50% de vulnerabilidad efectivamente todos los alumnos reciban almuerzo. Y plantear la posibilidad de que este porcentaje sea aumentado al menos al 35%. Todo indica que en aquellos establecimientos en que está operando en mayor proporción la JUNAEB el problema de los almuerzos escolares se soluciona positivamente.

6) Mejoramiento de las condiciones laborales y salariales

Estas constituyen un grave problema que ha generado una enorme frustración en los docentes que laboran en esta área, ya que las expectativas de aumento salarial no se cumplieron y la carga de trabajo ha aumentado considerablemente.

2.5.- MARCO REGULATORIO DE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA :

COMPENDIO DE LA NORMATIVA VIGENTE DE JORNADA ESCOLAR COMPLETA DIURNA

Proyecto de ley

Artículo 1°.- Los establecimientos educacionales de enseñanza diurna regidos por el decreto con fuerza de ley N° 2, de Educación, de 1998, del sector municipal (municipalidades y corporaciones municipales) y los particulares considerados vulnerables socioeconómica y/o educativamente, deberán funcionar, a contar del inicio del año escolar 2007, en el régimen de jornada escolar completa diurna, para los alumnos de los niveles de enseñanza de 3° hasta 8° año de educación general básica y de 1° hasta 4° año de educación media.

No obstante, los establecimientos que se acojan a lo dispuesto en el inciso anterior, a contar del inicio del año escolar 2007 ó 2010, según corresponda deberán mantener en forma permanente los niveles de calidad que permitieron, a su respecto, la aplicación de esta norma. En caso contrario, deberán incorporarse al régimen de jornada escolar completa diurna, en un plazo no superior a tres años, contado desde aquel en el cual el Ministerio de Educación verifique y comunique los resultados de una segunda medición consecutiva en la que nuevamente no hubieren obtenido altos niveles de calidad.

Artículo 2°.- "Los establecimientos educacionales que se incorporen al régimen de jornada escolar completa diurna, deberán cumplir, además de los requisitos establecidos en el inciso anterior, con los siguientes:

- a) Un mínimo de 38 horas semanales de trabajo escolar para la educación general básica de 3° a 8° años, y de 42 horas para la educación media humanístico-científica y técnico-profesional. Para tal efecto, las horas de trabajo escolar serán de 45 minutos;
- b) Un tiempo semanal y el tiempo diario de permanencia de los alumnos en el establecimiento que permita la adecuada alternancia del trabajo escolar con los recreos y su alimentación, y el mayor tiempo que éstos representen, en conformidad a las normas que se señalen en el reglamento, y
- c) Asegurar que dentro de las actividades curriculares no lectivas, los profesionales de la educación que desarrollen labores docentes y tengan una designación o contrato de 20 o más horas cronológicas de trabajo semanal en el establecimiento, destinen un tiempo no inferior a dos horas cronológicas semanales, o su equivalente quincenal o mensual, para la realización de actividades de trabajo técnico-pedagógico en equipo, tales como perfeccionamiento, talleres, generación y evaluación de proyectos curriculares y de mejoramiento educativo."

Artículo 11.- Al término del segundo semestre de cada año escolar y antes del inicio del próximo año Art. 1° N° 13 escolar, los Directores de los establecimiento educacionales subvencionados deberán presentar a la comunidad escolar y a sus organizaciones un informe escrito de la gestión educativa del establecimiento correspondiente a ese mismo año escolar.

Tal informe deberá versar sobre, a lo menos, lo siguiente:

- a) Las metas y resultados de aprendizaje del período, fijados al inicio del año escolar.
- b) Los avances y dificultades en las estrategias desarrolladas para mejorar los resultados de aprendizaje.
- c) Las horas realizadas del plan de estudios y el cumplimiento del calendario escolar.
- d) Los indicadores de eficiencia interna: matrícula, asistencia, aprobados, reprobados y retirados.
- e) El uso de los recursos financieros que perciban, administren y que les sean delegados.
- f) La situación de la infraestructura del establecimiento.
- g) La cuenta deberá incluir también una relación respecto a líneas de acción y compromisos futuros.
- h) En el caso de los establecimientos municipales deberán dar cuenta de los compromisos asumidos en el PADEM.

Artículo 15.- Los establecimientos educacionales que, en virtud de las normas contempladas en la ley N° 19.494, se encuentren funcionando bajo el régimen de jornada escolar completa diurna y aquellos que en virtud de la presente ley ingresen a dicho régimen, no podrán volver a funcionar en un régimen de jornada diferente al que aquí se establece.

Artículos transitorios

Artículo 2.- Todo establecimiento educacional subvencionado, al momento de incorporarse a l régimen de la Jornada Escolar Completa diurna, deberá contar con:

1. Un proyecto de jornada escolar completa diurna, aprobado por el Ministerio de Educación, en el que se especifique:
 - a) La justificación pedagógica de la utilización del tiempo de trabajo escolar, basada en el proyecto educativo del establecimiento, y
 - b) El numero de alumnos que serán atendidos por el establecimiento bajo el régimen de jornada escolar completa diurna.

El proyecto de jornada escolar completa diurna deberá ser consultado al Consejo Escolar al consejo de profesores y a los padres y apoderados de los alumnos del establecimiento, e informado a los centros de alumnos, en el caso de la enseñanza media, en forma previa a su presentación por el sostenedor al Ministerio de Educación;

2. La infraestructura y el equipamiento necesarios para la atención de alumnos, personal docente y parodcente, y para padres y apoderados;
3. El personal docente idóneo y el personal administrativo y auxiliar necesario, en conformidad con lo establecido en el artículo 21.

Artículo 4°.- La aplicación del régimen de jornada escolar completa diurna no podrá generar, por sí misma, exclusiones de los alumnos matriculados en el establecimiento al 30 de junio del año anterior, ni supresión de niveles de enseñanza por los que el sostenedor respectivo percibió subvención educacional a igual fecha.

Artículo 5°.- Los establecimientos educacionales sólo podrán presentar un proyecto de jornada escolar completa diurna que contemple un número de alumnos a atender bajo dicho régimen, inferior a la matrícula vigente al 30 de junio del año anterior al de su postulación, si

tal disminución obedece a causas voluntarias de retiro de alumnos, que pueda significar supresión o fusión de cursos. Si la reducción de éstos es consecuencia de la puesta en marcha del proyecto de jornada escolar completa diurna, el sostenedor deberá proponer una solución satisfactoria para que los alumnos afectados continúen sus estudios en ese u otro.

2.5.2. PROYECTOS PEDAGÓGICOS JEC

¿Qué debe contener el proyecto pedagógico de JEC?

- La justificación pedagógica de la utilización del tiempo de trabajo escolar, basada en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.
- La descripción del tiempo semanal y diario de permanencia de los alumnos en el establecimiento educacional, considerando las actividades lectivas, los recreos y el tiempo de alimentación, de acuerdo a la normativa legal.
- Los temas prioritarios y las estrategias metodológicas para la realización de actividades de trabajo-pedagógico en equipo de los profesionales de la educación que desarrollen labores docentes.
- El número de alumnos que serán atendidos por el establecimiento bajo el régimen de Jornada Escolar Completa.

¿Cómo participa la comunidad en la elaboración del proyecto de JEC?

Es importante propiciar la participación de la comunidad educativa en la formulación del proyecto pedagógico y en el proceso anual de revisión del funcionamiento de la jornada escolar, expresada a través de la cuenta pública que el director debe entregar a la comunidad. El proyecto pedagógico de Jornada Escolar Completa deberá dejar constancia también del resultado del proceso de consulta hecha al Consejo de Profesores y a los Padres y Apoderados y de la manera como fue informado al Centro de Alumnos del establecimiento en las diferentes etapas del diseño del proyecto. Las instancias antes mencionadas deben dejar constancia con su firma en el proyecto su participación e información.

Los Consejos Escolares, que deben constituirse en todos los establecimientos educacionales subvencionados, son una instancia clara de participación donde estarán representados los distintos estamentos de la escuela o liceo. Los consejos escolares son de carácter informativo, consultivo y propositivo, aportando de esta manera al logro de mejores aprendizajes, una gestión más participativa y una mejor convivencia escolar.

¿Cómo se distribuye el tiempo en la JEC?

La duración de la jornada semanal de trabajo escolar en el proyecto considerara un mínimo de:

- 38 horas pedagógicas para Educación General Básica y 5
- 42 horas pedagógicas para Educación Media Científico Humanista y Técnico Profesional. Las horas pedagógicas tendrán una duración mínima de 45 minutos.

El proyecto considerara el tiempo diario y semanal de permanencia de los alumnos en el establecimiento, especificando la hora de inicio y término de la jornada, el número de horas pedagógicas, el tiempo de interacción de los alumnos en los recreos y los periodos de alimentación y el tiempo de trabajo en equipo de los docentes.

¿Cómo sacarle provecho al mayor tiempo escolar?

El cambio del régimen de funcionamiento del establecimiento al extender la jornada escolar constituye una ocasión privilegiada para pensar en cambios y reordenamientos que pueden realizarse al contar con un mayor tiempo escolar. Estos cambios pueden referirse a:

- Definir un tiempo para la reflexión profesional docente.
- Reorganizar el tiempo diario y semanal de los estudiantes (actividades de aula y terreno, recreos mas extensos, etc.)
- Reforzar algunos sectores o subsectores, para responder mejor a los requerimientos derivados de la aplicación de los nuevos Planes y Programas de Estudio tanto en Enseñanza Básica como en Enseñanza Media.
- Definir actividades de apoyo a los estudiantes (estudio dirigido, la realización de tareas y ejercicios, grupos diferenciales, el trabajo en laboratorios, talleres y salidas a terreno)
- El uso de los nuevos espacios para el trabajo escolar o el rediseño de sus espacios habituales;
- El aprovechamiento de los recursos educativos con que cuenta el establecimiento Educacional (biblioteca, informática educativa, materiales didácticos);

¿Cómo se resuelve el tema de la alimentación?

Sobre la alimentación de los alumnos, el establecimiento educacional definirá en el proyecto la o las alternativas para resolver este tema, tal como aparecen en el formulario de presentación del proyecto. Ello puede incluir alimentación en el establecimiento o en la casa. En cuanto a las raciones distribuidas por la JUNAEB, los criterios de asignación se mantendrán de acuerdo al Índice de Vulnerabilidad Escolar del respectivo establecimiento.

¿Cómo se debe especificar en el proyecto el número de alumnos atendidos?

Los establecimientos educacionales que presenten un proyecto para incorporarse al régimen de Jornada Escolar Completa deberán incluir a todos los alumnos por los que deba funcionar en ese régimen. En todo caso, no podrán suprimir cursos, niveles o modalidades de enseñanza por los que el sostenedor percibió subvención educacional al 30 de junio del año anterior al de su postulación al nuevo régimen. Se exceptúan de lo anterior los retiros voluntarios de alumnos y las reducciones como consecuencia de la puesta en marcha del proyecto de Jornada Escolar Completa, que incluyan la solución de continuidad de estudios acordada con los padres o apoderados de los alumnos y que pueda justificar la supresión de cursos o su fusión.

Proceso de Presentación del Proyecto

¿Cómo se realiza la presentación del Proyecto Pedagógico de Jornada?

Escolar Completa?

El proyecto deberá ser presentado por el sostenedor o un representante debidamente acreditado, ante la SECREDUC correspondiente al domicilio del establecimiento. En el Formulario de Proyecto Pedagógico de Jornada Escolar Completa entregado por el Ministerio de Educación, en tres ejemplares, escrito a maquina, computador o en forma manuscrita legible y acompañado de los documentos que acrediten el cumplimiento de los requisitos para ingresar a dicho régimen. Una de las copias será para el sostenedor. Dicho formulario además se encuentra en la página web del Ministerio de Educación: www.mineduc.cl , Link JEC: <http://www.mineduc.cl/jec/jec/jec.htm>.

La SECREDUC, previa revisión del cumplimiento de los requisitos formales del proyecto, certificara la fecha de recepción a través de un Acta de Recepción. Una copia de dicha acta quedara en poder del sostenedor del establecimiento educacional. Si el establecimiento educacional se propone ingresar a contar de marzo al régimen de Jornada Escolar Completa, es recomendable que el proyecto lo presente a mediados de octubre considerando que parte de enero y febrero no hay personal directivo o docente en el establecimiento.

¿Quién es responsable de la evaluación de los proyectos?

La organización del proceso de evaluación de los proyectos, así como los actos administrativos que involucra este proceso, es de responsabilidad de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación.

¿Cuáles son los nuevos plazos establecidos para que los establecimientos ingresen a la JEC?

La reforma de la ley 19.532 considera nuevos plazos de ingreso a JEC:

- Para los establecimientos del sector municipal (municipalidades y corporaciones), establecimientos regidos por el D.L. N°3.166, de 1980, y los establecimientos particulares subvencionados vulnerables, a contar del inicio del año escolar 2007
- Para los demás establecimientos particulares subvencionados, a contar del inicio del año escolar 2010

2.6.- SISTEMA MEDICION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION (SIMCE):

¿Qué es el SIMCE?

El SIMCE es el sistema nacional de evaluación del Ministerio de Educación de Chile. El propósito principal de SIMCE es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación informando sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en distintas áreas de aprendizaje. SIMCE publica tanto resultados a nivel nacional como a nivel de cada establecimiento educacional del país. También informa sobre el contexto escolar y familiar en el que aprenden los alumnos.

SIMCE está a cargo del diseño, adaptación, administración y corrección de pruebas de logro académico, así como del análisis de datos y comunicación de resultados. SIMCE también está a cargo de recoger información de contexto que permita entender mejor los resultados de las

pruebas. Para ello, SIMCE diseña y administra cuestionarios que indagan sobre importantes características de la escuela, los profesores, las clases, los alumnos y sus familias.

SIMCE está a cargo de las evaluaciones nacionales (la medición nacional SIMCE) e internacionales que miden el desempeño de los alumnos durante su trayectoria escolar. El desempeño de los alumnos es un indicador clave de la calidad de la educación impartida. Sin embargo, también existen otros indicadores de calidad que no son medidos por el SIMCE (ej. esfuerzo y motivación de los alumnos por aprender).

Las evaluaciones que no miden el desempeño de los alumnos durante su trayectoria escolar no dependen del SIMCE. Por ejemplo, la evaluación docente, la evaluación internacional adultos (IALS), y el estudio internacional de uso de tecnologías en educación (SITES).

Evaluaciones a cargo del SIMCE

Medición nacional SIMCE. Evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias (Naturales y Sociales) en alumnos y alumnas de 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio.

CÍVICA Civic Education Study. Evalúa educación cívica en alumnos y alumnas de 8° Básico y 4° Medio.

PISA Programme for International Student Assessment. Evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias en alumnos y alumnas de 15 años (2° Medio principalmente).

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study. Evalúa Matemática y Ciencias en alumnos y alumnas de 8° Básico y 4° Básico (Chile solo ha participado en 8° Básico).

LLECE Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación Estudio. Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados. Evalúa Lenguaje y Matemática en alumnos y alumnas de 3° Básico, 4° Básico y 6° Básico de países latinoamericanos.

Similitudes y diferencias entre las evaluaciones nacionales e internacionales

El SIMCE evalúa a todos los alumnos y alumnas de un curso; es un censo. Las evaluaciones internacionales evalúan a muestras representativas a nivel nacional de alumnos de uno o más cursos.

Solo el SIMCE entrega resultados a cada una de las escuelas evaluadas. Las evaluaciones internacionales entregan resultados a nivel de país solamente.

Ninguna de estas evaluaciones entrega resultados individuales para los alumnos.

En general, las pruebas se toman en el segundo semestre del año escolar; las evaluaciones nacionales en noviembre y las evaluaciones internacionales entre agosto y noviembre.

Los resultados SIMCE se publican entre cuatro y seis meses después de cada evaluación. Por ejemplo, los resultados del SIMCE de noviembre de 2005 se publicaron en marzo de 2006. Los resultados de las evaluaciones internacionales se publican entre uno y dos años después de cada evaluación. Por ejemplo, los resultados de CÍVICA 2000 se publicaron en el año 2002.

Innovaciones y proyectos de desarrollo

- 1.- Evaluación de 4° Básico todos los años

- 2.- Niveles de Logro
- 3.- Prueba de Escritura
- 4.- Proyecto de valor agregado

¿Para qué sirve el SIMCE?

El propósito principal de SIMCE es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en distintas disciplinas y sobre el contexto escolar y familiar en el que aprenden. Para cumplir con este propósito, SIMCE fomenta el uso de la información de las pruebas nacionales e internacionales por parte de distintos usuarios.

