

Informe Final
FAMILIA ESCUELA
CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS DEL SISTEMA ESCOLAR
#CLE-01/2016

Equipo Consultor:
Ana Farías Antognini,
Claudia Morales Villatoro
Cecilia Ramírez
Sebastián Escobar

Santiago, 30 de agosto de 2016

Índice de contenido

Introducción.....	9
Capítulo I.....	11
Marco conceptual y descripción metodológica.....	11
I.1 Marco conceptual.....	11
I.1.1 Las políticas públicas y los cambios en la familia.....	11
I.1.2 Relación entre escuela y familia.....	15
I.2 Descripción Metodológica.....	22
I.2.1 Objetivo 1: “Realizar un estudio de caracterización sociodemográfica sobre la situación de las familias con niños, niñas o jóvenes participantes del sistema escolar chileno”.....	22
I. 2.2 Objetivo 2: “Analizar cuáles son las expectativas y necesidades de las familias respecto a la educación de los niños, niñas y jóvenes y del establecimiento educacional”.....	32
I.1.3 Objetivo 3: “Elaborar un material que posibilite que las escuelas realicen una caracterización de las familias de sus estudiantes.”.....	36
Capítulo II.....	37
Caracterización las Familias con Estudiantes en Educación Parvularia, Básica y Media en Chile .	37
II.1 Caracterización de la Educación Parvularia, Básica y Media, y de sus Estudiantes en Chile	37
II.1.1 Educación Parvularia, Básica y Media en Chile.....	37
II.2 Principales Tendencias de los Hogares con Estudiantes en Chile.....	57
II.2.1 Estructura del hogar de los estudiantes.....	57
II.2.2 Situación Socioeconómica.....	68
II.3 Situación Educacional.....	82
II.4 Tipología de los hogares con estudiantes en Chile.....	87
II.4.1 Tipología de hogares. Nacional.....	87
II.4.2 Tipología de los hogares con estudiantes en Chile. Regional.....	89
Capítulo III.....	91
Expectativas, competencias y comunicación en la relación de las familias de los escolares con los establecimientos educacionales.....	91
III.1 Expectativas, competencias y comunicación de las familias respecto a los establecimientos educacionales en Chile según PISA y SIMCE.....	91
III.2 Estudio cualitativo respecto a las expectativas de las familias frente al sistema educacional.....	116
III.2.1 Expectativas de los apoderados/as sobre el establecimiento educacional.....	116

III.2.2 Expectativas sobre el desempeño del establecimiento	124
III.2.3 La familia y su relación con la escuela. La visión desde la propia de la familia....	131
III.2.4 Expectativas de la familia sobre él y la estudiante.....	139
III.2.5 Impacto y efecto de las reformas educacionales en las familias.....	141
Capítulo IV.....	146
Cuestionario para padres, madres y apoderado/as:.....	147
Cuestionario para estudiantes	151
Conclusiones y consideraciones para la política escuela y familia	154
Bibliografía.....	157
ANEXO I.....	160
Pautas de Focus Group y de Entrevistas	160
Pauta Focus Group.....	160
Pauta Entrevistas	161
ANEXO II.....	163
Transcripciones, Focus Group y Entrevistas	163
Cuadro de sistematización de información cualitativa	163
Entrevista en profundidad extranjeros. Establecimiento municipal. Escuela básica Padre Le Paige. Antofagasta.....	163
Focus Group. Establecimiento municipal. Escuela Padre Le Peige. Antofagasta	178
Focus Group. Establecimiento particular subvencionado. Lancaster Antofagasta	185
Focus Group: Establecimiento Municipal Padre Le Peige. Antofagasta.....	198
Entrevista en profundidad indígena. Establecimiento particular subvencionado Instituto Claret. Temuco.....	203
Entrevista en profundidad indígena. Establecimiento particular Subvencionado. Instituto Claretiano. Temuco	207
Focus Group: Establecimiento particular subvencionado. Instituto Claret. Temuco.....	210
Entrevista grupal. Establecimiento municipal. Liceo Campos deportivos. Temuco.....	214
Focus Group. Establecimiento particular pagado. Instituto La Salle. Temuco	218
Focus Group: Establecimiento particular subvencionado. Colegio George Washington. Santiago	222
Entrevista a extranjero. Katy. Perú. Particular Subvencionado. Santiago.	225
Entrevista en Profundidad. Establecimiento particular subvencionado. Colegio George Washington. Santiago	228
Focus Groups. Establecimeinto Municipal. Escuela Irene de Frei. Santiago.	231

Entrevista en Profundidad Indígena. Establecimiento municipal. Escuela Irene de Frei. Santiago	239
Entrevista a extranjero. Katy. Perú. Particular Subvencionado. Santiago.	242
Focus Group: Establecimiento particular pagado. Colegio San Anselmo. Santiago.....	245
Entrevista en profundidad extranjero: Establecimiento particular pagado. Colegio San Anselmo. Santiago	250
Entrevista en profundidad extranjero. Establecimiento particular pagado. Colegio San Anselmo. Santiago	253
ANEXO III.....	271
Hogares con Estudiantes de Educación Parvularia, Básica y Media. Resultados Nacionales	271
III.1 Hogares con Estudiantes de Educación Parvularia.....	271
III.1.1 Características del Hogar de los Estudiantes de Educación Parvularia.....	271
III.1.2 Situación Socioeconómica de los Hogares con Niños y Niñas en Educación Parvularia.....	274
III.1.3 Situación Educacional de los Hogares con Estudiantes de Educación Parvularia	278
III.2 Hogares de Estudiantes de Educación Básica	281
III.2.1 Características del Hogar de los Estudiantes de Educación Básica	281
III.2.2 Situación Socioeconómica de los Hogares con Estudiantes de Educación Básica (6 a 13 años) 289	
III.2.3 Situación Educacional de los Hogares con Estudiantes de Educación Básica	294
III.3 Hogares con Estudiantes de Educación Media	298
III.3.1 Características del Hogar.....	298
III. 3.2 Situación Socioeconómica de los Hogares con Estudiantes de Educación Media (14 a 17 años).....	306
III. 3.3 Situación Educacional de los Hogares con Estudiantes de Educación Media.....	310
ANEXO IV	314
Principales Tendencias de los Hogares con Estudiantes pertenecientes a Pueblos Indígenas y Extranjeros en Chile.....	314
IV. 1 Características del Hogar.....	314
IV. 2 Situación socioeconómica	321
IV.3 Situación Educacional	326
ANEXOS V.....	328
Hogares de niños y niñas estudiantes de educación parvularia, básica y media en regiones.....	328
Situación socioeconómica de los hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4-17 años. ..	358
Composición familiar de los hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4-17 años.	371

Índice de tablas y gráficos

Tabla I. 1 Matrícula de niños, niñas y adolescentes según tramo etario, 2014	24
Tabla I. 2 Dimensiones medidas por la pobreza multidimensional, 2014	28
Tabla I. 3 Diseño de estudio cualitativo.....	35
Tabla II. 1 Matrícula nacional de educación parvularia, básica y media por dependencia administrativa, 2015.....	37
Tabla II. 2 Matrícula nacional de educación parvularia por dependencia, 2005-2015	39
Tabla II. 3 Matrícula nacional de educación básica por dependencia, 2005-2015.....	41
Tabla II. 4 Matrícula nacional de educación media por dependencia, 2005-2015.....	43
Tabla II. 5 Nacidos vivos por grupo de edad de la madre, 1998-2012	55
Tabla II. 6 Nacidos vivos por grupo de edad del padre, 1998-2012	56
Tabla II. 7 Hogares con niños y niñas entre 4 y 17 años, por tramos de edad, 2000-2013	58
Tabla II. 8 Número de integrantes de los hogares con niños y niñas, por tramos de edad, 2000-2013	58
Tabla II. 9 Hogares con niños, niñas y adolescentes con jefe/a de hogar extranjero/a o indígena, 2013.....	60
Tabla II. 10 Personas que viven con el estudiante de Educación Básica en el hogar, 2012	60
Tabla II. 11 Personas que viven con el o la estudiante de Educación Media en el hogar, 2012	61
Tabla II. 12 Porcentaje de estudiantes que viven con la madre o el padre, según madre o padre indígena.	62
Gráfico I. 1 Apoderados/as de 4° básico y 2° medio que responden cuestionario para padres SIMCE	25
Gráfico I. 2 Lazo de parentesco del o la apoderado/a con el o la estudiante de 4° básico y 2° medio, 2014	26
Gráfico II. 1 Matrícula nacional de educación parvularia por dependencia, 2005-2015	39
Gráfico II. 2 Matrícula nacional de educación básica por dependencia, 2005-2015.....	41
Gráfico II. 3 Matrícula nacional de educación media por dependencia administrativa, 2005-2015	43
Gráfico II. 4 Matrícula de niños y niñas de educación parvularia por sexo y dependencia administrativa, 2015.....	44
Gráfico II. 5 Matrícula de niños y niñas de educación básica por sexo y dependencia administrativa, 20.....	45
Gráfico II. 6 Matrícula de niños, niñas y adolescentes de educación media por sexo y dependencia administrativa, 2015 (%)	46
Gráfico II. 7 Edad de niños, niñas y adolescentes por nivel de educación, 2014 (%)	47

Gráfico II. 8 Tasa neta de asistencia de niños y niñas de 4 a 5 años por quintil de ingreso, 2000 y 2013	48
Gráfico II. 9 Distribución de la población que asiste a educación parvularia según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso, 2013 (%)	49
Gráfico II. 10 Tasa de asistencia neta de niños y niñas de 6-13 años, 1990-2013, (%)	49
Gráfico II. 11 Tasa neta de asistencia de niños y niñas de 6-13 años, 2000 y 2013, por quintil de ingreso (%)	50
Gráfico II. 12 Distribución de la población que asiste a educación básica según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso, 2013	51
Gráfico II. 13 Tasa neta de asistencia a educación media de niños, niñas y adolescentes de 14 a 17 años, por quintil de ingreso, 2000-2013 (%)	51
Gráfico II. 14 Distribución de la población que asiste a educación media según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso, 2013	52
Gráfico II. 15 Población de niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según zona, 2013	54
Gráfico II. 16 Proporción de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar respecto a total de hogares del país, 2000-2013	57
Gráfico II. 17 Edad promedio del jefe de hogar 2013 (En años)	59
Gráfico II. 18 Madres y padres de estudiantes de cuarto básico y segundo medio pertenecientes a grupos étnicos, 2014	62
Gráfico II. 19 Hogares con estudiantes según sexo de jefatura de hogar y tramos de edad, 2013	63
Gráfico II. 20 Hogares monoparentales con estudiantes, 2000- 2013	64
Gráfico II. 21 Hogares monoparentales por sexo del jefe de hogar, 2000-2013	65
Gráfico II. 22 Hogares monoparentales con niños/as de 4 a 17 años según pertenencia étnica y nacionalidad por sexo jefe/a de hogar, 2013	66
Gráfico II. 23 Estado Civil de los jefes de los hogares con niños y niñas, 2000-2013	67
Gráfico II. 24 Hogares con estudiantes según presencia de adultos mayores 2013	68
Gráfico II. 25 Hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años por quintil de ingreso, 2000-2013	69
Gráfico II. 26 Hogares con niños, niñas y adolescentes por quintil de ingreso, por grupo de edad, 2000- 2013	70
Gráfico II. 27 Hogares con niños y niñas de 4 a 7 años según pertenencia a grupo étnico o extranjero por quintil de ingreso, 2013	70
Gráfico II. 28 Hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según situación de pobreza por ingreso, 2013	71
Gráfico II. 29 Hogares con niños, niñas y adolescentes según situación de pobreza por ingresos y grupos de edad, 2013	72
Gráfico II. 30 Hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico o nacionalidad por situación de pobreza, 2013	73
Gráfico II. 31 Hogares con niños, niñas y adolescentes según pobreza multidimensional, 2013 ..	74
Gráfico II. 32 Pobreza multidimensional en hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico o nacionalidad, 2013	75

Gráfico II. 33 Hogares con estudiantes en situación de pobreza según sexo del o la jefe/a de hogar, 2013	76
Gráfico II. 34 Hogares de estudiantes de 4° básico y 2° medio según distribución de ingreso, 2014	77
Gráfico II. 35 Madre o padre indígena del estudiante de 4° básico y 2° medio según distribución de ingreso, 2014	78
Gráfico II. 36 Hogares con hacinamiento según quintil de ingreso y grupo de edad, 2013 (%)	79
Gráfico II. 37 Hogares con estudiantes según hacinamiento según pertenencia a pueblo indígena o extranjería, 2013 (%)	80
Gráfico II. 38 Hogares con allegamiento interno según quintil de ingreso y grupo de edad, 2013 (%)	80
Gráfico II. 39 Allegamiento en hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a pueblo indígena y situación de nacionalidad por quintil de ingreso, 2013	81
Gráfico II. 40 Nivel educacional del jefe de hogar por quintil de ingreso en hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años, 2013	82
Gráfico II. 41 Nivel educacional del jefe de hogar con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico y situación de nacionalidad, 2013	83
Gráfico II. 42 Años de estudio del jefe de hogar con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según situación de pobreza, 2013	84
Gráfico II. 43 Hogares con niños/as y adolescente según situación de acceso a Internet por quintil de ingreso (2013)	85
Gráfico II. 44 Acceso a Internet, hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico y nacionalidad por quintil de ingreso, 2013	85
Gráfico II. 45 Número de libros en los hogares de los estudiantes, 2013	86

Gráfico III. 1 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento?	92
Gráfico III. 2 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento?	93
Gráfico III. 3 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a se siente seguro cuando está con sus compañeros”	94
Gráfico III. 4 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a se siente seguro cuando está con sus compañeros” Indígena cuarto básico, 2014	95
Gráfico III. 5 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a se siente seguro cuando está con sus compañeros” Indígena Segundo medio, 2014	95
Gráfico III. 6 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a va tranquilo al establecimiento”	96
Gráfico III. 7 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “A mi hijo le gusta ir al establecimiento”	96

Gráfico III. 8 ¿Qué piensas sobre el colegio de tu hijo? PISA 2012	97
Gráfico III. 9 ¿Cuán importante son las siguientes razones para elegir el colegio para su hijo/a? 98	98
Gráfico III. 10 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? Cuarto básico 2014	100
Gráfico III. 11 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? Segundo Medio 2014	101
Gráfico III. 12 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / El nivel de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento	102
Gráfico III. 13 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / La calidad de enseñanza de los profesores.....	103
Gráfico III. 14 Gráfico III. 10 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? /La cantidad de estudio y tareas que se exigen a los estudiantes	103
Gráfico III. 15 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / El trabajo del establecimiento con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje. Cuarto básico.....	104
Gráfico III. 16 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / El grado de compromiso que tienen los profesores para que todos los estudiantes aprendan. Cuarto básico	104
Gráfico III. 17 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / La calidad de la enseñanza de los profesores. Segundo medio	105
Gráfico III. 18 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos de la comunicación con los padres y apoderados? Cuarto básico, 2014.....	106
Gráfico III. 19 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos de la comunicación con los padres y apoderados? Segundo medio, 2014	107
Gráfico III. 20 Durante este año, ¿Con qué frecuencia ha participado en las siguientes actividades? Cuarto básico 2014.....	109
Gráfico III. 21 Durante este año, ¿con qué frecuencia ha participado en las siguientes actividades en el establecimiento? Segundo medio 2014.....	110
Gráfico III. 22 ¿Durante el último año, ha participado en actividades relacionados con el colegio?	112
Gráfico III. 23 ¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante podrá completar en el futuro? Cuarto básico 2014	113
Gráfico III. 24 ¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante podrá completar en el futuro? Segundo medio 2014	114
Gráfico III. 25 ¿Cuán a menudo hace las siguientes cosas?.....	115

Introducción

El presente texto constituye el informe de final del estudio “Familia- Escuela. Caracterización de las Familias del Sistema Escolar” en Chile. El cual se inserta en el programa de colaboración entre UNICEF- MINEDUC, en el marco del proceso de revisión de la política de familia existente y elaboración de una nueva política que lleva a cabo el Ministerio para potenciar el vínculo entre la familia y la escuela

El estudio tiene como objetivo general caracterizar la diversidad de los hogares de los y las estudiantes del sistema escolar chileno. Los objetivos específicos planteados son: 1) Realizar un estudio de caracterización sociodemográfica sobre la situación de las familias con niños, niñas y adolescentes participantes del sistema escolar chileno; 2) Analizar cuáles son las expectativas y necesidades de las familias respecto a la educación de los niños, las niñas y adolescentes y del establecimiento educacional y 3) Elaborar un material que posibilite que las escuelas realicen una caracterización de las familias de sus estudiantes.

El informe se estructura en función de los objetivos específicos planteados los que se desarrollan en cuatro capítulos y cinco anexos. En el primer capítulo se expone el marco conceptual que guía el presente informe basado en el análisis de la literatura pertinente a la temática de la investigación. Se incluye el estudio de los textos normativos (leyes y proyectos de ley) relacionados con las recientes reformas educacionales en cuanto a la visión que presentan sobre las familias. Así también en dicho capítulo se expone la metodología utilizada para la caracterización de las familias, el estudio de sus expectativas respecto al sistema educacional y la elaboración de instrumentos para el uso de los establecimientos educacionales.

En el segundo capítulo, relacionado con el primer objetivo de la investigación, se entregan los resultados de la investigación cuantitativa relativa a la caracterización de las familias de los y las escolares en Chile y su análisis a nivel nacional. Elaborado a partir de bases de información acerca de la situación educacional, socioeconómica y demográfica de los hogares, el análisis se realizó de acuerdo a los niveles de educación parvularia, básica y media y según pertenencia a pueblo indígena y condición de extranjería del estudiantado. Como resultado de esta investigación se incorpora al final del capítulo una tipología nacional y regional de las familias de los y las estudiantes elaborada en base a los valores promedios de los indicadores analizados en el capítulo.

En el tercer capítulo -vinculado con el segundo objetivo del estudio-, se exponen los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo sobre expectativas de las familias de los y las escolares respecto a los establecimientos educacionales y sus estudiantes. En el texto se encuentra primeramente el análisis cuantitativo de los datos extraídos de las bases de datos de las pruebas PISA y SIMCE en las dimensiones relacionadas con expectativas y satisfacción de los y las apoderados/as con el sistema educacional. En la segunda parte se exponen los hallazgos de la investigación cualitativa realizada a través de la aplicación de focus group y entrevistas en profundidad a madres, padres y apoderados/as en las ciudades de Antofagasta, Santiago y Temuco.

El cuarto capítulo da cuenta de los resultados del tercer objetivo, el cual incluye la propuesta de instrumentos a ser aplicados en los establecimientos educacionales. La información que levanten estos instrumentos será de relevancia para los profesionales de cada establecimiento educacional, puesto que les permitirá conocer las expectativas que tanto las familias como los y las estudiantes tienen sobre ellos, así como las características de los hogares que afectan la relación escuela-familia. Los instrumentos propuestos en el capítulo IV se aplicarán tanto a apoderado/as como estudiantes, y tienen como objetivo caracterizar a las familias de los y las estudiantes de cada establecimiento educacional y las expectativas que tienen sobre el establecimiento y los y las estudiantes.

Finalmente el informe incluye cinco anexos: El primer anexo presenta las pautas de las entrevistas y focus group aplicadas en el estudio cualitativo; en el segundo anexo se encuentran las transcripciones de las entrevistas y focus group realizados; en el tercero se entrega la información de caracterización de los hogares desagregada por niveles educacionales (parvularia, básica y media); el cuarto anexo presenta la información de caracterización de los hogares según pertenencia a pueblo indígena y condición de nacionalidad; finalmente el último anexo presenta la información desagregada por regiones.

Capítulo I

Marco conceptual y descripción metodológica

I.1 Marco conceptual

I.1.1 Las políticas públicas y los cambios en la familia

El concepto de familia ha ido evolucionando a través del tiempo, proceso a través del cual se pueden identificar importantes hitos que la han afectado:

1. Paso de la familia como unidad de producción a unidad fundamentalmente de consumo.
2. Reducción del número de miembros que la constituyen
3. Desaparición de la función patriarcal
4. Diversificación de la tipología familiar: uniones de hecho, monoparentalidad, personas que viven solas, entre otras (Bas y Pérez, 2010).

Dado que la constitución de la institución familia ha pasado por diversos momentos, dependiendo del contexto sociocultural y temporal en que se encuentre y de las necesidades de los propios sujetos que la conforman, se hace necesario hablar de familias en “plural”, debido a que, si bien se pueden categorizar ciertos tipos y características que le dan forma, aun así, co-existen diferencias entre ellas (Alonso, 2010; Bas & Pérez, 2010).

El modelo de familia “tradicional” basado en la dominación estable de un modelo de hombre adulto se ha ido debilitando, lo que se aprecia en el aumento de la tasa de divorcio; el retraso de la formación de parejas y el matrimonio; la variedad de las estructuras de hogares, el nacimiento de niños y niñas fuera del matrimonio; y en la disminución de la tasa de natalidad (Sunkel, 2006).

Hoy, las familias conviven con situaciones como la inserción laboral de las madres, rupturas en las parejas, envejecimiento de la población, personas que conviven, madres y padres solteros, entre otras. A su vez, los ingresos afectan las diversas conformaciones familiares, las que en Latinoamérica tienen un amplio espectro de variación. Es decir, ciertos tipos de familia indican mayor o menor pobreza, como es el caso de las aquellas extendidas, compuestas, con más hijo e hijas o monoparentales¹ (Sunkel, 2006).

Todo lo anterior configura un escenario con nuevos riesgos, en donde no solo la familia como institución proveedora de bienestar es la responsable de estos, sino también el mercado y el Estado. El cambio en el mercado laboral, que se encuentra en marcha, afecta sobre todo a los hogares de

¹ Familia nuclear monoparental: integrado por uno de los padres y uno o más hijos

Familia Extendida: Padre o madre o ambos, con o sin hijos, y otros parientes

Familia Compuesta: padre o madre o ambos, con o sin hijos, con o sin otros parientes y otros no parientes (Sunkel, 2006)

personas jóvenes a través del desempleo y la inseguridad en los trabajos, incrementando los índices de pobreza. Esta situación afecta principalmente a los hogares monoparentales con jefaturas de hogar femenina quienes se encuentran expuestas a mayores niveles de vulnerabilidad impactando negativamente a los niños y niñas que habitan estos hogares (Esping Andersen, 2001).

Las familias se encuentran en el centro de la paradoja. Por un lado, se espera que las mujeres absorban las tareas de cuidado y mantenimiento del hogar, y por otro, que se integren al mercado laboral, lo que ha tensionado a las familias y ha aumentado la demanda de cuidados no parentales para los hijo/as, ancianos/as y enfermos/as. Estos servicios deben ser costeados por la familia en el caso de que el Estado no los subsidie, y para el caso de las familias de menores recursos resulta una carga demasiado pesada, que las vuelve vulnerable a las situaciones de pobreza (Esping Andersen, 2001).

En América latina se mantiene una orientación que Esping Andersen (2000) define como familiarizadora², debido a que existen pocas políticas de desfamiliarización³ que releven de las responsabilidades del cuidado de niños/as, adultos mayores y enfermos/as a la familia, lo que permitiría que la mujer - quien ha sido señalada por años como la responsable de estas tareas-, pueda integrarse de manera adecuada al mercado laboral. La premisa en la región, es que la responsabilidad de los “cuidados”⁴ es fundamentalmente de los hogares y que la provisión pública es solo un complemento, esto implica que la resolución de este riesgo dependa del ingreso que tenga cada familia, las cuales tendrán más facilidades de contratar estos servicios si sus ingresos son más altos (Sunkel, 2006).

En Chile no existe una política de familia centralizada, más bien las prestaciones públicas se encuentran sectorializadas (educación, vivienda, salud, etc.), dejando a las familias en una posición de difícil acceso a estas, la que debe desagregar sus necesidades e intereses para lograr algún tipo de cobertura en bienes y servicios sociales. La política de familia enfrenta diversas dificultades en su diseño, más que una política que tenga un campo delimitado, existen intervenciones dispersas y descoordinadas mediante programas y proyectos (Baeza, Donoso y Rojas, 2014).

En el ámbito educacional se han venido desarrollando diversas políticas educativas que afectan directa o indirectamente a la familia. Desde el 2006 (o incluso desde el 2000) la ciudadanía ha observado cómo los movimientos sociales han logrado poner en la agenda pública las distintas falencias que el sistema educativo presenta en Chile. Esto ha dado paso a una serie de reformas que han venido a cambiar- completamente- el panorama educativo, en pos de construir un sistema más equitativo y que transgreda las lógicas de mercado que comúnmente han guiado las políticas nacionales de educación desde la década de los 80's en adelante.

² Familiarización: Familiarismo: máximo de obligaciones de bienestar a la unidad familiar

³ Desfamiliarización: reducen la dependencia individual de la familia que maximizan la disponibilidad de los recursos económicos por parte del individuo independientemente de las reciprocidades familiares o conyugales (Esping Andersen, 2000).

⁴ Políticas de cuidado: se refiere a los bienes y actividades que permiten a las personas alimentarse, educarse, estar sanas y vivir en un hábitat propicio (Sunkel, 2006)

En el 2002 se creó la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el sistema educativo, la cual se basa *“en una visión de la educación como misión común de la institución educativa y del hogar”* (MINEDUC, 2002) y promueve que la educación solo puede realizarse plenamente en el ámbito de la familia y de la escuela, ambas con tareas y funciones diferenciadas. Sin embargo, debido a las distintas reformas que mencionamos anteriormente, la forma de vincular la familia y la escuela cambiará inevitablemente según se avance en temas de participación de la comunidad escolar en la escuela.

Además de las transformaciones que ha de vivir la escuela, debido al ajetreado proceso de reformas educativas de los últimos años, la política que promueve la participación de padres, madres y apoderados/as ha pasado a segundo plano, y se ha dado énfasis a las distintas exigencias del sistema educativo y los movimientos sociales –tales como calidad, equidad, inclusión social, gratuidad y fin del endeudamiento- y perdiendo fuerza la promoción del vínculo Familia- Escuela. (MINEDUC, 2015).

Sin embargo, organizaciones como UNICEF han realizado importantes trabajos sobre la vinculación de la Escuela y la familia, lo que ha permitido desarrollar programas que promuevan la *“participación de los padres, madres y apoderados en la vida de la escuela y en el proceso escolar de sus hijos e hijas, mediante el mejoramiento de condiciones institucionales (...) y el perfeccionamiento de competencias docentes para esta tarea”* (UNICEF, 2012), tales como el programa *“Acercando las familias a la Escuela”* en la región de Tarapacá. Asimismo, se ha trabajado en un índice Familia-Escuela en conjunto con otras fundaciones, el cual tiene su origen en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este, según la guía de aplicación disponible en el MINEDUC, permite medir e identificar ciertos estándares de desempeño en relación a su vinculación con las familias de los estudiantes.

En las reformas en marcha sobre educación existen alusiones a las familias que las posicionan como un actor relevante para el sistema educativo. A continuación, se presentan algunos de los aspectos más relevantes de la LGE, la Carrera Docente y la Ley de inclusión, para evidenciar el peso o relevancia que tiene la participación de la Familia en las leyes. Para ello fueron considerados como conceptos claves padres, madres, apoderado/as o familia entre otros.

En el caso de la **Ley General de la Educación (LGE)** en sus diversos artículos se evidencia que la participación de la familia está en directa relación con la información que pueden otorgar o solicitar a la escuela, buscando el resguardo que esta última debe asegurar en cuanto a los procesos de calidad que indica la ley.

- En el artículo 10 se dan a conocer algunos derechos y deberes que deben cumplir los padres, madres y *apoderado/as*, entre ellos se destacan *“están obligados a entregar a **los padres y apoderados** la información que determine la ley y a someter a sus establecimientos a los procesos de aseguramiento de calidad en conformidad a la ley”*
- En el artículo 11 se plantea que el embarazo y maternidad no son impedimentos para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación. Además, se indica que *“en los establecimientos que reciben aporte estatal, el cambio del **estado civil de los padres y***

apoderados, no será motivo de impedimento para la continuidad del alumno o alumna dentro del establecimiento”.

- En el artículo 33 se plantea la importancia de mantener una directa comunicación y conexión, con la información que se entrega a través del Ministerio de Educación sobre temas como los planes y programas *“Los establecimientos que empleen estos planes y programas deberán comunicarlo al Ministerio de Educación, a los padres y apoderados, y a los alumnos”*.

Al mismo tiempo en algunos artículos promueven la participación de los padres y apoderados en los establecimientos escolares a través de la constitución de los Centros de Padres *“los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento”*.

En cuanto a la Carrera Docente, el **SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**, en sus diversos artículos 4, 19, 19G, 19K que hacen alusión a la familia o a los padres, madres y apoderado/as, plantea la importancia y rol que deben tener los y las profesore/as en una continua mantención de comunicación con ellos y ellas en los diversos procesos de enseñanza, se indica lo importante que es considerarlos como conexión entre la escuela y la familia *“En el desarrollo de este tramo puede asumir labores relativas a la vinculación con otros actores de la comunidad educativa, como relación con las familias o desarrollo de proyectos de extensión cultural”*. Además, es relevante indicar como la nueva ley señala a las familias, padres, madres y apoderado/as como un agente importante para generar prácticas colaborativas, de acciones de liderazgo y cooperación.

Finalmente, la **LEY DE INCLUSIÓN 20.845** plantea en el artículo 1 la importancia de promover y respetar la diversidad no solo en aspectos socio-culturales, sino en la toma de decisiones de la familia de elegir un proyecto diverso y determinado. En el artículo 17 se vuelve a indicar el respeto que debe existir a las familias en sus decisiones en proceso de admisión o de selección *“los procesos de admisión de alumnos y alumnas deberán ser objetivos y transparentes, publicados en medios electrónicos, en folletos o murales públicos. En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías reconocidas en la Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile, en especial aquellos que versen sobre derechos de los niños y que se encuentren vigentes”*. En varios artículos se indica la transparencia que debe existir de los establecimientos especialmente de los que reciben subvención o aportes del Estado en los procesos de admisión *“El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos”* o en los procesos de postulación y toda la información que debe otorgar los establecimientos como lo son los proyectos educativos, o procesos de admisión, o temas referidos al financiamiento tanto de la familia, escuelas o ministerio.