A los profesores, directivos y sostenedores la información entregada por el SIMCE les sirve para:

- Conocer cómo le fue a sus alumnos en comparación con los alumnos del mismo curso evaluados en años anteriores. Los profesores pueden saber, por ejemplo, si al 4° Básico de este año le fue mejor, peor o similar que al 4° Básico del año pasado. Esto es importante para saber si las nuevas generaciones de alumnos alcanzan mejores desempeños en comparación con las generaciones más antiguas.
- Conocer si sus alumnos obtienen un puntaje promedio mejor, peor, o similar que otros alumnos del país, de su comuna, o de establecimientos que atienden a alumnos con similares características socioeconómicas. Cuando dos escuelas con similares características socioeconómicas obtienen puntajes promedios significativamente distintos, es más probable que estas diferencias se deban a que una escuela ofrece una educación de mejor calidad que la otra.
- Evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los alumnos. Por ejemplo, en una escuela los resultados SIMCE podrían haber subido como consecuencia de un cambio planificado en los énfasis de contenidos que los profesores tratan en clases.
- Conocer la proporción de alumnos y alumnas de 4° Básico que se encuentra en el nivel avanzado, intermedio e inicial de los Niveles de Logro. Estos resultados deben ayudar a que los profesores tomen conciencia de la diversidad de rendimientos que presentan sus alumnos.
- Conocer el tipo de problemas que se espera que los alumnos puedan resolver. Al analizar los Niveles de Logro y las preguntas publicadas del SIMCE, los profesores pueden revisar en qué medida los alumnos han tenido oportunidades de aprender los contenidos y habilidades evaluados. Es importante que esta pregunta se la hagan todos los profesores del ciclo de enseñanza, y no solo los profesores del curso evaluado. También pueden revisar si el nivel de exigencia de sus evaluaciones de aula se adecua al nivel de exigencia señalado en el currículo oficial y en las pruebas SIMCE.
- Pensar cómo ofrecer clases más estimulantes y provechosas para alumnos con distintos Niveles de Logro. Por ejemplo, en clases los profesores podrían armar grupos de alumnos del nivel avanzado, intermedio e inicial; y dar a cada grupo actividades acordes con sus necesidades de aprendizaje.
- Ponerse metas. Por ejemplo, sostenedores, directivos y docentes podrían proponerse disminuir en 10 puntos porcentuales la proporción de alumnos en el nivel inicial de los

Niveles de Logro, junto con aumentar significativamente el puntaje promedio del establecimiento.

- A través de las evaluaciones internacionales, conocer las competencias que manejan los alumnos chilenos en comparación con los alumnos de otros países. Nuestros alumnos merecen aprender y desarrollarse tanto como los alumnos de cualquier otro país. El que lo hagan es importante para su desarrollo personal y para el desarrollo económico y social del país.
- Conocer, a través de las pruebas internacionales, qué se espera que aprendan los alumnos de otros países del mundo.

A los padres y apoderados, la información entregada por el SIMCE les sirve para:

- Conocer cómo le fue a su escuela en comparación con otras escuelas de la misma comuna o dependencia. Los padres pueden preguntarle a la directora de la escuela por qué la escuela obtuvo estos resultados, y qué pueden hacer para que mejore.
- Conocer qué porcentaje de los alumnos y alumnas de 4° Básico de la escuela se encuentra en el nivel avanzado, intermedio e inicial de los Niveles de Logro. Conocer qué se espera que sean capaces de hacer los alumnos en el curso evaluado. Los padres pueden consultar a la profesora si su hijo maneja las competencias de cada Nivel de Logro, y qué pueden hacer para ayudarlo a alcanzarlas.
- Complementar la información sobre las notas. Con las notas, los padres pueden saber cómo es el rendimiento de su hijo en comparación con el de sus compañeros de curso. Con el SIMCE pueden saber cómo es el rendimiento de su escuela en comparación con otras escuelas del país.

Al Ministerio de Educación, la información entregada por el SIMCE le sirve para:

- Monitorear la calidad y equidad de la educación desde la perspectiva de las competencias que manejan los alumnos y alumnas en distintas áreas curriculares. El Ministerio de Educación puede saber en qué medida los alumnos están logrando los objetivos curriculares y si ha habido progreso en el logro de estos objetivos a través de los años. También puede monitorear en qué medida distintos grupos de alumnos (ej. alumnos de distinto nivel socioeconómico) están alcanzando estos objetivos.
- Identificar establecimientos que presentan sistemáticamente bajos resultados en el SIMCE y que necesitan apoyo externo para mejorar el desempeño de sus alumnos.
- Evaluar la efectividad de programas de intervención cuyo objetivo es mejorar el desempeño de los alumnos en distintas áreas curriculares.
- Asignar incentivos a las escuelas que logran mantener altos puntajes o que los suben sistemáticamente.
- Aprender de la experiencia de países que alcanzan altos estándares de calidad y equidad en educación.
- Conocer las principales características del entorno escolar y familiar en el que estudian los alumnos chilenos y de otros países del mundo. Esta información de contexto puede ser muy valiosa para comprender mejor nuestros resultados.

2.7.- APORTE DE INVESTIGACIONES Y/O EXPERTOS

RESULTADOS SIMCE 2002 “DERRIBANDO MITOS” CARLOS CARO

Antecedentes

Comenzaremos este texto haciendo alusión a las tres funciones fundamentales de la escuela. La primera tiene que ver con la **distribución**, que se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida en que ciertos empleos, posiciones o estatus, están reservados a los diplomados. La escuela, entonces, reparte bienes con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales. La segunda función es la **educativa**, que esta vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto, no necesariamente asociado a su utilidad social. Finalmente la tercera función es la **socialización**, que se refiere a que la escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la que vive.

Sin embargo, estas funciones están mediadas por los factores culturales propios de una sociedad, por lo que la escuela y su aparente neutralidad en realidad no es tal y pasa al igual que cualquier otra institución a estar mediada por consideraciones culturales propias de la sociedad donde esta inserta.

En general, la escuela esta mediada por dos tipos de tensiones fundamentales. La primera tiene que ver con la **reproducción de las clases sociales** y las **situaciones de desigualdad** que se pueden estar produciendo y reproduciendo en la escuela y la cierta ambivalencia entre su función educativa en sus aspiraciones por formar sujetos, que en la vida moderna se entienden como racionales y autónomos y la socialización y si nos permiten la domesticación de ese sujeto.

En general, pensamos que se ha acrecentado por la complejidad tecnológica que requiere de sujetos más creativos y por tanto más rupturitas, lo que requiere a su vez un tipo de educación más libre y menos hegemónica.

Vamos a separar el análisis en dos ámbitos. Primero el referido a la desigualdades que la escuela promete resolver y segundo al conocimiento que pretende entregarle a un sujeto racional, todo esto en un trasfondo cultural que tiene como componente fundamental la integración social, asociado a la función de socialización.

Lo que se puede observar en sociedades como las nuestra es que la escuela no hace más que reproducir, como diría Weber, más que a las clases sociales, remitidas a la economía, a los estamentos sociales, es decir a las condiciones de estatus.

Los apoderados escogen los colegios para sus hijos que puedan, más que alcanzar grandes rendimientos, que por cierto lo hacen, mantener sus estatus y posición social, a través de mantener sus costumbres, tradiciones y valores propias de ese estatus. De ahí que las desigualdades y la reproducción que el colegio hace de ellas, remiten fundamentalmente a consideraciones de posición social. Por esto, a pesar de que el sistema pueda mejorar tanto la cobertura como el rendimiento de los alumnos, la movilidad social no se produce. Se pueden mejorar los ingresos, que son la consecuencia de más y mejor educación, sin embargo el acceso a otros estamentos sociales no necesariamente se produce.

En lo que a nosotros respecta, el problema de la desigualdad, remitida a subjetividades distintas de una estructura estamental determinada debe ser abordada con políticas que están por sobre la escuela. La escuela no puede abstraerse por si sola de estas situaciones por lo que necesita estar inserta en políticas sociales más agregadas.

Respecto al sujeto que forma y su socialización, existe una tensión permanente entre la idea de sujeto racional autónomo y el sujeto socializado.

Para los autores inspirados en Michael Foucault, la escuela es uno de los lugares claves de la torsión del proyecto de las luces. Algunos ven en la escuela la culminación del estatuto moderno del niño a saber: la constitución de un espacio organizacional específico, cerrado disciplinado, con el despliegue de tecnologías y de saberes propios, siendo el proceso simétrico al descrito por Foucault a propósito de la locura.

El sujeto racional y autónomo queda, entonces, bajo el control de la socialización que lo esclaviza a las formas funcionales de enseñanza. Ya no importa lo que el sujeto piense, sólo importa que responda funcionalmente al conocimiento instituido en la escuela que de ser universal y libre pasa a ser hegemónico y totalitario.

De cualquier manera, el funcionalismo, propio de sociedades capitalistas que más les interesa formar consumidores que ciudadanos, se introduce en las formas funcionales que median las instituciones en un afán más dominador que emancipador.

Sin embargo este mismo sistema capitalista, con la irrupción de las tecnologías de la información y las nuevas formas de producción ha comenzado a desafiar las practicas funcionalistas de enseñanza basadas en la memoria y la repetición, hoy se requiere sujetos más bien creativos e innovadores que sujetos repetitivos. Comienza entonces una reivindicación del sujeto.

En este sentido, Pozo, Martín y Echeverría, señalan que el cambio social y muy especialmente el cambio en la producción y distribución social del conocimiento que hacen posible las nuevas tecnologías del conocimiento, hace necesario repensar la función social de la educación y especialmente de la educación secundaria, en esa misma producción y distribución social del conocimiento.

En este sentido, la nueva cultura del aprendizaje que se avecina tiene tres rasgos esenciales: estamos frente a la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo.

Sin embargo, lo que necesitan los alumnos no es tanto más información, por cierto necesaria, sino la capacidad para poder organizarla e interpretarla y darle, por tanto, sentido. La escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, ya que esta es móvil y flexible, lo que se debe hacer es formar a los alumnos para acceder a ella y ser capaces de darles sentido.

De esta manera, uno de los principales objetivos que debe tener la educación secundaria es la de **permitir el acceso a formas simbólicas** que constituyen no solo las formas de gestionar el conocimiento sino también las formas de relacionarse socialmente.

De esta manera la educación secundaria debe promover en general una educación más bien generalista, sin caer eso sí en la abstracción funcionalista, y debe dar las herramientas a los alumnos para que puedan ir cambiando a lo largo de su vida laboral por un lado y promoviendo su desarrollo personal por otro en lo que es la diversidad de la dimensión simbólica.

Políticas educacionales en Chile (últimos 25 años)¹.

Principales cambios.

¹ Basado en: "Las políticas educacionales en Chile en las últimas dos décadas". Cristián Cox. Cap. 1

Durante el gobierno de la dictadura, señala Cox, se comenzaron a impulsar una serie de cambios en lo que era básicamente la administración de la educación. Básicamente se tendió a su descentralización y al estímulo de la competencia por matrícula a partir de subsidiar la demanda. Los resultados esperados, entonces, se concentrarían en tener administraciones más flexibles y por tanto más eficientes y mejores resultados a partir de la competencia generada. La primera medida que impulsó el gobierno militar fue el traspaso de los establecimientos de educación básica y media del control ministerial al municipal. A los municipios se les dio la autoridad para contratar y despedir profesores y administrar edificios e instalaciones. Se pretendía entonces acercar la administración de los establecimientos a las familias y en general a la comunidad local y estimular la participación e involucramiento de los padres en el quehacer educacional. Luego el sistema de financiamiento giró desde el subsidio a la oferta a la demanda creando la subvención por alumno. Con esta medida se pretendía que los establecimientos compitieran por matrícula estimulando así los buenos resultados. También se liberó el mercado laboral de los profesores y se cambió el régimen universitario de la formación inicial. La idea de esta medida era que los profesores perdieran su condición de empleados públicos y que sus salarios por tanto fueran determinados individualmente por su empleador individual. Como la subvención se desindexó a partir de junio de 1982, por una disminución del financiamiento público, se produjo una pérdida de valor real de cerca de un tercio, lo anterior implicó, sin más, una caída real de los salarios reales de los profesores también en un tercio, traspasando, por tanto, los sostenedores toda la disminución de ingresos a los profesores.

Por otra parte se creó un sistema nacional de evaluación; el modelo de subsidio a la demanda y estimulación de la competencia requería de un mercado informado para la eficiente toma de decisiones. A partir de este requerimiento se creó primeramente el programa de evaluación del rendimiento escolar (PER) y posteriormente el sistema de información y medición de la calidad de la educación (SIMCE) que evalúa a más del 90% de los alumnos de cuarto y octavos básicos en castellano y matemáticas y desde 1994 a los segundos medios. Luego se expande a comienzos de los noventa a las asignaturas de historia y ciencias.

Lo anterior necesitó de cambios curriculares importantes. Es así como se implementan nuevos planes y programas de estudio que fueron desarrollados para todas las asignaturas tanto a nivel básico como secundarios. La idea fundamental de estos cambios era flexibilizar las rigideces de la educación estatal, dando, por ejemplo, la posibilidad a las escuelas para determinar la cantidad de horas a destinar a ciertas asignaturas y a los alumnos a elegir por ciertas asignaturas.

Finalmente, al final de la dictadura se promulga la ley orgánica constitucional de enseñanza que pretendía institucionalizar a través de la norma los cambios propuestos y su espíritu. Su principal componente fue el referido al control del currículum.

Efectos.

La reforma de los años 80, señala Cox, no tuvieron un efecto positivo en el nivel básico (único segmento que cuenta con posibilidades de comparación). En general se observa una disminución en los logros cognitivos de los alumnos de educación básica en el período 1982-1988.

En este período, se produjeron dos hechos claves, primero el deterioro en el rendimiento, siendo los más afectados los establecimientos municipalizados y privados subvencionados, por otra parte se produjo una fuerte migración de alumnos del sector medio desde los

establecimientos municipalizados hacia los privados subvencionados, provocando una fuerte segregación del sistema, quedando en el sistema municipal los alumnos de peor rendimiento y de situación económica más vulnerable.

Sorprendentemente los técnicos de la dictadura permanecieron impávidos frente a lo que estaba ocurriendo, sabiendo que revertir esta situación tomaría décadas y que dejaría en la indefensión total a los alumnos de los establecimientos municipales respecto a los demás, siendo que este segmento es el mayoritario, sentando las bases para institucionalizar la desigualdades sociales.

Qué ocurre a partir de los 90.

Los gobiernos de la concertación deciden no echar pie atrás respecto al traspaso de los establecimientos públicos al sector municipal y al sistema de financiamiento establecido en 1981. Por otra parte mantuvieron el sistema de evaluación, el cual sirvió para poder implementar una serie de programas de intervención para ir precisamente en ayuda de las comunas y establecimientos más vulnerables y con peores resultados.

De esta manera se crea el programa P900 que va en ayuda de las 900 escuelas con mayores dificultades, por otro lado se decide que el gasto en educación será prioritario en lo que es la composición del gasto social, por otra parte se redefine el estatus del profesorado y se les devuelve su condición protegida públicamente, a partir de la cual vuelven relacionarse con el magisterio de manera centralizada. Esto sin duda constituyó una contradicción manifiesta entre mantener un sistema de administración descentralizado a través de los municipios, pero sin embargo con un magisterio nacional y organizado que negocia centralmente con su empleador reconocido que es el ministerio de educación. Esto sin duda provocó la apatía de los municipios con el sector, interpretando el traspaso más bien como una carga distractora de recursos y no como parte importante de su estructura institucional.

En general los cambios han apuntado a la generación de programas focalizados para mejorar las condiciones de los establecimientos en mayor desventaja, a mejorar y modernizar al profesorado y mejorar y modernizar los currículos educativos.

Es así como en el caso del Simce 2002 de cuartos básicos, los peores resultados se pueden observar en los niveles socioeconómicos más bajos en las tres pruebas rendidas. ¿Qué ha ocurrido, entonces, hemos dejado sentadas las bases de la desigualdad? Pregunta de no fácil respuesta, sin embargo parece que así ha sido.

En la última década ha habido grandes avances en equidad de acceso y permanencia en la educación, particularmente en enseñanza media y superior. También se ha progresado en los resultados de aprendizaje del 15% más pobre de la matrícula, con disminución en la brecha que separa a los estudiantes de este grupo respecto al promedio de resultados del país en educación básica.

En lo negativo se evidencia una creciente segmentación social en el sistema escolar, como resultado del impacto conjunto de las familias al escoger escuela y el sistema de financiamiento compartido.

Los recursos asignados por las políticas focalizadas no han sido suficientes para compensar las diferencias de recursos canalizados a los establecimientos por las familias y las subvenciones estatales. Esto ha llevado al gobierno a introducir nuevos mecanismos compensatorios tales como la subvención proretención diferenciada, la que debería contribuir en forma decisiva al impacto de los programas focalizados para reparar la desigualdad de oportunidades de aprendizaje en las escuelas y la segmentación social de sus matrículas. Veintiséis de los sostenedores con estudiantes entre 7° básico y 4° medio de familias en

extrema pobreza recibieron este subsidio adicional a principios de 2004, esperándose que este proceso se complete el 2007.