Tal como señalan los párrafos anteriores, las reformas han tratado de hacerse cargo de las nuevas configuraciones de las familias, lo que se observa en el cambio de paradigma que la LGE plantea sobre las uniones de hecho y las madres solteras. Sin embargo, destaca la visión de las

familias como “consumidores” de un bien (educación), debido a que las observaciones que en las reformas se hacen sobre los padres, madres y/o apoderado/as se refieren en su mayoría a los roles de fiscalización del proceso de enseñanza y la libertad de elegir un programa educativo por sobre otro según estándares de calidad (SIMCE). No existen observaciones sobre el rol de la familia en la comunicación con el establecimiento, sino más bien, se señala la obligación del establecimiento- sobre todo de los profesores y profesoras- de promover este tipo de instancias colaborativas.

I.1.2 Relación entre escuela y familia

El vínculo entre Familia- Escuela ha sido largamente discutido en la literatura, sobre todo debido a que existe una variedad de estudios que demuestran que existen variables relacionadas con la familia que explican el rendimiento de los y las estudiantes (Reed & Wu, 1994; Henderson & Berla, 1994). Según el estudio de Violeta Arancibia, las variables que influyen claramente según la evidencia científica son las actitudes de los padres y madres, las cuales tienen una injerencia positiva en el apoyo de sus hijos e hijas, quienes necesitan seguridad en sí mismo/a y de su entorno. Además, se demuestra que la variable sociocultural explica en gran medida el rendimiento de los y las estudiantes, debido a la gran influencia de la educación del padre y madre y del nivel socioeconómico de la familia (1997).

Sin embargo, la relación entre la escuela y la familia es importante no solo por cómo afecta el rendimiento escolar, sino porque comparten la educación integral de la persona. La familia es el primer lugar de socialización de las personas durante los primeros años de vida, en donde se le entregan múltiples conductas, actitudes, así como los orígenes familiares, los cuales inciden en los niveles de oportunidad, prestigio y poder. No obstante, aunque es el primer mundo social de la persona, la familia no desempeña un “rol socializador totalizante”, debido a que la escuela también desempeña labores en la educación del o la estudiante, tales como “transmitir a las nuevas generaciones conocimientos, educar aptitudes naturales y desarrollarlas, desarrollar habilidades y destrezas, inculcar valores humanos y acrecentar en los integrantes de la escuela el interés por elevar su nivel cultural” (Villarroel & Sánchez, 2002).

Por lo tanto, la relación entre familia y escuela es fundamental para “construir criterios en conjunto para apoyar los procesos de los niños, niñas y adolescentes” lo que permite reconocer las necesidades que ambas instituciones tienen de contar el uno con el otro, sin desconocer la especificidad del rol de cada uno en el proceso educativo de los y las estudiantes (UNICEF, 2009).

La vinculación antes descrita se ha visto afectada por la nueva estructura de riesgos que hoy afecta a nivel mundial tanto el ámbito laboral como el ámbito familiar. La creciente cantidad de familias monoparentales, la incorporación de la mujer al mercado laboral, y el cambio demográfico (disminución de la tasa de natalidad y envejecimiento de la población), ha transformado la familia y el rol de la mujer, lo que ha disminuido el número de miembros en la familia y ha requerido un tratamiento específico desde las políticas sociales, a las cuales se sugiere aumentar políticas que permitan el desarrollo de la infancia y el cuidado de los ancianos (Pierson, 1996; Esping Andersen 1996; 1999)

Debido a la transformación de la familia, la escuela ha acumulado progresivamente nuevas funciones y en algunos contextos debe asumir la formación en aspectos de socialización primaria. Esto, según Bolívar (2006) se reconoce como un proceso de des-socialización, lo que refiere a la desaparición de los “papeles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido”. En este sentido, la construcción moral de los individuos ya no vendría dada por la interiorización de la autoridad moral de las normas del autocontrol: *“Si las reglas ya no están dadas, y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el maestro. Esta situación se agrava cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar”*.

Lo anterior, está dado porque existe una tendencia creciente de las familias a delegar en las escuelas sus responsabilidades (Bolívar, 2006). Según un informe de UNESCO, en su documento sobre la participación de las familias en la educación infantil mencionan que entre los desafíos que existen para la relación familia educación está dejar toda la responsabilidad de la educación en el centro educativo, además de las expectativas que los padres exigen a las escuelas, sin considerar los propósitos educativos propuestos por los docentes (Blanco, 2004).

Sin embargo, desde el punto de vista de la escuela también hay desafíos, los cuales se relacionan con que los diferentes agentes educativos – docente, directores/as o asistentes/as de la educación- se sienten incómodos con que padres y madres opinen y quieran tomar decisiones respecto al aprendizaje de sus hijos e hijas. Asimismo, existen otros desafíos como la evaluación negativa de la cultura, entorno social y familiar y culpar a la familia por las dificultades de los niños y niñas (Blanco, 2004).

De este modo, las expectativas tanto de las familias como de las escuelas interfieren en la relación transformándose en desafíos a sortear para constituir una estructura de participación sólida. Ambas instituciones tienen expectativas respecto al rol que cada una debe cumplir en la educación de los y las estudiantes, *“cumplir con ambas expectativas requiere un trabajo que permita ir construyendo acuerdos, generando alianzas y definiendo en conjunto los caminos posibles para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes”* (UNICEF, 2009).

Por otro lado, como Bolívar (2006), señala existe una disyuntiva de cómo entender a los padres, madres y apoderados; debido a la promoción de la autonomía a través de las lógicas de mercado, los padres y madres se entienden cada vez más como clientes y se limitan a exigir servicios al centro educativo que más satisface sus preferencias. El autor ofrece una salida diferente a esta problemática, en donde plantea que se promueva la autonomía en tanto la escuela se vuelva el centro de expresión de los valores y preferencias de la propia comunidad local, en donde la participación será planteada desde la planificación, concepción y diseño de la comunidad educativa.

Si se siguiera con la afirmación anterior y se sortearan los obstáculos señalados, la participación podría tener un impacto positivo dentro de la comunidad educativa, colaborando con la conformación de redes entre las familias y las escuelas, incrementando el tejido social y la sociedad civil (Bolívar, 2006).

Para fines del estudio que aquí se presenta y con la intención de desarrollar de mejor forma la relación entre la escuela y la familia, se realizará una revisión bibliográfica sobre las expectativas de la familia y aquellas variables sociodemográficas que afectan la relación. A continuación, se presentan dos apartados con los fines anteriormente descritos.

I.1.2.1 Expectativas de las familias

Las expectativas de las familias responden al propio dinamismo en el que estas operan en determinado contexto socio-histórico. Con esto, las familias van cambiando no solo su manera de organizarse o estructurarse, sino que también su propia visión de mundo, respecto a lo que esperan, evitan o desean en el mediano o largo plazo. Este apartado se referirá a cuatro ejes fundamentales, lo que permitirá develar los distintos elementos que conforman el tema de las expectativas que tienen las familias respecto al sistema escolar. En un primer lugar, se presentarán las expectativas que tienen las familias sobre las escuelas en las que sus hijos e hijas desarrollan sus estudios. En segundo lugar, se mostrarán las expectativas de la familia respecto a las competencias que debe desarrollar en el establecimiento educacional. En tercer lugar, se analizarán cuáles son las expectativas de la propia familia en función de su relación con la escuela; finalmente, y desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje, se develarán las expectativas que las familias proyectan en sus hijos e hijas.

En las expectativas que tiene la familia sobre el establecimiento existe una alta percepción de clientelismo, básicamente por cómo se ha visto permeado el sistema educativo en su totalidad por el libre mercado y sus lógicas de empresa, bien de consumo, entre otras. En este sentido, la familia de hoy, espera que la escuela provea de todos los insumos y herramientas pertinentes que permitan a sus hijos e hijas llegar al mundo profesional de la mejor manera posible, dejándoles la opción de poder decidir respecto a su futuro entre todos los espacios que se les presenta. De esta forma la investigación en el ámbito social ha sido bastante clara al enfatizar que en la relación familia-escuela, las expectativas que las primeras despliegan respecto a la segunda, apuntan netamente a una cuestión de logros, de sentirse realizado o de ser feliz con lo que se hace, dejando la perspectiva moral, ética o ciudadana muchas veces de lado o abandonada (Altarejos, 2002; Bolívar, 2006; Dubet y Martuccelli, 1996).

La familia de hoy, independiente de cómo esté compuesta, tiene altas expectativas sobre lo que puede hacer el establecimiento educacional en la formación académica de su hijo o hija, muchas veces más allá de lo valórico, ya que lo que prima es la superación de cierta condición socioeconómica *“Los padres esperan de la escuela una utilidad social, la adquisición de un «capital escolar» diferencial que permita comprometerse mejor en la carrera de los niños”* (Dubet y Martuccelli, 1996: 128).

Respecto a las expectativas de la familia sobre las competencias que poseen las escuelas, es interesante recalcar que, actualmente, la escuela tiene diversas funciones respecto a los y las

estudiantes que acuden a ella. Esto se debe a que existe una diversificación en los procesos de diferenciación que han impactado a la institución escolar, donde las demandas ya no solo quedan en el territorio del aprendizaje, sino que en el ingreso a carreras profesionales o técnico profesionales una vez terminado el ciclo de educación media (Martinic, S., Elacqua, G. 2010)

En relación a lo anterior, es que Bellei, et al. (2014) destaca las expectativas que se tienen en función de los aspectos académicos que se aprenden en la escuela, como también el ingreso a carreras profesionales o técnico profesionales luego de terminar la educación secundaria. Por lo tanto, las familias generan dentro de sus espacios o contextos, altas expectativas en las competencias que la escuela debe desplegar en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que va más allá de contenidos disciplinares, dado que se espera un aprendizaje valórico y humano en las relaciones con otros y otras. Al mismo tiempo, las familias esperan incidir en lo que los y las profesores/as enseñan, conversan y discuten con sus hijos e hijas, dado la lógica de cliente-contratista que mantiene con el establecimiento (Asso, 2008; Nadal & Ballester, 2015) que opera de manera transversal en el sistema educativo nacional.

Además, la familia actualmente es más rigurosa respecto a las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela y se preocupa en muchos casos, por ejemplo, de los y las profesores que realizan clases, así como también del desempeño de directivos/as o administrativos/as en los establecimientos escolares y también de ellas mismas ser un modelo de prácticas sociales adecuadas (Milicic & Rivera, 2006). Esto se complementa directamente con la lógica clientelista que opera en ellas, donde se paga por asistir y estudiar, presentándose en muchos casos que los y las apoderados/as se sientan con “el derecho” de exigir y emitir juicios de valor que muchas veces no van en la sintonía del desarrollo óptimo de sus hijos e hijas (Nadal & Ballester, 2015).

Una tercera mirada está centrada la relación de la familia y la institución escolar, la cual se ha visto impactada por el dinamismo y diversificación de la configuración familiar. En el contexto de un mundo globalizado, la relación familia-escuela comienza a diversificarse y diferenciarse, sin embargo, a pesar de que la escuela emerge como una institución que posee fines familiares respecto a la formación integral de las personas, esto comienza a debilitarse por elementos históricos, como lo son la formación de nuevos tipos de familia o el ingreso de la mujer al mercado laboral (Altarejos, 2002).

En la actualidad la comunicación de la familia y la escuela está tensionada por una disputa de distintos actores que están presentes en el proceso educativo, como lo son padres, madres, apoderados/as, directivos/as y educadores. Es en este marco contextual donde la escuela y la política pública deben adaptarse, dado que se debe reconocer que hoy en día, se presenta una nueva arquitectura y concepción de la familia, como también de los roles que desempeñan los distintos integrantes que la conforman, es decir, las madres y padres en esta institución (Bolívar, 2006). Por lo tanto, la relación familia-escuela será óptima tanto en la comunicación como también en el aprendizaje de los y las estudiantes en la medida que ambas se adapten al nuevo contexto globalizado, donde la competencia, la estandarización y la eficacia parecen estar en auge.

Debido a la lógica clientelista explicada en los párrafos anteriores, los apoderado/as, padres y madres han tensionado las relaciones de la escuela debido a que la lógica anterior brinda el espacio para que estos actores educativos cuestionen los discursos y procesos de enseñanza de profesores/as y la gestión administrativa de directivos de la escuela (Flamey, et.al 1999; Bolívar, 2006; García Sanz, et.al, 2010).

Finalmente, un elemento fundamental para considerar dentro de las expectativas de la familia tiene que ver con las que se elaboran a partir de la proyección que se tiene frente al propio estudiante hijo o hija. En este sentido, las teorías del aprendizaje a la luz del trabajo realizado por autores como Bandura (1984) ha sido fundamental, dado que ha permitido reconocer elementos que impactan no solo en el aprendizaje, sino que también en la formación personal de los niños, niñas y jóvenes, con conceptos como la autoeficacia o la motivación. Es así como este cuarto y último eje también se ha estudiado desde la mirada de la investigación científica y social, dado que ha permitido develar elementos que muchas veces no se consideran en la relación familia-escuela, y en particular en el desarrollo de expectativas que las familias llevan a cabo, en este caso, con sus propios hijos e hijas.

I.1.2.2 Variables sociodemográficas que afectan la relación escuela-familia

Como se mencionó en los apartados anteriores, las familias se han visto afectadas por diversos procesos políticos, históricos y sociales que han cambiado su configuración y los riesgos a los que se han visto enfrentadas (Esping Andersen, 2000), por lo que resulta fundamental reconocer el dinamismo de la institución de la familia (Alonso, 2010; Bas & Pérez, 2010; Iribarren, 2010). En el sentido anterior, existen ciertas variables sociodemográficas que han permitido develar y observar a las familias desde ciertos elementos esenciales, tales como la conformación de la familia (sexo de la jefatura del hogar, quienes viven en el hogar, etc.), la situación socioeconómica y el nivel educacional de sus integrantes.

En primer lugar, resulta relevante la composición socio-histórica de la estructura familiar, dado que son los cambios propios del devenir modernizador los que han provocado una transformación continua en la forma que ha adquirido la familia en distintos tiempos y espacios. En la actualidad, es necesario destacar la existencia cada vez más frecuente de familias de configuración de monoparental, y que el matrimonio como institución indisoluble y heterosexual, encerrado en ciertas normas y protocolos, pierde terreno como una instancia de legitimación en la formación de una familia, por lo que también comienzan a ser visibles familias donde no hay contratos normativos de por medio, sino que lo que se ha denominado uniones de hecho (De la Barra, 2010).

Han proliferado con el tiempo diversos “tipos de familia”, diversificando la configuración y composición de las mismas (Iribarren, 2011). La familia biparental con hijos, a pesar de que se mantiene como modelo predominante ha ido disminuyendo, al igual que la familia extendida, aquellas conformada por la familia nuclear (padre, madre, hijo/as) y otros parientes, comienza a tener un número importante en América Latina, ocultando a núcleos familiares secundarios: hijo/as que no han logrado constituir sus propias familias, madres solteras o adultos mayores (Sunkel, 2006).

Aumentan las familias nucleares monoparentales, es decir, aquel hogar constituido por jefe/a de hogar sin cónyuge o conviviente, con hijos/as o hijastros/as de cualquier estado civil (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). Esto ha alterado las relaciones entre escuela y familia, debido a la menor disponibilidad temporal y de encuentros cara-cara, características fundamentales para una buena convivencia entre ambas instituciones.

Una segunda característica fundamental de los hogares es la posible configuración étnica que estos puede adquirir, donde comienzan a coexistir diferentes visiones de mundo y prácticas que tensionan o favorecen la relación familia-escuela (Zurita, 2010). Esto se puede notar en las regiones donde existe mayor número de hogares que se construyen a partir de la etnicidad y multiculturalidad como la Región de La Araucanía.

La configuración del hogar y la familia ha provocado diversos cambios en la dimensión socioeconómica, dado que han aumentado los hogares y familias en las que la dependencia económica solo recae en una persona (hogares monoparentales). En este sentido, es que se ha llegado a observar que los ingresos varían en una familia según la composición que esta tenga, es

decir de la cantidad de personas que la componen y del número de integrantes asalariados que aportan económicamente.

La idea anterior se conecta con la noción de que la distribución de los recursos y bienes no solo depende de una inversión de capital humano, sino que en una cantidad real que se invierte año a año durante la escolaridad (Carnoy, 1995). Esto se puede traducir entonces en el acceso que el poder económico otorga a las diferentes familias respecto a la inversión y gastos propios de la vivencia educativa como lo son matrícula y mensualidades (si aplican) o elementos complementarios y que apuntan al capital cultural (Bourdieu, 2001) de los sujetos como lo son la adquisición de libros, asistencias al teatro, cine, experiencias musicales y otras prácticas culturales que aportan en el aprendizaje y construcción personal de los y las estudiantes, por medio de distintos estímulos que promueven la actividad cognitiva o también el hecho de asentarse en cierto espacio geográfico, lo que al menos en la realidad de Chile también está demarcada por el poder adquisitivo y económico que cada familia o individuo posee (Chamorro, 2013).

A su vez, la equidad espacial y ambiental reconoce, la continuidad de desigualdades socio-espaciales que van generando un proceso concreto en forma permanente de desfavorecidos, que cada vez afecta a los individuos conforme donde ellos habitan. Es por esta razón, que se reconoce la vulnerabilidad ambiental e inequidad social, económica, distributiva, política y cultural, lo que implica una correlación con aspectos como el medioambiente, gestión territorial, uso y/o apropiación de los recursos incorporando elementos socioculturales, económicos y distributivos, es decir, la esencia que debe estar presente entre justicia social, espacial y medioambiental (Chamorro, 2013).

Se debe considerar que la pobreza e inequidad se han transformado en dispositivos que generan espacialidades oficiales y al mismo tiempo brechas de exclusión social y de la segregación, especialmente cuando se considera la dinámica del mercado inmobiliario y el valor de los suelos. El problema que hoy se presenta es hablar de igualdad de oportunidades, y del derecho a una vivienda.

Finalmente, el nivel educacional es importantes para la caracterización de las familias, especialmente considerando los últimos años de discusión sobre política educativa. Durante las últimas décadas para las políticas educativas en Chile una de sus preocupaciones fundamentales, ha sido lograr una cobertura educacional para todos los niños, niñas y jóvenes del país. Al mismo tiempo, el sistema escolar pasó de una política de escolaridad obligatoria de 8 a 12 años, lo que ha implicado que el Estado deba generar condiciones necesarias no sólo para que el estudiantado permanezca en los establecimientos educativos, sino que en ese proceso logren desarrollar y potenciar sus máximas competencias y habilidades (Raczynsky & Serrano 2001; Raczynski, 2008; Salas, Madrid & Revenco, 2011).

El eje educacional contribuye también a la arquitectura de ciertos tipos de familia, que en muchos casos reproducen las desigualdades sociales de manera intergeneracional, lo que ha implicado dificultades para el fortalecimiento de sociedades democráticas, oportunidades laborales, calidad de vida, provocando altos riesgos de vivir en pobreza, dejando a las personas en mayor riesgo (Raczynsky & Serrano 2001; Raczynski, 2008; Salas, Madrid & Revenco, 2011; Dubet, 2004).

I.2 Descripción Metodológica

El estudio que se presenta a continuación tiene como objetivo de caracterizar la diversidad de los hogares de los y las estudiantes del sistema escolar chileno, analizando un conjunto de variables relevantes que según las encuestas aplicadas en Chile y la literatura recopilada tiene efectos en la conformación y situación familiar.

Los objetivos del estudio son:

Objetivo general: Caracterizar la diversidad de los hogares de los y las estudiantes del sistema escolar chileno.

Objetivos específicos:

1. Realizar un estudio de caracterización sociodemográfica sobre la situación de las familias con niños, niñas y adolescentes participantes del sistema escolar chileno.
2. Analizar cuáles son las expectativas y necesidades de las familias respecto a la educación de los niños, niñas y adolescentes y del establecimiento educacional.
3. Elaborar un material que posibilite que las escuelas realicen una caracterización de las familias de sus estudiantes.

El estudio combina metodologías cuantitativas y cualitativas para el cumplimiento de los objetivos señalados y se basa tanto en la revisión de fuentes secundarias como primarias, estas últimas son resultado de la investigación empírica que se realizó en el marco de la investigación.

I.2.1 Objetivo 1: “Realizar un estudio de caracterización sociodemográfica sobre la situación de las familias con niños, niñas o jóvenes participantes del sistema escolar chileno”

Para el desarrollo de la caracterización sociodemográfica de las familias del sistema escolar chileno, se utilizó metodología cuantitativa para analizar las siguientes bases de datos:

- SIMCE: Base de datos del cuestionario para padres y apoderados para los cursos cuarto año de educación básica y segundo año de educación media en los años 2012, 2014 y 2013. Esta encuesta no se aplica en el nivel de educación parvularia, por tanto, los datos serán utilizados solamente para los hogares con estudiantes de educación básica (tramo de 6 a 13 años) y media (tramo de 14 a 17 años).
- Ministerio de Educación, bases de datos de resumen de matrícula de los establecimientos 2000, 2005, 2014 y 2015.
- Base de datos INE, estadísticas vitales años 1998 hasta 2013.
- Base de datos Encuesta CASEN 2000 y 2013.

I.2.1.1 Muestra

El estudio está dirigido al análisis de los hogares de los y las estudiantes pertenecientes al sistema escolar regular en Chile, desde NT1 hasta cuarto medio, incluyendo educación media técnico profesional y científico-humanista en el tramo de edad de 4 a 17 años.

Al utilizar diferentes bases de datos es necesario aclarar los alcances de cada una para establecer la relación con la muestra del estudio.

1. SIMCE: solo se utilizarán las respuestas del cuestionario para padres, madres y apoderado/as realizado durante los años 2012, 2013 y 2014 para los cursos de cuarto básico y segundo medio. La muestra son los apoderado/as, padres y madres de cada establecimiento evaluado por SIMCE (Agencia de la calidad, 2016).
2. Base de datos Encuesta CASEN 2000 y 2013: de esta base de datos se extrajo los datos de los hogares de los niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años.
3. Bases de datos INE, estadísticas vitales años 1998 hasta 2013: se utilizaron las estadísticas de todos los nacidos vivos en Chile entre 1998 hasta 2013.
4. Ministerio de Educación, bases de datos de resumen de matrícula de los establecimientos 2000, 2005, 2014 y 2015: en el caso de las bases de datos de matrícula de MINEDUC se utilizaron los estudiantes desde NT1 hasta cuarto medio, incluyendo educación media técnico profesional y científico humanista entre 4 y 17 años.

Tabla I. 1 Matrícula de niños, niñas y adolescentes según tramo etario, 2014

	Educación parvularia			Educación básica				Educación media						Total educación media	
								Educación media Jóvenes			Educación media Adultos				
	Regular	Especial	Total	Regular	Especial	Adultos	Total	Científico humanista	Técnico profesional	Subtotal Jóvenes	Científico humanista	Técnico profesional	Subtotal Adultos		
Menor de 4 años	226.287	48.572	274.859	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 a 5 años 11 meses	368.231	80.998	449.229	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 a 13 años 11 meses	30.895	7.571	38.466	1.832.797	16.680	0	1.849.477	347	96	443	0	0	0	443	
14 a 17 años 11 meses	0	0	0	106.837	10.492	6.166	123.495	571.082	258.559	829.641	27.472	1.913	29.385	859.026	
Mayor de 17 años	0	0	0	292	12.505	11.325	24.122	41.649	37.941	79.590	81.443	8.530	89.973	169.563	
Total	625.413	137.141	762.554	1.939.926	39.677	17.491	1.997.094	613.078	296.596	909.674	108.915	10.443	119.358	1.029.032	

Fuente: Elaboración propia en base a Estadísticas de la educación MINEDUC, 2014

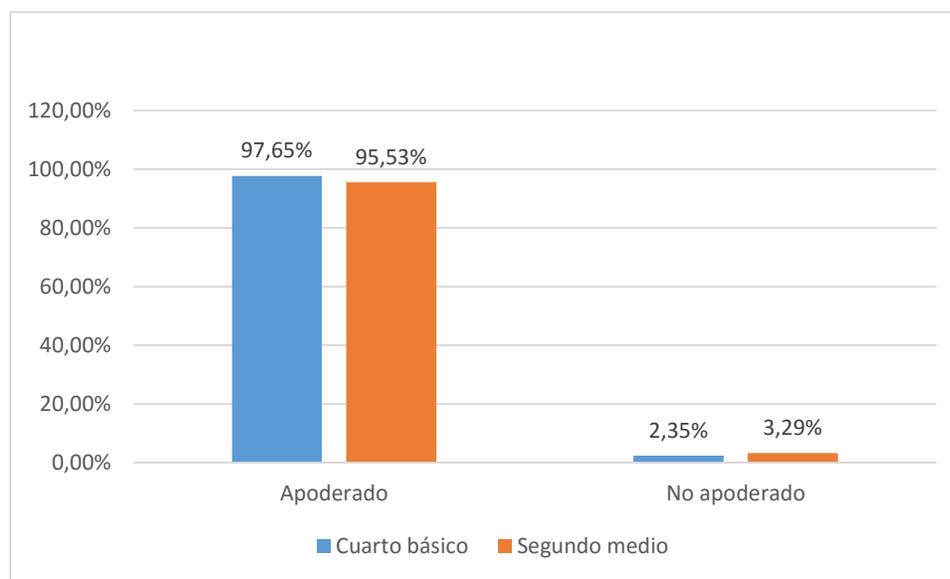
En la tabla anterior se señala los grupos de estudiantes excluidos del presente estudio. Quedan excluidos todos aquellos/as estudiantes del sistema escolar que no están en el tramo etario de 4 a 17 años: 226.287 niños y niñas menores de 4 años que se encuentran en educación parvularia regular y 79.882 estudiantes mayores de 17 años en educación media regular. Por otro lado, quedan fuera de este estudio todos aquellos/as estudiantes que pertenecen a la educación especial 176.818 y que se encuentran en la educación de adultos/as 136.849.

I. 2.1.2 Diseño

El análisis socio-demográfico de caracterización de la familia del sistema escolar se realizó en base a la encuesta CASEN y cuestionario para padres, madres y apoderados/as de SIMCE. Las demás bases de datos se utilizaron para construir el contexto del sistema escolar y familiar.

Los “cuestionarios para padres” que se aplican en el ejercicio de las pruebas SIMCE entregan información específica sobre quienes son apoderado/as de lo/as estudiantes. La cual es coincidente con las tendencias abordadas en este capítulo para la información proveniente de SIMCE, pues solo un 2,35% en cuarto básico y un 3,29% en segundo medio de los encuestados manifiestan que no son apoderados de los y las estudiantes.

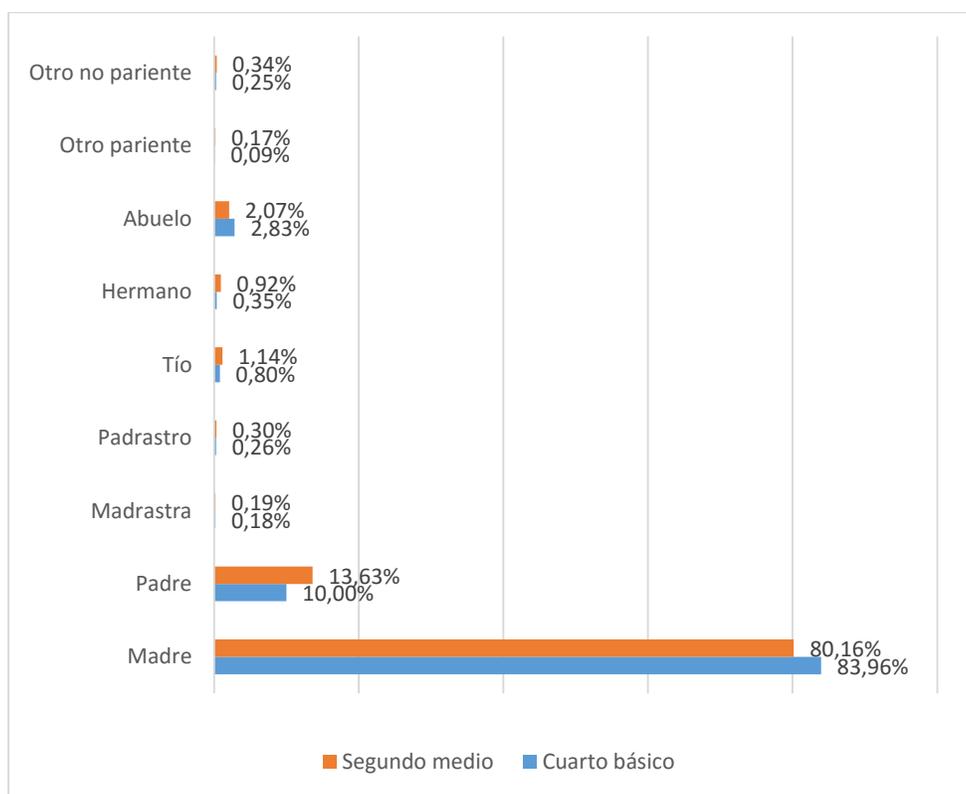
Gráfico I. 1 Apoderados/as de 4° básico y 2° medio que responden cuestionario para padres SIMCE



Fuente: elaboración propia en base a cuestionario para padres SIMCE, 2014

En el gráfico I.2, se muestra que los y las encuestados/as que manifiestan ser apoderado/a son mayoritariamente las madres, siendo en cuarto básico un 83,96% y 80,16% en segundo medio. El padre ocupa la segunda mayoría con un 10% en cuarto básico y 13,63% en segundo medio. Sobre los demás parientes que manifiestan ser apoderado/a, los y las abuelos/as son la tercera mayoría en cuarto básico con un 2,83% y en segundo medio con un 2,07%.

Gráfico I. 2 Lazo de parentesco del o la apoderado/a con el o la estudiante de 4° básico y 2° medio, 2014



Fuente: elaboración propia en base a cuestionario para padres SIMCE, 2014

Acorde a lo anterior, cuando se muestre información recopilada del cuestionario para padres de SIMCE se sabrá que las tendencias descritas corresponden en su gran mayoría a las tendencias de los apoderado/as avanzando hacia la caracterización de este grupo.

Para el análisis de la información relativa a la encuesta CASEN, la cual no presenta información respecto a lazos de parentesco entre el estudiante y el resto de las personas con quienes habita, se tomarán como referencia los hogares donde habitan los estudiantes, entendiendo como hogar “grupo de personas, parientes o no, que habitan la misma vivienda y tienen presupuesto de alimentación común o personas que viven solas. Puede ocurrir que uno o más hogares habiten una vivienda; sin embargo, en un hogar no puede habitar más de una vivienda (Ministerio del desarrollo social, 2016). Esto será todas las veces que la información no exprese relación de parentesco.

Asimismo, para aproximarnos a la situación de los estudiantes hemos asimilado a estudiantes de educación parvularia en los niveles de transición 1 y 2 a los niños y niñas en edad de 4 y 5 años; de educación básica a los niños y niñas de 6 a 13 años y en educación media a los de 14 a 17 años. Dicha aproximación es útil para los fines del presente estudio ya que nos permite

establecer las principales tendencias de los hogares con niños y niñas en edad escolar. Para los estudiantes de educación básica este proxy es bastante cercano por cuanto la tasa de asistencia neta de los niños entre 6 y 13 años es de 91,9% es decir un altísimo porcentaje de la población entre esos tramos de edad son efectivamente estudiantes, situación similar para la educación parvularia en los niveles de transición 1 y 2 con una tasa de asistencia neta de 87,4%. En educación media, no obstante, la tasa de asistencia neta entre 14 y 17 años es 73,3%.

La descripción sociodemográfica de las familias de los niños, niñas y adolescentes del sistema escolar chileno dar cuenta de las tendencias a nivel nacional y regional⁵, además de prestar atención a las familias de origen indígena y extranjeras con el fin de realizar un adecuado mapeo de las características de los hogares en Chile. Además, se desagrega la información en tramos de edad de niños, niñas y adolescentes de acuerdo al nivel educacional que les corresponde asistir, ya sea parvularia, básica y media⁶.

A la luz de la literatura expuesta en el apartado anterior, se determinaron las variables utilizadas en la caracterización de las familias del sistema escolar chileno. Estas se agruparon en tres ámbitos: estructura de los hogares, situación socioeconómica y situación educacional. Las variables utilizadas para la caracterización sociodemográfica son:

- Estructura de los hogares: los indicadores que aquí se abordan son: número de integrantes del hogar; monoparentalidad de los jefes/as de hogar; sexo de jefes/as de hogar; lazos de parentesco con el estudiante; estado civil de los jefes/as de hogar; adultos mayores en el hogar, y edad de los jefes/as de hogar.
- Socioeconómica: Esta variable se construye a partir de distintos indicadores que señalan la situación económica y social del hogar. Entre los que se encuentran: pobreza (medida por ingreso y multidimensional), distribución de los hogares por quintil de ingreso, ingresos del hogar y situación de allegamiento y hacinamiento.
- Educacional: los indicadores de esta variable son: nivel educacional del o la jefe/a de hogar, años de escolaridad del o la jefe/a de hogar; analfabetismo; capital cultural, y acceso a Internet.

Definición de indicadores de la caracterización socio demográfica:

⁵ El análisis regional fue realizado a través de la utilización de las bases de datos CASEN, MINEDUC e INE. La base de datos de cuestionario para padres, madres y apoderado/as regional no estuvo disponible para el estudio.

⁶ Además, se considerará en los anexos las tendencias por niveles de educación (parvularia, básica y media).

1. Situación de pobreza: hogares se encuentran por debajo de la línea de pobreza, la cual se define como el “ingreso mínimo establecido por persona para satisfacer las necesidades básicas. (Ministerio de Desarrollo, 2016).
2. Situación de pobreza extrema: hogares que se encuentran por debajo de la línea de pobreza extrema, la cual se define como “ingreso mínimo establecido por persona para satisfacer las necesidades alimentarias. Corresponde al costo mensual de una canasta básica de alimentos por persona, cuyo contenido calórico y proteico permite satisfacer un nivel mínimo de requerimientos nutricionales y que además refleja los hábitos de consumo prevalecientes. El valor de la canasta básica difiere entre las zonas rural y urbana” (Ministerio de Desarrollo, 2016)
3. Pobreza multidimensional: identifica a quienes son pobres considerando la intensidad de las privaciones o carencias que sufren e incluye un método de agregación (Ministerio de desarrollo social, 2014):

Las variables medidas son:

Tabla I. 2 Dimensiones medidas por la pobreza multidimensional, 2014

Dimensión	Indicador
Educación	Acceso a la educación
	Rezago escolar
	Escolaridad
Salud	Malnutrición
	Adscripción al Sistema Previsional de Salud
	Acceso a atención de salud
Trabajo y Seguridad Social	Ocupación
	Seguridad Social
	Jubilación de personas en edad de jubilar
Vivienda	Hacinamiento

	Estado de la vivienda
	Servicios básicos

Fuente: Ministerio de Desarrollo social, 2014

4. Tipología de hogares: Distribución relativa de los hogares por tipo de hogar definido según la presencia o ausencia de determinados miembros del hogar, de acuerdo a la variable relación de parentesco entre los miembros que lo integran y su relación con la persona identificada como jefe de hogar. Comprende los siguientes tipos:
 - a. Unipersonal: Constituido por una sola persona que es el (la) jefe (a) de hogar,
 - b. Nuclear Biparental: Constituido por matrimonio o unión de hecho sin hijos o hijastros y matrimonio o unión de hecho con hijos o hijastros de cualquier estado civil, siempre y cuando estén solos, esto es, sin cónyuge o conviviente o hijos o hijastros.
 - c. Nuclear Monoparental: Constituido por jefe (a) de hogar con hijos o hijastros de cualquier estado civil, siempre y cuando estén solos, esto es, sin cónyuge o conviviente o hijos o hijastros.
 - d. Extenso Biparental: Constituido por un hogar nuclear biparental más cualquier otro pariente del jefe (a) de hogar no nuclear. No hay presencia de miembros no parientes del jefe de hogar.
 - e. Extenso Monoparental: Constituido por un hogar nuclear monoparental más cualquier otro pariente del jefe (a) de hogar no nuclear. No hay presencia de miembros no parientes del jefe de hogar (Ministerio de Desarrollo, 2016).
5. Jefe/a de hogar: “Persona reconocida como tal por los demás miembros del hogar” (Ministerio de Desarrollo, 2016)
6. Quintil del ingreso autónomo per cápita del hogar nacional: “Quinta parte o 20% de los hogares nacionales ordenados en forma ascendente de acuerdo al ingreso autónomo per cápita del hogar, donde el primer (Quintil I) representa el 20% más pobre de los hogares del país y el quinto quintil (Quintil V) el 20% más rico de estos hogares” (Ministerio de Desarrollo, 2016)
7. Quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar regional: “Quinta parte o 20% de los hogares de una región ordenados en forma ascendente de acuerdo al ingreso autónomo per cápita del hogar, donde el primer (Quintil I) representa el 20% más pobre de los hogares

de la región y el quinto quintil (Quintil V) el 20% más rico de estos hogares” (Ministerio de Desarrollo, 2016)

8. Índice de allegamiento: “El allegamiento es la estrategia utilizada por los hogares y núcleos familiares para solucionar la falta de vivienda, compartiendo una vivienda con otro hogar o núcleo. Allegamiento externo corresponde a cuando hay más de un hogar en la vivienda. El allegamiento interno corresponde a cuando hay más de un núcleo en el hogar” (Ministerio de Desarrollo, 2016).
9. Índice de hacinamiento: “Este índice evalúa la calidad de la vivienda en términos de espacio en el hogar disponible para dormitorios. Consiste en la razón entre el número de personas en el hogar y el número de dormitorios en el mismo, considerando piezas de uso exclusivo” (Ministerio de Desarrollo, 2016).
10. Tasa de analfabetismo: “Porcentaje de la población de 15 años y más que declara no saber leer ni escribir o quienes declaran que sólo escriben o sólo leen” (Ministerio de Desarrollo, 2016).
11. Tasa neta de asistencia a educación parvularia: Razón entre el número de niños y niñas menores de 6 años que asisten a parvularia y la población menor de 6 años, correspondiente al grupo etáreo teórico (Ministerio de Desarrollo, 2016).
12. Tasa neta de asistencia básica: Razón entre el número de niños y niñas de 6 a 13 años que asisten a básica y la población de 6 a 13 años, correspondiente al grupo etáreo teórico. No incluye educación especial. Expresada como porcentaje (Ministerio de Desarrollo, 2016).
13. Tasa neta de asistencia media: Razón entre el número de niños y niñas de 14 a 17 años que asisten a media y la población de 14 a 17 años, correspondiente al grupo etáreo teórico. No incluye educación especial. Expresada como porcentaje (Ministerio de Desarrollo, 2016).

Una vez realizada la caracterización de los hogares, se realizó una tipología de hogares del sistema escolar chileno tanto a nivel nacional como a nivel territorial. La que se presenta en el capítulo II del presente informe. Según las variables mencionadas anteriormente, se seleccionaron los indicadores más relevantes que influyen en la estructura del hogar, situación socioeconómica y educacional. En la tipología de hogares a nivel nacional se comparan los promedios de hogares indígenas, extranjeros, y por nivel de educación (parvularia, básica y media). En la tipología territorial se comparan los promedios regionales para los indicadores que se señalan a continuación que tienen registros a nivel regional.

Los indicadores seleccionados para cada una de las variables fueron los siguientes:

- Estructura de los hogares:
 - Número de personas en el hogar

- Lazos de parentesco en el hogar
- Hogares monoparentales
- Jefatura femenina en hogares monoparentales
- Jefatura femenina
- Estado civil de jefe/a de hogar
- Presencia de adultos mayores
- Edad del jefe/a de hogar por situación de pobreza
- Situación socioeconómica:
 - Pobreza por ingreso
 - Pobreza multidimensional
 - Distribución de hogares según quintil
 - Índice de hacinamiento
 - Índice de allegamiento
 - Ingreso del hogar
- Situación educacional
 - Nivel educacional jefe/a de hogar
 - Años de estudio jefe/a de hogar
 - Acceso a internet
 - Cantidad de libros

I. 2.2 Objetivo 2: “Analizar cuáles son las expectativas y necesidades de las familias respecto a la educación de los niños, niñas y jóvenes y del establecimiento educacional”

Para el análisis de las expectativas de las familias se recurrió a una metodología mixta. Se utilizaron dos fuentes de información para categorizar las expectativas de las familias. La primera de naturaleza cuantitativa utilizando las bases de datos de:

1. SIMCE: se utilizaron las respuestas del cuestionario para padres, madres y apoderado/as realizado durante el año 2014 en los cursos de cuarto básico y segundo medio.
2. PISA: se utilizaron las respuestas del cuestionario para padres, madres y apoderado/as de estudiantes entre 15 y 16 años aplicado el 2012.

La segunda fuente de información es de naturaleza de cualitativa, la cual permite entregar un análisis en profundidad de las percepciones de las familias del sistema escolar de Chile y “un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas” (Sampieri, 2006).

I. 2.2.1 Muestra

Al existir dos fuentes de información de distinta naturaleza, existen dos tipos de muestra. No obstante, ambas consideran a apoderado/as, madres y padres de los y las estudiantes del sistema escolar en Chile.

1. Muestra cuantitativa: apoderado/as, padres y madres encuestados por SIMCE y PISA⁷
 - a. SIMCE: padres, madres y apoderado/as de cuarto básico y segundo medio de los establecimientos evaluados por SIMCE 2014.
 - b. PISA: padres, madres y apoderado/as de estudiantes entre 15 años y 3 meses y 16 años y 2 meses de establecimientos considerados en el estudio PISA 2012.
2. Muestra cualitativa: apoderado/as, padres y madres participantes de entrevistas y grupos focales de los establecimientos educacionales seleccionados bajo los siguientes criterios:
 - a. Tipo de administración: se seleccionaron establecimientos según tipo de administración (Municipal; Particular Subvencionada y Particular Pagada). Se trabajó en base a grupos focales y entrevistas a apoderado/as, madres y padres. Este criterio tiene la intención de obtener información de diversos niveles

⁷ El análisis no se puede realizar por tipo de dependencia debido a que la base de datos de cuestionario de padres, madres y apoderado/as no posee tal variable; y para la base de datos de PISA se utilizó aquello que está disponible en la página web, debido a la falta del cuestionario aplicado en Chile.

socioeconómicos, considerando que los establecimientos según dependencia administrativa también indican cierto nivel socioeconómico.

- b. Multiculturalidad: Pertenencia a pueblo indígena y situación de extranjería. Para analizar las expectativas de las familias indígenas y extranjeras que participan del sistema escolar se realizó la siguiente selección de establecimientos en tres ciudades de regiones distintas:
 - i. Región Metropolitana: debido a que posee una proporción mayor de poblaciones indígenas y extranjeras que otras regiones, albergando el 29,9% de la población indígena y el 66,4% de la población inmigrante (CASEN, 2013). Por motivos de costo y tiempo se seleccionó para el estudio solamente la ciudad de Santiago de la Región.
 - ii. Región de la Araucanía: debido a que posee la segunda mayoría de población indígena con un 19,8% (CASEN, 2013). Por motivos de costo y tiempo se seleccionó solamente la ciudad de Temuco.
 - iii. Región de Antofagasta: posee la segunda mayoría de extranjeros del país con un 7,5% (CASEN 2013). Por motivos de costo y tiempo se seleccionó para el estudio solamente la ciudad de Antofagasta.

I.1.2.2 Diseño

Se analizaron las fuentes cuantitativas y cualitativas respecto a 4 variables que a la luz de la literatura son relevantes para la categorización de las expectativas de la familia respecto del sistema educacional y de los estudiantes:

1. Expectativas de los y las apoderado/as, madres y padres sobre el establecimiento: los indicadores de esta variable se relacionan a la evaluación que los y las entrevistados/ hacen sobre el establecimiento y las razones para elegir el mismo.
2. Expectativas de los apoderado/as, madres y padres sobre las competencias del establecimiento: los indicadores de esta variable se relacionan con la competencia de los profesionales del establecimiento en el proceso de aprendizaje del o la estudiante.
3. Expectativas de los apoderado/as, madres y padres sobre el o la estudiante: los indicadores de esta variable se relacionan con las expectativas educacionales que tienen los y las apoderados/as a futuro de los y las estudiantes, y cuánto tiempo dedican al o la estudiante sobre ciertas temáticas del ámbito académico y personal.

4. Relación entre la familia y el establecimiento: los indicadores de esta variable se relacionan con la comunicación con el establecimiento y la participación de los y las apoderado/as en las temáticas educativas.

El estudio cualitativo tiene un carácter exploratorio y descriptivo de las expectativas de la familia, siendo el objetivo de los instrumentos de recolección de datos la descripción respecto a las variables mencionadas a través de la recopilación de opiniones, preocupaciones, necesidades y lazos que pueda tener la familia del o la estudiante con el establecimiento.

Debido a los alcances de un estudio cualitativo de las características mencionadas anteriormente, es necesario recalcar que no es posible generalizar las afirmaciones que se obtienen del análisis de datos, debido a que tiene el objetivo de describir y no de testear hipótesis, dejando de lado este tipo de ejercicio para enriquecer el estudio con la profundidad de las ideas y la contextualización del fenómeno (Sampieri, 2006).

Para el vaciado y análisis se utilizó el método de análisis de contenido cualitativo deductivo, el cual ayudó a alcanzar una descripción amplia de las percepciones, opiniones e impresiones de padres, madres y apoderados/as entrevistados. Este método se basa en la construcción de un marco conceptual previo que define reglas explícitas de definiciones y codificación, determinando bajo qué circunstancias una cita pertenece a tal o cual categoría de análisis (Mayring, 2000).

Los instrumentos de recolección de datos fueron entrevistas semi-estructuradas dedicadas a la profundización de las expectativas de apoderado/as pertenecientes a pueblos originarios o extranjeros; y grupos focales que tuvieron el objetivo de recolectar las ideas de los y las apoderado/as participantes de los establecimientos seleccionados para el estudio. La selección se detalla a continuación:

Tabla I. 3 Diseño de estudio cualitativo

Región de Antofagasta Ciudad de Antofagasta	Región Metropolitana Ciudad de Santiago	Región de La Araucanía Ciudad de Temuco
FOCUS GROUP: TOTAL 9		
1 Focus: Escuela Padre Gustavo le Paige Fecha: 02/06/2016 (20 personas)	1 Focus: Escuela Irene Frei de Cid Fecha: 22/06/2016 (8 personas)	1 Entrevista grupal: Colegio Campos Deportivos Fecha: 16/06/2016 (2 personas)
1 Focus: Colegio Evangélico José Lancaster Fecha: 01/06/2016 (10 personas)	1 Focus: Colegio George Washington Fecha: 29/06/2016 (8 personas)	1 Focus: Instituto Claretiano Fecha: 15/06/2016 (12 personas)
1 Focus: Colegio Binacional Chileno Americano de Antofagasta Fecha: 03/06/2016 (10 personas)	1 Focus: Colegio San Anselmo Fecha: 30/06/2016 (8 personas)	1 Focus: Colegio La Salle Fecha: 15/06/2016 (10 personas)
ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD: TOTAL 10		
2 Entrevistas a familiar de estudiante extranjero/a: 1) Fecha: 01/06/2016 (padre de estudiante uruguayo) 2) Fecha: 02/06/2016 (2 madres de estudiante argentina y estudiante peruano)	2 Entrevistas a familiar de estudiante extranjero/a: 1) Fecha: 29/06/2016 (madre de estudiantes peruanos) 2) Fecha 29/06/2016(madre de estudiante chileno, en establecimiento con alta matrícula de extranjeros) 3) Fecha: 01/07/2016 (madre de estudiante peruano)	2 Entrevistas a familiar de estudiante perteneciente a un grupo étnico 1) Fecha: 15/06/2016(madre de estudiante mapuche) 2) Fecha: 15/06/2016 (madre de estudiante mapuche)
	1 Entrevista a familiar de estudiante perteneciente a un grupo étnico 1) Fecha 01/07/2016(madre de estudiante mapuche)	

I.1.3 Objetivo 3: “Elaborar un material que posibilite que las escuelas realicen una caracterización de las familias de sus estudiantes.”

Para este objetivo se realizaron dos instrumentos de recopilación de información. Para su construcción se utilizaron los resultados de las etapas anteriores de la investigación (Objetivos 1 y 2) los cuales sirvieron de base e identificación de las principales dimensiones que abordan los instrumentos. Es decir, los dos instrumentos que se proponen están basados en el análisis de la caracterización y de las expectativas de los y las padres, madres y apoderado/as respecto al establecimiento. Se seleccionaron las variables que según los resultados del estudio son más pertinentes e importante en la relación familia- escuela.

El objetivo de los instrumentos es que entregue información relevante sobre las expectativas de las familias y de los niños, niñas y adolescentes sobre el proceso educativo y el establecimiento educacional

Un primer instrumento está dirigido a apoderado/as, padres y madres, y el segundo se enfoca en la participación de niños, niñas y adolescentes, por cuanto estos son actores relevantes en la relación escuela- familia y es probable que su diagnóstico, así como sus expectativas sean diferentes a las de los y las adultos/as.

Las variables medidas por los instrumentos y sus respectivos indicadores son:

- Caracterización del encuestado
 - Nivel educacional
 - Sexo del encuestado
 - Número de personas en el hogar
 - Adultos que trabajan en el hogar
 - Lazos de parentesco con el o la estudiante
- Expectativas sobre el establecimiento
 - Satisfacción respecto a las competencias del establecimiento en el proceso educativo (grado de satisfacción de competencias de profesores y directivos, espacio físico del establecimiento y seguridad).
 - Comunicación con el establecimiento (participación en instancias escolares- reuniones de apoderados, actividades extra-programáticas, académicas o culturales- y participación en el centro de padres, madres y apoderados, evaluación sobre los espacios de comunicación con el establecimiento).
- Expectativas sobre el o la estudiante
 - Motivación con el proceso educativo del o la estudiante (tiempo dedicado a acompañar al estudiante en sus actividades académicas).
 - Condiciones de aprendizaje (espacio físico del hogar dedicado al estudio, acceso a Internet, cantidad de libros).

Capítulo II

Caracterización las Familias con Estudiantes en Educación Parvularia, Básica y Media en Chile

II.1 Caracterización de la Educación Parvularia, Básica y Media, y de sus Estudiantes en Chile

En el presente apartado se exponen las principales características del sistema educacional en Chile y de sus estudiantes de acuerdo a los niveles educacionales: educación parvularia (transición I y II); básica y media. El total de estudiantes al 2015 es de 3.224.453 en todo el sistema educacional consignado. El nivel de educación básica es el más numeroso con el 60,1% de la matrícula.

Tabla II. 1 Matrícula nacional de educación parvularia, básica y media por dependencia administrativa, 2015

	2015			
	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total
Total de matrícula anual (%)	11,8	60,1	28,1	100
Total de matrícula anual (N°)	381.997	1.937.419	905.037	3.224.453

Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2015

II.1.1 Educación Parvularia, Básica y Media en Chile⁸

Con el fin de caracterizar la relación entre el sistema educacional y las familias de los y las estudiantes, se contextualizará el sistema educacional chileno, entregando las principales tendencias sobre información de matrícula, dependencia administrativa, sexo, edad y quintil de ingreso, lo que revelará el panorama global en el cual las familias y el estudiantado interactúan cotidianamente.

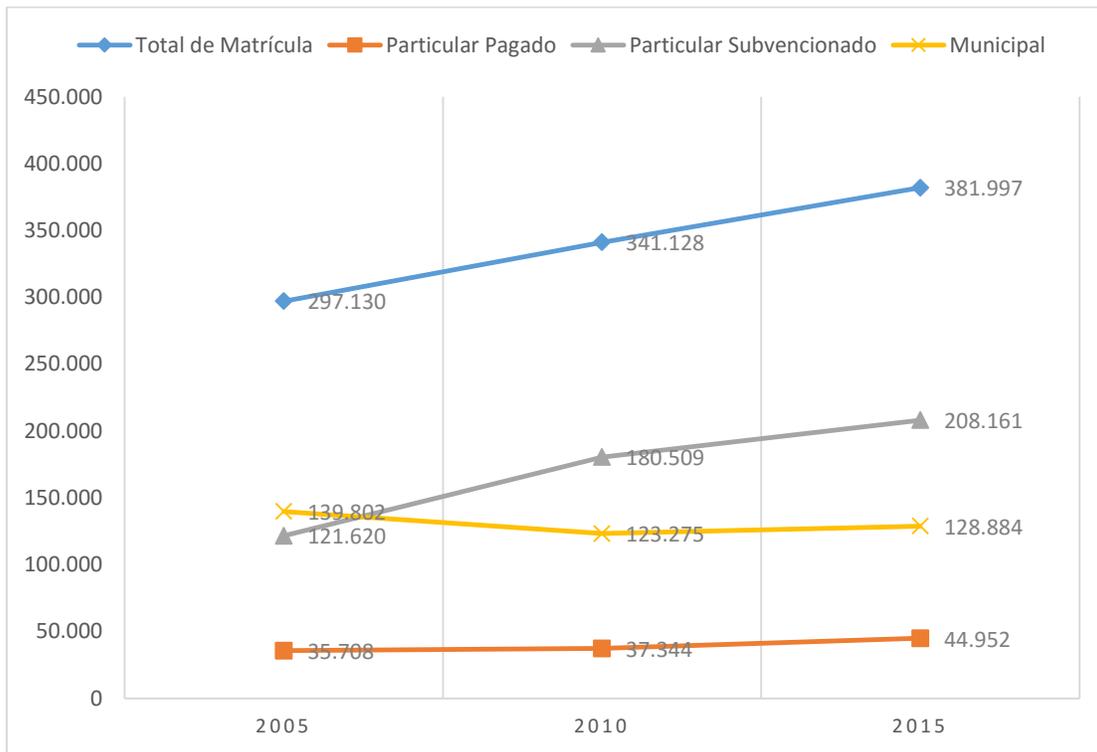
⁸ Los datos aquí expuestos solo representan la matrícula de educación parvularia NT1 y NT2 de los establecimientos reconocidos por MINEDUC, excluyendo JUNJI e INTEGRA y matrícula de educación especial; la matrícula de educación básica solo considera la regular, excluyendo de adultos y especial; la matrícula de educación media, solo técnico profesional y científico humanista, excluyendo educación especial y de adultos.

El primero de los indicadores analizados será la matrícula según niveles educacionales y dependencia administrativa, la cual muestra que el número de estudiantes que asisten al primer y segundo nivel de transición de educación parvularia ha ido aumentando sostenidamente, llegando a representar el 2015 un 11,8% de la matrícula total de educación regular (parvularia, básica y media), logrando un aumento de 3,4 puntos respecto del año 2005 y 1,7 desde el año 2010 (Mineduc, 2016).

Además, se puede apreciar en el gráfico II.2, el descenso de la matrícula en los establecimientos municipales. En el año 2005, la matrícula municipal representó un 47,05% del total de estudiantes en educación parvularia, la que fue descendiendo considerablemente a través de los años, llegando en el 2015 a un 33,74%, disminuyendo alrededor de 13 puntos porcentuales y aproximadamente 11 respecto al año 2010.

Por el contrario, como se observa en el gráfico II.1 y tabla II.2, los establecimientos educacionales particulares subvencionados han ido absorbiendo la matrícula de los estudiantes de establecimientos de dependencia municipal, lo que ha significado un aumento desde el 40,93% del total de la matrícula de educación parvularia en el 2005 a un 52,92% en el 2010, aumentando en más de 11 puntos porcentuales. Este panorama se mantiene para el año 2015, siendo el aumento del 2010 al año mencionado de un 1,57. Por su parte, la matrícula de los establecimientos particular pagados ha presentado un leve aumento en sus estudiantes de 0,82 puntos en el año 2015.

Gráfico II. 1 Matrícula nacional de educación parvularia por dependencia, 2005-2015



Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Tabla II. 2 Matrícula nacional de educación parvularia por dependencia, 2005-2015

	2005	2010	2015
Particular Pagado	12,02%	10,95%	11,77%
Particular Subvencionado	40,93%	52,92%	54,49%
Municipal	47,05%	36,14%	33,74%
Administración Delegada	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

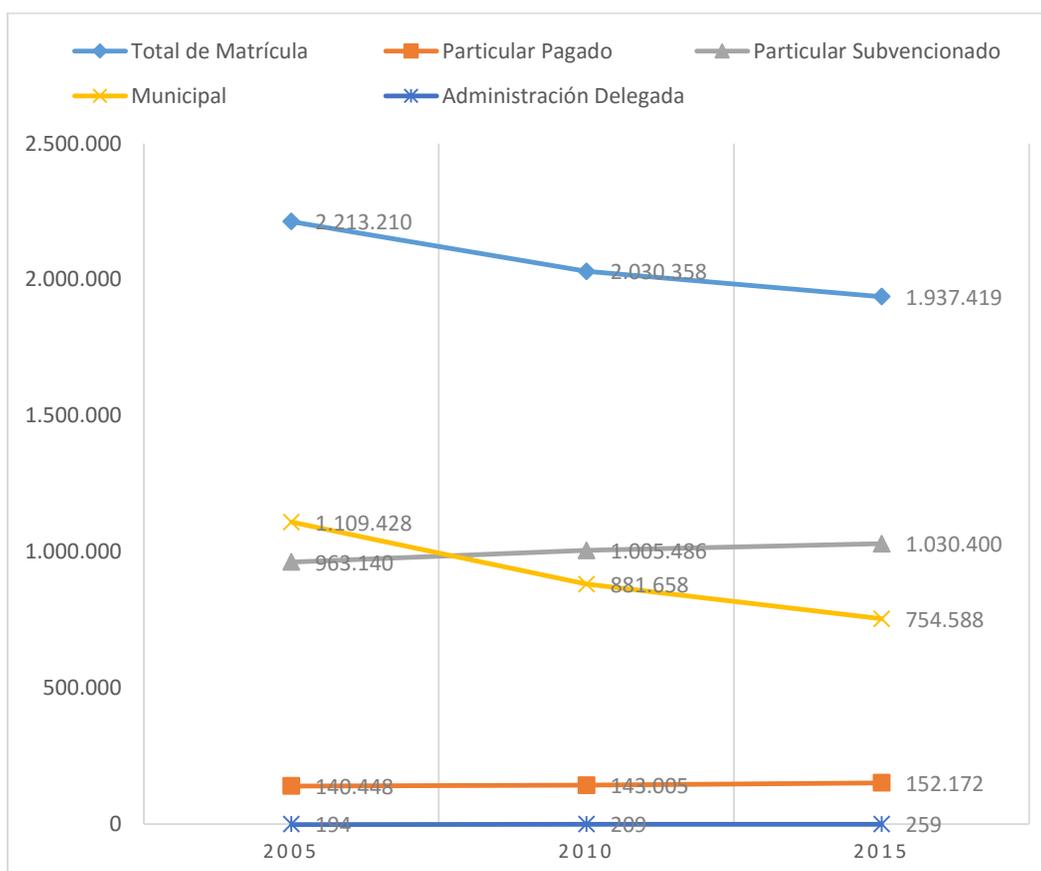
En el nivel de educación básica, como se observa en el gráfico II.2 y tabla II.3, la matrícula es mucho más robusta que la de educación parvularia y media, representando los y las estudiantes que asisten a este nivel más de un 60% de la matrícula total anual (parvularia, básica y media). No obstante, al contrario que en el nivel de educación parvularia, el porcentaje de educación básica respecto al total de la matrícula del año ha ido en leve descenso: el año 2005 la matrícula representa un 62,6% del total (parvularia, básica y media), lo que cambia para los años posteriores, en donde hay un descenso de 2,2 puntos para el año 2010 y un 2,5 para el 2015.