En general, los recursos públicos destinados al sistema escolar se canalizaron, en los años 90, por dos vías: la subvención escolar y los programas e inversiones directas en las escuelas. Sin embargo, prácticamente la totalidad de la subvención escolar no discrimina a favor de los más vulnerables, ya que solo corresponde a un valor igualitario por alumno. Ninguna de ellas considera la pobreza familiar.

Según la OCDE, se estima que en el año 2000, un 16,6% del gasto público total en el sistema escolar incorporaba algún criterio de focalización en grupos prioritarios (incluyendo la educación preescolar, la asistencialidad no pedagógica como la alimentación, y la educación especial a discapacitados), mientras el 83,4% de los recursos públicos no contienen la discriminación positiva como un criterio.

Resultados en educación y su caracterización.

Luego de lo expuesto, importante es analizar los resultados en las pruebas Simce (4° básicos 2002) e identificar el tipo de municipios y/o comunas donde se concentran los mejores resultados e indagar cuales son las condicionantes de estos buenos resultados; sin embargo antes de lo anterior debemos revisar los resultados a nivel general, de manera de poder tener ciertos indicios y tendencias generales al respecto.

A continuación se presentan las conclusiones de los resultados SIMCE con variables de tipo estructural como son el tipo de población (rural/urbano), el nivel de población como variable escala (pob), la pobreza de la comuna medida como dependencia del fondo común municipal (FCM) (depfcm) . Cada una de estas variables se categorizó considerando en el caso del simce: bueno: mas de 240 puntos como promedio en lenguaje y matemáticas, regular: entre 240 y 230 y malo: menos de 230 puntos; respecto a la población se consideró: alta: mayor de 100.000 hab, media: entre 100.000 y 25.000 hab; baja menos de 25.000 hab, finalmente en el caso de la dependencia del fondo común municipal se consideró: alta: mayor a 80%, media entre 80 y 20% y baja menos del 20%.

Respecto a la población, es posible advertir que en el caso de la categoría de baja población la distribución de resultados es mas o menos homogénea, destacándose eso sí un interesante porcentaje (34,4%) de municipios con buenos resultados. En el caso de la categoría de población media se observa algo similar, también con un interesante porcentaje(34,2%) de municipios con buenos resultados. Finalmente en la categoría de población alta se observa un importante porcentaje (52,2%) de municipios con buenos resultados, siendo por lo tanto el grupo de mejor rendimiento en términos relativos.

Respecto a la dependencia de FCM, es posible ver que en el caso de alta dependencia existe un importante porcentaje (38%) de municipios con buenos resultados, aunque el porcentaje de municipios con malos resultados (29,6%) sigue siendo relativamente alto. En el caso del grupo de dependencia media la distribución es más o menos homogénea, siendo el grupo de malos resultados levemente menor. Finalmente en el grupo de baja dependencia predominan los casos con buenos resultados, ratificando de alguna manera la relación positiva existente entre buenos resultados y menor pobreza relativa (eso sí hay que considerar que este ultimo grupo solo tiene 10 casos, pocos casos para ser tan concluyente). Sin embargo hay que considerar que la correlación entre resultados y dependencia del FCM aunque negativa a menor dependencia mejores resultado solo llega al 0,11, no siendo especialmente alta, por lo que, en el mundo municipal, es necesario ser cautos con estos resultados.

La falta de claridad respecto a las condicionante estructurales y su influencia en los resultados es posible verla con nitidez cuando planteamos un modelo predictivo, que estima la categoría de resultados según la variables estructurales analizadas población y dependencia del FCM.

Aquí se puede apreciar el p-seudo r-cuadrado no supera el valor 0,25 y el valor Exp (B) no supera el valor 0,567 que se da en el grupo de dependencia alta y buenos resultados.

Con todo, poco se encuentra mirando de tan lejos, Por lo que a continuación se procederá a analizar con más detenimiento a los municipios que obtienen los mejores resultados y se tratará de investigar sobre los factores que implican el éxito y que no estarían siendo captados por las variables más bien estructurales.

Los mejores resultados del Simce.

Se puede afirmar que, en términos estadísticos, sí existe una correlación negativa entre vulnerabilidad comunal (básicamente nivel socio-económico) y resultados en educación (a mayor vulnerabilidad menores resultados).²

Sin embargo, al revisar los resultados de la prueba SIMCE aplicada en castellano y matemáticas a 4^{os} básicos en 1999-2002, se puede ver que existe un número importante de comunas que, ubicadas en el decil (34 comunas) de mejores resultados, se escapan de la norma general.

Contexto del análisis: tipologías comunal-municipales

Para efectos del análisis, las realidades comunal-municipales se han clasificado en 7 tipologías, utilizando la metodología de clusters de k-media³. Las variables consideradas son 2: población total (la que presenta una importante correlación con porcentaje de población rural, por lo que cubre a esta última variable) y dependencia municipal del Fondo Común Municipal (la que presenta una importante correlación con pobreza comunal, por lo que cubre a esta última variable; por lo demás la disponibilidad del dato de pobreza es limitada pues la aplicación de la encuesta CASEN no se realiza en todas las comunas). Además de estas 7 tipologías se determinó la constitución de un Grupo de Excepción, formado por las comunas de más altos ingresos: Las Condes, Santiago, Providencia y Vitacura. Lo anterior, en virtud de que se estimó que estas cuatro comunas no son sujetos equivalentes al resto del universo de comunas y municipios para efectos de la aplicación de políticas públicas.

Vulnerabilidad y resultados

19 de las 34 comunas más exitosas en el SIMCE 2002 –nada menos que el 55,9% del grupo– están clasificadas en las tipologías comunal-municipales 1 y 2, esto es, de baja población (y en general de alta ruralidad) y de alta dependencia del Fondo Común Municipal (asociado en general con pobreza).

² “Prueba SIMCE 4° Básico 2002; Factores que Inciden en el Rendimiento de los Alumnos”, MINEDUC, agosto 2003.

³ La metodología de clusters de k-media es un procedimiento estadístico que se encarga de maximizar las diferencias intermedias en un universo de sujetos, mediante la definición de grupos o clusters. La idea es que los sujetos de estudio sean lo más parecidos posible entre sí al compararlos dentro de un mismo grupo, pero lo más distintos posible al compararlos de un grupo a otro.

Se puede afirmar que es posible, y no sólo en casos aislados, romper la relación vulnerabilidad comunal/malos resultados SIMCE. Destacan en este sentido, con puntajes superiores a los 260 puntos, las comunas de Primavera, Cabo de Hornos, Juan Fernández, Puqueldón, Palena, San Gregorio (en tipología 1) y Licantén (en tipología 2).

En el caso de las 34 comunas con peores resultados, como se verá más adelante, sólo 11 (32,4%) corresponden a las tipologías 1 y 2. Paralelamente, 6 comunas de este grupo (17,6%) corresponden a las tipologías 6 y 7.

Es decir, en el grupo de los mejores resultados, hay un porcentaje radicalmente más alto de comunas vulnerables (55.9% contra 32.4%) y un porcentaje equivalente de comunas “fuertes” (17.6% correspondientes a tipologías 6, 7 y E), que en el grupo de resultados opuestos. Esta observación permite refrendar la conclusión.

Resultados SIMCE/Evolución SIMCE 1999-2002/Vulnerabilidad comunal:

De los 34 municipios de mejores resultados en 2002, 26 experimentaron una evolución positiva (74%). De éstos, 15 corresponden nuevamente a las tipologías 1 y 2, es decir las más vulnerables en términos generales.

Los datos anteriores ponen de manifiesto que sí es posible –y no sólo aisladamente– lograr aprendizajes más o menos elevados, aún en condiciones precarias. Destacan aquí las evoluciones experimentadas por Juan Fernández, Primavera y Navidad, que superan los 30 puntos.

Resultados y aporte municipal

Un dato relevante respecto de las comunas exitosas en SIMCE, es el que puede extraerse de los recursos que aportan los respectivos municipios de su propio presupuesto, medido en términos porcentuales, respecto al presupuesto total comunal en educación. En 22 casos del grupo, los recursos aportados por el municipio constituyen más del 10% del presupuesto total en educación, es decir superan el promedio nacional de aporte porcentual de las municipalidades, en algunos casos quintuplicándolo. De estos 22, 15 pertenecen a las tipologías 1 y 2 (es decir, un 68.2%).

Con todo, el dato aquí expuesto habla de una voluntad explícita de los municipios por hacer una inversión de largo plazo sobre su comuna, como es invertir en educación básica. Destacan especialmente las municipalidades de Primavera, Laguna Blanca, Torres del Paine y San Gregorio.

Resultados y Gasto anual por alumno

Otra información interesante, es la que puede observarse respecto al gasto anual por alumno (constituido por la suma de la subvención del Ministerio y el aporte municipal). 18 de las 34 comunas del grupo de estudio están sobre el promedio nacional (\$559.000 anuales por alumno), y 8 de ellas más que duplican ese promedio. De aquellas que superan el promedio, 14 corresponden a comunas y municipios que en términos generales podríamos considerar más débiles o vulnerables, esto es de las tipologías 1 y 2 (un 77.8%).

Para considerar los datos anteriores, es importante tener en cuenta que las comunas que más alto gasto anual por alumno tienen, no necesariamente corresponden a aquellas en que el costo de prestación del servicio de educación es relativamente el mayor⁴.

En el marco de una subvención estatal más o menos pareja para todo el país, los datos anteriores sugieren un particular esfuerzo municipal por invertir en educación, en especial al tratarse de comunas más bien carenciadas (tipología 1) y, por lo tanto, con presupuestos propios restringidos.

Tipo de administración y resultados

Respecto al tipo de administración, debe decirse que en la mayoría de los casos de buenos resultados, la educación depende de Direcciones de Educación Municipal (DEM) y en sólo 4 casos a corporaciones.

La existencia de corporación de educación no condiciona la posición en el ranking, cuestión que se ve refrendada cuando se revisan las 34 comunas con peores resultados SIMCE, entre las cuales hay 7 que cuentan con corporación, cuya existencia tampoco condiciona su ubicación en el ranking.

Con todo, es posible encontrar casos que rompen el mito ya construido del rendimiento y su referencia al nivel socioeconómico de los alumnos; qué sucede, entonces, en estos casos que doblagan su destino, destino construido por nosotros mismo, pero destino al fin, y no menos real que la realidad misma.

Para lo anterior nos hemos introducido en la subjetividad de estos casos a través del análisis de su discurso (grupo de discusión), del discurso y su intencionalidad que manifiesta lo que hacen para construir su propia realidad, la realidad de sus intenciones.

La hipótesis a testear, entonces, se refiere a que estas escuelas a pesar de sus condiciones de pobreza actúan sobre un trasfondo de vida que se caracteriza por la idea de poder doblar esas condiciones y que por tanto las imágenes del mundo no se presentan como un destino ya escrito sino por escribirse.

Para lo anterior convocamos a los directores municipales de educación de los municipios de Hualañe, Lolol, Navidad, Chépica y Cóinco, para conversar acerca del futuro de la educación municipal en Chile (grupo de discusión).

Antes de comenzar con el análisis haremos algunas reflexiones acerca de las técnicas de investigación social y valor que contienen en un mundo algo dominado por el positivismo reduccionista.

Comenzaremos planteando la hipótesis de la complementariedad de las estrategias de investigación social, en que las estrategias de investigación social de variables logran efectividad en reconocer espacios comunes de acciones teleológicas y las estrategias de investigación social, logran efectividad en reconocer lo sustantivo de las acciones teleológicas. En este sentido la acción teleológica la entendemos como la acción social visible que manifiesta la sustantividad de dicha acción.

La acción teleológica esta, entonces, en la dimensión de lo manifiesto, en una dimensión de acción con arreglo a fines, que se gatilla de lo latente y lo motivante.

Así entonces, interesa conocer de la investigación social no sólo el comportamiento como acción teleológica sino también los espacios de subjetivación y las variables que lo

⁴ SUBDERE, "Determinación de Funciones de Costo por Tipo de Provisión de Servicios Municipales y su Financiamiento", 2001.

determinan y que median esos comportamientos para que se produzcan, es decir la explicación sustantiva de la distribución observada.

Nuestro planteamiento tiene que ver con el reconocimiento de la estructura de los espacios de subjetivación que los separa en los hechos observables en acciones con arreglo a fines y acciones comunicativas mediadas lingüísticamente. Es decir, que en el orden social es posible encontrar dos dimensiones, una visible, comportamientos observables y susceptibles de distribuir en una dimensión probabilística y un mundo paralelo simbólico que se cuele en el lenguaje para aparecer y hacerse visible en la acción con arreglo a fines.

Proponemos, entonces la existencia de dos dimensiones que actúan en forma simultánea la de los hechos y la de los símbolos, donde se entremezclan dimensiones sociales e individuales del sujeto que generan lo sustantivo de lo observable.

En este marco de análisis nos animamos a utilizar la matriz de Alfonso Ortí que muestra los niveles de la realidad social y de la interacción personal y enfoques metodológicos del análisis social.

En esta matriz se establecen los niveles y procesos constituyentes de la realidad social con los niveles de conciencia personal, los elementos o unidades básicas de los procesos de análisis social, tipos de modelos teóricos epistemológicos de inferencia y enfoques y modelos metodológicos pertinentes.

Es así como los hechos, es decir lo que acontece y se hace, se relaciona con lo manifiesto y consciente del sujeto, lo que se puede traducir en registro de datos, análisis de series, correspondencias y factores, los que derivan en una explicación causal, a través de un modelo estadístico.

Los discursos, lo que se dice se expresa o significa, se relaciona con lo latente o preconsciente, lo que se puede traducir en corpus de textos y análisis de sistemas de significaciones, lo que deriva en comprensión y significancia, a través de modelos lingüísticos que contienen sistematización de significancias culturales y comprensión crítica de su orientación ideológica.

Finalmente están las motivaciones, el por qué de la interacción social, su sentido e intencionalidad consciente y no consciente, lo que se puede traducir en configuración de síntomas y desciframiento de las simbolizaciones, lo que deriva en interpretación hermenéutica, es decir definición proyectiva de sentidos profundos, a través de modelos heurísticos, es decir intereses o modelos racionales y deseos o modelos psicoanalíticos.

Rol del municipio.

Mucho se ha hablado del rol del municipio en la gestión en educación en lo que se refiere a los resultados obtenidos, considerando que la educación no es para muchos(municipios) una labor que competa exactamente al municipio, dada esta ambivalencia manifiesta entre una administración municipal (administración de recursos) y administración central(leyes y programas), desviando y distraendo recursos de servicios que si son de exclusiva responsabilidad municipal, sin embargo el grupo señala que el compromiso debe estar referido a los resultados inclusive a la calidad y que por tanto no solo debe ser un mero administrador de recursos financieros.

La educación descentralizada. Un aporte.

El compromiso y valor común del “todos” se construye en el espacio microsocioal. El reconocimiento de la subjetividad propia en un espacio intersubjetivo es el “ser” del “deber ser” del estado. Estado que debe ser descentralizado.

.....,la descentralización que permite la municipalidad, yo creo es lo que hay que valorar, porque uno, antes trabajábamos perteneciendo al Ministerio.....

.....,esta mas cercano para la gente, mas a mano tantas cosas, se agilizan....

.....,Y no hay una receta para el país, sino que cada comuna tiene su receta para funcionar, para avanzar.....

.....,las escuelas estaban como aisladas, eran islas, ahora dan la posibilidad de intercambiar, nos reunimos todos los directores, intercambiamos experiencias pedagógicas, atacamos los temas contingentes, buscamos soluciones, hay una actualización permanente, hay comunicación....

Más allá del Simce.

Más allá de las herramientas que no remiten a la dimensión de la comunicación en un espacio de acción comunicativa sino teleológica, en esencia racionalidad instrumental. Los participantes del grupo reconocen lo importante que resulta no dotar de sentido comunicativo, de sentido de vida, a la instrumentalidad propia de las herramientas.

....., pero creo que el merito mas que nada de estas comunas (las de buenos resultados) ha sido el no preocuparnos de los resultados del SIMCE, tenerlo como un referente si, pero no centrar la atención en eso....

La planificación y la evaluación como elementos claves.

A pesar de que el discurso se centra en la subjetividad común y la sustantividad de su mundo de la vida, no es menos cierto que la racionalidad instrumental juega un rol importante en los resultados obtenidos, donde se señala la importancia de la planificación y la evaluación como herramientas necesarias en la obtención de resultados, buenos resultados..

.....,pero cuando no ocurre (que hayan buenos resultados) hay una misión y un objetivo y no ocurre yo soy de la idea de producir cambios, concordados primero, o sea, llevamos dos SIMCE y no haz cumplido, no haz funcionado, dime que es lo que pasa, y después de que me diga que es lo que pasa vamos a hacer un plan y si ese plan no resulta, algo pasa....

.....,si se toman las medidas en el momento, que se detecte el problema, eso se hace permanentemente se esta evaluando, yo creo que esa es una de las causales de que los rendimientos académicos vayan parejos, vayan subiendo, independiente de la realidad socioeconómica de las comunidades...