Respecto al análisis de las dependencias administrativas, se puede apreciar de manera gráfica la tendencia presentada para el nivel de educación parvularia: el descenso de la matrícula en establecimientos de dependencia municipal. En el año 2005, la matrícula municipal representó un 50,13% del total de los estudiantes en educación básica, la que fue descendiendo considerablemente llegando en el 2015 a un 38,95%, disminuyendo alrededor de 13 puntos y aproximadamente en 11 respecto al año 2010.

Manteniéndose la tendencia, los establecimientos educacionales bajo dependencia particular subvencionada han ido absorbiendo la matrícula de los municipales, lo que ha significado un aumento desde un 43,52% en el 2005 a un 49,52% en el 2010, aumentando en más de 6 puntos su matrícula en el período. Este panorama se mantiene para el año 2015, en donde el aumento de matrícula entre los años es de 3,66 puntos porcentuales (Tabla II.2).

La matrícula de la dependencia administrativa particular pagada ha presentado un aumento sostenido entre los años analizados, aumentando en alrededor de un 1,5 punto en su matrícula entre 2005 y 2015. Por otro lado, la matrícula de administración delegada se mantiene constante en el tiempo y representa menos del 1% de la matrícula en educación básica.

Gráfico II. 2 Matrícula nacional de educación básica por dependencia, 2005-2015



Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Tabla II. 3 Matrícula nacional de educación básica por dependencia, 2005-2015

	2005	2010	2015
Particular Pagado	6,35%	7,04%	7,85%
Particular Subvencionado	43,52%	49,52%	53,18%
Municipal	50,13%	43,42%	38,95%
Administración Delegada	0,01%	0,01%	0,01%

Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

El nivel de educación media⁹ representa alrededor de un 30% de la matrícula total, la cual presenta un aumento entre el 2005 al 2010 de 0,5 puntos y un descenso de un 1,4% entre el 2010 y el 2015 (Gráfico II.3).

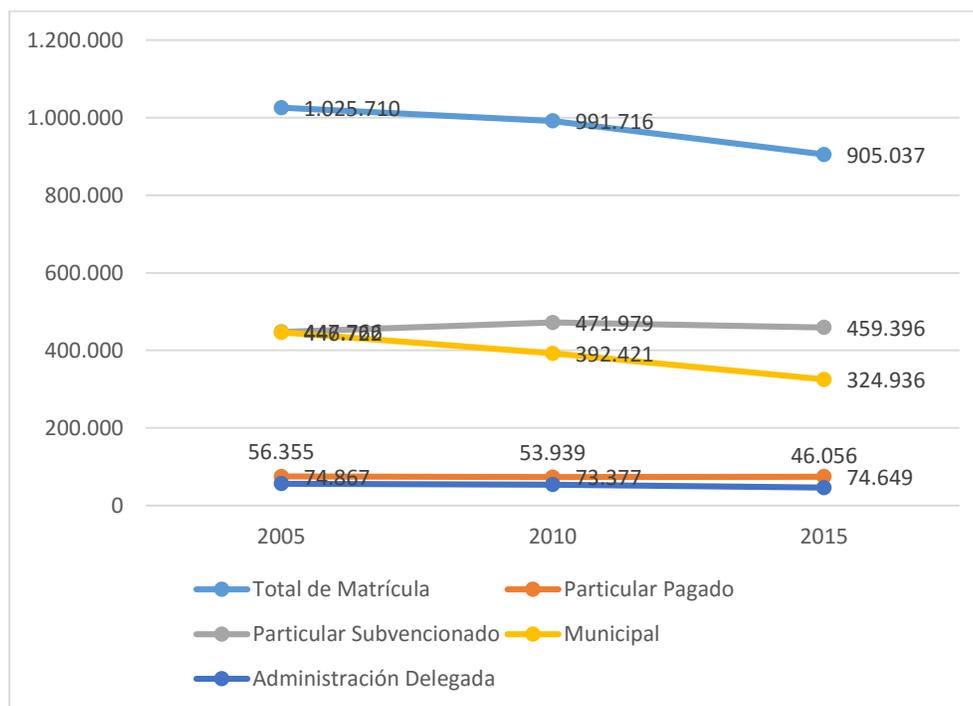
También se presenta la tendencia descrita en los anteriores niveles, el descenso de la matrícula municipal y el aumento de la particular subvencionada, sin embargo, esta tiende a ser más leve que en los niveles analizados anteriormente. En el año 2005, la matrícula municipal representó un 43,55% del total de los y las estudiantes en educación media, la que fue descendiendo considerablemente llegando en el 2015 a un 35,90%, disminuyendo en 7,65 puntos y aproximadamente en 3,67 puntos respecto al año 2010 (Tabla II.4).

Siguiendo las tendencias presentadas para los demás niveles de educación, a medida que el tiempo transcurre la matrícula de educación media en establecimientos municipales comienza a disminuir y la de los establecimientos particulares subvencionados a subir en alrededor de 7 puntos su matrícula desde el año 2005 al 2015.

La matrícula bajo dependencia administrativa particular pagada ha presentado al igual que en el nivel de educación básica un leve aumento sostenido, siendo en el 2005 un 7,3% de la matrícula y un 8,25% en el 2015. La dependencia de administración delegada en este nivel educacional representa alrededor de un 5% de la matrícula entre el 2005 y el 2015, lo que es un aumento sustancial respecto de los niveles anteriores. La tendencia de esta matrícula igualmente es a disminuir levemente (Tabla II.4).

⁹ Los datos expuestos en este apartado solo consideran la educación media técnica profesional y científico humanista, excluye educación de adultos y especial.

Gráfico II. 3 Matrícula nacional de educación media por dependencia administrativa, 2005-2015



Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

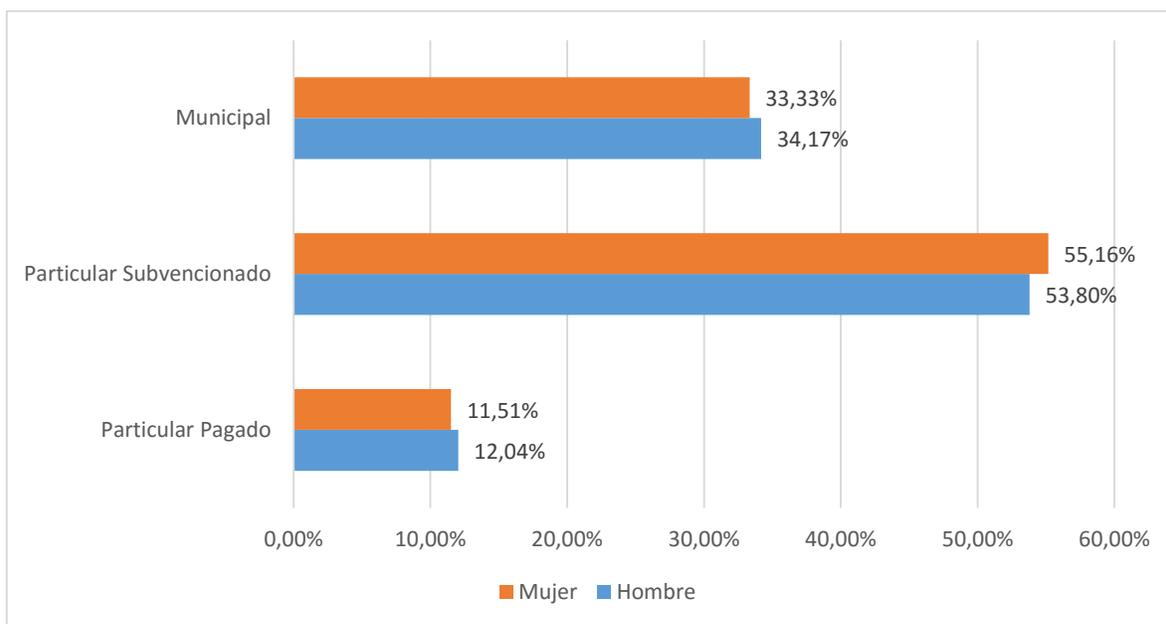
Tabla II. 4 Matrícula nacional de educación media por dependencia, 2005-2015

	2005	2010	2015
Particular Pagado	7,30%	7,40%	8,25%
Particular Subvencionado	43,65%	47,59%	50,76%
Municipal	43,55%	39,57%	35,90%
Administración Delegada	5,49%	5,44%	5,09%

Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Siguiendo con el análisis sobre la matrícula del sistema escolar, a continuación, se entrega información respecto al sexo del estudiantado y la dependencia administrativa de los establecimientos. En educación parvularia, el total de la matrícula para el año 2015 es de 381.997 estudiantes, de los cuales el 48,94% son niños y el 51,06% niñas. En el gráfico a continuación (II.4), se muestra qué porcentaje de la matrícula de niños y niñas pertenece a establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados o pagados.

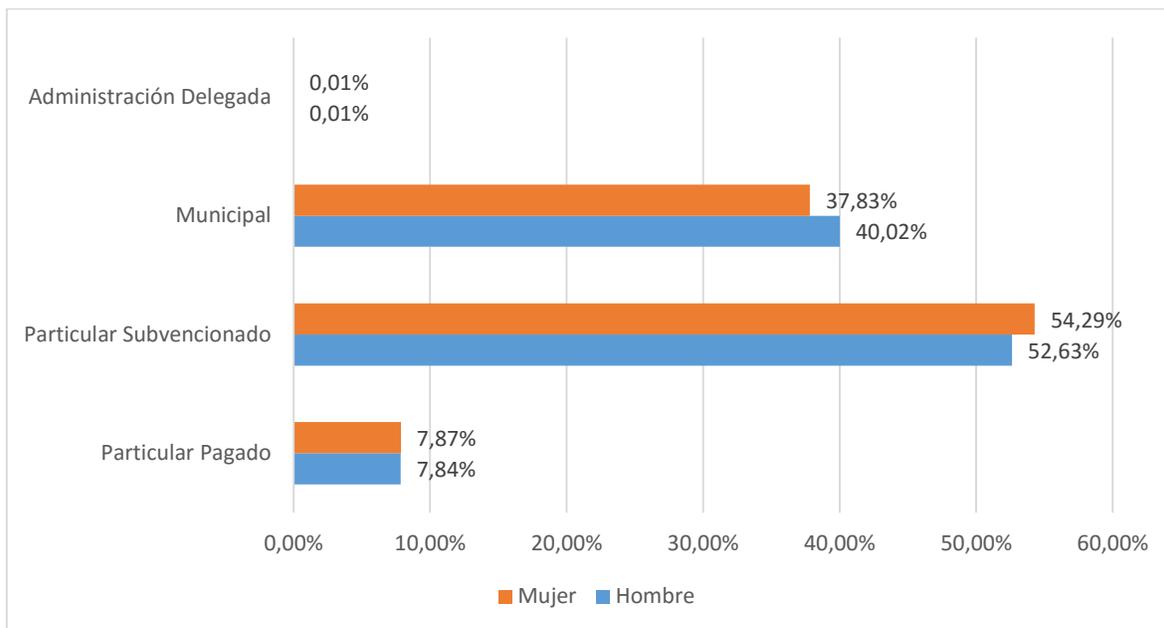
Gráfico II. 4 Matrícula de niños y niñas de educación parvularia por sexo y dependencia administrativa, 2015



Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2015

La tendencia de mayor matrícula en los establecimientos particulares subvencionados se mantiene. Se aprecia que un 55,16% de la matrícula de niñas pertenece a este tipo; un 33,33% al municipal; y un 11,51% al particular pagado. Los porcentajes para los niños son muy parecidos a los de las niñas, sin embargo, en los establecimientos particular subvencionados hay más niñas que niños, con una diferencia de un 1,36 punto porcentual (Gráfico II.4).

Gráfico II. 5 Matrícula de niños y niñas de educación básica por sexo y dependencia administrativa, 2015

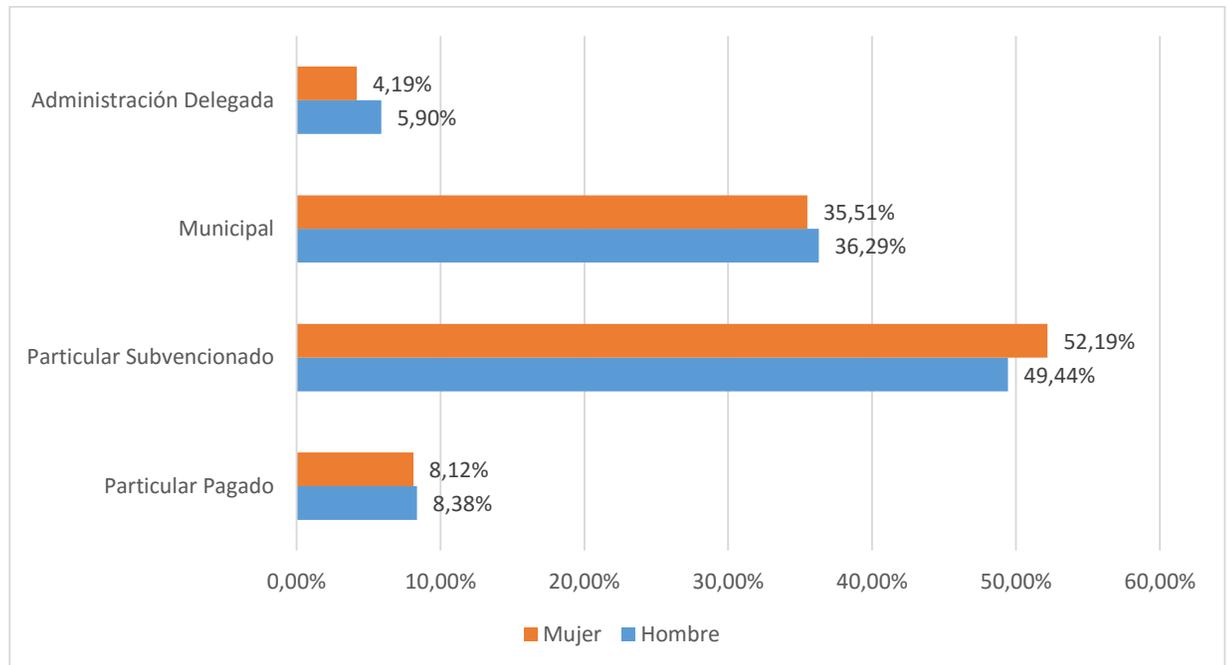


Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2015

En relación al nivel de educación básica, el total de la matrícula es de 1.937.419 estudiantes, de los cuales el 51,26% es de sexo masculino y el 48,74% femenino, invirtiéndose la situación respecto al nivel de educación parvularia (Gráfico II.5). Los establecimientos particulares subvencionados albergan la mayor cantidad de matrícula tanto de niños y niñas con un 52,63% y 54,29% respectivamente.

En la matrícula de los establecimientos particulares pagados se registra una menor cantidad de matrícula de niños y niñas que estudian en educación básica, disminuyendo sus porcentajes respecto al nivel de educación parvularia. Al contrario de esta tendencia, los establecimientos municipales aumentan en el porcentaje de la matrícula de niños y niñas, con un 40,02% de la matrícula total el año 2015.

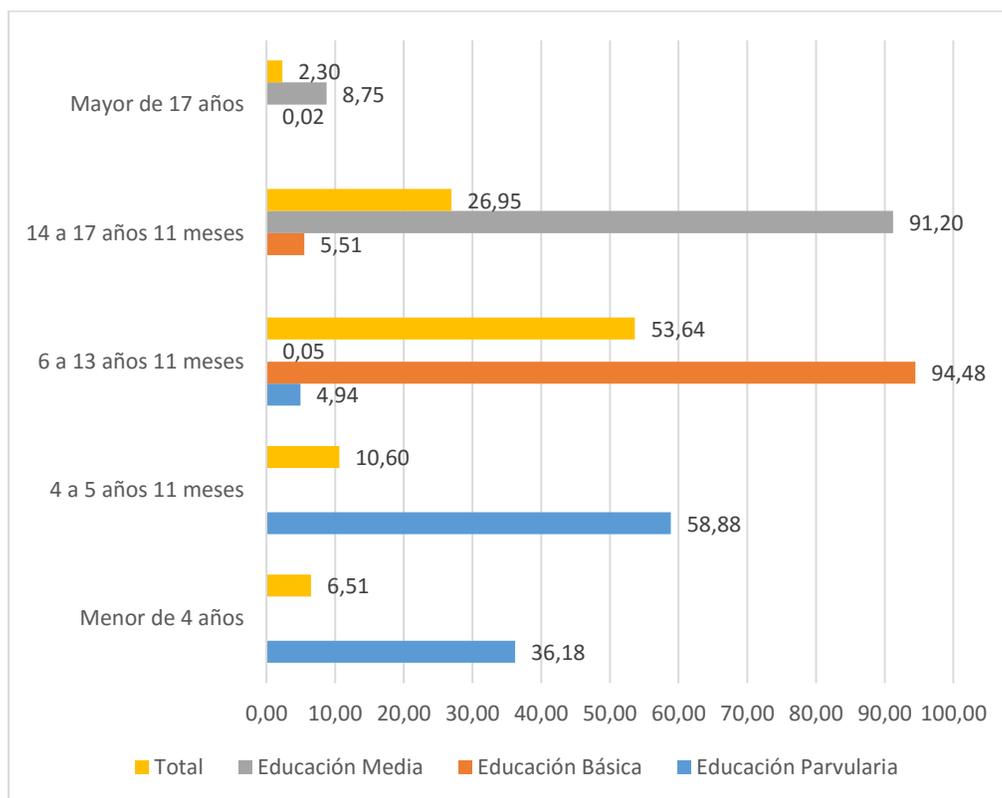
Gráfico II. 6 Matrícula de niños, niñas y adolescentes de educación media por sexo y dependencia administrativa, 2015 (%)



Fuente: elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2015

En el nivel de educación media, el total de la matrícula es de 905.253 estudiantes, de los cuales el 49,7% es hombre y el 50,3% es mujer. Nuevamente, al igual que en educación parvularia hay más estudiantes mujeres que hombres (Gráfico II.6). Los establecimientos particulares subvencionados albergan la mayor parte de la matrícula de mujeres y hombres en la educación nacional. Sin embargo, en este nivel hay una mayor representación de la dependencia de administración delegada, la cual representa un 4,19% de la matrícula de mujeres y un 5,9% de hombres.

Gráfico II. 7 Edad de niños, niñas y adolescentes por nivel de educación, 2014 (%)

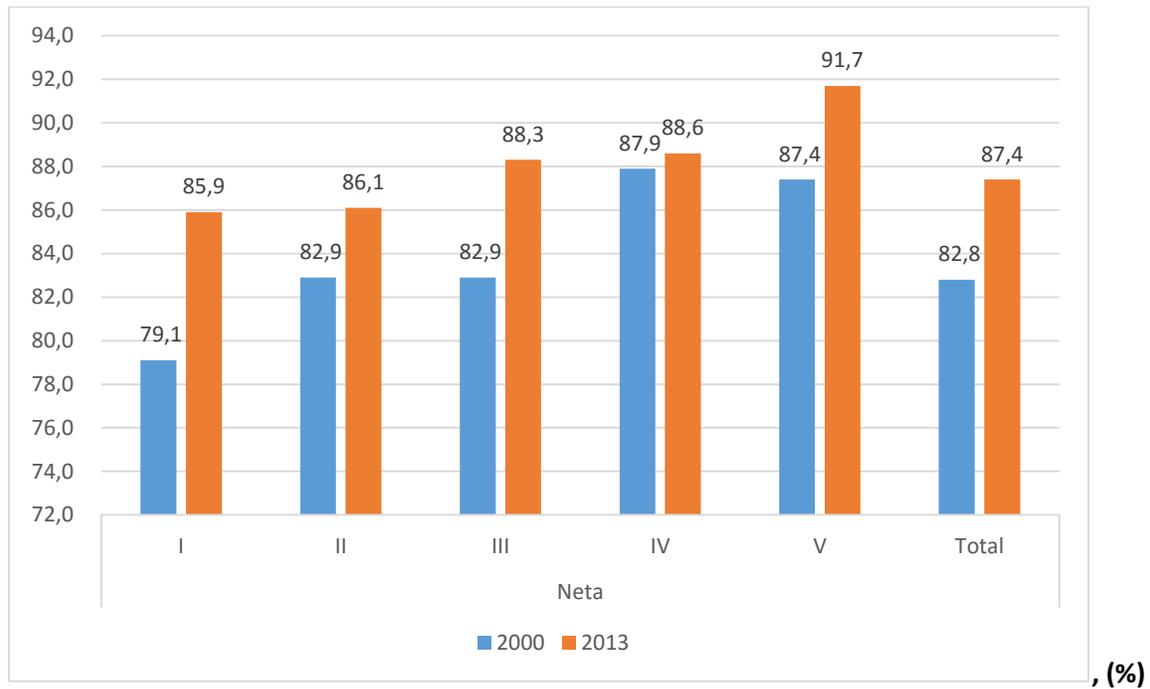


Fuente:

Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2014

La distribución de la matrícula según edad y nivel de educación, se considera de fundamental importancia, debido a que representa cuántos son los y las estudiantes que quedan fuera del análisis del presente estudio para las variables socioeconómicas que trabajamos en base a la Encuesta CASEN. En el gráfico II.7 se observa que un 6,51% de niños y niñas menores de 4 años y un 2,3% de los mayores de 17 años quedan fuera de los rangos de edad analizados en el presente informe para las variables enunciadas.

Gráfico II. 8 Tasa neta de asistencia de niños y niñas de 4 a 5 años por quintil de ingreso, 2000 y 2013

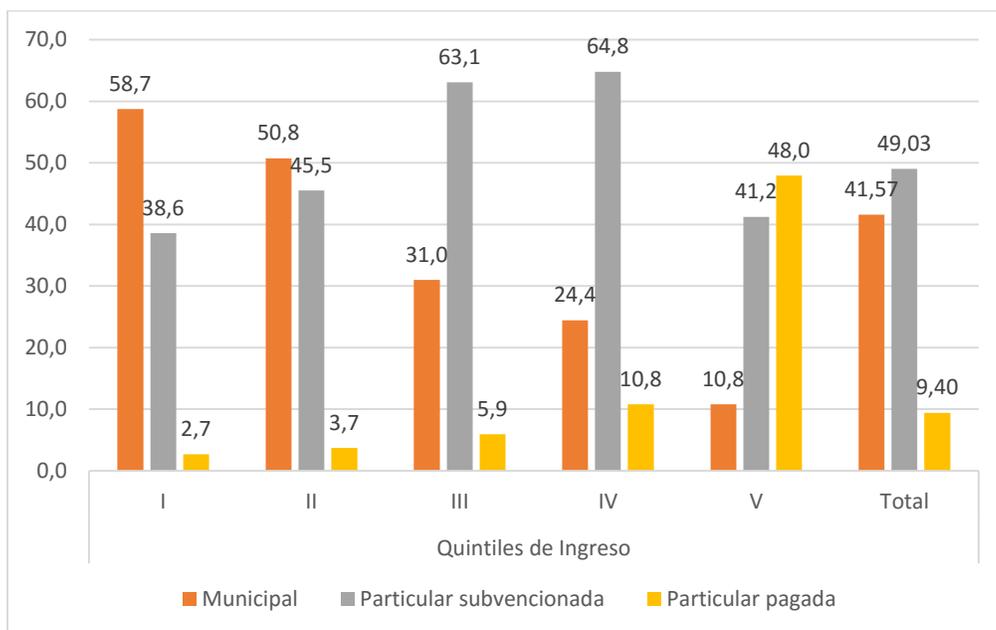


Fuente: elaboración propia en base a CASEN, 2000 y 2013

La tasa de asistencia neta¹⁰ por quintil de ingreso ha ido aumentando a través del tiempo. Entre los años 2000 y 2013 la tasa de asistencia para niños y niñas entre 4 y 5 años ha aumentado en 4,6 puntos porcentuales, siendo en el último año de un 87,4% (Gráfico II.8). Además, se puede apreciar en el gráfico II.8 que esta tiende a ser mayor en los quintiles más ricos. La tasa más baja con un 85,9% se presenta en el primer quintil de ingreso y la más alta en el quinto con una tasa del 91,7%.

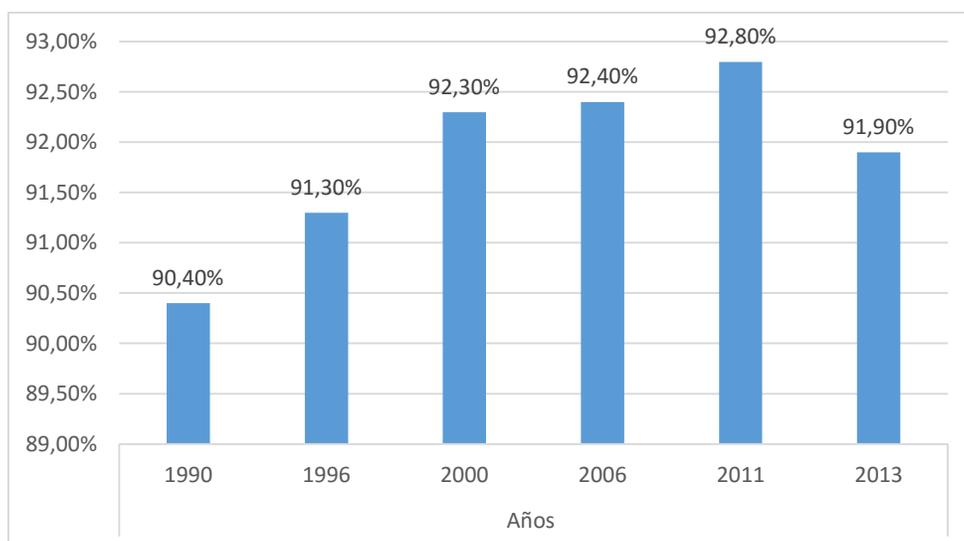
¹⁰ Tasa de asistencia neta: Número total de niños/as de 4 a 5 años que asisten a determinado nivel educacional dividido por la población. Hemos utilizado como fuente la Encuesta CASEN ya que nos permite el cruce con variables socioeconómicas, como quintil de ingreso.

Gráfico II. 9 Distribución de la población que asiste a educación parvularia según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso, 2013 (%)



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Gráfico II. 10 Tasa de asistencia neta de niños y niñas de 6-13 años, 1990-2013, (%)

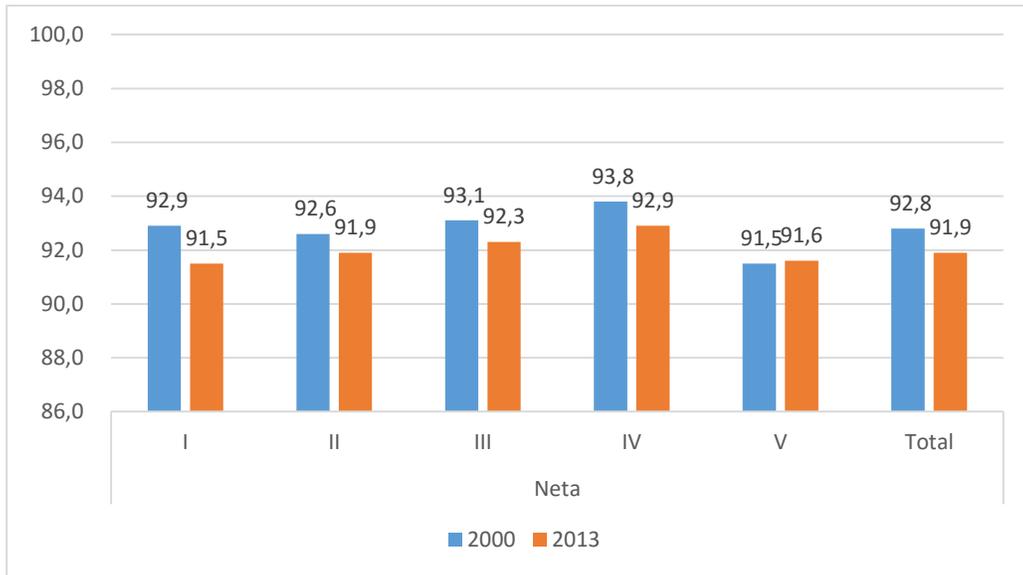


Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 1990-2013

La tasa de asistencia neta los y las niños y niñas de 6 a 13 años tiende a aumentar entre los años 1990 y 2011, con un incremento porcentual de 2,4 puntos porcentuales. Sin embargo, el alza

sostenida de la tasa de asistencia se ve interrumpida para el año 2013 en que disminuye a 91,90% respecto del 92,8% en 2011 (Gráfico II.10).

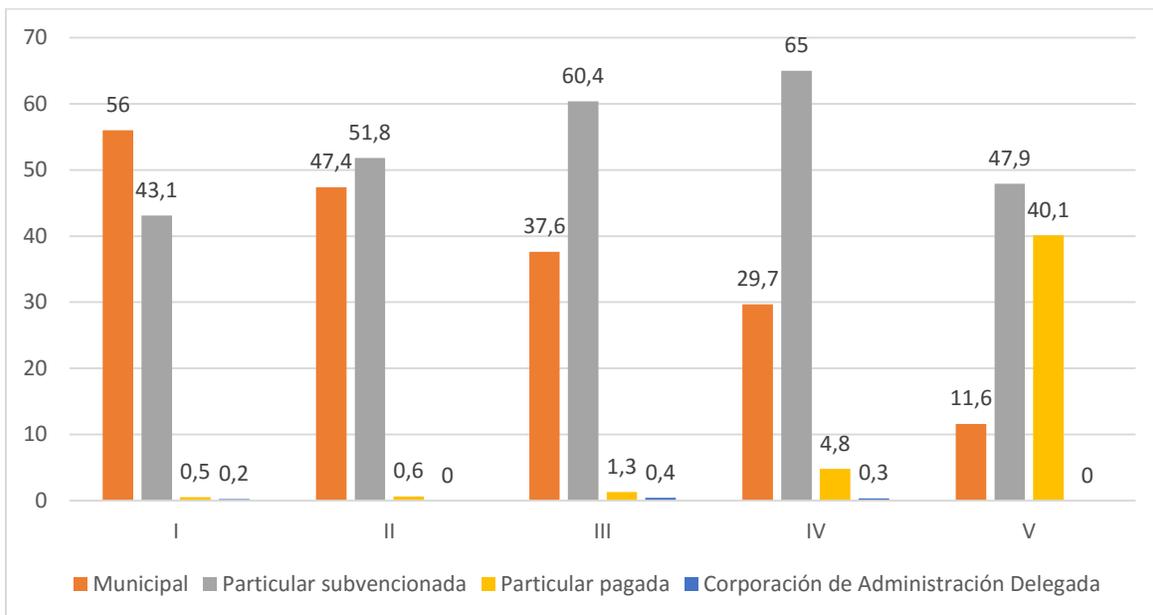
Gráfico II. 11 Tasa neta de asistencia de niños y niñas de 6-13 años, 2000 y 2013, por quintil de ingreso (%)



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2000 y 2013

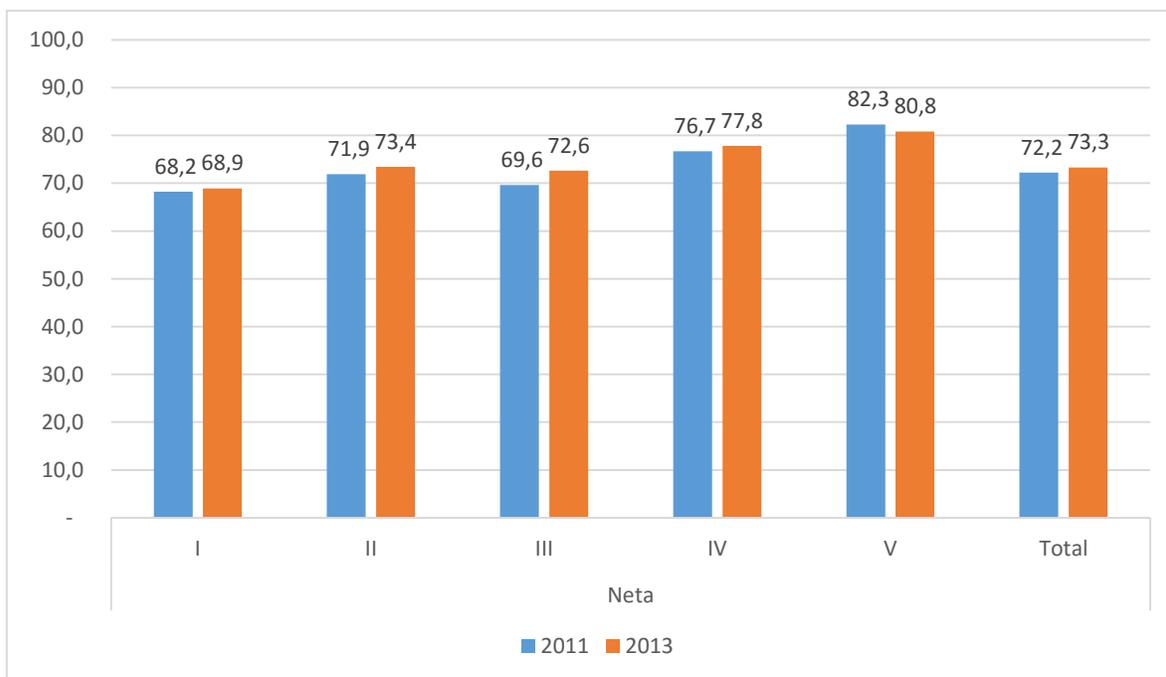
El gráfico II.11 da cuenta que la tasa de asistencia en educación básica en el año 2000 es mayor que en el año 2013, tendencia que se verifica en todos los quintiles de ingreso. Por su parte, los quintiles de mayor ingreso poseen las tasas más altas de asistencia. A pesar de que la tasa de asistencia a educación básica para el año 2013 tiende a disminuir, esta es mucho mayor si la comparamos con la tasa de asistencia de los niños y niñas entre 4 y 5 años y la de niños, niñas y adolescentes entre 14 y 17 años.

Gráfico II. 12 Distribución de la población que asiste a educación básica según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso, 2013



Fuente: elaboración propia en base a CASEN, 2013

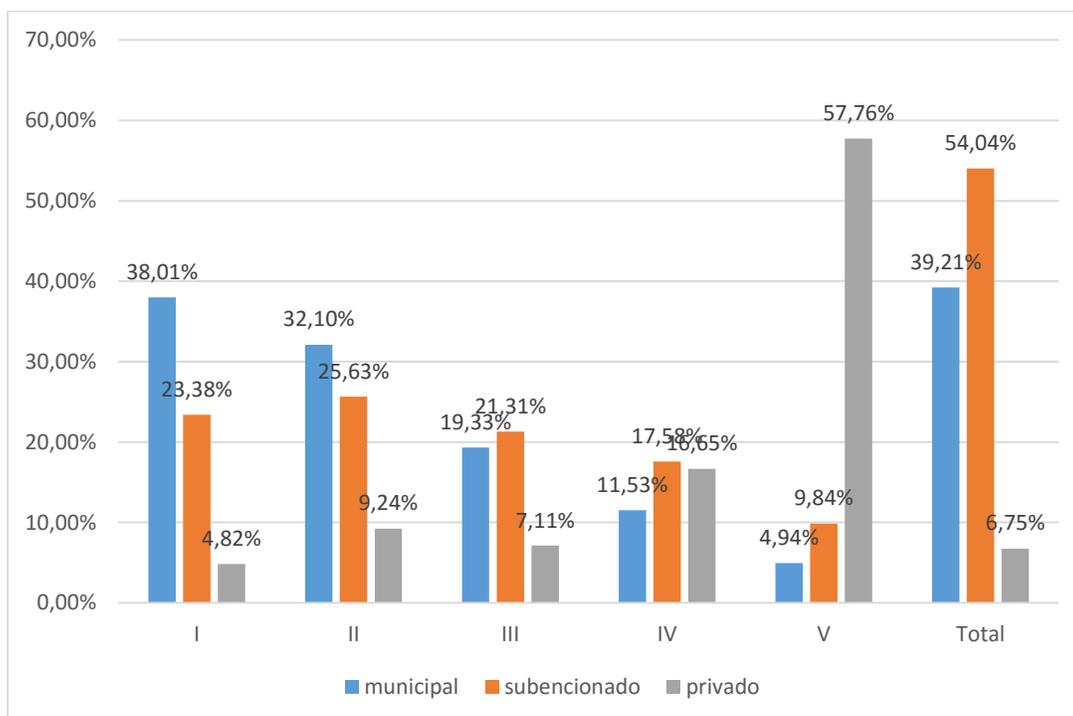
Gráfico II. 13 Tasa neta de asistencia a educación media de niños, niñas y adolescentes de 14 a 17 años, por quintil de ingreso, 2000-2013 (%)



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2000 y 2013

En el tramo de edad que corresponde al nivel de educación media, la tasa de asistencia neta para adolescentes entre 14 y 17 años es mucho menor a las anteriormente señaladas con un 73.3% en 2013) Entre el año 2000 y 2013 la tasa sube en 1,1 punto porcentual (Gráfico II.13). Según la distribución de quintiles, se mantiene la tendencia de que a mayor quintil de ingreso mayor tasa de asistencia.

Gráfico II. 14 Distribución de la población que asiste a educación media según dependencia administrativa del establecimiento por quintil de ingreso, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

La información por niveles de educación da cuenta de las siguientes tendencias. A mayor ingreso del hogar disminuye la cantidad de niños y niñas que asisten a establecimientos municipales. En esta línea, el primer y el segundo quintil concentran la mayor cantidad de población que asiste a establecimientos municipales, con alrededor de un 50% de niños y niñas de parvularia y básica 8 (Gráficos II.9 y II.12).

En la educación media, se observa, a diferencia de la educación de básica y parvularia, que la asistencia a establecimientos municipales representa más de un 30% de la población que asiste en los quintiles I y II, superando la población que asiste a los particulares subvencionados. Además, en este nivel de enseñanza los porcentajes tienden a ser más parejos que en los anteriores respecto

a la distribución por quintil que asiste a establecimientos municipales, pagados y subvencionados (Gráfico II.14)

En los establecimientos particulares subvencionados se observa un aumento de niños y niñas en los últimos años, lo cual aumenta a mayores ingresos del hogar, sin embargo, en educación parvularia la mayor cantidad de niños y niñas que asiste se concentra en el tercer y cuarto quintil, con un 60% de las y los estudiantes, lo que no se repite para los demás niveles de educación (Gráfico II.9).

Por su parte, en los establecimientos particulares pagados la cantidad de niños y niñas que asisten aumenta en los hogares de mayores ingresos. Los y las estudiantes de educación parvularia, de los primeros tres quintiles no superan el 6%; y el 2% en educación básica. La tendencia para los tres niveles educacionales es que la mayor cantidad se concentra en el quinto quintil, en donde más del 40% de los niños, niñas y adolescentes asisten a este tipo de establecimientos.

Para abordar la relación entre el sistema educacional y las familias de los y las estudiantes, se realiza un breve análisis inicial de las tendencias generales que presenta la situación educacional y del estudiantado de educación parvularia, básica y media, que permitirá acercarnos de mejor manera a la posterior caracterización que se realiza en el presente informe de los hogares con niños, niñas y adolescentes que se encuentran insertos en el sistema escolar¹¹.

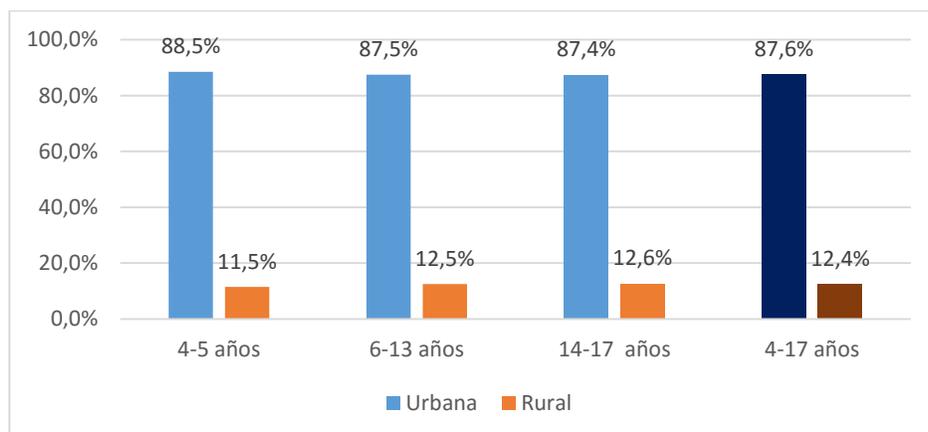
Los y las estudiantes en el país son 3.224.453¹² al año 2015, que se distribuyen en 381.997 en educación parvularia lo que representa el 11,85% de los y las escolares; 1.937.419 en educación básica siendo el grupo más numeroso quienes representan el 60,09% de la matrícula y 905.037 en educación media con un 28,07% (MINEDUC, 2016).

La población escolar en el país tiene una característica principalmente urbana en un 87,6%, tendencia que se evidencia en todos los niveles educacionales (Gráfico II.15).

¹¹ Con el objetivo de entregar una caracterización general del estudiantado en aquellas áreas que no cuentan con información disponible desagregada para población que se encuentra estudiando, analizamos los grupos de población cuyas edades corresponden a los diferentes niveles educacionales: 4 y 5 años para la educación parvularia; 6 a 13 años en educación básica y 14 a 17 años en educación media.

¹² Esta cifra solo contempla los matriculados en educación parvularia en los niveles de transición 1 y 2 impartidos por establecimientos reconocidos por el MINEDUC, excluyendo JUNJI e INTEGRA; en educación básica regular, excluyendo educación especial y de adultos; en educación media técnica profesional y científico humanista, excluyendo educación de adultos y especial.

Gráfico II. 15 Población de niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según zona, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Las tablas II.5 y II.6 dan cuenta de las características de las madres y padres de las y los estudiantes que se encuentran en el sistema escolar, a través de una cohorte de aquellos que nacieron en 1998 que hoy tendrían 18 años y estarían ad portas de salir de cuarto medio el presente año de 2016.

Un 0,4% de los nacidos vivos tienen madres que dieron a luz cuando eran menores de 15 años y un 15,5% de los nacidos vivos tienen madres que dieron a luz cuando estaban entre los 15 y 19 años de edad. Por otro lado, solo un 0,02% de los hombres son padres menores de 15 años y un 5,55% son padres entre 15 y 19 años, porcentajes mucho menores que los de las mujeres. Sin embargo, a diferencia de la tendencia entre las madres, el número de los hombres que son padres menores de 15 años tiende a aumentar.

Lo anterior, no solo habla de cómo se conforma la familia para los y las estudiantes que están dentro del sistema escolar en el presente, sino que nos acerca a la realidad del embarazo en adolescentes, lo cual afecta directamente a los establecimientos educacionales y a las familias de los estudiantes.

Tabla II. 5 Nacidos vivos por grupo de edad de la madre, 1998-2012

	Años 1998-2012															
	TOTAL	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
TOTAL	2.655.971	257.105	250.674	248.893	246.116	238.981	234.486	230.352	230.831	231.383	240.569	246.581	252.240	250.643	247.358	243.635
Menores de 15 años	11.331	1.175	1.052	1.055	1.162	1.118	994	906	935	954	955	1.025	1.073	963	955	879
15-19 años	412.095	40.355	39.387	39.257	38.722	36.500	33.838	33.522	35.143	36.819	38.650	39.902	39.629	38.047	36.258	34.305
20-24 años	621.480	63.235	59.293	57.141	55.892	55.414	54.536	53.536	54.032	54.312	56.174	57.915	60.361	59.884	59.378	58.146
25- 29 años	644.989	65.389	64.135	63.812	61.735	58.775	56.443	54.145	53.401	52.387	56.429	58.338	60.759	59.623	58.848	57.491
30-34 años	554.855	51.943	51.086	50.675	50.651	49.575	50.557	50.585	49.906	49.335	50.151	50.391	49.955	50.841	50.671	52.386
35-39	321.942	28.131	28.720	29.471	30.146	29.450	29.662	29.113	28.810	28.767	29.438	30.234	31.375	32.300	32.082	31.475
40-44	85.136	6.543	6.700	7.119	7.420	7.821	8.087	8.209	8.234	8.372	8.324	8.307	8.581	8.478	8.653	8.449
45-49	4.005	331	298	359	371	326	362	334	364	430	394	436	437	449	480	466
50 años y más	60	3	3	4	17	2	7	2	6	7	9	0	7	5	6	8
No especificado	78	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45	33	63	53	27	30

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla II. 6 Nacidos vivos por grupo de edad del padre, 1998-2012

	Años 1998-2012															
	TOTAL	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
TOTAL	3.649.847	257.105	250.674	248.893	246.116	238.981	234.486	230.352	230.831	231.383	240.569	246.581	252.240	250.643	247.358	243.635
Menores de 15 años	780	36	32	24	38	41	32	39	38	74	66	59	67	72	83	79
15-19 años	202.728	12.082	12.066	12.649	12.801	12.159	11.175	11.271	12.586	16.014	14.466	15.429	15.419	15.286	14.800	14.525
20-24 años	687.196	54.680	51.536	49.590	48.887	48.075	45.687	44.975	45.894	46.911	39.569	41.015	43.039	42.149	42.699	42.490
25- 29 años	862.494	71.332	69.126	68.159	65.718	62.195	59.930	57.540	56.180	51.549	48.837	50.505	52.068	50.964	50.025	48.366
30-34 años	791.998	58.787	57.097	55.841	54.982	53.605	54.170	53.416	53.344	53.116	49.506	49.692	49.352	49.414	49.292	50.384
35-39	542.764	36.428	36.468	37.735	37.925	36.967	36.940	36.147	35.456	35.339	33.937	34.849	35.806	36.578	36.523	35.666
40-44	256.067	15.292	15.620	16.138	16.767	16.853	17.422	17.675	17.898	18.071	17.360	17.241	17.599	17.740	17.111	17.280
45-49	93.770	5.196	5.455	5.530	5.721	5.948	5.895	6.111	6.217	6.810	6.312	6.670	7.014	7.038	7.146	6.707
50 años y más	50.008	3.272	3.274	3.227	3.277	3.138	3.235	3.178	3.218	3.499	3.336	3.467	3.468	3.470	3.500	3.449
No especificado	162.042										27.180	27.654	28.408	27.932	26.179	24.689

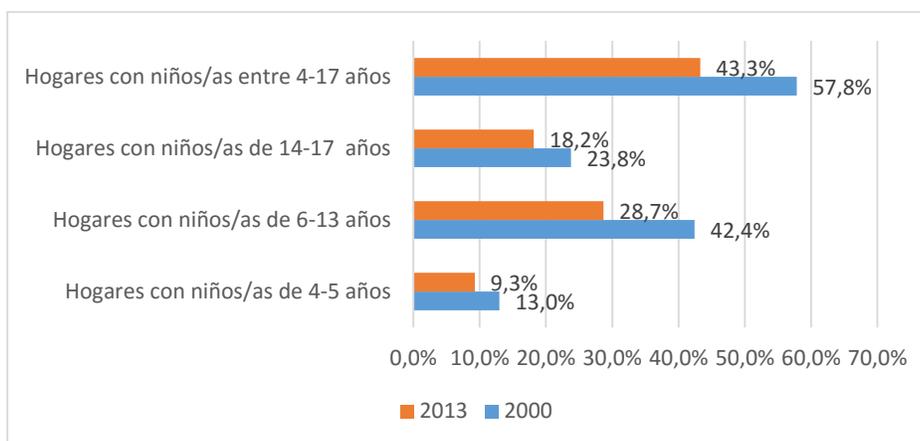
Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

II.2 Principales Tendencias de los Hogares con Estudiantes en Chile

II.2.1 Estructura del hogar de los estudiantes

En Chile, los hogares con niños y niñas en edad escolar suman alrededor de dos millones trescientos mil y representan el 43.3% del total de los hogares del país al 2013. Los hogares con estudiantes de educación básica tienen una representación mayor que los otros niveles con un 18.2% respecto al total de hogares del país. En los últimos años ha ido disminuyendo tanto la proporción como el número de hogares con escolares en todos los niveles educacionales estudiados (Gráfico II.16 y Tabla II.7).

Gráfico II. 16¹³ Proporción de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar respecto a total de hogares del país, 2000-2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

¹³ La suma de hogares en los distintos tramos analizados no suma el 100% de hogares con niños y niñas entre 4 y 17 años, debido a que en un mismo hogar puede haber más de un niño o niñas en edades correspondientes a diferentes tramos, por lo cual un hogar con niños y niñas puede aparecer en más de un tramo.

Tabla II. 7 Hogares con niños y niñas entre 4 y 17 años, por tramos de edad, 2000-2013

Hogares con niños, niñas y adolescentes	Año 2000	Año 2013
Hogares con niños/as de 4-5 años	506.516	488.019
Hogares con niños/as de 6-13 años	1.655.387	1.512.451
Hogares con niños/as de 14-17 años	926.847	957.716
Hogares con niños/as entre 4-17 años	2.255.745	2.282.501
Total Hogares país	3.901.612	5.273.828

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000 y 2013.

Los hogares con niños y niñas de los quintiles de menores ingresos se componen de un mayor número de personas que los hogares de mayores ingresos, con un promedio que varía desde 5,5 personas por hogar en el primer quintil a 4,5 personas en los hogares del quinto quintil en el 2013 (Tabla II.8). Los hogares con estudiantes de educación parvularia se componen de mayor número de integrantes que en los otros niveles. Independiente de los ingresos del hogar, en todos los quintiles se aprecia una disminución del tamaño el hogar en la última década.

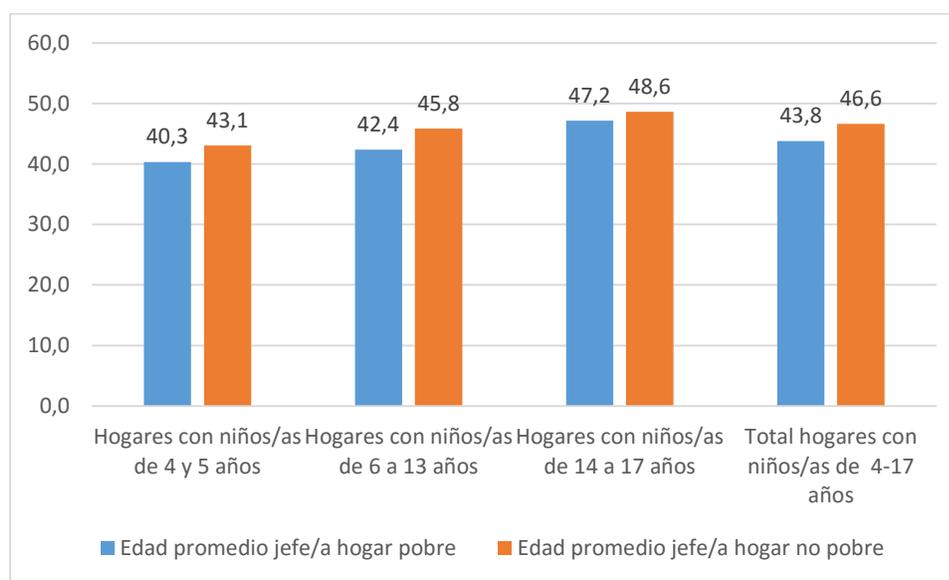
Tabla II. 8 Número de integrantes de los hogares con niños y niñas, por tramos de edad, 2000-2013

Quintil de Ingreso	Año 2000			Año 2013		
	Hogares con niños/as de 4 y 5 años	Hogares con niños/as de 6 a 13 años	Hogares con niños/as de 14 a 17 años	Hogares con niños/as de 4 y 5 años	Hogares con niños/as de 6 a 13 años	Hogares con niños/as de 14 a 17 años
I	6,2	5,8	6,1	5,5	5,2	5,3
II	5,8	5,5	5,8	5,7	5,1	5,1
III	5,8	5,3	5,3	5,4	5,1	5,1
IV	5,2	5,0	5,1	5,0	4,7	4,7
V	4,9	4,8	5,0	4,4	4,5	4,6
TOTAL	5,8	5,4	5,6	5,4	5,0	5,1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000 y 2013.

De acuerdo a la Encuesta CASEN 2013, la edad promedio de los y las jefes/as de hogar con niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años es de 43,8 años en los hogares en situación de pobreza y de 46,6 años en los hogares no pobres (Gráfico II.17). A mayor edad de los estudiantes la edad de los padres también aumenta, siendo de 48,6 años la edad promedio de los o las jefes/as de hogar de estudiantes en edad de asistir a la educación media. Estos promedios de edad son altos para padres y madres con hijos o hijas en edad escolar, y posiblemente se deba a que en algunos hogares la jefatura de hogar sea ejercida por personas que no son los padres o madres de los y las estudiantes y sean personas de mayor edad, lo que se puede inferir a través de la tasa de allegamiento, la cual es más de un 40% en el primer quintil de ingreso.

Gráfico II. 17 Edad promedio del jefe de hogar 2013 (En años)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000 y 2013.

En términos de composición multicultural de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar (4 a 17 años), en un 9,5% de ellos la o el jefe/a de hogar declara pertenencia a un pueblo indígena, lo que corresponde a 217.460 hogares, y en un 1,6% el o la jefe/a de hogar es extranjero/a correspondiente a 35.932 hogares (Tabla II.11).

Tabla II. 9 Hogares con niños, niñas y adolescentes con jefe/a de hogar extranjero/a o indígena, 2013

Hogares con niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años	Número	Porcentaje
Jefe/a de hogar indígena	217.460	9,5
Jefe/a de hogar extranjero/a	35.932	1,6
Total hogares país	2.282.501	100

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000 y 2013.

En el cuestionario SIMCE aplicado a padres, madres y apoderados en el 2012, los y las encuestados/as manifiestan que los y las estudiantes de cuarto básico y segundo medio viven en su mayoría con la madre - alrededor de un 90% para los niños y niñas de básica y un 87% para los niños, niñas y adolescentes en enseñanza media- (Tablas II.10 y II.11). En tanto, alrededor de un 58% para los niños y niñas de básica y un 60% para los niños, niñas y adolescentes en enseñanza media viven con el padre, sin ser excluyentes estas categorías.

Tabla II. 10 Personas que viven con el estudiante de Educación Básica en el hogar, 2012

	Vive en el Hogar del estudiante (4° básico)	%
Madre	190.190	93,62
Padre	118.372	58,27
Madrastra	1.337	0,66
Padrastra	13.450	6,62
Tío/a	23.928	11,78
Hermano/a	134.030	65,97
Abuelo/a	46.792	23,03
Otros parientes	10.526	5,18
Otros no parientes	5.846	2,88
Total de observaciones	203.156	

Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2012

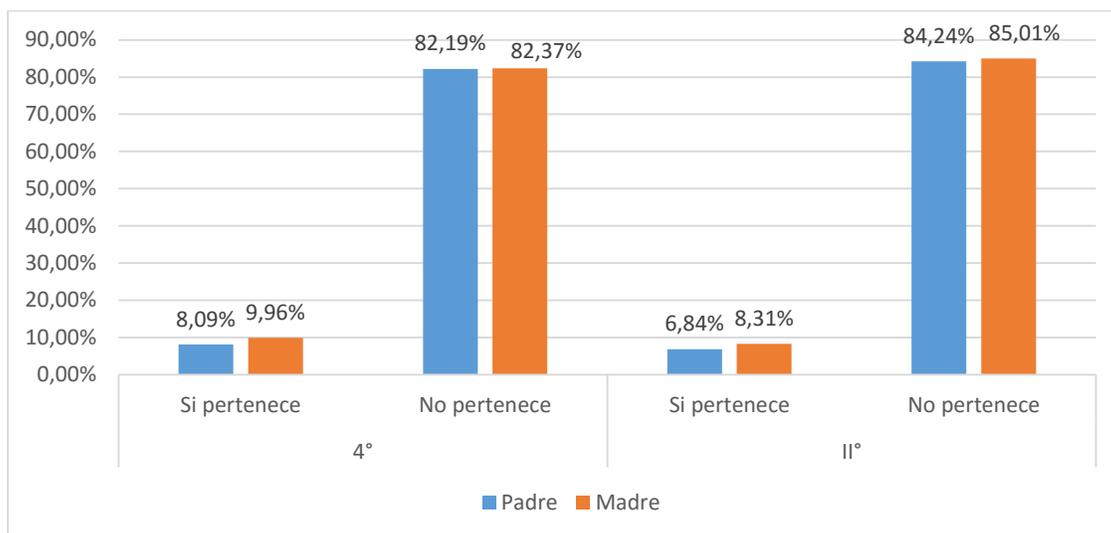
Tabla II. 11 Personas que viven con el o la estudiante de Educación Media en el hogar, 2012

	Si vive en el Hogar del o la estudiante (2° Medio)	%
Madre	140.615	87,73
Padre	97.799	61,02
Madrastra	1.523	0,95
Padrastro	11.214	7,00
Tío/a	12.948	8,08
Hermano/a	116.535	72,71
Abuelo/a	25.400	15,85
Otros parientes	11.090	6,92
Otros no parientes	4.632	2,89
Total de observaciones	160.282	

Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2012

En relación a los padres y madres que pertenecen a algún grupo étnico, datos extraídos del cuestionario para padres, madres y apoderados de SIMCE 2014, dan cuenta que estos no alcanzan a ser más del 10% en ninguno de los dos cursos analizados para este cuestionario (Gráfico II.18). Sin embargo, es importante señalar que en cuarto básico son 16.104 y 19.807 padres y madres, y en segundo medio son 10.307 y 12.529 que se consideran pertenecientes a alguna etnia, número relevante a la hora de entender la relación del sistema escolar y la familia.

Gráfico II. 18 Madres y padres de estudiantes de cuarto básico y segundo medio pertenecientes a grupos étnicos, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario SIMCE para padres y apoderados, 2014

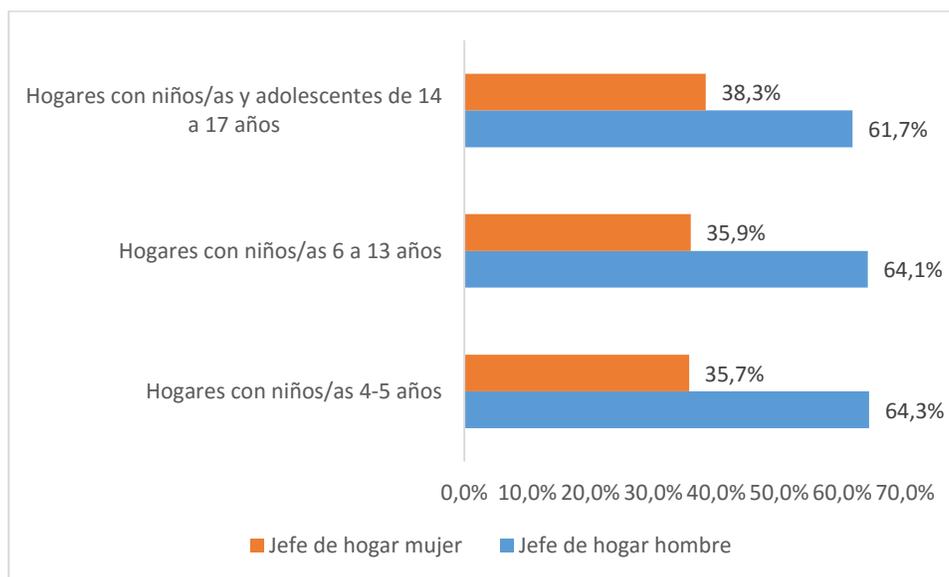
Tabla II. 12 Porcentaje de estudiantes que viven con la madre o el padre, según madre o padre indígena.