.....,pero creo que es importante una cosa, para poder lograr, llegar a lo que nosotros queremos, es importante la evaluación, una evaluación a nivel del PEI, Institucional, yo pienso que anualmente haciendo una buena evaluación y, un colegio tiene que trabajar con metas, con metas y evaluándolas anualmente....

.....,si un colegio hace eso (evaluar) mas con todo el compromiso de los apoderados, de los docentes, de todos los entes, yo pienso que la cosa tendría que ir mejorando, pero es muy importante la evaluación del PEI, porque yo siempre digo en mi colegio, el PEI es la Biblia

del colegio, es el que dice hasta donde quiero llegar, que quiero hacer, como lo voy hacer, con qué recursos...

Como se puede apreciar, la subjetividad del grupo y la sustantividad de lo manifiesto (los buenos resultados) se funda en un discurso alentador y doblegador de las dificultades existentes. No existe un referencia fatalista referida a metarrelatos absolutistas (las situaciones promedio nacionales) generalmente venidos de las elites que dominan la opinión, opinión pública.

Los peores resultados del Simce.

El siguiente cuadro, muestra la distribución de los 34 peores resultados SIMCE entre las diferentes tipologías comunal-municipales. Los resultados van desde los 191.1 puntos en Colchane hasta los 221.3 puntos en Quinta de Tilcoco. El promedio de los puntajes en este decil es de 214.4 puntos, 22 puntos por debajo del promedio nacional, de 236.5 puntos, y 48 puntos por debajo del promedio del decil de mejores resultados, de 262.4 puntos. 11 comunas del grupo de análisis (32,4%) se encuentran en el tramo más vulnerable, es decir tipologías 1 y 2. A la vez, 7 comunas (20,6% del grupo), están clasificadas entre las comunas relativamente fuertes (tipologías 5, 6 y 7). En tanto, los grupos 6 y 7 –excluyendo al grupo 5– representan el 17,6% de este decil.

Predominan, en todo caso, las comunas del grupo tipológico 3 (con 9 comunas, equivalentes a un 26.5% del decil), esto es comunas y municipios que en términos generales se encuentran en una categoría intermedia de vulnerabilidad.

En este punto es importante recalcar que, entre las 34 comunas con mejores resultados (el decil opuesto al aquí estudiado), tienen un predominio indiscutible las comunas de las tipologías 1 y 2 (las más vulnerables), con 26.5% y 29.4% respectivamente: en suma, un 55.9%, contra un 32.4% de estas mismas tipologías en el decil de peores resultados.

Resultados / ingreso familiar

las 34 comunas con peores resultados simce 2002, según ingreso promedio familiar y porcentaje de población pobre

La población pobre de las comunas con peores resultados en SIMCE va desde el 5.99% al 50.82%, con un promedio del grupo de 24.00%. Este promedio es mayor que el promedio nacional de 21.81% y que el promedio del decil de mejores resultados de 19.73%.

En el caso del ingreso promedio familiar de las comunas, su rango va de \$115.440 a \$641.490, con un promedio de grupo de \$307.416, algo inferior al promedio nacional, de \$338.324, y bastante por debajo del decil de mejores resultados, cuyo promedio es de \$486.459.

Aunque en términos de promedios grupales, los datos confirman la relación resultados/nivel socioeconómico que se observa a nivel nacional, existen casos que llaman la atención. En efecto, aún en condiciones de promedio de ingresos comparativamente favorables, hay comunas como Sierra Gorda (baja pobreza e ingreso familiar superior al promedio nacional), Iquique (pobreza relativamente baja e ingreso familiar relativamente elevado) o Huechuraba (pobreza algo más baja que el promedio nacional e ingreso familiar elevado) que obtienen muy malos resultados.

Cabe mencionar que de estas tres comunas, 2 pertenecen a las tipologías más “fuertes”: Huechuraba en el grupo 6 e Iquique en el grupo 7.

Resultados / aporte municipal.

Como se puede ver, en relación con el aporte de recursos que hacen los municipios, en términos porcentuales, sobre el presupuesto total comunal en educación (municipio más subvención), el rango va de un 0.07% en Toltén a un 63.53% en Sierra Gorda, concentrándose, sin embargo, 33 de los 34 municipios en el rango 0.07%-37.38%. Las 34 comunas con peores resultados simce y la participación de recursos del presupuesto municipal sobre presupuesto comunal total en educación, según tipología comunal-municipal

El promedio de aporte porcentual de este decil es de 14.6%, contra un promedio nacional de aportes municipales de un 10.0% y un promedio en el decil de mejores resultados, de 20.1%.

Es decir, en el decil de peores resultados, aunque los municipios están bastante lejos de destinar equivalentes proporciones de recursos en relación con el decil de mejores resultados, de todas formas presentan un promedio de aporte porcentual superior al promedio nacional. Cabe, sin embargo, hacer el ejercicio de calcular el promedio del decil inferior excluyendo a Sierra Gorda, dado que, como se ha dicho, constituye una excepción. El promedio del grupo, entonces, se reduce a 13.02%.

Aunque el aporte promedio del decil de mejores resultados es bastante más alto que el aporte promedio del decil inferior, debe tenerse presente que esto no implica una relación obligada entre resultado SIMCE y aporte municipal de recursos. En efecto, existen municipios que aportan muy poco de sus recursos al sector educación, y aún obtienen muy buenos resultados comunales en SIMCE. Casos extremos de esta situación son Osorno y Coelemu que, participando en menos del 1% en el presupuesto total comunal de educación, están entre los 34 mejores resultados SIMCE promedio comunales del país.

Retomando los casos de Huechuraba e Iquique, la primera hace un aporte importante al sector educación, con 35.12% del presupuesto total sectorial para la comuna; pero la segunda destaca por encontrarse entre las que menos aporta, con tan sólo un 2.75% de participación.

Además de ellas, destacan, en el grupo de peores resultados, las comunas de Quinchao, Calera, Pozo Almonte, Toltén, Santa Bárbara y Quellón que están por debajo del 5.00% en su participación al presupuesto total comunal de educación. Ahora bien, todas ellas están, si no por debajo, muy cercanas a los promedios nacionales de ingreso familiar promedio comunal y de porcentaje promedio comunal de población pobre. De hecho, ninguna de ellas está clasificada en las tipologías comunal-municipales 5, 6 ó 7 y cuatro de las cinco se concentran en los grupos 1, 2 y 3 (los más vulnerables).

Resultados / gasto por alumno

El siguiente cuadro muestra que el gasto anual total por alumno (aporte municipal más subvención, por alumno), promedio comunal, en el decil de peores resultados SIMCE va de 105 mil pesos en Tiltil, a 1.252 miles en Sierra Gorda.

El promedio de gasto por alumno en el grupo, es de 553 mil pesos, algo inferior al promedio nacional (559 mil pesos), y muy por debajo del promedio del decil superior (828 mil pesos). Es decir, en promedio, el gasto anual por alumno se refleja en los resultados de la prueba SIMCE.

Resultados / tipo de administración

Comunas-municipios en deciles superior e inferior de resultados simce 2002, que cuentan con corporación de educación, ordenadas según ranking

A diferencia de lo que podría esperarse, en el análisis de mejores y peores resultados SIMCE, no se encuentra una relación entre puntajes altos y existencia de Corporación Municipal de Educación. Por el contrario, se encuentran menos corporaciones en el decil superior que en el inferior (4 contra 7 corporaciones).

Al revisar separadamente cada decil, tampoco se encuentra que la existencia de Corporación condicione la posición de una comuna en el ranking de resultados.

Nuevamente el grupo de discusión, esta vez realizado con los Daem de las comunas de: Algarrobo, Machalí, Til Til, Quinta de Tilcoco y San José de Maipo, se nos presenta como el instrumento a utilizar para indagar acerca de la motivaciones de lo objetivo señalado.

CONCLUSIONES

- Actualmente se requiere un cambio de la educación: de la repetición a la creación, de la disciplina al “desorden”, de la regularidad al cambio, de la prisión a la liberación.
- Otro de los requerimientos es la integración, por la segregación que se ha producido en las bases de nuestra sociedad. No solo se requiere la integración de las distintas clases sociales en la escuela por motivos de homologar rendimientos sino también por homologar costumbres y actitudes que nos puedan unir en una comunidad verdadera.
- Aunque la norma general indica que hay una correlación entre vulnerabilidad comunal y malos resultados en educación, existe un número importante de comunas que se escapan de esa norma. Esto permite aseverar que la norma general (realidades inventadas por las estadísticas) es reversible y terminar con el fatalismo que ella conlleva.
- Las condiciones de vulnerabilidad o precariedad comunal-municipal no implican necesariamente un círculo vicioso de malos resultados en educación. De hecho, en un buen número de casos, comunas altamente vulnerables presentan evoluciones notablemente positivas.
- El análisis caso a caso de las comunas con buenos resultados en educación, y en particular la revisión de los aportes municipales de recursos al sector, sugieren que la voluntad política puede ser un factor determinante en la obtención de éxitos (buenos puntajes SIMCE y buenas evoluciones de los mismos).
- No hay una relación clara entre buenos resultados SIMCE y tipo de administración de la educación municipal (Direcciones de Educación / Corporaciones). Uno u otro tipo de administración no favorece ni obstaculiza la obtención de buenos resultados.
- De la investigación cualitativa realizada (grupo de discusión con Dem de municipios con mejores SIMCE) se rescata la importancia de lo sustantivo de la acción de los municipios que logran vencer el universalismo ya instituido entre pobreza y rendimiento. Sustantividad que se ancla en la construcción de un sentido social de la situación que remite al valor común del compromiso y la integración de todos los actores relevantes en la obtención de resultados.
- La comunidad se forma y se integra en torno a la fuerza del compromiso como valor convocante.
- Dentro de este compromiso el alcalde como líder municipal pasa a ser fundamental en la construcción del valor común. A este respecto nadie minimizó la acción e importancia de la autoridad municipal como relevante en el proceso.

- A lo anterior se suma la evaluación permanente y la planificación constante para la persecución de los fines acordados. Interesante resultó constatar que nadie manifestó reparos respecto a la evaluación, lo que se presume que se da a causa de que todos se alinean en un objetivo social común que supera la mera obtención de buenos resultados en las pruebas Simce, lo que hace relegar los intereses particulares a un segundo orden.
- Siendo, en lo fundamental, la construcción de un valor comunitario eje troncal del proceso de obtención de resultados, el desafío se plantea en los siguientes términos: Los recursos físicos alcanzan su mayor rendimiento en una comunidad unida en el proceso, proceso que culmina en la mejora del bienestar de la población más allá de los resultados de una prueba.
- Debemos ser cautos, entonces, en concentrar los esfuerzos solo en el aumento de recursos físicos y financieros, que pueden ir a caer a comunidades desarticuladas y donde especialmente el alcalde no manifiesta compromiso en la obtención de resultados.
- Sin duda que el sistema y sus escasos resultados está mediados por una situación de gestión, de difícil gestión, sin embargo lo anterior se produce no por la falta de “un buen gerente” sino ante la ausencia de la construcción de un valor comunitario que ordene e integre todos los actores relevantes en la obtención de resultados. La adversidad requiere de una buena gestión, gestión que se fundamenta en la construcción de un esfuerzo común, esfuerzo de todos, por tanto compromiso de todos.
- Sin embargo no hay que minimizar las carencias y necesidades que nuestra educación municipal tiene, incluidas las desventajas que posee en este escenario no competitivo, de ahí que surja la motivación de vencer, de vencer algo, algo dado, algo que es adverso.

2.9.- RELACIÓN IMPLEMENTACIÓN JEC CON LOGROS DE APRENDIZAJES OBTENIDOS EN EL SIMCE

Prueba SIMCE 2º Medio 2001

Factores que Inciden en el Rendimiento de los Alumnos

Este documento ha sido elaborado por el Departamento de Estudios y Estadísticas de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación. El documento fue desarrollado por los profesionales Paula Darville, Rodrigo Díaz y Fernanda Melis bajo la dirección de Vivian Heyl, Jefa del Departamento de Estudios y Estadísticas. Adicionalmente, se agradece el apoyo prestado por la Unidad de Curriculum y Evaluación, Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Los resultados de este estudio muestran un efecto positivo para los alumnos que pertenecen a establecimientos que participan en JEC y en el Programa Montegrande. Es decir, los alumnos que están en establecimientos que pertenecen a estos programas tienen un mejor desempeño en 2001 que el resto, manteniendo constantes todas las otras variables consideradas en el modelo.

Se analizaron que el coeficiente estimado para la JEC y el Programa Montegrande para la Prueba de Lenguaje. En relación a la JEC, se observa que el coeficiente estimado en lenguaje es de 1,6 puntos, el cual es estadísticamente significativo. Esto significa que por cada año en JEC los alumnos obtienen en promedio 1,6 puntos adicionales en la prueba SIMCE. Por lo

tanto, aquellos alumnos cuyos establecimientos se integraron a la JEC desde sus inicios (1997) tienen, en 2001, en promedio cerca de 8 puntos adicionales en la prueba SIMCE - lenguaje.

Del mismo modo, el coeficiente estimado para el Programa Montegrando es 3,9 puntos y es estadísticamente significativo. Es decir, aquellos alumnos que están en establecimientos que participan en este Programa obtienen cerca de 4 puntos más en la prueba de lenguaje en comparación con establecimientos similares pero que no pertenecen a Montegrando.

Para la prueba de matemáticas se obtienen conclusiones similares a las de lenguaje, es decir la JEC y el Programa Montegrando tienen efectos positivos y significativos en los resultados del SIMCE a nivel de alumnos. Los resultados señalan que el coeficiente estimado para la JEC es de 1,8 puntos, el cual es estadísticamente significativo. Esto significa que por cada año en JEC los alumnos obtienen en promedio cerca de 2 puntos más en la prueba SIMCE-matemáticas. Por lo tanto aquellos alumnos que están en establecimientos que participan en la JEC desde 1997 (inicio), obtienen en 2001 en promedio 9 puntos adicionales.

En relación al Programa Montegrando los resultados muestran que el coeficiente estimado es 4,9. Por lo tanto, aquellos alumnos que asisten a establecimientos que participan en el Programa Montegrando obtienen alrededor de 5 puntos más en la prueba SIMCE de matemática, cuando se controla por nivel socioeconómico, dependencia y otras variables incluidas.

Resultados por Grupos Socioeconómicos

El análisis por MCO muestra el efecto promedio de las distintas variables sobre el logro educacional de los alumnos. Sin embargo, resulta relevante analizar el efecto del conjunto de variables consideradas sobre el resultado de los alumnos en los establecimientos clasificados por grupo socioeconómico¹⁰. Es muy probable que algunas variables afecten de manera diferente a los establecimientos en distintos grupos socioeconómicos.

Con el fin de analizar este efecto diferenciado se estimaron regresiones por grupo socioeconómico. La especificación es similar a la de la función de producción a nivel nacional y se incluyen las mismas variables consideradas en ésta.

Se analizaron los resultados para las pruebas de lenguaje y matemáticas por grupo socioeconómico. Se observa que para algunas variables los resultados obtenidos a nivel nacional difieren a los estimados para los diferentes grupos. Esto implica que estas variables tienen un efecto diferenciado entre alumnos que asisten a establecimientos de distintos grupos socioeconómicos.

En ambas pruebas el impacto del índice socioeconómico (ise) a nivel de alumnos es mayor en el grupo socioeconómico bajo y va disminuyendo en los grupos socioeconómicos más altos. Esto es consistente con lo ya observado, en el sentido, que a partir de un cierto nivel socioeconómico, un mayor ise no significa incrementos en los resultados en las pruebas.

El coeficiente de JEC, en ambas pruebas, es positivo y estadísticamente significativo para los grupos socioeconómicos bajo (A), medio bajo (B) y medio (C), reconociendo el efecto positivo de este programa sobre el logro educacional. Es importante resaltar que el coeficiente aumenta para los grupos socioeconómicos más altos, alcanzando un valor máximo para el grupo socioeconómico Medio (C) de 1,9 puntos en la prueba de lenguaje y 2,3 puntos en la prueba de matemáticas. Esto significa que aquellos alumnos en establecimientos que están en JEC desde su inicio (año 1997), obtienen cerca de 10 puntos y más de 11 puntos adicionales en las pruebas SIMCE lenguaje y matemáticas respectivamente.

Una situación distinta se observa en el grupo socioeconómico medio alto en el que aparece un efecto negativo de la JEC en ambas pruebas. Sin embargo, es importante notar que la composición de establecimientos en este grupo es totalmente diferente al resto: el 72% de los establecimientos es particular pagado, el 26,6% particular subvencionado y sólo el 1,4% es municipalizado¹¹, lo que representa un escenario de análisis diferente en relación a la composición de los grupos socioeconómicos bajo, medio bajo y medio. En primer lugar, muchos de los establecimientos particulares pagados tienen jornadas escolares más extensas, por lo que la variable dummy para JEC no estaría captando adecuadamente el efecto de mayor tiempo en el colegio. Por otro lado, más de la mitad de los establecimientos particulares subvencionados y municipalizados de este grupo están en JEC, por lo que el efecto asignado a la variable JEC sería más cercano a una proxy de no ser particular pagado que el verdadero efecto de la Jornada Escolar Completa.