	Segundo medio		Cuarto básico	
	Estudiantes con Madre indígena	Estudiantes con padre indígena	Estudiantes con Madre indígena	Estudiantes con padre indígena
Vive con la madre	88,19%	87,77%	89,83%	88,58%
Vive con el padre	58,29%	66,29%	60,52%	66,74%

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario SIMCE para padres y apoderados, 2012

Entre los estudiantes que tienen madre o padre indígena, según la tabla II.12, en promedio un 88% aproximadamente viven con la madre. No obstante, la situación cambia cuando se trata de quienes viven con el padre, debido a que los porcentajes de aquellos estudiantes que tienen padre o madre indígena en promedio son un 63% aproximadamente, lo que disminuye notablemente en comparación con aquellos que viven con la madre.

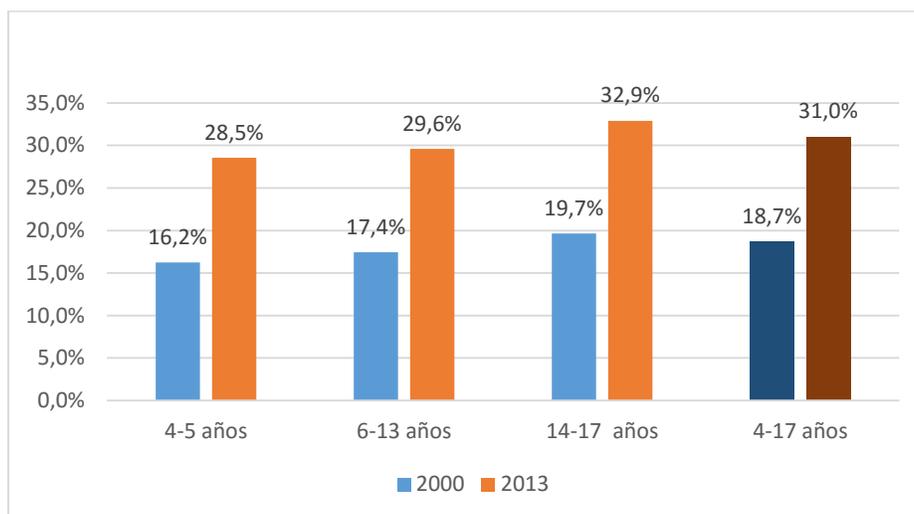
Gráfico II. 19 Hogares con estudiantes según sexo de jefatura de hogar y tramos de edad, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000 y 2013.

En los hogares de los estudiantes predominan las jefaturas de hogar masculinas en una proporción de más de 60% respecto de las jefaturas femeninas. Las jefas de hogar mujeres aumentan su representación a mayor edad de los niños, niñas y adolescentes, siendo de 38,3% en los hogares con adolescentes de 14 a 17 años, y de 35,7% en los hogares con niños y niñas de 4 y 5 años (Gráfico II.19).

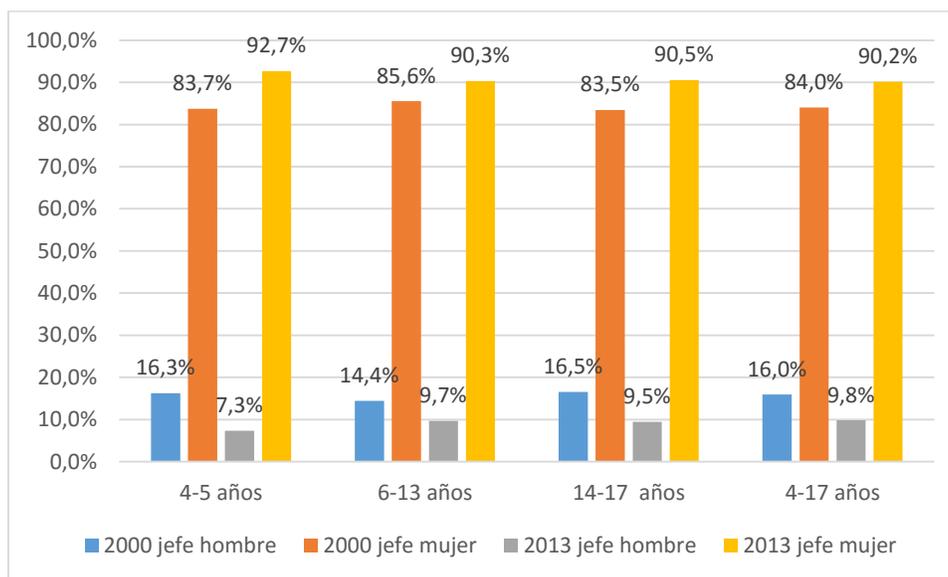
Gráfico II. 20 Hogares monoparentales con estudiantes, 2000- 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

El 31% de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar son monoparentales (Gráfico II.20). Se aprecia que estos han aumentado en la última década en todos los niveles educacionales. Según los tramos de edad señalados para este estudio, el aumento ha sido más notorio para el tramo de hogares con estudiantes de 14 a 17 años, el cual ha aumentado respecto al año 2000 en 13,2 puntos porcentuales. En tanto en el total de hogares con niños y niñas entre 4 y 17 años el aumento de la monoparentalidad ha sido de 12,3 puntos entre el 2000 y el 2013.

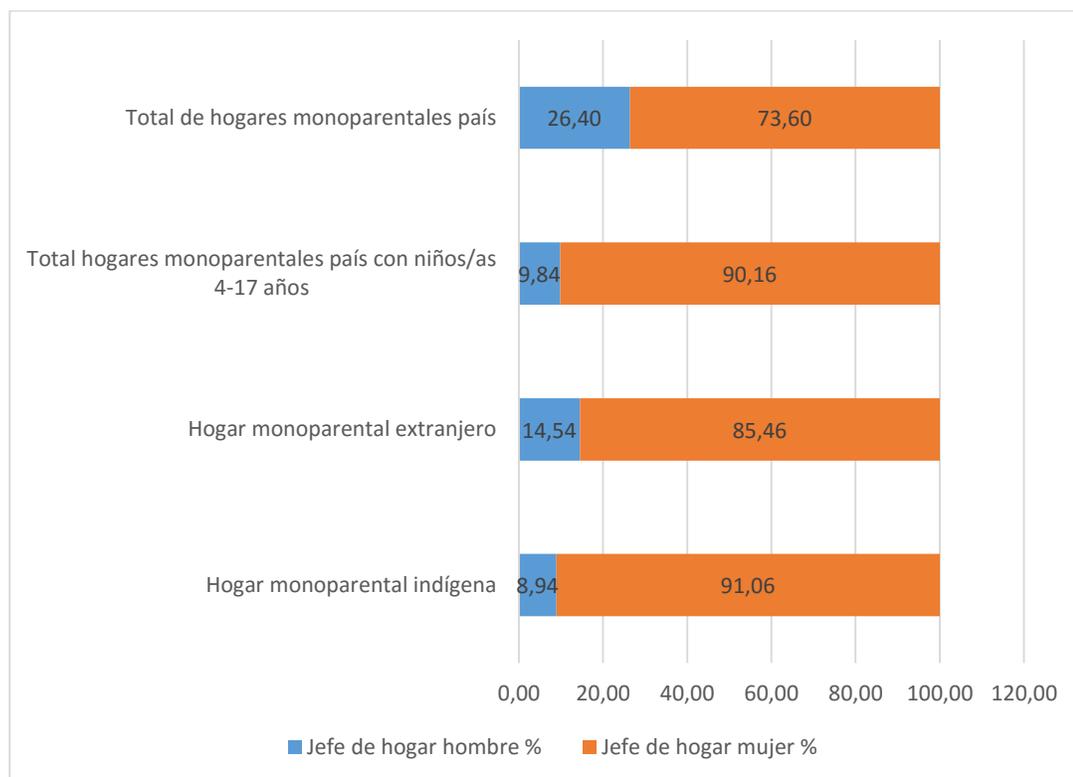
Gráfico II. 21 Hogares monoparentales por sexo del jefe de hogar, 2000-2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

En los hogares monoparentales prevalece de forma mayoritaria la jefatura de hogar femenina (Gráfico II.21). Los hogares monoparentales con niños y niñas en edad de escolar que tienen jefatura femenina superan el 90% en todos los niveles educacionales, siendo los hogares con niños y niñas entre 4 y 5 años quienes presentan el mayor porcentaje de jefaturas de hogar femeninas (92,7%) al 2013. Las jefaturas a cargo de una mujer han aumentado en todos los niveles educacionales entre el 2000 y el 2013. La predominancia de la jefatura femenina se muestra tanto para el total de hogares con estudiantes del país, como en los hogares indígenas (91,06%) y en los extranjeros (85,46%) (Gráfico II.22).

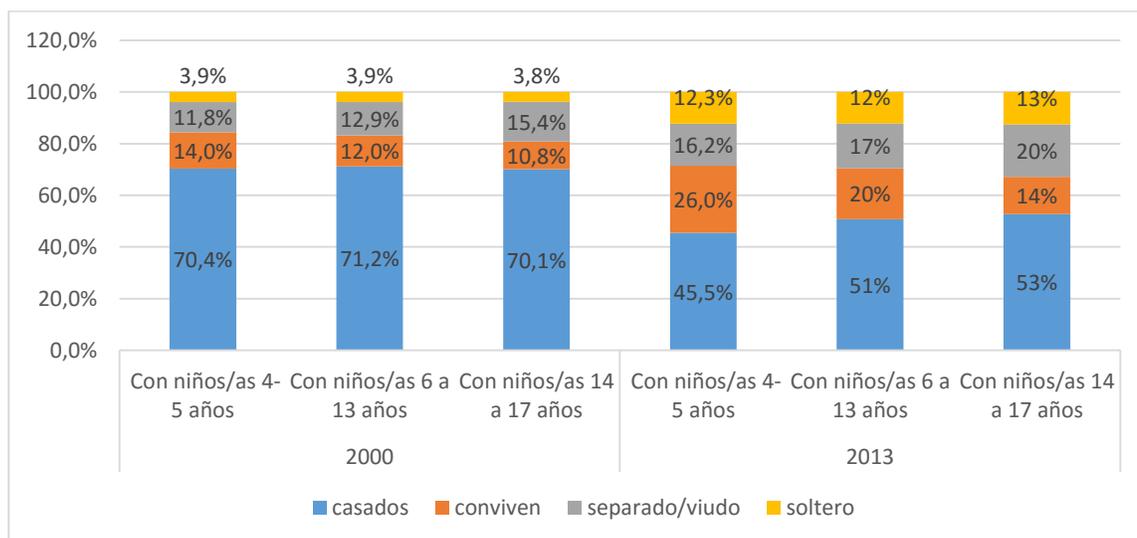
Gráfico II. 22 Hogares monoparentales con niños/as de 4 a 17 años según pertenencia étnica y nacionalidad por sexo jefe/a de hogar, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

En todos los niveles educacionales, predominan los hogares en que el estado civil de quien ejerce la jefatura de hogar es casado/a, lo cual varía de 45,5% en los hogares con niños en edad de educación parvularia a 52,5% en los hogares con niños/as adolescentes entre 14 y 17 años (Gráfico II.23). Sin embargo, los hogares con jefes/as de hogar casados/as han disminuido fuertemente en los últimos años aumentando considerablemente los hogares con convivencia en todos los niveles. Los mayores cambios en el estado civil de los jefes/as de hogar entre el 2000 y el 2013 se han producido en el nivel de educación parvularia.

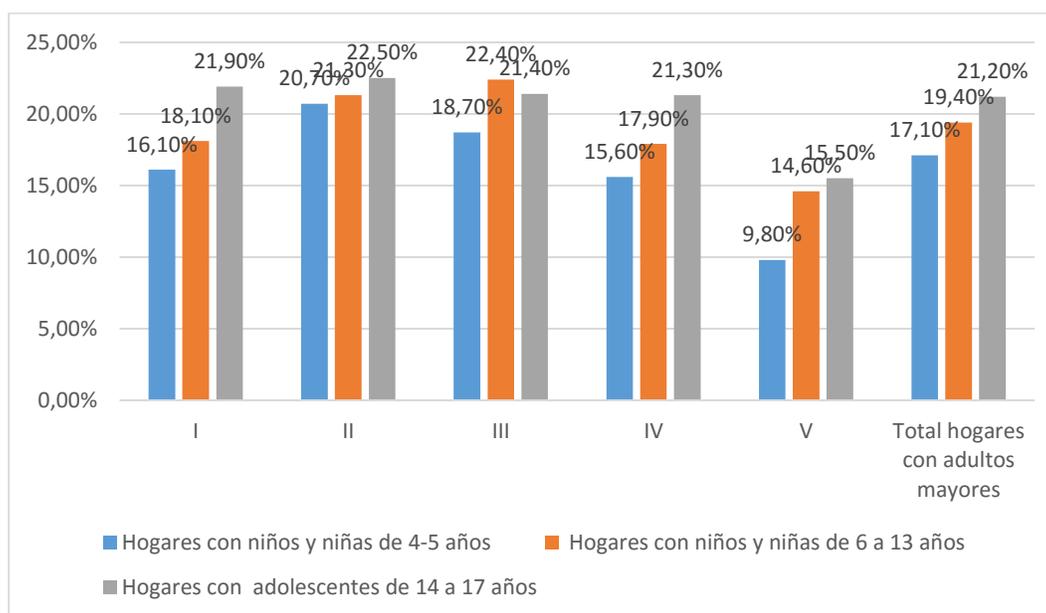
Gráfico II. 23 Estado Civil de los jefes de los hogares con niños y niñas, 2000-2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000 y 2013.

Los hogares de los estudiantes de los distintos niveles educacionales integran la presencia de adultos mayores en porcentajes que van desde 17,1% en la educación parvularia a 21,2% en la educación media (Gráfico II.24). Los adultos mayores tienen mayor presencia en los tres quintiles de menores recursos (entre 16,1% y 20,7%), en tanto en el quintil de hogares con mayores recursos solo participan en un 9.8% de los hogares.

Gráfico II. 24 Hogares con estudiantes según presencia de adultos mayores 2013



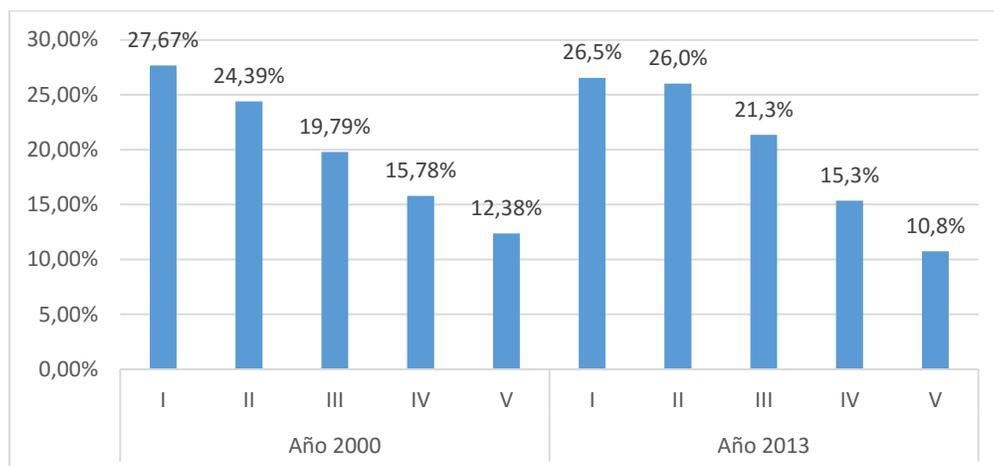
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

II.2.2 Situación Socioeconómica

Las desigualdades socioeconómicas del país se expresan fuertemente en los hogares con estudiantes, provocando en muchos casos segregación e inequidad entre los diversos grupos. La mayoría de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar del país (4 a 17 años) se encuentran en los primeros quintiles de menores ingresos (I y II) en un 52,6%. En el caso de los hogares pertenecientes a pueblo indígena la proporción de hogares en los quintiles I y II aumenta a 62,7% (Gráfico II.25).

El primer quintil de menores ingresos tiene mayor presencia de hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar con 26,5%, en tanto el V quintil de mayores ingresos presenta un 10,8% de hogares al 2013. La brecha entre el quintil I y V es de 15,3 puntos porcentuales al 2000; al año 2013 esta fue levemente superior con 15,7 puntos de distancia (Gráfico II.25).

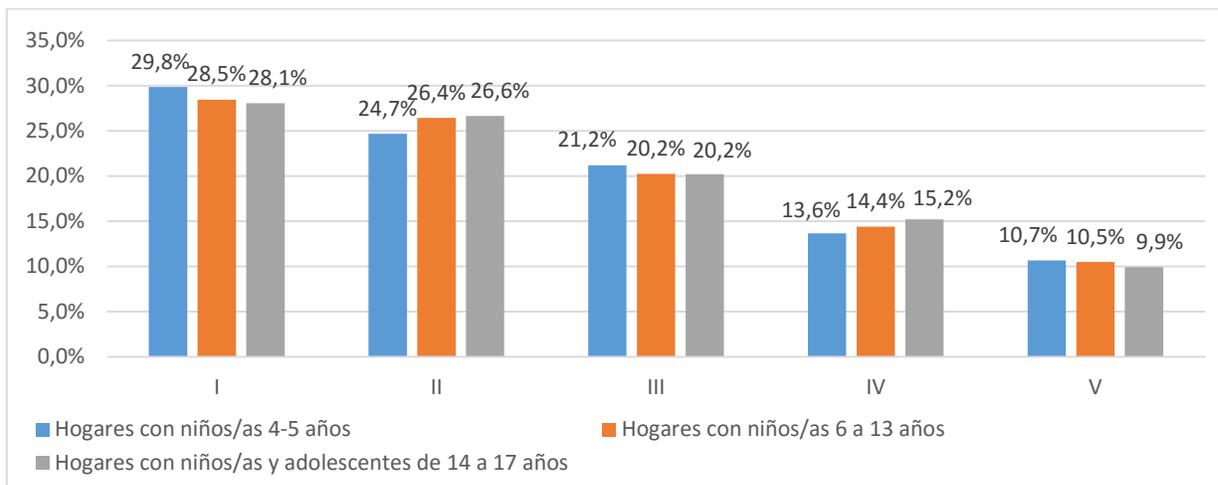
Gráfico II. 25 Hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años por quintil de ingreso, 2000-2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000 y 2013

No obstante, para los niños y niñas en edad de educación parvularia la brecha entre el quintil I y V se estrechó de 19.1% a 16.2% en los años respectivos (Gráfico II.26). El análisis interno en cada quintil de ingreso no muestra grandes diferencias entre los hogares según grupo de edad de los niños, niñas y adolescentes.

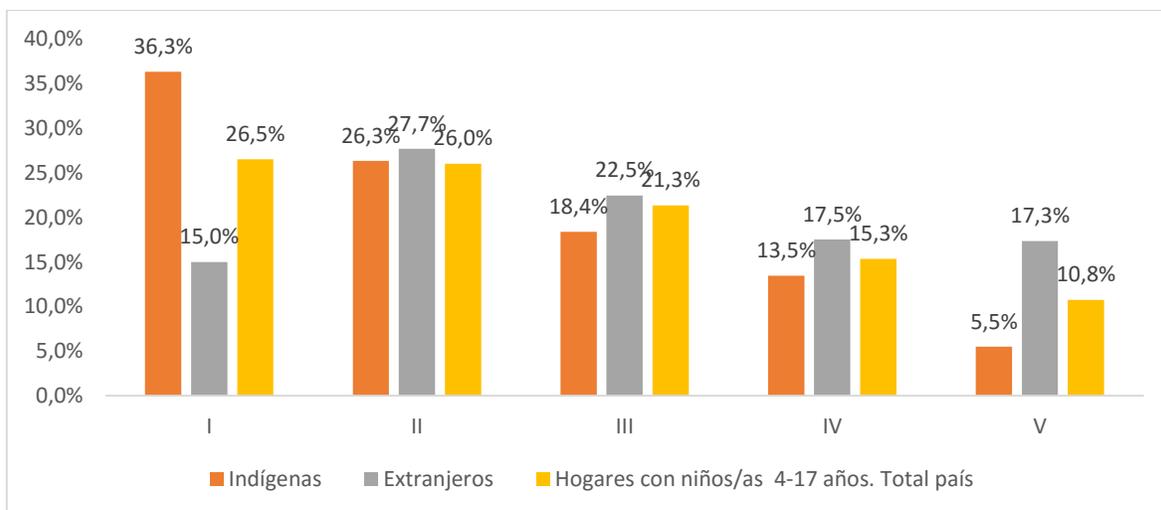
Gráfico II. 26 Hogares con niños, niñas y adolescentes por quintil de ingreso, por grupo de edad, 2000- 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

La tendencia anterior, se evidencia con una brecha de más de 30 puntos en los hogares indígenas (Gráfico II.27). El primer quintil agrupa al 36.3% de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar, mientras que en el quintil de mayores ingresos solo a un 5.5%. Los dos primeros quintiles agrupan al 62.6% del total de hogares perteneciente a un pueblo indígena. Por el contrario, la distribución por quintiles de ingreso de los hogares extranjeros da cuenta de brechas menos pronunciadas entre los quintiles con una escasa participación de los hogares en el I quintil y V quintil y una mayor concentración en los quintiles II, III y IV (Gráfico II.27)

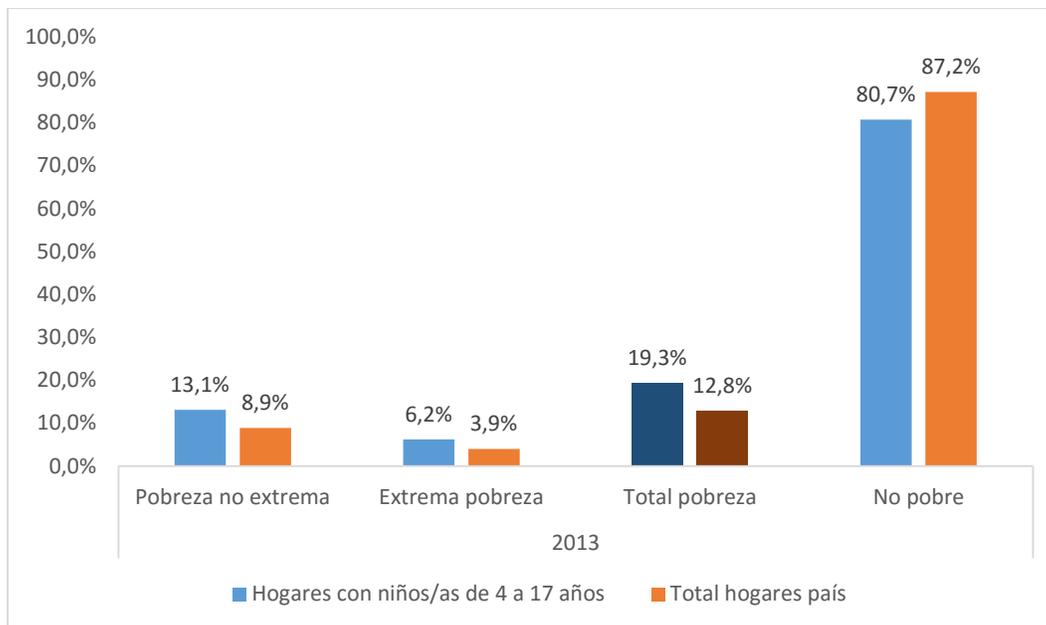
Gráfico II. 27 Hogares con niños y niñas de 4 a 7 años según pertenencia a grupo étnico o extranjero por quintil de ingreso, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Los hogares con estudiantes entre 4 y 17 años presentan niveles de pobreza medida por ingresos, más altos (19,3%) que el total de hogares del país (12,8%) con una distancia significativa de 6.5 puntos porcentuales (Gráfico II.28). Tendencia que se presenta tanto para la pobreza extrema con 6,2% en los hogares con estudiantes y 13.1% en el indicador de pobreza no extrema.

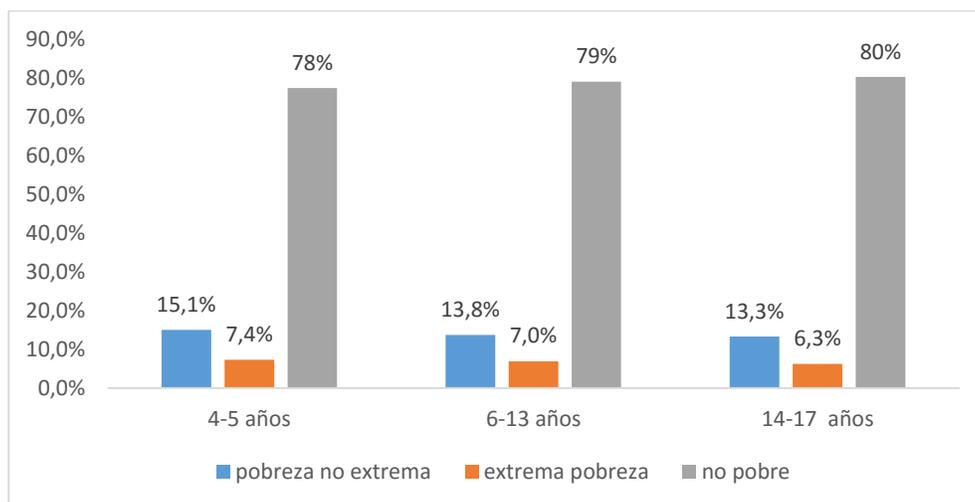
Gráfico II. 28 Hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según situación de pobreza por ingreso, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Las tasas de pobreza son más elevadas en la medida que los hogares cuentan con niños de menor edad, por tanto, son los hogares con niños y niñas en edad de educación parvularia los que presentan los mayores niveles de pobreza extrema (7,4%) y no extrema (15,1%) (Gráfico II.29). En tanto los hogares con adolescentes en edad de asistir a la educación media presentan menor tasa de pobreza total (19,6%) que el resto de los niveles, pero mayores al resto de los hogares totales del país (12,8%) (Gráficos II.28 y II.29)

Gráfico II. 29 Hogares con niños, niñas y adolescentes según situación de pobreza por ingresos y grupos de edad, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad cuyo jefe/a de hogar pertenece a un pueblo indígena presentan los indicadores más altos de pobreza total del sistema escolar con un 27,7%, indicador compuesto por 10,4% de los hogares en pobreza extrema y 17,3% en pobreza no extrema (Gráfico II.30). En tanto en el total de hogares con niños en edad escolar la pobreza total es 19,3%, y en el total de hogares país llega a 12.8%. La brecha entre los hogares indígenas y el total de hogares con población en edad de estudiar (4 a 17 años) es de 8,4 puntos; en tanto con los hogares totales del país es de 14.9%.

Gráfico II. 30 Hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico o nacionalidad por situación de pobreza, 2013

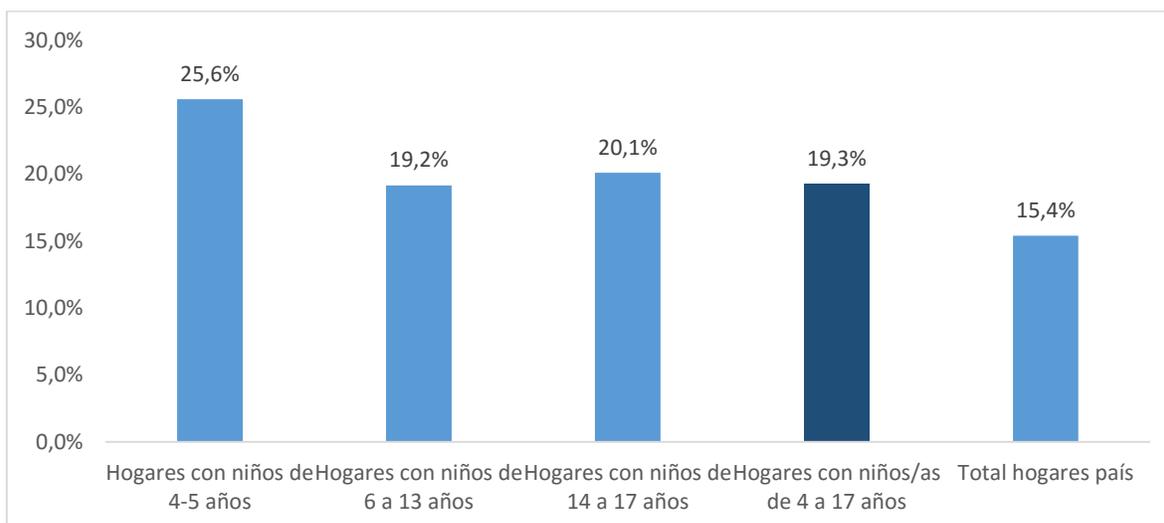


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

En la medición de la pobreza multidimensional¹⁴, Gráfico II.31, se exhibe la misma tendencia anterior con mayores niveles de pobreza para los hogares con niños y niñas de menor edad y con una distancia significativa respecto a los indicadores de pobreza del total de hogares del país. Es así como los hogares en pobreza multidimensional con niños y niñas en edad de educación parvularia alcanzan a más de un 25%, mientras que alrededor de un 20% de los hogares con estudiantes en educación básica y media se encuentra en situación de pobreza multidimensional, en tanto en el total de hogares del país es de 15,4%.

¹⁴ La pobreza multidimensional mide carencias de los hogares a través de indicadores en distintas dimensiones, que afectan directamente su bienestar a nivel individual o de hogar (Ministerio de Desarrollo, 2016)

Gráfico II. 31 Hogares con niños, niñas y adolescentes según pobreza multidimensional, 2013

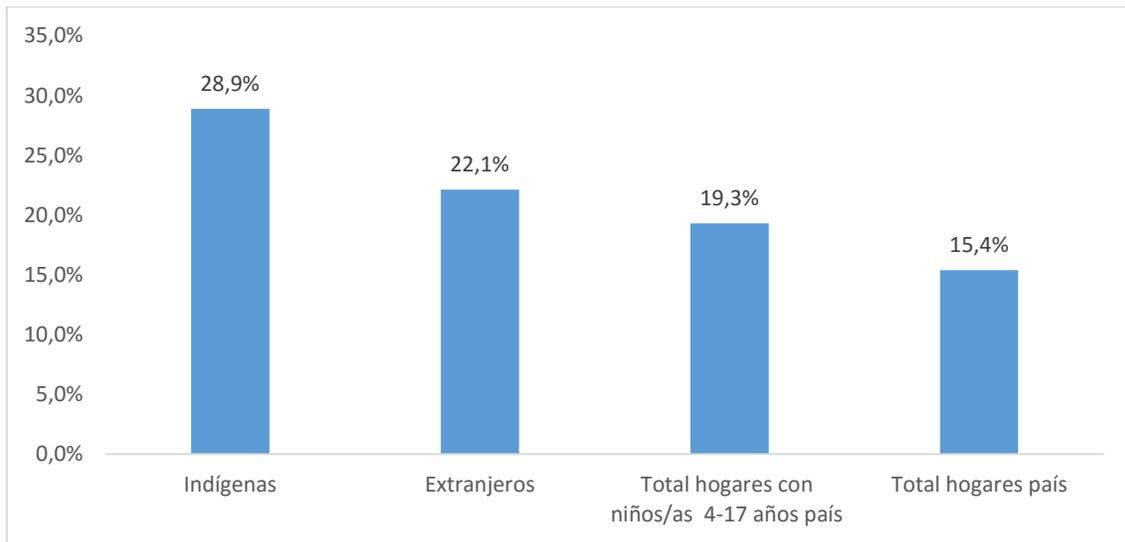


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

La medición de pobreza multidimensional experimenta la misma tendencia que la pobreza medida por ingresos en los hogares con niños/as y adolescentes en edad escolar indígenas, quienes despliegan los valores más altos con un 28.9%, en tanto el total de hogares con niños entre 4 y 17 años registra 19,3% en pobreza, y solo un 15,4% del total de hogares del país se encuentra bajo esta situación (Gráfico II.32).

El gráfico II.32, da cuenta que los indicadores de pobreza de los hogares extranjeros con estudiantes siguen una directriz diferente a la de los hogares indígenas. Estos presentan una tasa de pobreza multidimensional de 22.1%, similar, aunque levemente más alta que el indicador para el total de los hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años (19,3%). Asimismo, para la pobreza multidimensional, los hogares extranjeros, aunque presentan un mayor porcentaje que la tendencia nacional, su porcentaje es al menos 6,8 puntos porcentuales menos que en los hogares indígenas.

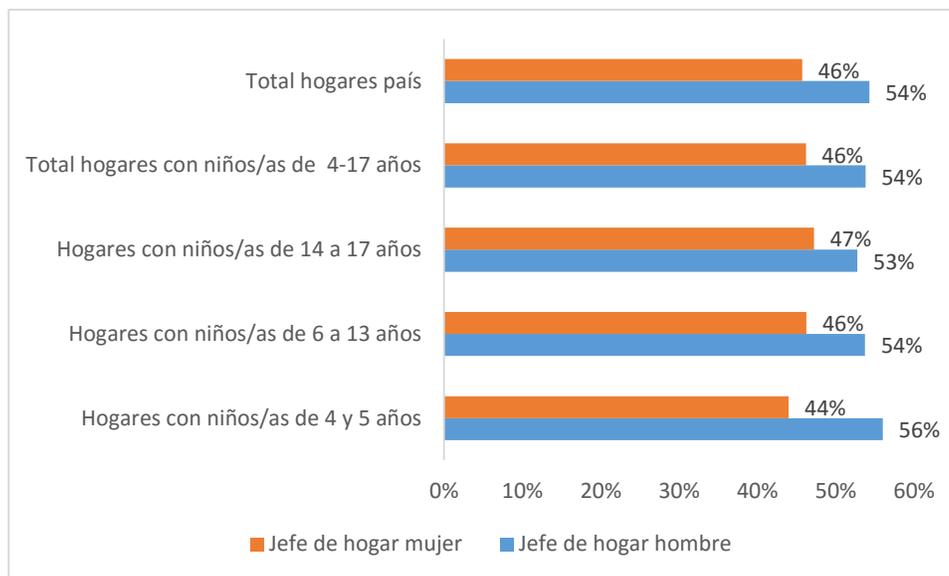
Gráfico II. 32 Pobreza multidimensional en hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico o nacionalidad, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

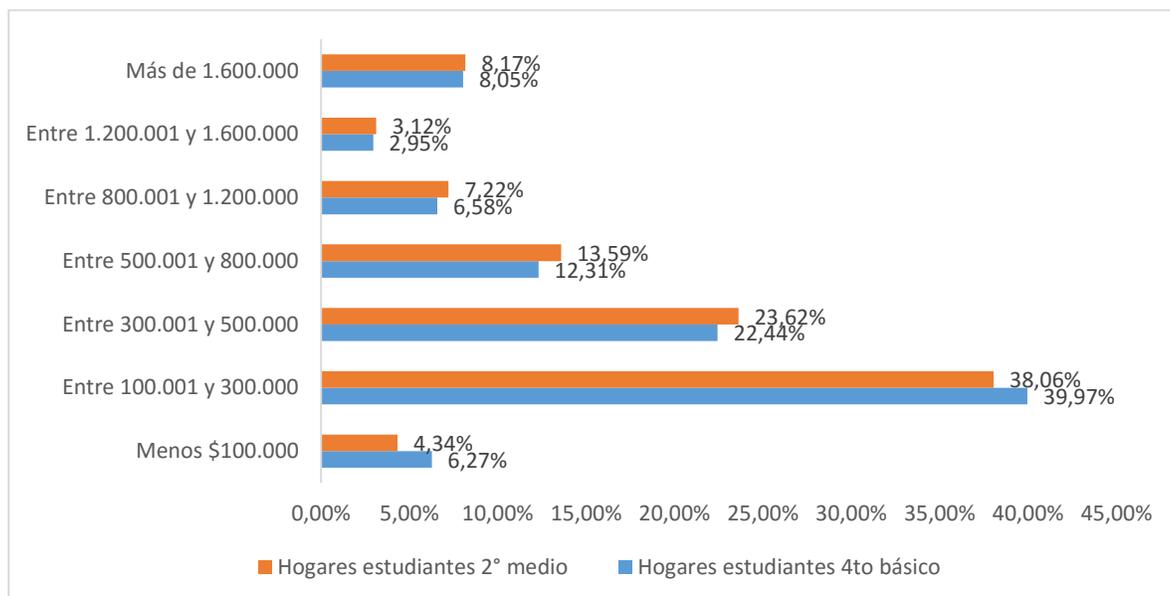
Tal como se mencionó anteriormente en gráfico II.32, la jefatura de hogar es principalmente masculina en los hogares de los y las estudiantes en un 63%. En tanto, los hogares en situación de pobreza medida por ingresos presentan mayores porcentajes de jefaturas femeninas con un 46% de los hogares, sin presentar grandes variaciones por nivel educacional de los estudiantes (Gráfico II.33)

Gráfico II. 33 Hogares con estudiantes en situación de pobreza según sexo del o la jefe/a de hogar, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Gráfico II. 34 Hogares de estudiantes de 4° básico y 2° medio según distribución de ingreso, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2014

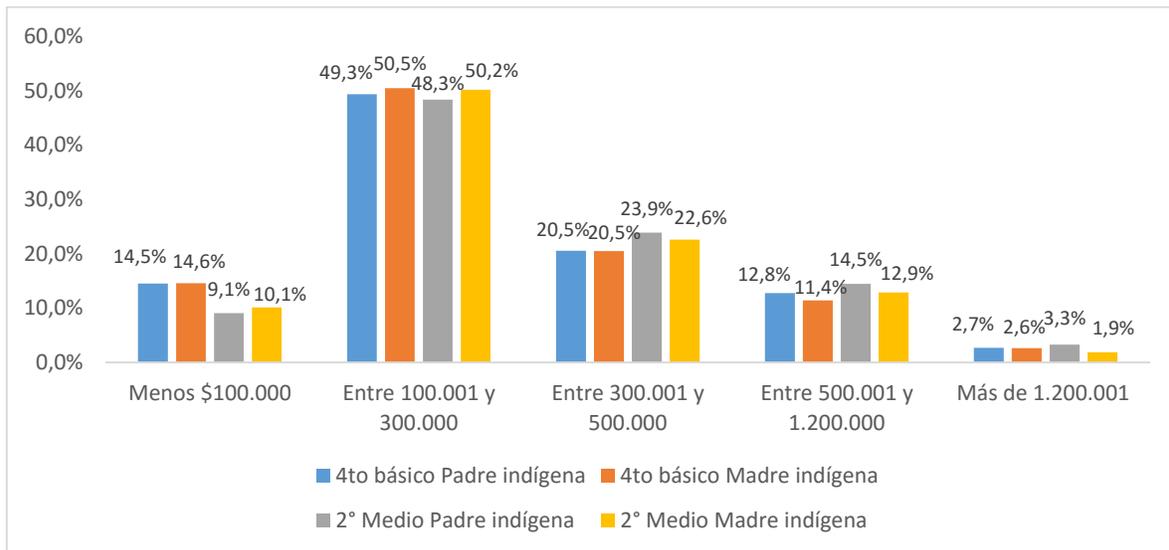
Los ingresos de hogares con estudiantes, medidos a través de SIMCE 4to básico y 2° medio en 2014, da cuenta que el 68,7% de los hogares de 4° básico y el 66% de 2° medio declaran un ingreso menor a 500 mil pesos. En tanto un restringido 11% de los hogares cuentan con un ingreso mayor a 1.200.001 pesos en ambos niveles (Gráfico II.34)

En la información desagregada, da cuenta que los y las estudiantes que solo viven con la madre constituyen las familias con los menores ingresos, junto a aquellas/os que solo viven con sus abuelo/as o que viven con madre y abuelos/as, quienes se ubican en el rango de \$100.001 a \$300.000 pesos y menos de \$100.000. Por el contrario, las familias biparentales son las que se ubican en mayor cantidad entre el rango de ingresos entre \$300.001 y \$500.000 (SIMCE, 2014)¹⁵.

Las familias con padre o madre perteneciente a un pueblo indígena tienen menores ingresos que el resto de las familias de los estudiantes del país (Gráfico II.35). Entre un 10% y 14,5% de las familias indígenas tienen un ingreso menor a \$100.000 pesos, porcentaje ampliamente superior que el resto de las familias de escolares que presentan entre un 4,34% y 6,27% en ese rango dependiendo el nivel educacional (Gráfico II.34 y II.35). Alrededor de un 85% de padres y madres indígenas ganan menos de 500.000 pesos; y al menos un 65% gana menos de 300.000 pesos.

¹⁵ La información desagregada relativa a ingresos por relación de parentesco con el estudiante se expone en Anexo III.

Gráfico II. 35 Madre o padre indígena del estudiante de 4° básico y 2° medio según distribución de ingreso, 2014

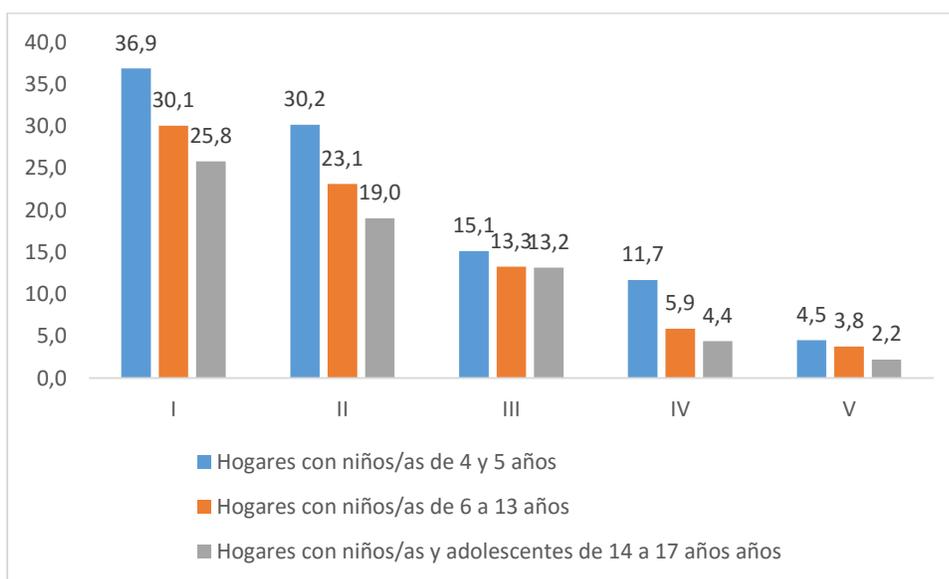


Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2014

De acuerdo a la encuesta CASEN, los niveles de hacinamiento en los hogares de los y las estudiantes son moderados en los distintos niveles educacionales en el 2013, con un porcentaje cercano al 80% de los hogares sin presentar esta condición¹⁶. Sin embargo, el hacinamiento habitacional es un fenómeno que se presenta con mayor fuerza en aquellos hogares de ingresos inferiores, alcanzando niveles entre un 25,8 y 36,9% en los hogares del primer quintil según los distintos niveles educacionales (Gráfico II.36). Los hogares con estudiantes de enseñanza media presentan los niveles de hacinamiento más bajos en comparación con los hogares con estudiantes de parvularia y básica, con un 84% de los hogares sin presentar esta condición.

¹⁶ El hacinamiento tiene diversos grados, en este capítulo se utiliza la información agregada de los diferentes grados de hacinamiento. La información desagregada se encuentra en el Anexo.III.

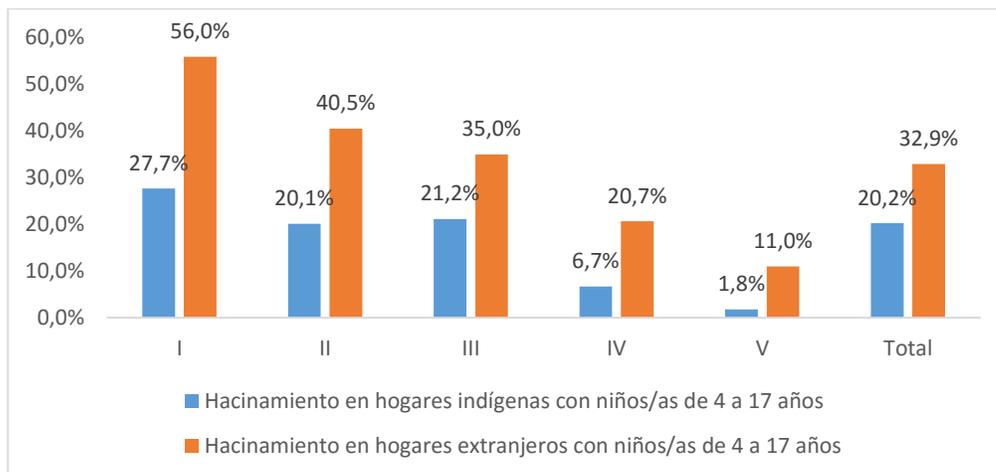
Gráfico II. 36 Hogares con hacinamiento según quintil de ingreso y grupo de edad, 2013 (%)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

En los hogares indígenas se repite la tendencia nacional respecto al hacinamiento, reflejada en su disminución a medida que aumentan los ingresos de los hogares, concentrándose la mayor cantidad de hogares hacinados en los quintiles I, II y III (Gráfico II.37). En tanto los hogares extranjeros presentan las tasas más altas de hacinamiento con un 32,9% en el total de hogares, y un 56,0% en el primer quintil, porcentajes muy superiores al resto de los hogares de estudiantes del país.

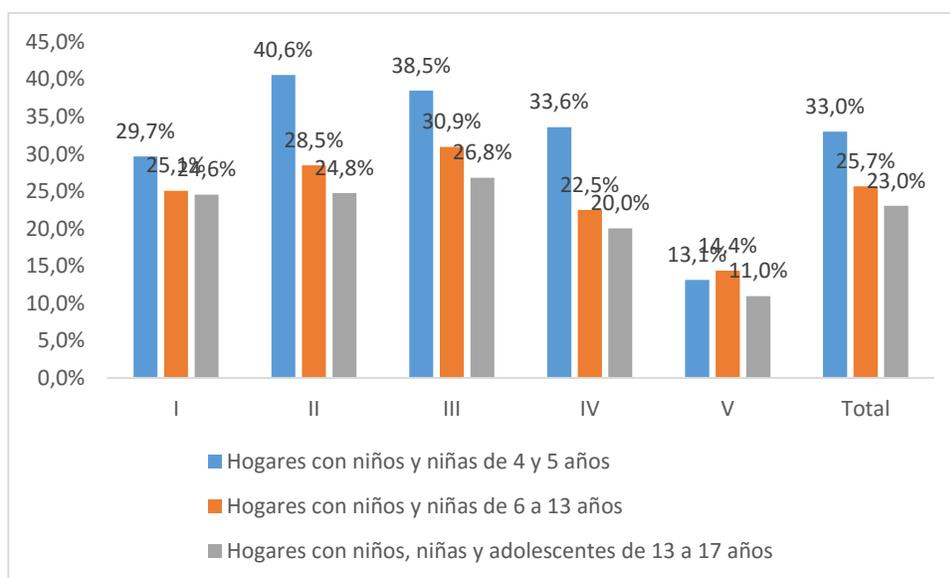
Gráfico II. 37 Hogares con estudiantes según hacinamiento según pertenencia a pueblo indígena o extranjera, 2013 (%)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los hogares presentan tasas de allegamiento interno que varían de 23,7% en los hogares de estudiantes de enseñanza media a 33% en aquellos con niños y niñas de 4 y 5 años (Gráfico II.38). En todos los niveles educacionales el 20% de los hogares de mayores recursos es el que presenta las menores tasas de allegamiento, en tanto los quintiles II, III y IV muestran los indicadores más altos.

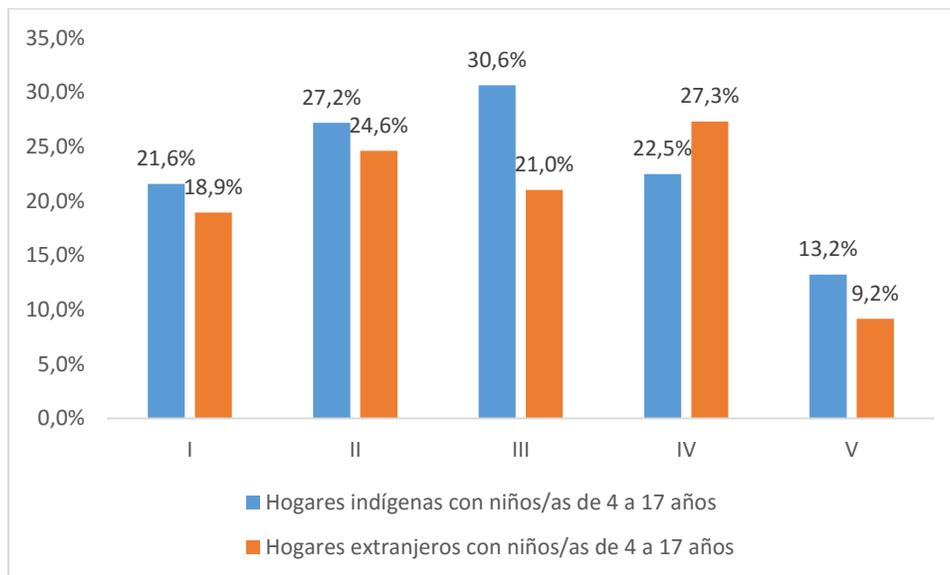
Gráfico II. 38 Hogares con allegamiento interno según quintil de ingreso y grupo de edad, 2013 (%)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

La tasa de allegamiento interno en los hogares indígenas y extranjeros sigue la tendencia nacional, concentrándose en los quintiles de ingresos medios y con bajos indicadores en el quinto quintil. Los hogares extranjeros presentan indicadores más bajos que los hogares indígenas en todos los quintiles de ingreso con excepción del IV quintil.

Gráfico II. 39 Allegamiento en hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a pueblo indígena y situación de nacionalidad por quintil de ingreso, 2013

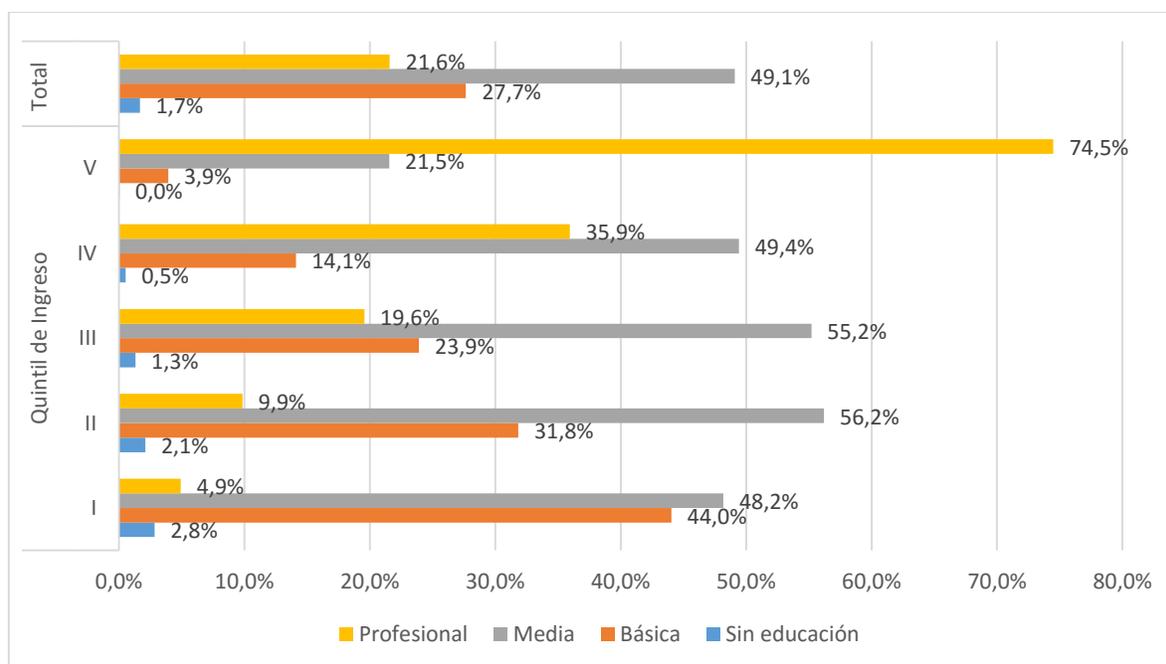


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

II.3 Situación Educacional

El nivel educacional de los y las jefes y jefas de hogar se encuentra directamente asociado al nivel de ingresos del hogar (Gráfico II.40). Mientras las jefaturas de hogar del quintil de mayores ingresos alcanzan nivel profesional en un 74,5%, en el resto de los hogares no llegan al 40%, y en el quintil de menores ingresos solo un 5% alcanza dicho nivel. Las jefaturas de hogar alcanzan en mayor proporción (49,1%) el nivel de educación media que el nivel de educación básica (27,7%) y educación superior (21,6%).

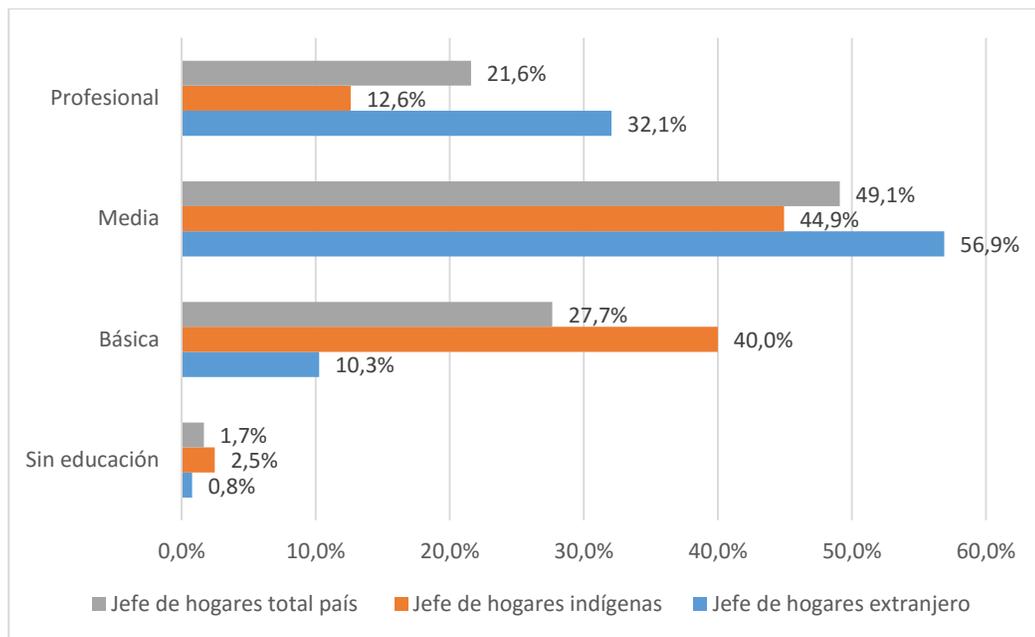
Gráfico II. 40 Nivel educacional del jefe de hogar por quintil de ingreso en hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

A su vez, el nivel educacional de los y las jefes/as de hogar pertenecientes a pueblos indígenas es menor que en el resto de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar (Gráfico II.41). La presencia de jefaturas de hogar que han alcanzado un nivel profesional, muestra una brecha de 9 puntos porcentuales, siendo de 12,6% en los hogares indígenas y 21,6% en el total de los hogares del país. Por el contrario, las jefaturas de hogares extranjeros alcanzan un porcentaje mayor para aquellos y aquellas jefes/as de hogares que alcanzaron el nivel profesional, superando en 10,5 puntos porcentuales la tendencia del total país y en 19,5 puntos la tendencia de los hogares indígenas.

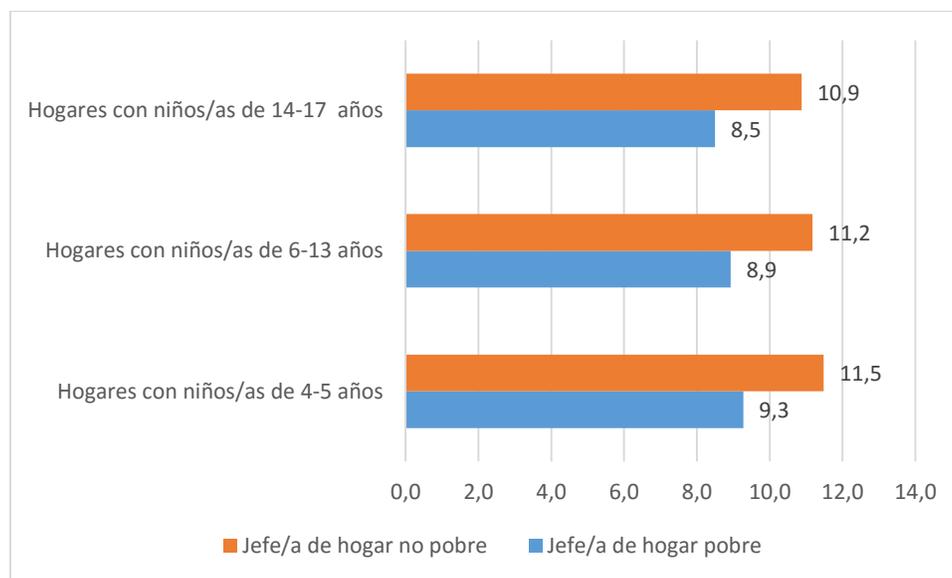
Gráfico II. 41 Nivel educacional del jefe de hogar con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico y situación de nacionalidad, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los años de estudio de los y las jefes/as de hogar se encuentran relacionados con su situación socioeconómica. Aquellos hogares en situación de pobreza presentan jefaturas de hogar con menos años de estudios que el resto de los y las jefas de hogar. Situación que se verifica en todos los niveles educacionales con una brecha de al menos dos años de educación entre las jefaturas pobres y no pobres (Gráfico II.42).