Conclusiones

Similar a los resultados obtenidos por otros estudios, en el análisis realizado se encuentra que el nivel socioeconómico de los alumnos y la dependencia administrativa del establecimiento al cual asisten, tienen valores estadísticamente significativos y de alta magnitud. Los alumnos que asisten a establecimientos particulares pagados obtienen en promedio puntajes mayores que los que asisten a establecimientos particulares subvencionados, y éstos, a su vez, obtienen puntajes mayores que aquellos alumnos que asisten a establecimientos municipalizados.

Asimismo, los resultados muestran un efecto positivo para los alumnos que pertenecen a establecimientos que participan en JEC. Es decir, los alumnos que están en establecimientos que pertenecen a estos programas tienen un mejor desempeño en el SIMCE de 2° medio 2001 que el resto, manteniendo constantes todas las otras variables consideradas en el modelo.

Otras variables educacionales que afectan significativamente el rendimiento escolar, son la experiencia docente, el tamaño del establecimiento, la modalidad de enseñanza y la asistencia a educación parvularia. Los alumnos en establecimientos en que los docentes tienen en promedio más experiencia obtienen mejores resultados. Lo mismo se observa para alumnos en establecimientos con mayor matrícula y con modalidad de enseñanza científico humanista. Asimismo, los alumnos que asistieron a educación parvularia también tienen un mejor desempeño en el SIMCE de 2° medio 2001.

En general, tanto para la prueba de lenguaje como para la de matemáticas, las estimaciones por grupo socioeconómicos de establecimientos entregan resultados similares a los que se observan a nivel nacional en cuanto al signo y significancia de los coeficientes estimados, pero con algunos cambios importantes en la magnitud de éstos.

CAPITULO III

METODOLOGIA

3.1.- DESCRIPCION DEL DISEÑO DE INVESTIGACION

Nuestra investigación es de carácter *Cuasiexperimental* por el hecho de haber trabajado con grupos ya constituidos y elegidos de forma no aleatoria, es decir, el trabajo se centro en 3 grupos según su índice de vulnerabilidad (IVE).

La presente investigación se enmarca en el paradigma *Positivista* (racionalista,) que se caracteriza por ser positivo – lógico, cuantitativo, medición controlada, objetivo, confirmatorio, deductivo desde fuera de los datos, orientado a resultados y entrega datos sólidos que; pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto (se busca descubrir el conocimiento).Es por ello que este diseño es de tipo *Explicativo*, recalcando los efectos en los logros de aprendizaje según la medición SIMCE en el subsector de Educación Matemática y las causas tales como la incidencia de la Normativa , los tipos de talleres JEC y tiempo dedicado al apoyo del subsector en cuestión. El investigador busca la neutralidad, debe reinar la objetividad. Se centra en aspectos observables y que se pueden cuantificar. Además de describir el fenómeno tratan de buscar la explicación del comportamiento de las variables, siendo por ello de tipo *Correlacional*. Su metodología es básicamente cuantitativa, y su fin último es el descubrimiento de las causas, considerando estudios correlacionales transaccional que permiten comprender la complejidad de los problemas estudiados determinando las variables relacionadas con él. Correlacional o *expost-facto* (desde después del hecho). Intenta inferir relaciones causa efecto. Falacia post-hoc ergo horóptero (posterior, luego provocado por ello).

3.2.- SUJETOS DE INVESTIGACION

3.2.1.- DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

- **Población de referencia:** Todos los establecimientos educacionales de Enseñanza Media de la Comuna de Chillán:

ESTABLECIMIENTO EDUCAC.	TIPO ENSEÑANZA	DEPENDENCIA
LICEO MARTA BRUNET	MEDIA	MUNICIPAL
LICEO NARCISO TONDREAU	MEDIA	MUNICIPAL
LICEO MARTIN RUIZ DE GAMBOA	MEDIA	MUNICIPAL
LA PURISIMA CONCEPCION	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
PADRE ALBERTO HURTADO	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
ADVENTISTA	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
HISPANOAMERICANO	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
INSTITUTO STA MARIA	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COYAM	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
DARIO SALAS	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
SAN VICENTE	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC

SAN BUENAVENTURA	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COMEWELTH SCHOOL	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COLEGIO CHILLAN	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COLEGIO EVANGELICO BETANIA	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COLEGIO TECN.PROF. DARIO SALAS	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COLEGIO CONCEPCION	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COLEGIO TECN. PROF. PADRE ALBERTO HURTADO	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC
COLEGIO GABRIELA MISTRAL	BASICA MEDIA	PART - SUBVENC

- **Características de la muestra :** Se seleccionaron en forma aleatoria a 3 establecimientos de Enseñanza Media que representaban diferencias a nivel de estrato social, marcada especialmente por el índice de vulnerabilidad social entregada por la JUNAEB, si habían contado o no con apoyo del Mineduc a través de programas de focalización y que en fechas diferidas habían ingresado a la Jornada Escolar Completa, como una forma de verificar de manera más objetiva la incidencia o no en los resultados de haber ingresado a ella.
- **Tipo de escuelas y localización:** Los Establecimientos seleccionados de acuerdo a las variables de Vulnerabilidad social (IVE), dependencia, estrato socioeconómico de población que atienden, tipos de programas ministeriales implementados y localización:

CARACTERISTICAS	PADRE ALBERTO HURTADO	COLEGIO TECNICO PROFESIONAL DARIO SALAS	LICEO MARTIN RUIZ DE GAMBOA
ESTRATO SOCIO ECONOMICO	MEDIO - ALTO	MEDIO - BAJO	BAJO
IVE	30%	60%	85%
DEPENDENCIA	PARTIC - SUBV	PARTIC - SUBV	MUNICIPAL
TIPOS DE PROGRAMAS MINISTERIALES	NO FOCALIZADO	NO FOCALIZADO	FOCALIZADO
LOCALIZACION	URBANA	URBANA	URBANA
INGRESO A JEC	SI	SI	SI

- **Curso de los alumnos:** Presentan cursos con una matrícula promedio entre 36 a 40 alumnos, manteniéndose el máximo de población en los primeros cursos (1ero y 2do medio).
- **Características de los estudiantes:** Se asocian a las características del estrato socio – económico al cual pertenecen.

- **Tamaño de la muestra:** Esta constituida por los alumnos de 2do año medio que rindieron SIMCE en las 3 últimas mediciones.
- **Criterios para la selección de la muestra:** Selección intencionada (en función del fenómeno que se estudia) ya que el estudio es sobre rendimientos del SIMCE de 2dos Medios y se establecieron criterios en los cuales se optó por el colegio de más baja vulnerabilidad social (estrato socio- económico medio - alto), uno de estrato socioeconómico (medio – bajo) y finalmente un liceo que atiende estudiantes de más lata vulnerabilidad social (clase económica baja)

3.3.- MECANISMOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

Se realizo un trabajo de campo que consistió en recolectar nuestra información que consta del Proyecto Educativo Institucional y el proyecto JEC de los tres centros educacionales antes mencionados, necesaria para realizar la investigación. El primer Colegio fue el Colegio Técnico Profesional Darío Salas donde nos entrevistamos con su director y la encargada de UTP los cuales nos recibieron amablemente facilitándonos la información requerida y destacando el interés por la investigación. En el Colegio Padre Alberto Hurtado, fuimos recibidos por el director de ciclo de Educación Media y el jefe de UTP, que al igual que en el colegio anterior nos facilitaron la información requerida.. En el Liceo Martín Ruiz de Gamboa, fuimos recibidos amablemente, y también nos facilitaron la información requerida.

3.4- INSTRUMENTOS

SOFTWARE INFOSTAT

InfoStat es un programa estadístico desarrollado en el ambiente Windows que ofrece una interfase avanzada para el manejo de datos basada en el difundido concepto de planilla electrónica. Permite importar y exportar bases de datos en formato Paradox, texto o dbase. Posee rápido acceso a herramientas para el manejo de datos como por ejemplo editar fórmulas, transformar, clasificar y categorizar variables y generar variables aleatorias mediante el uso de la simulación. Las capacidades de copia y pegado permiten trasladar fácilmente tablas, resultados y gráficos a otras aplicaciones Windows.

Dirección web : www.infostat.com.ar

LIBROS

Estadística (Serie Schaum): Segunda edición 1997

Probabilidad y estadística: aplicaciones y métodos (Canavos, George)

3.4.1.-INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1.- Normativa JEC: con respecto a la Normativa JEC, estudiamos el Reglamento de la Ley N° 19.532, el cual crea el Régimen de Jornada Escolar Completa. Al estudiar enfocamos nuestro análisis al artículo N°18, el cual se refiere al horario semanal mínimo y el tiempo diario mínimo de permanencia de los alumnos en los establecimientos educacionales que están incorporados a la JEC.

2.- Proyecto Educativo Institucional: Dentro de nuestra investigación analizamos los PEI de los Establecimientos, de los cuales enfocamos nuestro análisis en: la finalidad, Objetivos Generales, Misión Principios orientadores, organización, estructura de los Centros Educativos.

3.- Proyecto Pedagógico JEC: Con respecto a este punto analizamos los tipos de Talleres JEC realizados, descripción, objetivos y la carga horaria de cada uno de ellos, para luego enfocar aquellos talleres vinculados al subsector de Educación Matemática

4.- Resultados del SIMCE: Se recolectaron los Puntajes SIMCE de cada Establecimiento a través de Internet de las últimas tres mediciones en el subsector de Educación Matemática. Los cuales utilizamos para el trabajo cuantitativo de la investigación

3.5.- ANALISIS DE DATOS

3.5.1- ANALISIS DESCRIPTIVO

a) Colegio Padre Alberto Hurtado

A.- Plan de Estudio NM2

Subsectores Formación General	NM2
Lenguaje y comunicación	5
Inglés	4
Matemática	6
Historia y Ciencias Sociales	5
Ciencias Naturales	
Biología	3
Física	2
Química	2
Educación tecnológica	2
Artes visuales o música	2
Educación Física	2
Consejo de Curso	1
Religión (optativa)	2
Cultura religiosa I	
Cultura religiosa II	2
Total (hrs)	38

Resultados Prueba SIMCE del Subsector de Ed. Matemática.

Años	Puntajes
2001	314
2003	311
2006	321

B.- Talleres JEC (Se ha mantenido el mismo Proyecto Pedagógico JEC)

Talleres JEC	NM2
Taller de formación personal y espiritual	2
Taller de autoconocimiento personal y sexualidad	X
Según programa (Ed. Matemática)	2
Según programa(Lenguaje)	1
Identidad y cultura juvenil, doctrina social de la iglesia.	1
Reforzamiento en matemática	1
Reforzamiento en Historia y ciencias sociales	1
Reforzamiento en biología	1
Taller deportivo	2
Total (hrs)	11

Obs: Los alumnos optan a los talleres de interés

C.- Talleres JEC Subsector Matemáticas

Talleres JEC	NM2
Reforzamiento en matemática	1
Según Programa (Ed. Matemática)	2
Total (hrs)	3

Obs: los alumnos deben acceder a estos talleres.

b) Colegio Técnico Profesional Darío Salas

Subsector de Ed. Matemática.

A.- Plan de Estudio NM2

Subsectores Formación General	NM2
Lengua Castellana y Comunicación	5
Idioma Ext. Inglés u otro	4
Matemática	5
Historia y Ciencias Sociales	4
Ciencias Naturales	
Biología	2
Física	2
Química	2
Artes Visuales o Artes Musicales	2
Educación Tecnológica	2
Educación Física	2
Consejo de Curso	1
Religión	2
Total (hrs)	33

Años	Puntajes
2001	227
2003	248
2006	261

C.- Tipos de Talleres JEC (Se ha mantenido el mismo Proyecto Pedagógico JEC)

Talleres JEC	NM2
Introducción al trabajo de Oficina	3
Informática Educativa	2
Taller de Exploración al mundo de la Gestión Comercial	2
Taller de Expresión corporal, artístico y musical	2
Total (hrs)	9

Obs : Los alumnos deben acceder a cada taller.

B.- Resultados Prueba SIMCE del Talleres JEC Subsector Matemáticas

Talleres JEC	NM2
Informática Educativa	2
Taller de Exploración al mundo de la Gestión Comercial	2
Total (hrs)	4

Obs: Los alumnos deben participar

en cada taller.

c) Liceo Martín Ruiz de Gamboa

A.- Plan de Estudio NM1 y NM2

Subsectores Formación General	NM2
Lengua Castellana y Comunicación	6
Idioma Ext. Ingles	4
Matemática	6
Historia y Ciencias Sociales	5
Ciencias Naturales	
Biología	2
Física	2
Química	2
Artes Musicales	2
Educación Tecnológica	2
Educación Física	2
Consejo de Curso	1
Religión	2
Total de horas	36

Rendimiento Prueba SIMCE en el Subsector de Ed. Matemática.

Años	Puntajes
2001	219
2003	215
2006	205

B.- Talleres JEC (Se ha mantenido el mismo Proyecto Pedagógico JEC)

Talleres JEC	NM2
Orientación a la administración	2
Computación	2
Desarrollo Personal	2
Orientación	2
Estudio Dirigido	2

Obs: Los alumnos deben optar a cada Taller.

C.- Talleres JEC Subsector Matemáticas

Talleres JEC	NM2
Estudio Dirigido	2

Obs: Los alumnos deben acceder a este Taller.

3.5.2.- DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA ASOCIADA A LA INVESTIGACIÓN

Definiciones

1. **Correlación:** se entiende por correlación la asociación entre la variación de los valores de dos variables. Puede ser positiva o directa (en el mismo sentido) y negativa o inversa (en sentidos contrarios).
2. **Correlación lineal:** se calcula con el coeficiente de correlación de Pearson y se aplica sobre las variables numéricas o mixtas, tomando valores entre -1 y 1, siendo el significado el valor 0 la ausencia de correlación.
3. **Coefficiente de correlación lineal de Pearson:** El coeficiente de correlación lineal de Pearson de dos variables, r , nos indica si los puntos tienen una tendencia a disponerse alineadamente (excluyendo rectas horizontales y verticales). De su signo obtenemos el que la posible relación sea directa o inversa. r es útil para determinar si hay relación lineal entre dos variables, pero no servirá para otro tipo de relaciones (cuadrática, logarítmica, exponenciales, etc.)
4. **Diagrama de Dispersión:** es la representación de pares de observaciones correspondientes a las variables X e Y medidas en escalas de intervalos podemos llevar los pares de valores (x,y) sobre un par de ejes coordenados.
5. **Ecuación de regresión:** La ecuación de la curva o recta que mejor se ajusta al diagrama de regresión se puede encontrar por diferentes métodos, uno de ellos es el método de mínimos cuadrados, el cual trata de minimizar las distancias cuadradas entre los puntos del diagrama y la recta o curva de ajuste.
6. **Recta de ajuste:** Si se trata de ajustar una recta de regresión a los puntos del diagrama de dispersión, entonces su ecuación es de la forma $y = a + bx$, para encontrar la pendiente y el coeficiente de posición de la recta.
7. **Análisis de Regresión:** Consiste en evaluar el grado de ajuste de los valores observados a la recta teórica determinada por mínimos cuadrados u otros métodos. En caso de observarse que la recta no se ajusta adecuadamente a las observaciones debe elegirse un modelo o curva de otro tipo, y realizar nuevamente el análisis. En síntesis el criterio para evaluar la correlación entre observaciones medidas en escalas de intervalos consiste en medir el grado de ajuste entre la distribución empírica (datos) y la función teórica determinada.
8. **Coefficiente de Determinación:** expresa la proporción de variación de Y asociada o relacionada con la variación de X, se acostumbra a expresarlo en porcentaje, y se interpreta como aquel porcentaje de variación ocurrida en Y que se explica por la variación ocurrida en X. el R^2 puede variar entre 0 y 1, es cero cuando no hay variación explicada, lo que significa que las variables no están relacionadas. Si el r^2 es 1, la variación explicada es igual a la variación total y la variación no explicada es cero, lo que

significa que las variables están relacionadas en forma exacta, y los valores estimados coinciden con los valores observados.

Formulas utilizadas en el Estudio

Coefficiente de correlación lineal de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Recta de regresión Lineal

$$y = bx + a$$

x = Variable independiente

y = Variable dependiente

a = Terminio independiente

b = Coeficiente de x

$$a = \frac{(\sum y)(\sum x^2) - (\sum x)(\sum xy)}{n \sum x^2 - (\sum x)^2}$$

$$b = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{n \sum x^2 - (\sum x)^2}$$

3.5.3.- ANALISIS DE DATOS DE CADA ESTABLECIMIENTO

1. COLEGIO PADRE ALBERTO HURTADO

Prueba de Hipótesis N°1

Caso	Normativa (Hrs)	Puntajes SIMCE
1	44	314
2	44	311
3	42	321

Tabla N°1

Hipótesis:

H_0 : *El cumplimiento de la normativa no esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.*

H_1 : *El cumplimiento de la normativa esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.*

Estadística:

Nueva tabla: 30-10-07 - 23:06:06

Coefficientes de correlación

Correlacion de Pearson: coeficientes\probabilidades

	Normativa (Hrs)	Puntajes SIMCE
Normativa (Hrs)	1,00	0,19
Puntajes SIMCE	-0,96	1,00

Cuadro N°1 (Correlación lineal)

- En el Cuadro N°1, se indica el valor **r** de Pearson ($r = -0,96$) , el cuál indica que hay una correlación excelente negativa entre las variables cumplimiento de la normativa (hrs) y puntajes del SIMCE.

Decisión: Por lo tanto, aceptamos H_1 .

Es decir, El cumplimiento de la normativa esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2. ; ya que en esta hipótesis se consideran aspectos administrativos y técnicos – pedagógicos referidos que cuando un Establecimiento Educacional ingresa a JEC debe hacer efectivo lo que establece la Ley 19.979 en la cual se hace referencia a que el colegio debe contar con los requerimientos de infraestructura, personal docente, implementación, mayor tiempo de recreo y para la alimentación aumentando las raciones alimenticias según el índice de vulnerabilidad asignado por la JUNAEB(en este caso por ser un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico medio alto no cuenta con este apoyo, pero si requiere de tiempo para que los educandos se alimenten la mayoría en sus hogares o buscando otra alternativa), además de aspectos técnicos – pedagógicos que hacen referencia al aumento de horas de clases de 33 a 38 ya que el colegio cuenta con planes complementarios propios en el Plan de Formación General a 42 ó 44 según lo establezca el centro educativo para lo cual se ofrece una batería de otras actividades que aportarán al Plan General mediante la denominación de Talleres JEC haciendo un total de 11 horas donde los alumnos optan a los talleres de interés, pero si deben considerar dentro de esa elección talleres JEC que apoyan al subsector de Matemáticas (1 ó 2 horas). Según lo observado en el caso de este colegio se aprecia que ellos iniciaron un proceso considerando el máximo de horas que establece la Ley para Enseñanza Media(44 horas) y que posteriormente de acuerdo a decisiones internas las bajaron al mínimo (42 horas) pero en ambas situaciones cumplen con la normativa y lo que llama la atención es que han ido subiendo sus resultados SIMCE, observándose una variación entre la última medición y las anteriores de 7 puntos (en la primera) y de 10 puntos (en la segunda); pero igual han sido significativos ya que la media nacional es de 250 puntos. Destacamos que sí este colegio corresponde a un estrato social medio alto y es de dependencia particular subvencionado.

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

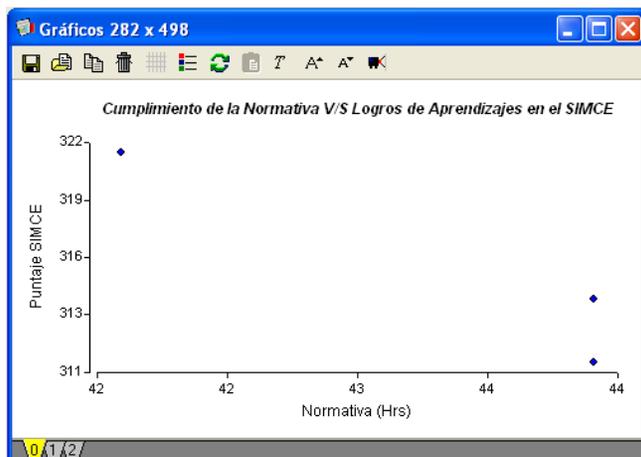


Grafico N°1. Diagrama Dispersión

Prueba de Hipótesis N°2

Caso	(hrs) Talleres JEC	Puntajes SIMCE
1	11	314
2	13	311
3	13	321
4		

Tabla N°2

Hipótesis:

H_0 : A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC menores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

H_1 : A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC mayores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

Estadística:

Nueva tabla: 09/12/07 - 19:49:32

Coeficientes de correlación

Correlacion de Pearson: coeficientes\probabilidades

	(hrs) Talleres JEC	Puntajes SIMCE
(hrs) Talleres JEC	1,00	0,28
Puntajes SIMCE	0,90	1,00

Cuadro N°3. Correlación lineal

- En el Cuadro N°3, se indica el valor r de Pearson ($r = 0,90$), el cuál indica que hay una correlación excelente positiva entre las variables cantidad de horas Talleres JEC y puntajes del SIMCE.

Decisión: Por lo tanto, aceptamos H_1 .

Por tanto:

A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC mayores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2. ; en esta hipótesis deseamos verificar si la cantidad de horas en los talleres JEC se encuentran relacionadas o no con los resultados del SIMCE; los talleres JEC corresponden a actividades curriculares que complementan los logros de aprendizajes de los diversos subsectores del plan de estudio, observándose en la propuesta institucional un apoyo de tipo de reforzamiento en los cuatro subsectores básicos (1 hora cada uno), de desarrollo de formación personal (2 horas) y deportivo (2 horas), los alumnos deben optar a aquellos que sean más significativos haciendo un total de 4 horas, lo que llama la atención es que a pesar de ello han ido subiendo sus resultados SIMCE observándose una variación entre la última medición y las anteriores de 7 puntos (en la primera) y de 10 puntos (en la segunda); pero igual han sido significativos ya que la media nacional es de 250 puntos. Una mirada atenta a cada uno de estos talleres, permitirá tener más elementos para reflexionar en torno al horario de cada ellos y entender que la distribución del tiempo de mayor o menor tiempo obedece a una manera de organizar la enseñanza y, por lo tanto, el aprendizaje de los jóvenes en el centro educativo.

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

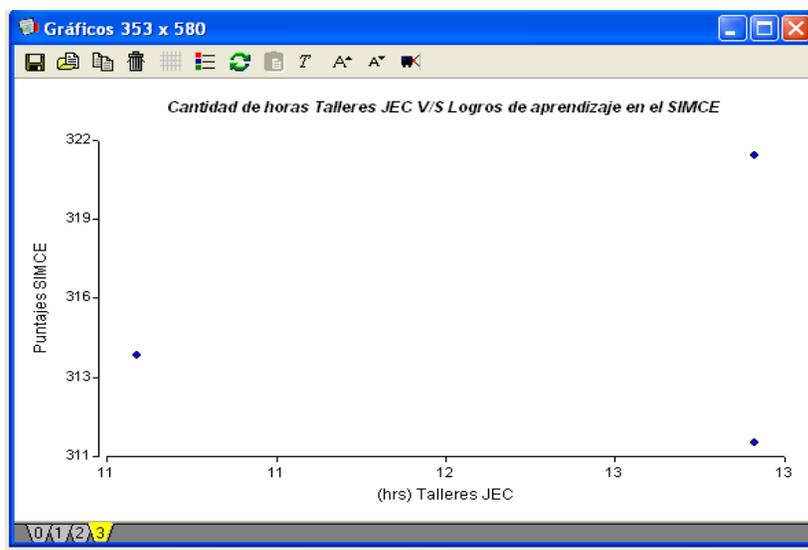


Gráfico N°2 (Diagrama de Dispersión)

Prueba de Hipótesis N°3

Caso	Talleres JEC Mat.	Puntajes SIMCE
1	2	314
2	2	311
3	3	321

Tabla N°3

Hipótesis:

H_0 : A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática mayor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.

H_1 : A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática menor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.

Estadística:

Resultados
Nueva tabla_1: 05-11-07 - 1:05:26

Análisis de regresión lineal

Variable	N	R ²	R ² Aj	ECMP
Puntajes SIMCE	3	0,90	0,81	1274,49

Coefficientes de regresión y estadísticos asociados

Coef	Est.	EE	LI(95%)	LS(95%)	T	p-valor	CpMallows
const	246,48	24,03	-58,83	551,78	10,26	0,0619	
Talleres JEC hrs	4,29	1,40	-13,53	22,10	3,06	0,2013	6,17

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo	257,14	1	257,14	9,34	0,2013
Talleres JEC hrs	257,14	1	257,14	9,34	0,2013
Error	27,52	1	27,52		
Total	284,67	2			

Cuadro N°3. Análisis de Regresión Lineal

- Según el Cuadro N°3, con consecuencia al valor del coeficiente de determinación ($R^2 = 0,90$), nos indica que existe un alto grado de asociación lineal entre los Talleres JEC en el subsector de Matemática NM2 y los logros de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

Decisión: el p -valor asociado al Cuadro N°5 ($p = 0,0619$), comparado con el nivel de significación ($\alpha = 0,05$) claramente nos indica por la definición 9, que aceptamos H_0

Por tanto :

A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática mayor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática. Según lo que establecen los talleres enunciados tienen como objetivos de trabajo en primer lugar el referido a **“según programa” (2 horas)** donde las matemática ofrecen un conjunto amplio de procedimientos de análisis, modelación, cálculo, medición y estimación del mundo natural y social, que permite establecer relaciones entre los más diversos aspectos de la realidad, no sólo cuantitativas y espaciales, sino también cualitativas y predictivas, es una disciplina cuya construcción empírica e inductiva surge de la necesidad y el deseo de responder y resolver situaciones provenientes de los más variados ámbitos, permite enriquecer la comprensión de la realidad, facilita la selección de estrategias para resolver problemas y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. Más específicamente, aprender matemática proporciona herramientas conceptuales para analizar la información cuantitativa presente en las noticias, opiniones, publicidad, aportando al desarrollo de las capacidades de comunicación, razonamiento y abstracción e impulsando el desarrollo del pensamiento intuitivo y la reflexión lógica. En relación al **taller de Reforzamiento en matemáticas** tiene como ideal entregar a los alumnos **Procedimientos estandarizables:** incluye el desarrollo de habilidades que se ponen en juego para el aprendizaje de diversos procedimientos y métodos que permiten el uso fluido de instrumentos, la realización de cálculos y estimaciones, la aplicación de fórmulas y convenciones que, posteriormente, pasan a ser procedimientos rutinarios y algorítmicos, la **Resolución de problemas:** incluye el desarrollo de habilidades tales como identificación de la incógnita y estimación de su orden de magnitud, búsqueda y comparación de caminos de solución, análisis de los datos y de las soluciones, anticipación y estimación de resultados, sistematización del ensayo y error, aplicación y ajuste de modelos, y formulación de conjeturas y la **Estructuración y generalización de los conceptos matemáticos:** incluye el desarrollo de habilidades tales como particularización, generalización, búsqueda de patrones y de regularidades, integración y síntesis de conocimientos, encadenamiento lógico de argumentos, distinción entre supuestos y conclusiones. Por tanto la opción de ambos talleres facilita mejores resultados en el SIMCE aunque en la segunda medición hubo una leve baja en los puntajes del SIMCE en relación a la primera y tercera medición de 3 y 10 puntos respectivamente, pero si se han mantenido sobre la media nacional de 250 puntos y eso si es significativo.

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

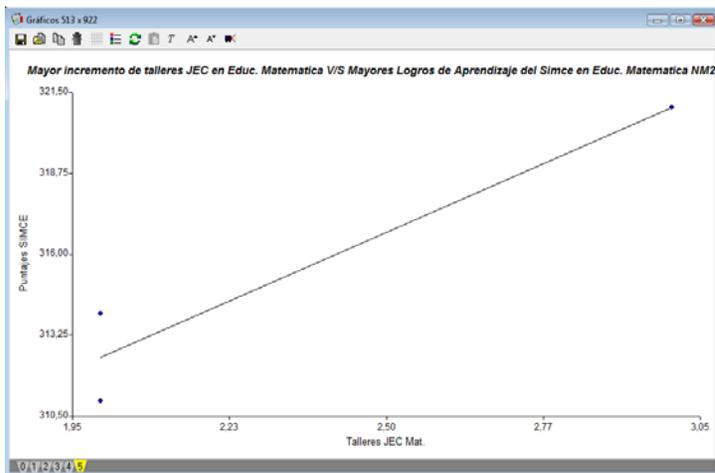


Grafico N°3. Diagrama de Dispersión

- Nótese que el Cuadro N°3, nos muestra los coeficientes de regresión, es decir, los coeficientes (valores numéricos) que determinan la ecuación regresión lineal $y = 4,29x + 246,48$ que se ve en el Grafico N°3.

Resultados
Nueva tabla_2: 31-10-2007 - 0:45:33

Coeficientes de correlación

Correlacion de Pearson: coeficientes\probabilidades

	Puntajes SIMCE	Talleres JEC Mat.
Puntajes SIMCE	1,00	0,19
Talleres JEC Mat.	0,96	1,00

Cuadro N°4. Correlación lineal

- En el Cuadro N°4, se indica el valor **r** de Pearson ($r = 0,91$), el cuál nos muestra una relación fuerte positiva entre los puntos y la recta de regresión.

2. LICEO MARTIN RUIZ DE GAMBOA

Prueba de Hipótesis N°1

Caso	Normativa (hrs)	Puntajes SIMCE
1	36	219
2	42	215
3	42	205

Tabla N°1

Hipótesis:

H_0 : El cumplimiento de la normativa no esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

H_1 : El cumplimiento de la normativa esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

Estadística:

Resultados

Nueva tabla_1: 09/12/07 - 20:23:28

Coefficientes de correlación

Correlacion de Pearson: coeficientes\probabilidades

	Normativa (Hrs)	Puntajes SIMCE
Normativa (Hrs)	1,00	0,80
Puntajes SIMCE	-0,31	1,00

Cuadro N°1. Correlación lineal

- En el Cuadro N°1, se indica el valor **r** de Pearson ($r = -0,31$), el cuál indica que hay una correlación mala negativa entre las variables cumplimiento de la normativa (hrs) y puntajes del SIMCE.

Decisión: Por lo tanto, se acepta H_0 .

Por tanto:

El cumplimiento de la normativa no esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.; ya que en esta hipótesis se consideran aspectos administrativos y técnicos – pedagógicos referidos que cuando un Establecimiento Educacional ingresa a JEC debe hacer efectivo lo que establece la Ley 19.979 en la cual se hace referencia a que el colegio debe contar con los requerimientos de infraestructura, personal docente, implementación, mayor tiempo de recreo y tiempo para almorzar y como se trata de un establecimiento educacional de alta vulnerabilidad social la JUNAEB entrega una cantidad mayoritaria de raciones de alimentación para que los educandos puedan acceder a ella en el mismo establecimiento educacional, además de aspectos técnicos – pedagógicos que hacen referencia al aumento de horas de clases de 36 en el Plan de Formación General a 42 horas según lo establece el centro educativo para lo cual se ofrecen diversas actividades que aportarán al Plan General mediante la denominación de Talleres JEC (10 horas, donde los alumnos deben optar siendo necesario si acceder aquellos que apoyan el subsector de educ. matemáticas). Según lo observado en el caso de este colegio se aprecia que ellos a medida que fueron accediendo a lo que establece la Ley JEC de aumento de horas de Plan de Estudio y cumplimiento de la normativa vigente se produce un fenómeno inverso es decir que a mayor cantidad de horas de estudio menores resultados en el SIMCE según lo reflejado en los resultados de las 3 últimas mediciones empezando con un puntaje 219 y llegando a 205, es decir han tenido una baja de 14 puntos, los cuales son significativos ya que no alcanzan la media nacional que es de 250 puntos.

Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

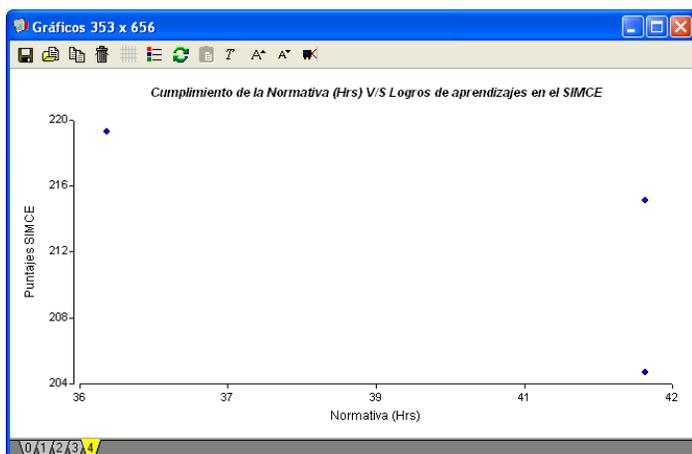


Grafico N°1. Diagrama de Dispersión

Prueba de Hipótesis N°2

Caso	Talleres JEC (hrs)	Puntaje SIMCE
1	0	219
2	6	215
3	6	205

Tabla N°2

Hipótesis:

H_0 : A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC menores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

H_1 : A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC mayor logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

Estadística:

	(hrs) Talleres JEC	Puntajes SIMCE
(hrs) Talleres JEC	1,00	0,76
Puntajes SIMCE	0,37	1,00

Cuadro N°2 Correlación lineal

- En el Cuadro N°2, se indica el valor **r** de Pearson ($r = -0,72$), el cuál indica que hay una correlación regular negativa entre las variables cantidad de horas Talleres JEC y puntajes del SIMCE.

Decisión: Por lo tanto, aceptamos H_0 .

Por tanto:

A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC menores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.; en esta hipótesis deseamos verificar cantidad de horas en los de talleres JEC están relacionadas o no en los resultados del SIMCE; los talleres JEC corresponden a actividades curriculares que complementan los logros de aprendizajes de los diversos subsectores del plan de estudio, observándose en la propuesta institucional un apoyo diversificado en distribución de horas equitativas en las siguientes actividades Orientación a la administración, Computación, Desarrollo Personal, Orientación y Estudio Dirigido (2 horas cada uno donde los alumnos pueden optar a ellos con excepción del estudio dirigido que es obligatorio tomarlo, haciendo un total general de apoyo JEC de 6 horas), lo que llama la atención es que a pesar de haber aumentado las horas del plan de estudio y haber agregado talleres JEC en apoyo a los diversos subsectores los resultados hayan fluctuado en forma descendente observándose una variación entre la última medición y las anteriores 14 puntos (219 a 205 puntaje) lo cual refleja una diferencia negativa de 31 puntos con la media nacional que es de 250 puntos. ¿Qué otros factores estarán influyendo negativamente a nivel institucional que no han permitido tener un ascenso en los puntajes del SIMCE?.

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

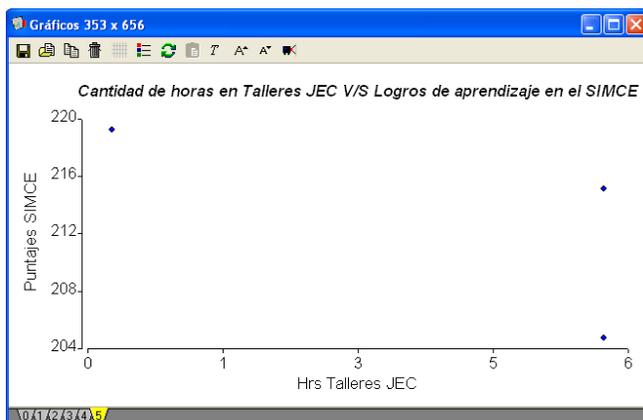


Grafico N°2 .Diagrama de Dispersión

Prueba de Hipótesis N°3

Caso	Talleres Educ. Mat	Puntajes SIMCE
1	0	219
2	2	215
3	2	205

Tabla N°3

Hipótesis:

H_0 : *A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática mayor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.*

H_1 : *A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática menor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.*

Estadística:

Resultados
Nueva tabla_2: 31-10-07 - 3:07:42

Análisis de regresión lineal

Variable	N	R ²	R ² Aj	ECMP
Puntajes SIMCE	3	0,52	0,04	200,00

Coefficientes de regresión y estadísticos asociados

Coef	Est.	EE	LI (95%)	LS (95%)	T	p-valor	CpMallows
const	219,00	7,07	129,15	308,85	30,97	0,0205	
Talleres Educ. Mat	-4,50	4,33	-59,52	50,52	-1,04	0,4878	2,04

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo	54,00	1	54,00	1,08	0,4878
Talleres Educ. Mat	54,00	1	54,00	1,08	0,4878
Error	50,00	1	50,00		
Total	104,00	2			

Cuadro N°3 Análisis de Regresión Lineal

- Según el Cuadro N°3, con consecuencia al valor del coeficiente de determinación ($R^2 = 0,52$), nos indica que existe un grado medio suficiente de asociación lineal entre H_0 , Los tipos de Talleres JEC en el subsector de Matemática y los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

Decisión: el p -valor asociado al Cuadro N°3 ($p=0,0133$), comparado con el nivel de significación ($\alpha = 0,05$) claramente nos indica por la definición 9, que rechazamos H_0 , es decir, A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática menor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.

Por tanto:

A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática menor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática. Según lo que se ha establecido en el taller de “estudio dirigido” (2 horas) tiene como objetivo de trabajo reforzar aspectos deficitarios del área donde el taller de matemática ofrece un conjunto amplio de procedimientos de análisis, modelación, cálculo, medición y estimación del mundo natural y social y que permite establecer relaciones entre los más diversos aspectos de la realidad, no sólo cuantitativas y espaciales, para resolver problemas y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, lo que llama la atención que no influye en la mejora de los resultados, quizás por ser pocas horas de apoyo al subsector, donde las cifras se han movido negativamente. ¿Qué otros factores estarán incidiendo en el no logro de resultados?.

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

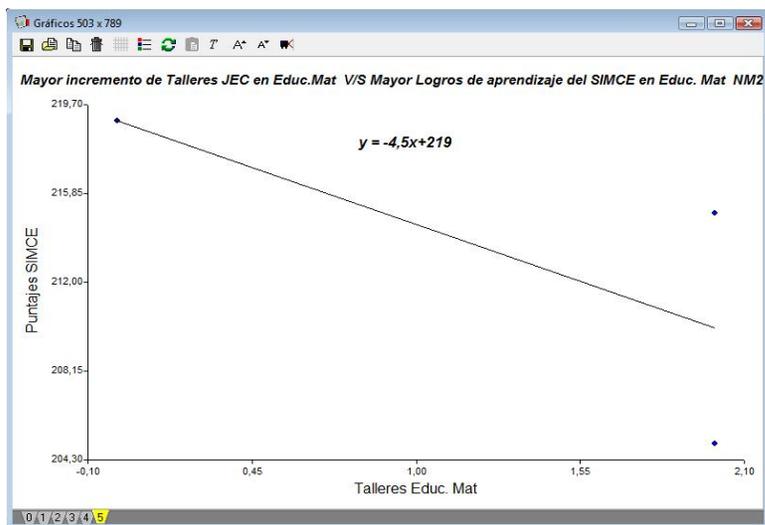


Grafico N°3. Diagrama de Dispersión

- Nótese que el Cuadro N°5, nos muestra los coeficientes de regresión, es decir, los coeficientes (valores numéricos) que determinan la ecuación regresión lineal $y = -4,5x + 219$ que se ve en el Grafico N°3.

Nueva tabla_2: 31-10-07 - 3:07:15

Coeficientes de correlación

Correlacion de Pearson: coeficientes\probabilidades

	Puntajes SIMCE	Talleres Educ. Mat
Puntajes SIMCE	1,00	0,49
Talleres Educ. Mat	-0,72	1,00

Correlación / Regresión / Correlación / Regresión / Correlación / Regresión

Cuadro N°6. Correlación lineal

- En el Cuadro N°6, se indica el valor **r** de Pearson ($r = -0,72$), el cuál nos muestra una relación fuerte negativa entre las variables .

COLEGIO TECNICO PROFESIONAL DARIO SALAS

Prueba de Hipótesis N°1

Caso	Normativa (hrs)	Puntajes SIMCE
1	33	227
2	36	248
3	42	261

Tabla N°1

Hipótesis:

H_0 : *El cumplimiento de la normativa no esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.*

H_1 : *El cumplimiento de la normativa esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.*

Estadística:

The screenshot shows a window titled 'Reportar tabla' with the following content:

```

J:\dario salas.IDB2: 29-10-07 - 21:31:49

Coeficientes de correlación

Correlacion de Pearson: coeficientes\probabilidades

                Normativa (hrs)  Puntajes SIMCE
Normativa (hrs)      1,00         0,21
Puntajes SIMCE      0,95         1,00
    
```

Cuadro N°1. Correlación Lineal

➤ Cuadro N°1. se indica el valor **r** de Pearson ($r = 0,95$), el cuál indica que hay una correlación excelente positivas entre las variables cumplimiento de la normativa (hrs) y puntajes del SIMCE.

Decisión: Por lo tanto, aceptamos H_1 .

Por tanto:

El cumplimiento de la normativa esta relacionado con los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.; ya que en esta hipótesis se consideran aspectos

administrativos y técnicos – pedagógicos referidos que cuando un Establecimiento Educativo ingresa a JEC debe hacer efectivo lo que establece la Ley 19.979 en la cual se hace referencia a que el colegio debe contar con los requerimientos de infraestructura, personal docente, implementación, mayor tiempo de recreo y para la alimentación aumentando las raciones alimenticias según el índice de vulnerabilidad asignado por la JUNAEB (en este caso por ser un colegio particular subvencionado que atiende una población vulnerable si cuenta con este apoyo en la mayoría y en menor cantidad los alumnos deben ir a sus hogares o buscar otra alternativa); además de aspectos técnicos – pedagógicos que hacen referencia al aumento de horas de clases de 33 en el Plan de Formación General a 42 horas total en el Plan de Estudio, según lo establecido por el centro educativo para lo cual se ofrece una abanico de actividades que aportarán al Plan de Estudio mediante la denominación de Talleres JEC. Según lo observado en el caso de este colegio se aprecia que ellos iniciaron un proceso considerando 42 horas que establece la Ley JEC para Enseñanza Media según la normativa y que sólo en la tercera medición se puede apreciar el cumplimiento de la hipótesis ya que a mayor horas del plan de estudio (JEC) se han reflejado mejores resultados en el SIMCE con una diferencia entre la primera y última medición de 34 puntos, cabe destacar que el aumento ha sido paulatino en el tiempo observándose también una diferencia entre la primera y segunda medición de 21 puntos (aún manteniéndose sin JEC); pero la diferencia más significativa es la tercera medición ya que lograron sobrepasar la media nacional y de acuerdo al estrato económico de este establecimiento educativo si es significativo, ya que atiende una población de alta vulnerabilidad social, clase media baja.

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

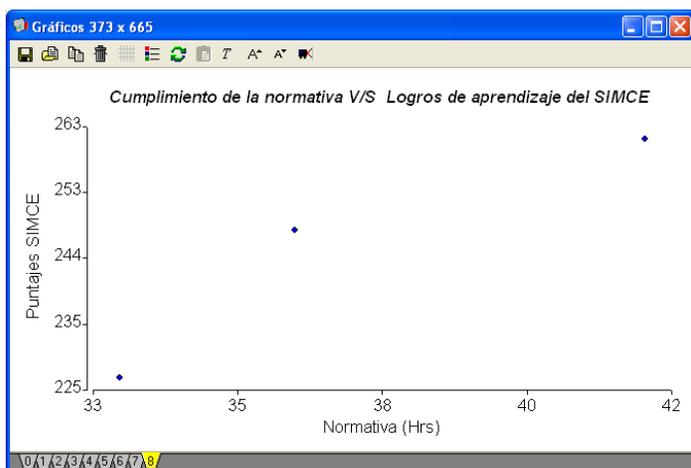


Gráfico N°1. Diagrama de Dispersión

Prueba de Hipótesis N°2

Caso	Puntajes SIMCE	Horas JEC
1	227	0
2	248	0
3	261	9

Hipótesis:

H_0 : A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC menores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

H_1 : A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC mayores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

Estadística:

	Hrs Talleres JEC	Puntajes SIMCE
Hrs Talleres JEC	1,00	0,18
Puntajes SIMCE	0,96	1,00

Cuadro N° Correlación lineal

- En el Cuadro N°, se indica el valor **r** de Pearson ($r = 0,96$), el cuál indica que hay una correlación excelente positiva entre las variables cantidad de horas Talleres JEC y puntajes del SIMCE.

Decisión: Por lo tanto, aceptamos H_1 .

Por tanto:

A mayor cantidad de horas en los Talleres JEC mayores logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2; en esta hipótesis deseamos verificar si si la cantidad de horas en los talleres JEC se encuentran relacionadas o no con los resultados del SIMCE; los talleres JEC corresponden a actividades curriculares que complementan los logros de aprendizajes de los diversos subsectores del plan de estudio, observándose en la propuesta institucional un apoyo más específico al área profesional con los siguientes talleres Introducción al trabajo de oficina (3 horas), Informática Educativa (2 horas), Taller de Exploración al mundo de la Gestión Comercial (2 horas), Taller de Expresión Corporal, artístico y musical (2 horas) haciendo un total de 9 horas, lo que llama la atención es que el aumento más significativo en los resultados del SIMCE se ven reflejados en la tercera medición en la cual interviene la variable JEC mediante la incorporación de los talleres anteriormente enunciados, siendo muy significativo el aumento ya que sobrepasa la media nacional de 250 mostrando un aumento de 11 puntos (261 puntos). Se requiere una mirada atenta a cada uno de estos talleres la cual permitirá tener más elementos para reflexionar en torno al horario de cada uno de ellos y entender que la distribución del tiempo de mayor o menor tiempo obedece a una manera de organizar la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes en el centro educativo.

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

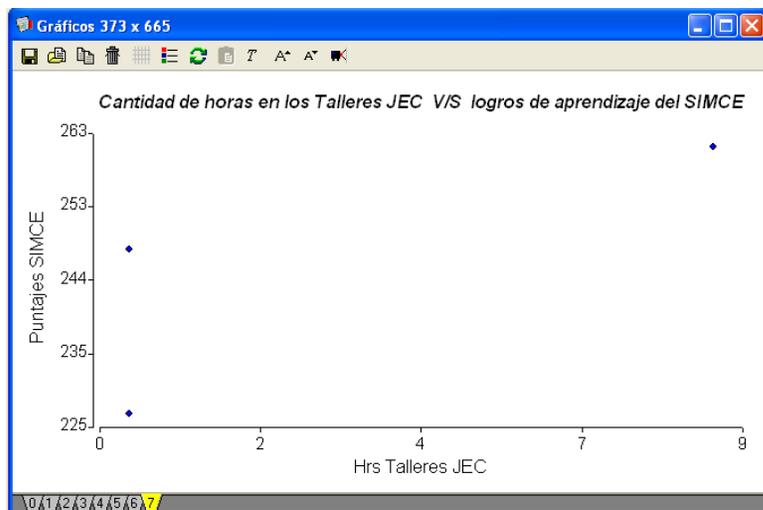


Grafico N°2. Diagrama de Dispersión

Prueba de Hipótesis N°3

Caso	Talleres JEC (Mat)	Puntajes SIMCE
1	0	227
2	0	248
3	4	261

Hipótesis:

H_0 : A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática mayor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.

H_1 : A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática menor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.

Estadística:

Resultados
Nueva tabla: 05-11-07 - 1:46:05

Análisis de regresión lineal

Variable	N	R ²	R ² Aj	ECMP
Puntajes SIMCE	3	0,63	0,25	1138,00

Coefficientes de regresión y estadísticos asociados

Coef	Est.	EE	LI (95%)	LS (95%)	T	p-valor	CpMallows
const	223,40	19,02	-18,23	465,03	11,75	0,0541	
Talleres JEC(Mat)	4,70	3,64	-41,52	50,92	1,29	0,4193	2,33

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo	368,17	1	368,17	1,67	0,4193
Talleres JEC(Mat)	368,17	1	368,17	1,67	0,4193
Error	220,50	1	220,50		
Total	588,67	2			

Cuadro N°5. Análisis de Regresión Lineal

➤ Según el Cuadro N°5, con consecuencia al valor del coeficiente de determinación ($R^2 = 0,63$), nos indica que existe un grado medio suficiente de asociación lineal entre H_0 , Los tipos de Talleres JEC en el subsector de Matemática y los logros de aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática NM2.

Decisión: el p -valor asociado al Cuadro N°5 ($p = 0,0541$), comparado con el nivel de significación ($\alpha = 0,05$) claramente nos indica por la definición 9, que aceptamos H_0 , es decir, A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática menor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.

Por tanto:

Es decir, **A mayor incremento del tiempo dedicado al apoyo del subsector de Matemática mayor logro de Aprendizaje del SIMCE en Educ. Matemática.** Según lo que establecen los talleres de “Informática Educativa” (2 horas) y “Taller de Exploración al mundo de la Gestión Comercial” (2 horas) haciendo un total de 4 horas tienen como objetivos de trabajo una relación indirecta con el mundo de las matemáticas ya que se tratan de manera distinta a través de un trabajo interactivo (informática educativa) y de manera de resolución de situaciones problemáticas (Taller de Exploración al mundo de la Gestión Comercial) donde en ambos talleres las matemáticas se ofrecen como un conjunto amplio de procedimientos de análisis, modelación, cálculo, medición y estimación del mundo natural y social donde el aprender matemática proporciona herramientas conceptuales para analizar la información cuantitativa presente en las noticias, opiniones, publicidad, aportando al desarrollo de las capacidades de comunicación, razonamiento y abstracción e impulsando el desarrollo del pensamiento intuitivo y la reflexión lógica. Por tanto la opción de ambos talleres facilita mejores resultados en el SIMCE los cuales se vieron reflejados en la última medición que lograron sobrepasar la media nacional de 250 puntos. (261 puntos)

- Para apreciar el comportamiento de los datos observemos el siguiente Diagrama de Dispersión

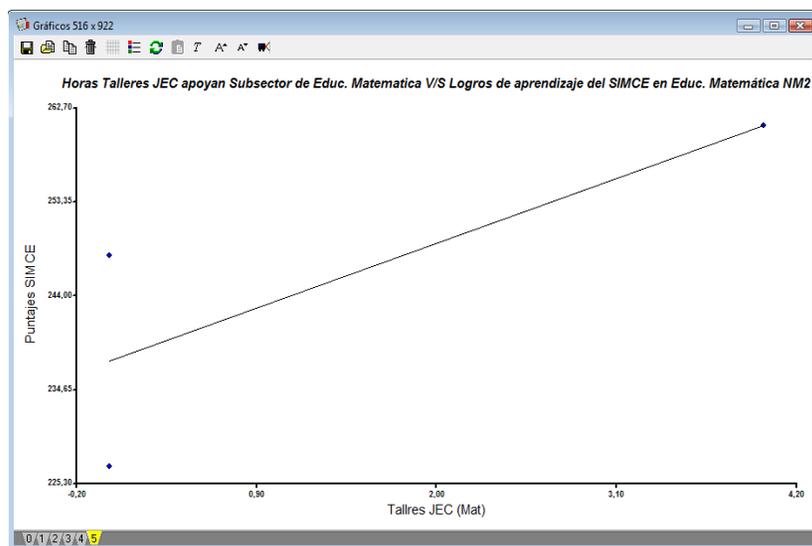


Gráfico N°3. Diagrama de Dispersión

- Nótese que el Cuadro N°5, nos muestra los coeficientes de regresión, es decir, los coeficientes (valores numéricos) que determinan la ecuación de regresión lineal $y = 4,7x + 223,4$ que se ve en el Gráfico N°3.

Nueva tabla: 29-10-07 - 21:48:48

Coeficientes de correlación

Correlacion de Pearson: coeficientes\probabilidades

	Puntajes SIMCE	Tallres JEC (Mat)
Puntajes SIMCE	1,00	0,42
Tallres JEC (Mat)	0,79	1,00

Cuadro N°6. Correlación Lineal

- En el Cuadro N°6, se indica el valor r de Pearson ($r = 0,79$), el cuál nos muestra una relación fuerte positiva entre los puntos y la recta de regresión.

CONCLUSION

5.1.- CONCLUSIONES Y/O APORTES

Convertir la educación en una palanca real del desarrollo del país, como todos la queremos. Sin duda alguna, que la idea de la Jornada Escolar Completa ha sido siempre una buena idea de implementar en los Establecimientos Educativos. Desde siempre era rutinario que los colegios funcionaran durante todo el día. Sólo la necesidad de expandir la cobertura del sistema escolar provocó el hecho de que las jornadas escolares se acortaran o a las mañanas o a las tardes, evitando con esto la falta de profesores, el uso mayor de los espacios disponibles en la época y, en general, a un sentido de que los procesos educativos (o mejor dicho de instrucción) eran posibles de llevar a cabo en un menor tiempo de estadía del estudiante en la institución escolar.

Por eso, cuando se hace el anuncio del inicio de la JEC éste tuvo un tremendo impacto en la opinión pública y muchos creyeron que en eso consistía la reforma educacional que se venía anunciando tímidamente por parte de algunas autoridades de la época. No sabían que efectivamente la JEC era parte de un tinglado mayor que debía, además, contemplar la puesta en marcha del Proyecto MECE (Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación) que se llevaba a cabo desde 1991 con cuantiosos aportes de recursos económicos y técnicos, especialmente en su diseño de base. Estos dos elementos, el proyecto Mece y la JEC, unidos en el tiempo (y no necesariamente en una lógica anticipatoria o proyectiva), constituyeron lo que se denominó durante un tiempo la reforma educacional.

La idea de la JEC no sólo era y es una buena idea social en cuanto permite que el niño o el joven pase una mayor parte de su tiempo diario en el colegio o en la escuela, evitando con ello malas influencias sociales de su entorno, sino que era y es una buena idea pedagógica, en la medida que un mayor tiempo de contacto entre profesores y alumnos podría permitir varias cosas al mismo tiempo: dedicar más tiempo a los procesos formativos y de orientación de los niños y jóvenes, una mayor posibilidad de desarrollar áreas de intereses para atender grupos diferenciados mediante talleres, provocar una mayor identificación de los actores educativos con el establecimiento educacional, fortaleciendo su identidad y los valores que ella podría sustentar institucionalmente, como apoyo de base a la formación valórica de los alumnos, en el entendido que "lo institucional" también es un factor educativo relevante.

Podía permitir más tiempo de dedicación de los profesores a sus tareas profesionales, sin tener que andar de un lado para otro, en dos o tres establecimientos educativos, para ganar un sueldo adecuado a sus necesidades y rango profesional. Podía, además, experimentar la creatividad curricular y pedagógica de las escuelas y sus maestros, con un currículo bastante flexible, formalizado en sendos Decretos Curriculares emanados del Ministerio de Educación. En fin, esta buena idea permitiría lograr estas cosas y sin duda, algunas otras más, de tanta o más importancia que las mencionadas.

¿Qué pasó con todos estos desafíos? ¿Fracasamos o tuvimos éxito? Si miramos la realidad con una mirada madura y serena tendríamos que decir que hemos avanzado, pero no lo suficiente. Que hemos profundizado, pero no lo necesario para convertir la educación en una palanca real del desarrollo del país, como todos la queremos. Que hemos aprendido, sin duda, pero aún nos falta mucho por recorrer. Que hemos intentado nuevas formas pedagógicas, algunas exitosas (la experiencia rural) y otras fracasadas (Proyectos Montegrande), es una realidad objetiva. De miel y de agraz. Ni tanto ni tan poco. Ni tan pesimista, pero tampoco tan felices. Más bien realistas, para seguir avanzando con las correcciones que es preciso realizar, escuchando no sólo los resultados de las aproximaciones evaluativas que nos da la Universidad Católica de Chile, sino considerando otros tipos de evaluaciones, como las realizadas por el CIDE (Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación), la UNESCO o el mismo Simce o mediciones internacionales bajo las cuales el sistema ha sido puesto en observación. De este conjunto de miradas podemos sacar conclusiones que nos pueden dar lecciones que debemos escuchar y de las cuales debemos aprender para mejorar.

Una de las iniciativas más importantes de la Reforma Educativa de los 90 es la extensión del tiempo escolar. Como se sabe, tanto en la Educación Media, como en la Básica hemos incrementado el tiempo en 4 horas semanales. Esto significa que nuestros niños y jóvenes están en la escuela o en el liceo una buena parte del día, lo que sin duda es beneficioso para las familias, especialmente, para las de menores ingresos. Los niños y niñas están protegidos en la escuela y una parte importante de ellos recibe almuerzo. El mayor tiempo escolar tiene que estar pensado para que nuestros niños y jóvenes logren aprendizajes a la altura de los tiempos. Esto es lo central de nuestra Reforma Educativa. El mayor tiempo y el mejor espacio escolar debe organizarse en función de que se logren aprendizajes de calidad. Guiados por el marco curricular vigente y por los programas de estudio que cada escuela se dé, tenemos que organizar el tiempo y el espacio de un modo inteligente y creativo. Sabemos que no es fácil diseñar un horario que combine las necesidades de los niños y niñas, los tiempos de los maestros y las exigencias del currículo escolar. Sabemos que no es fácil usar y cuidar los nuevos espacios que nos entrega la jornada escolar completa, pero ésta es una tarea insoslayable de la gestión directiva de cualquier comuna, liceo o escuela.

El cumplimiento de la normativa establece la obligatoriedad de la incorporación a la JEC para todos los establecimientos subvencionados y fija como último plazo el inicio del año escolar 2010.

Para cambiar a régimen de jornada completa, las unidades educativas deben cumplir ciertos requisitos:

- Un proyecto pedagógico que justifique la utilización del tiempo de trabajo escolar; descripción del tiempo de permanencia de los alumnos considerando actividades lectivas, recreos y alimentación; temas y estrategias metodológicas para la realización de trabajo en equipo de los docentes; número de alumnos que serán atendidos.
- Infraestructura y equipamiento necesarios para la atención de los alumnos, personal docente, paradocente y padres y apoderados.
- Número suficiente de horas cronológicas que permita a los profesores la realización de trabajo técnico pedagógico en equipo.

- Personal docente idóneo, administrativo y auxiliar necesario para atender las actividades.

La clave: el uso del tiempo

El desafío central que trae la JEC es cómo reestructurar y usar el tiempo adicional, de modo de ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y la formación de los estudiantes. Al elaborar su proyecto pedagógico de jornada completa, cada comunidad educativa debe decidir sus énfasis en la organización del tiempo, de acuerdo a su propia realidad, la que se expresa en su Proyecto Educativo Institucional. La formulación del proyecto es una oportunidad para reorganizar con criterios pedagógicos el tiempo escolar, alternando el trabajo en el aula y en terreno; respondiendo a los requerimientos de los nuevos Planes y Programas; estableciendo tiempos de reforzamiento; incluyendo actividades de apoyo a los estudiantes tales como estudio dirigido y aprovechamiento de recursos educativos (biblioteca, materiales educativos, informática); incluyendo actividades de libre elección para los estudiantes, definidos según sus intereses o necesidades.

Las experiencias recogidas en los 3 establecimientos educacionales en estudio que se encuentran en régimen de JEC son diversas. Su puesta en práctica en el colegio implica desafíos y una autoevaluación permanente, de modo de superar los problemas y maximizar el impacto educativo de la extensión de jornada. La implementación de la JEC tensiona a los establecimientos a crear necesidades en distintos ámbitos donde destacan la re-organización en el uso del tiempo, la organización de una mayor cantidad de almuerzos escolares, la disponibilidad de jornadas suficientes de tiempo docente, ampliación o reacomodo de la infraestructura, incremento del equipamiento necesario para una mayor cantidad de alumnos. La gran mayoría de los establecimientos han podido responder de forma total o parcial a los requerimientos que les impuso su entrada a la JEC. El objetivo propuesto para la Jornada Escolar Completa era: “Aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular”. En ese sentido, el supuesto de base es que para los estudiantes más pobres esten mayor tiempo en el establecimiento escolar lo cual permitiría compensar su menor capital cultural. Asimismo, también se pensaba que una socialización más prolongada podría contribuir a disminuir los conflictos existentes entre la institucionalidad escolar y la cultura juvenil popular. En concreto, la JEC posee una doble motivación: mejorar los aprendizajes y lograr mayor equidad en la educación.

:

1) Uso y distribución del tiempo

a.- La sensación de agobio, tiene que ver, particularmente con el uso y distribución de los tiempos en los establecimientos escolares, los que muestran una tendencia positiva ya que los 3 establecimientos cumplen con la normativa en relación a tiempo pedagógico (Plan General más horas talleres JEC) , tiempo de recreo y tiempo para la alimentación, por tanto podemos afirmar que se encuentran sobre la norma es decir un plan de estudio que va de 33 a 38 horas en plan general y de 49 a 4 horas en talleres JEC según corresponda; ya que la menor cantidad corresponde a que el colegio cuenta con planes complementarios propios.

b.- En relación a los tiempos de recreos y almuerzo se ajustan a la norma ya que en relación a los recreos se cuenta con 5 minutos mínimos por horas de clases y en relación al almuerzo de 1 a 2 horas según la realidad del colegio ya que el colegio particular subvencionado de más

alto estrato socio-económico la mayoría de los alumnos deben ir a sus hogares o bien buscar otra alternativa y en el caso del colegio de más alta vulnerabilidad el 90% de sus alumnos almuerzan en el colegio, por tanto la tendencia es positiva en este aspecto.

c.- En relación a la oferta de talleres JEC, vemos que son diversos y en su mayoría los alumnos deben acceder voluntariamente a la mayoría de ellos y en otros casos existen talleres que son obligatorios sobre todo en el apoyo a algunos subsectores, esto varía según el sello del colegio.

d.- En relación al apoyo específico en el subsector de Educación Matemáticas podemos decir que en los 3 establecimientos estudiados existe una tendencia positiva a aumentar o reforzar las horas en ese subsector, pero no necesariamente se ha visto reflejado en los medidos en la prueba SIMCE.

2) Horas de libre disposición y presión para responder a los test estandarizados

Pero quizás el problema mayor es la tensión entre horas de libre disposición y necesidad de responder a las mediciones estandarizadas (SIMCE). Lo anterior es consecuencia del actual modelo educativo, en el cual las pruebas estandarizadas de medición de calidad, más que proporcionar información útil para el mejoramiento de los centros educativos, son utilizadas mediáticamente para rankear a los establecimientos educacionales. Por lo tanto, si no se soluciona este problema, la integralidad del proceso educativo seguirá condicionado por la necesidad de la escuela de responder a la demanda de imagen y pseudo prestigio que le impone la sociedad.

♦ Las actividades recreativas, tienen una presencia bastante acotada,

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Vocabulario básico de la reforma
1ª Edición
Santiago de Chile. Edebé 1996
Autor: Edebé (Chile)

Diccionario de pedagogía
2ª Edición
Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
Autor: Ezequiel Ander- Egg

Pontificia Universidad Católica de Chile
Estudio “Evaluación de la jornada Escolar Completa (JEC)
Informe Final
DESUC
Julio 2005

Bibliografía Electrónica

<http://www.mineduc.cl>

<http://www.simce.cl/>

<http://www.cepchile.cl/>

<http://www.educarchile.cl/>

<http://www.educasites.net>

<http://www.gov.cl/>

http://biblioteca.mineduc.cl/documento/PRINCIPALES_RESULTADOS_DE_LA_PRUEBA_SIMCE.pdf

http://www.mineduc.cl/usuarios/jec/doc/200507051318300.ley19523_1997.pdf

http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200510261242160.resumen_ejec_evaluacion_jec.pdf

http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/comision_simce/Comision_Simce.pdf

http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Niveles_de_logro/NivelesLogro2006.pdf

http://www.umce.cl/enlinea/noticias/20061004_informe_consejo_asesor.htm

http://mtl.fonoaud.otalca.cl/docs/documentos/sdonoso/reforma_politica-educacional.pdf

<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/8/19298/P19298.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/socinfo/tpl/top-bottom.xsl>

http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/centro/bibliografico/doc_movest/eduardo_jec.pdf

<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Separata.pdf>

http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2003/politic/modulo3/clase2/doc/inf_03.doc

CRONOGRAMA DE TRABAJO

ACTIVIDAD	TIEMPO	RESPONSABLES
1.- elaboración del Anteproyecto de Investigación	Marzo - Abril	Alumnos Profesora Tutora
2.- Entrega de Anteproyecto para su revisión.	Abril	Alumnos
3.- Rectificación a observaciones realizadas	Abril - Mayo	Alumnos Profesora Tutora
4.- Avance del Primer Capítulo : 4.1.- Problematización: <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de Problema. • Definición de Variables a investigar (Conceptual y operacional) • Objetivos Generales – Específicos 	Mayo - Junio	Alumnos Profesora Tutora
4.- Entrega Estado de Avance del I Capítulo a comisión revisora	Junio	Alumnos
5.- Rectificación a observaciones realizadas al I Capítulo	Julio	Alumnos Profesora Tutora
6.- Avance del 2do Capítulo : <ul style="list-style-type: none"> • Marco Teórico y/o referencial : • Política Educacional Chilena • Loce y/o Ley General de Educación 	Julio	Alumnos

<ul style="list-style-type: none"> • Reforma Educativa (Ejes – Principios - Ambitos) • Jornada Escolar Completa • Ley JEC • Aporte de otras investigaciones y/o expertos • Proyectos Pedagógicos JEC • Simce, como sistema de medición. • Relación Implementación JEC con logros de aprendizajes obtenidos en el SIMCE 		
<p>7.- Entrega Estado de Avance del II Capítulo a comisión revisora</p>	<p>Agosto</p>	<p>Alumnos</p>
<p>8.- Rectificación a observaciones realizadas al I Capítulo</p>	<p>Agosto</p>	<p>Alumnos Profesora Tutora</p>
<p>9.- Avance del 3er Capítulo :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodología de Trabajo : • Descripción del Diseño de Investigación • Sujetos de investigación • Instrumentos y mecanismos de recolección de Información (Documentos técnicos y administrativos) • Análisis de Datos (Cuantitativo y Cualitativo) 	<p>Septiembre</p>	<p>Alumnos Profesora Tutora</p>

11.- Rectificación a observaciones realizadas al II Capítulo	Octubre	Alumnos Profesora Tutora
12.- Avance del 3to Capítulo : <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones • Aportes y/o sugerencias • Anexos 	Octubre	Alumnos Profesora Tutora
13.- Entrega de Proyecto de Investigación para revisión de comisión	Noviembre	Alumnos
14.- Rectificaciones finales para entrega de Proyecto de Investigación	Noviembre	Alumnos Profesora Tutora