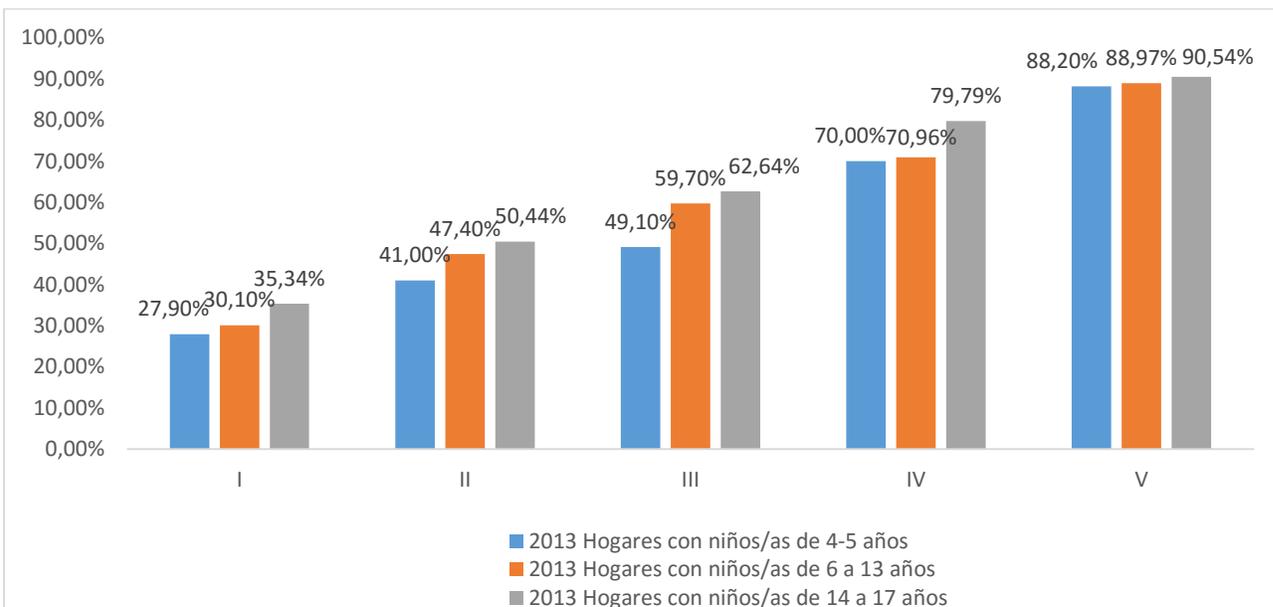
Gráfico II. 42 Años de estudio del jefe de hogar con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según situación de pobreza, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

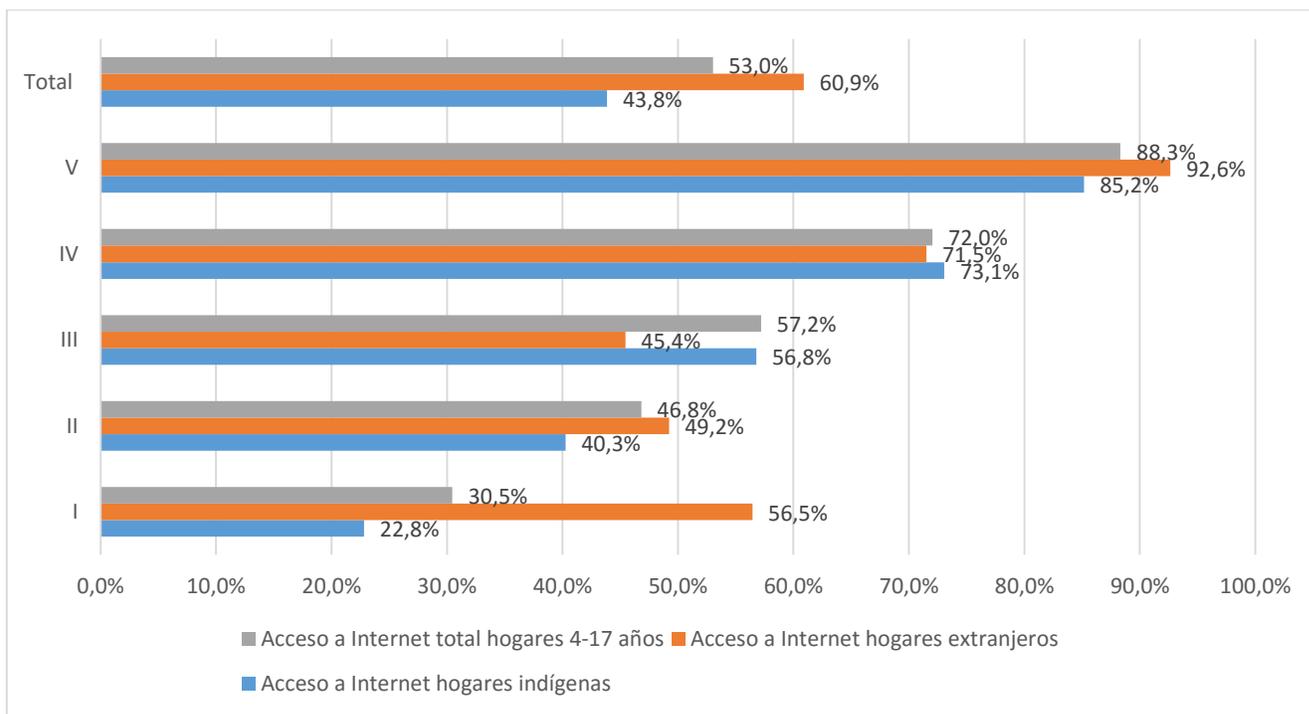
Por otra parte, el acceso a Internet en los hogares con estudiantes ha aumentado notablemente durante los últimos años (Gráfico II.43). Sin embargo, el acceso no es equitativo y responde directamente al nivel de ingresos del hogar. El 40% de los hogares de mayores ingresos accede a Internet en porcentajes superiores al 70%, en tanto los hogares del primer quintil tienen acceso en un 30,5%, con limitaciones aún mayores en aquellos de identificación indígena (Gráfico II.44). Situación de inequidad por ingresos que no muestra variaciones según nivel educacional. En tanto los hogares con estudiantes de menor edad presentan niveles de menor conexión a Internet que aquellos con adolescentes entre 14 y 17 años en todos los quintiles de ingreso. En tanto, quienes presentan los mayores niveles de conexión a Internet son los hogares extranjeros, situación que se repite en todos los quintiles de ingreso (Gráfico II.44).

Gráfico II. 43 Hogares con niños/as y adolescente según situación de acceso a Internet por quintil de ingreso (2013)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN2013

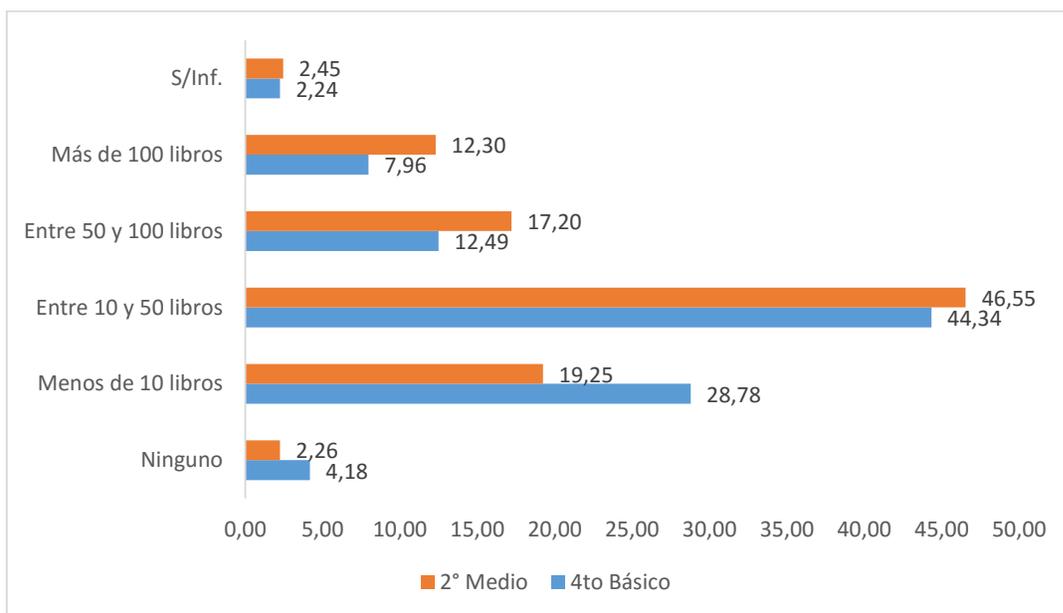
Gráfico II. 44 Acceso a Internet, hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años según pertenencia a grupo étnico y nacionalidad por quintil de ingreso, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Otro aspecto importante respecto a los indicadores educacionales que demuestran mayor o menor capital cultural es la cantidad de libros en los hogares de los y las estudiantes. La tendencia nacional muestra que tanto en los hogares de estudiantes de cuarto básico y segundo medio la cantidad de libros es entre 10 a 50 representando alrededor de un 45% de los hogares registrados por SIMCE en ambos casos. No obstante, cerca de un 30% de los hogares de 4to básico y 19,25% de 2° medio poseen menos de 10 libros, lo que tendría consecuencias en términos del capital cultural al que pueden acceder.

Gráfico II. 45 Número de libros en los hogares de los estudiantes, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2013

II.4 Tipología de los hogares con estudiantes en Chile

II.4.1 Tipología de hogares. Nacional

		Hogares con NNA 4 a 17 años. Total país			Hogares indígenas con estudiantes	Hogares extranjeros con estudiantes	
		Hogares Ed. Parvularia	Hogares Ed. Básica	Hogares Ed. Media			
E s t r u c t u r a r e s d e l o s	N° personas en el hogar *	5,35 pers	5,03 pers.	5,05 pers.	4,38 pers	4,28 pers	
	Vive con la madre (sin exclusión otras pers.)**	S/Inf.	93,62%	87,73%	S/Inf.***	S/Inf.	
	Vive con el padre (sin exclusión otras pers.)**	S/Inf.	58,27%	61,02%	S/Inf.***	S/Inf.	
	Vive con padre y madre**	S/Inf.	47,28%	46,75%	S/Inf.	S/Inf.	
	Hogares monoparentales*	28,50%	29,60%	32,90%	32,99%	22,48%	
	Jefatura femenina en hogares monoparentales*	92,68%	90,34%	90,54%	91,06%	85,46%	
	Jefatura de hogar femenina*	35,70%	35,94%	38,00%	S/Inf.	S/Inf.	
	Estado civil casado/a jefe/a de hogar*	45,50%	51%	52,80%	46,2%	47,8%	
	Con presencia de adultos mayores *	17,10%	19,40%	21,20%	20,8%	9,0%	
	Edad jefe/a de hogar promedio*	Pobres	40,3 años	42,4 años	47,2 años	S/Inf.	S/Inf.
No pobres		43,06 años	45,8 años	48,6 años			
S i t u a c i ó n S o c i o e c o n ó m i c a	Pobreza por ingresos*	Total Pobreza	22,50%	20,80%	19,60%	27,7%	19,3%
		Pobreza no extrema	15,10%	13,80%	13,30%	17,3%	13,0%
		Extrema pobreza	7,40%	13,10%	6,30%	10,40%	6,30%
	Pobreza multidimensional*		25,60%	19,20%	20,10%	28,90%	22,10%
	Hogares según quintil*	I quintil	29,80%	28,50%	28,10%	36,30%	15,00%
		II quintil	24,70%	26,40%	26,60%	26,30%	27,70%
		III quintil	21,20%	20,20%	20,20%	18,40%	18,40%
		IV quintil	13,60%	14,40%	15,20%	13,50%	17,50%
		V quintil	13,60%	10,50%	9,90%	5,50%	17,3,5%
	Hacinamiento*		23,70%	18,60%	15,90%	20,24%	32,9%
Allegamiento*		33,00%	25,70%	23,00%	24,38%	20,74%	
Ingreso del Hogar**	Menos de 100 mil pesos	S/Inf.	6,27%	4%	S/Inf.***	S/Inf.	
	\$100.001 a \$300.000 pesos:		39,97%	38,06%			
	\$300.001 a \$500.000 pesos:		22,44%	23,62%			
	Más de \$500.000 pesos:		29,89%	32,10%			

			Hogares con NNA 4 a 17 años. Total país			Hogares indígenas con estudiantes	Hogares extranjeros con estudiantes
			Hogares Ed. Parvularia	Hogares Ed. Básica	Hogares Ed. Media		
E S d i u t c u a c i ó n a l	Nivel educacional jefe/a de hogar*	Profesional	24,37%	21,52%	19,24%	12,60%	32,10%
		Ed. Media	49,10%	49,62%	48,72%	44,90%	56,90%
		Ed. Básica	25,35%	27,18%	30,39%	40,00%	10,30%
		Sin Educación	1,18%	1,69%	1,66%	2,50%	0,80%
	Años de estudio jefe/a hogar*	Pobres	9,3 años	8,9 años	8,5 años	S/Inf.	S/Inf.
		No pobres	11,5 años	11,2 años	10,9 años	S/Inf.	S/Inf.
	Acceso a Internet*		47,90%	52,70%	57,09%	43,8%	60,9%
	Cantidad de libros: Más de 50 libros en el hogar**		S/Inf.	20,50%	29,50%	S/Inf.	S/Inf.

* Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2013

** Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario para padres, SIMCE

*** Estos datos se encuentran en el anexo IV. No fueron incluidos en la tabla debido a que no se encuentran disponibles para el conjunto de los hogares ya que están desagregados de acuerdo a sexo y pertenencia a grupo indígena del jefe/a de hogar.

II.4.2 Tipología de los hogares con estudiantes en Chile. Regional

		Región de Arica y Parinacota	Región de Tarapacá	Región de Antofagasta	Región de Atacama	Región de Coquimbo	Región de Valparaíso	Región Metropolitana de Santiago	
		XV	I	II	III	IV	V	XIII	
E d e s t r u c t u r a	Hogares monoparentales	35,29%	30,38%	29,73%	28,61%	31,74%	37,56%	32,02%	
	Jefatura femenina en hogares monoparentales	89,88%	90,67%	86,46%	88,63%	90,75%	90,4%	91,50%	
	Jefatura de hogar femenina	39,79	41,1%	34,93%	33,38%	36,29%	45,25%	38,35%	
	Estado civil casado/a jefe/a de hogar	44,24%	53%	48,65%	41,55%	45,33%	43,79%	48,2%	
	Con presencia de adultos mayores	17,75%	18,12%	21,59%	18,5%	21,7%	17,9%	21,4%	
	Edad promedio jefe/a de hogar	45,0 años	44,4 años	45,1 años	45,1 años	47,1 años	45,8 años	46,1 años	
S o c i o e c o n ó m i c a	Pobreza	Total Pobreza	18,33%	9,69%	4,57%	10,06%	19,5%	21,17%	13,59%
		Pobreza no extrema	12,27%	7,05%	3,09%	7,17%	13,2%	14,9%	9,77%
		Extrema pobreza	6,06%	2,64%	1,48%	2,89%	6,33%	6,25%	3,83%
	Hogares según quintil	I quintil	31,31%	18,67%	11,44%	19,31%	26,23%	26,17%	20,76%
		II quintil	25,39%	23,94%	24,49%	23,19%	24,75%	25,56%	25,44%
		III quintil	20,48%	22,01%	22,52%	24,38%	24,32%	22,91%	22,67%
		IV quintil	15,59%	20,21%	23,47%	20,00%	15,59%	16,62%	16,85%
		V quintil	7,23%	15,17%	18,08%	13,11%	9,11%	8,74%	14,28%
Hacinamiento	20,73%	18,38%	17,38%	19,5%	12,2%	12,3%	19,9%		
Situación Educativa	Años de estudio jefe/a hogar	Pobres	9,93 años	9,75 años	9,19 años	9,67 años	9,08 años	9,89 años	9,58 años
		No pobres	11,38 años	11,56 años	11,71 años	10,83 años	10,77 años	11,67 años	11,46 años
	Acceso a Internet	56,99%	58,49%	73,52%	57,17%	47,79%	56,45%	57,34%	

		Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	Región del Maule	Región del Biobío	Región de La Araucanía	Región de Los Ríos	Región de Los Lagos	Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	
		VI	VII	VIII	IX	XIV	X	XI	XII	
E d e s t r u c t u r a	Hogares monoparentales	25,27%	29,52%	29,02%	27,39%	28,77%	29,54%	28,94%	25,92%	
	Jefatura femenina en hogares monoparentales	87,67%	89,37%	89,74%	90,56%	90,54%	85,89%	85,43%	86,50%	
	Jefatura de hogar femenina	30,56%	35,82%	32,52%	33,98%	32,79%	35,22%	37,64%	36,29%	
	Estado civil casado/a jefe/a de hogar	54,31%	54,81%	56,84%	52,99%	53,33%	49,35%	43,03%	54,76%	
	Con presencia de adultos mayores	16,7%	18,35%	21,98%	20,07%	22,47%	20,15%	14,73%	15,06%	
	Edad promedio jefe/a de hogar	44,7 años	46,1 años	47,0 años	45,9 años	47,9 años	46,4 años	44,2 años	44,8 años	
S o c i o e c o n ó m i c a	Pobreza	Total Pobreza	20,61%	29,16%	28,93%	33,49%	69,76%	22,26%	7,90%	7,87%
		Pobreza no extrema	14,74%	21,52%	18,04%	20,23%	19,10%	14,70%	5,76%	3,37%
		Extrema pobreza	5,86%	7,64%	10,90%	13,27%	11,14%	7,56%	2,13%	4,50%
	Hogares según quintil	I quintil	25,59%	34,98%	36,98	40,76	39,36	33,51	20,04	17,00%
		II quintil	27,61%	29,55	27,86	25,12	27,67	27,09	22,2	20,75%
		III quintil	24,10%	17,98	17,69	16,8	16,58	20,09	22,84	21,72%
		IV quintil	15,65%	11,4	11,25	10,24	10,51	11,57	20,68	23,85%
		V quintil	7,05	6,1	6,21	7,08	5,88	7,74	14,23	16,67%
	Hacinamiento	12,5%	16,46%	14,56%	15,55%	12,26%	14,45%	13,47%	10,44%	
	Situación Educativa	Años de estudio jefe/a hogar	Pobres	8,65 años	8,23 años	8,25 años	8,07 años	7,90 años	7,76 años	8,51 años
No pobres			10,83 años	9,82 años	10,64 años	10,60 años	10,33 años	10,18 años	10,33 años	11,36 años
Acceso a Internet		44,74%	39,76%	51,04%	38,63%	47,87%	45,72%	61,30%	64,19%	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Capítulo III

Expectativas, competencias y comunicación en la relación de las familias de los escolares con los establecimientos educacionales

“Una buena enseñanza, un buen trato, que me lo respeten. Nada más”¹⁷

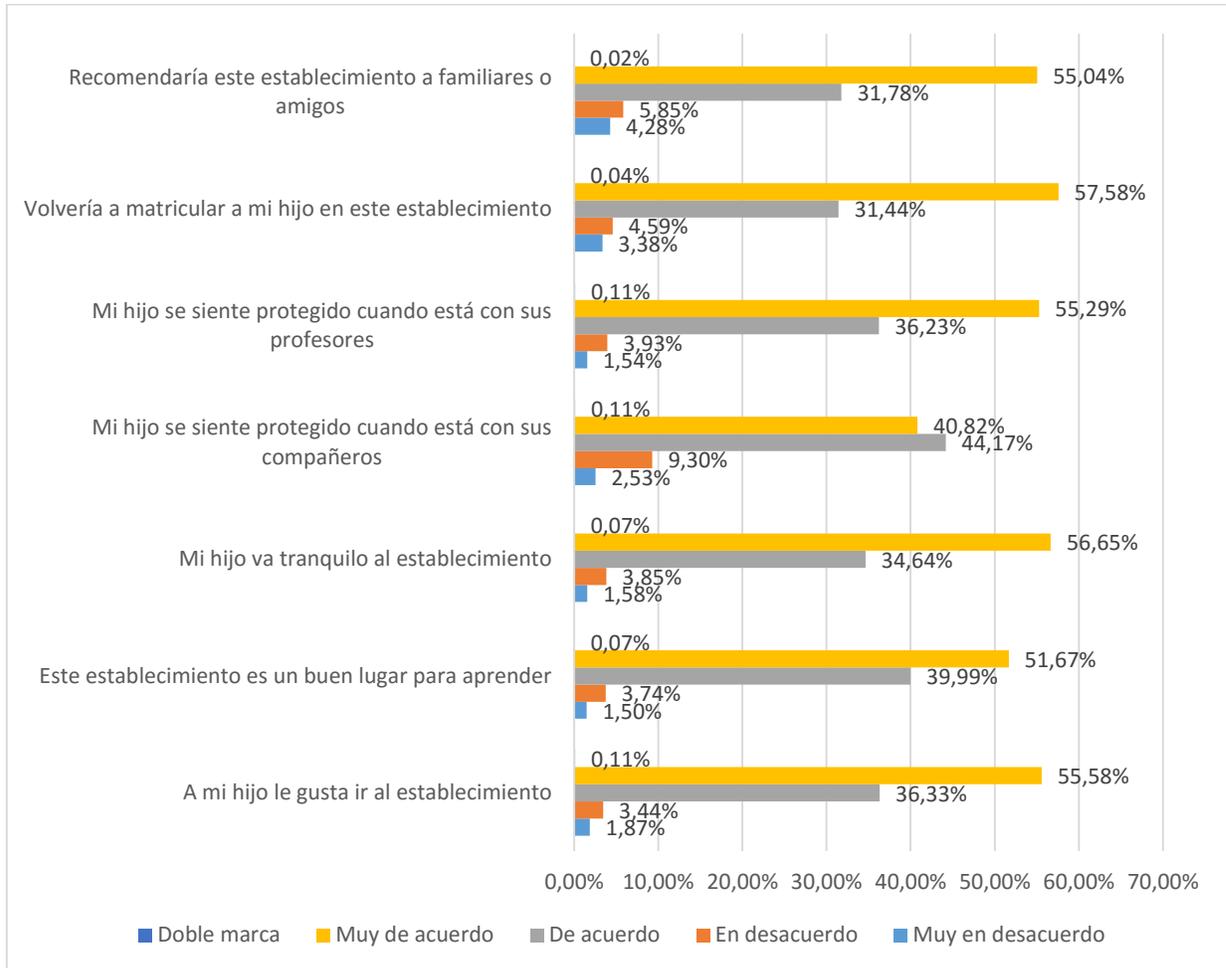
III.1 Expectativas, competencias y comunicación de las familias respecto a los establecimientos educacionales en Chile según PISA y SIMCE

A continuación, se presentan los datos estadísticos extraídos de los cuestionarios para padres, madres y apoderados/as de las pruebas estandarizadas SIMCE 2014 y PISA 2012. Los datos de la prueba SIMCE son aquellos del año 2014 para los cursos de cuarto básico y segundo medio, lo que permite detectar diferencias entre los niveles educacionales de básica y media.

Con el fin de triangular la información recolectada por los cuestionarios antes mencionados, se utilizan además los resultados de los instrumentos para padres y madres aplicados en el 2012 por la Agencia de Calidad de la Educación con motivo de la prueba PISA. Estos datos tienen representación nacional, están dirigidos a padres, madres y apoderados/as de los y las estudiantes entre 15 años y 3 meses y 16 años y 2 meses con el fin de recolectar información sobre percepciones e implicación en la escuela de sus hijos e hijas, su apoyo al aprendizaje en el hogar y las expectativas sobre el futuro de los y las estudiantes (OECD, 2012).

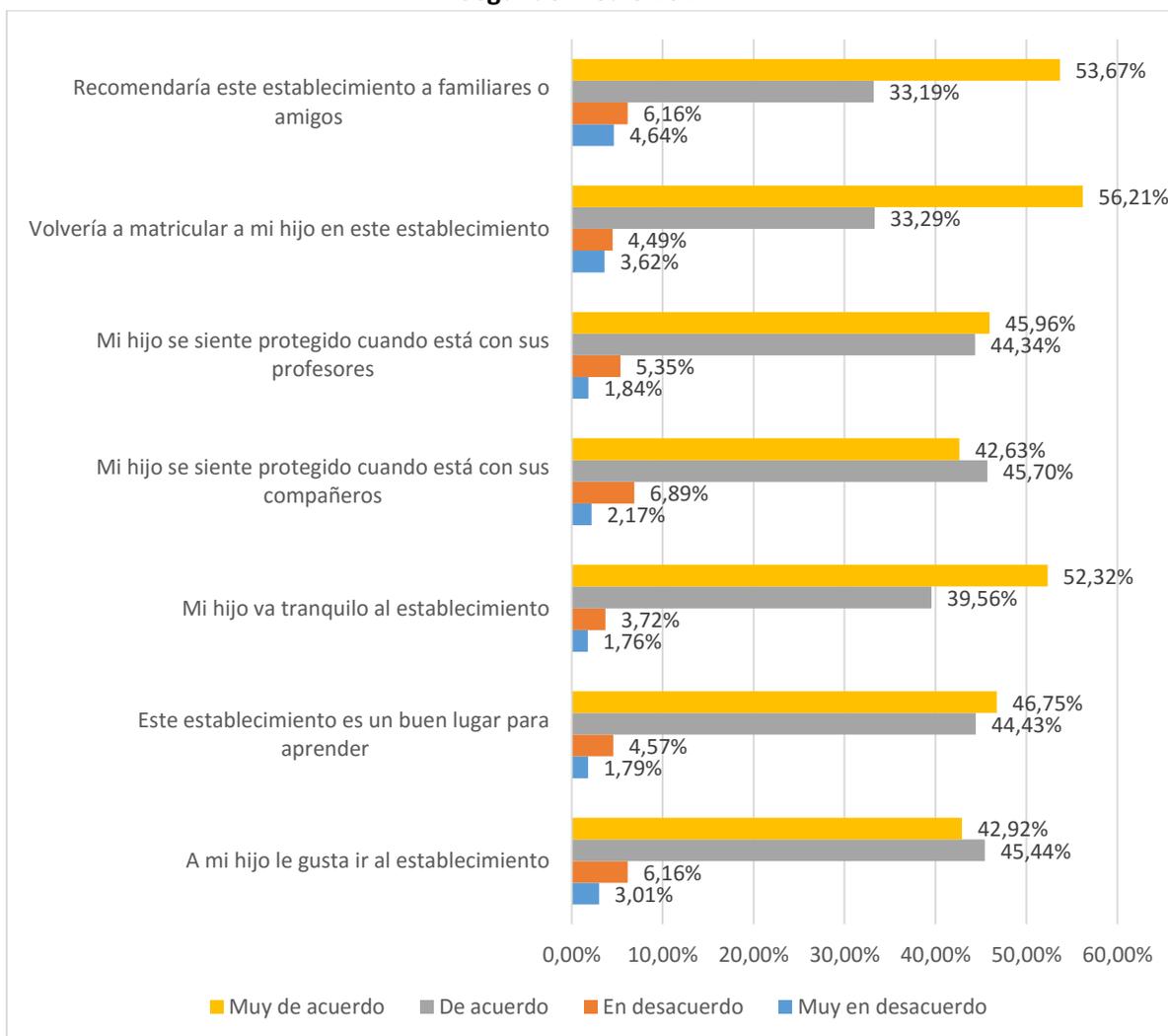
¹⁷ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

**Gráfico III. 1 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento?
Cuarto básico 2014**



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico SIMCE 2014.

**Gráfico III. 2 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento?
Segundo medio 2014**



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderado/as de segundo medio SIMCE 2014

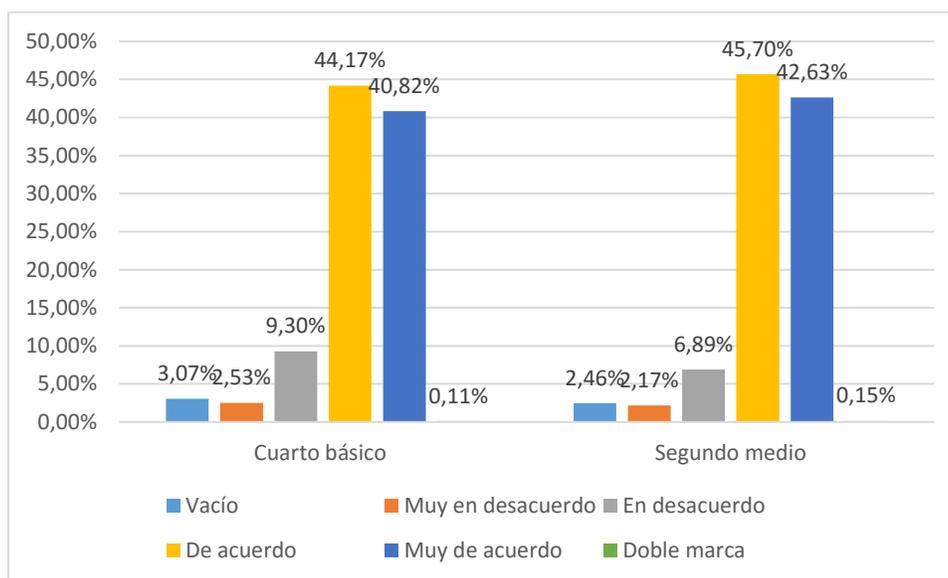
Como se aprecia en los gráficos III.1 y III.2, los padres, madres y apoderado/as están satisfechos/as con las características del establecimiento. Los porcentajes de desacuerdo con las frases expuestas en el cuestionario SIMCE 2014 son muy bajos, no alcanzando el 7% en ninguna de las alternativas. Además, los apoderado/as que son indígenas presentan las mismas tendencias a continuación descritas.

Es interesante relevar, que a pesar de que se presenta casi un 80% de acuerdo con las frases levantadas en el cuestionario en ambos cursos, las que tienen que ver con la seguridad del o la estudiante en cuarto básico y segundo medio y con el contexto físico del establecimiento en segundo medio (ya sea la afirmación “el establecimiento es un buen lugar para aprender” o “a mi hijo/a le gusta ir al establecimiento”), tienden a presentar márgenes estrechos entre las opciones

“Muy de acuerdo” y “De acuerdo”, disminuyendo el acuerdo de los y las apoderado/as en la escala de percepciones. Esta tendencia está intensificada en el curso de segundo medio.

Por otro lado, se aprecia que la percepción de seguridad de los padres, madres y apoderado/as es levemente menor cuando se trata del o la estudiante en relación a sus compañeros/as, siendo el porcentaje que señala la opción “De acuerdo” 3,07 puntos porcentuales mayor que la opción “Muy de acuerdo” para segundo medio, y de 3,35 puntos para cuarto básico.

Gráfico III. 3 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a se siente seguro cuando está con sus compañeros”

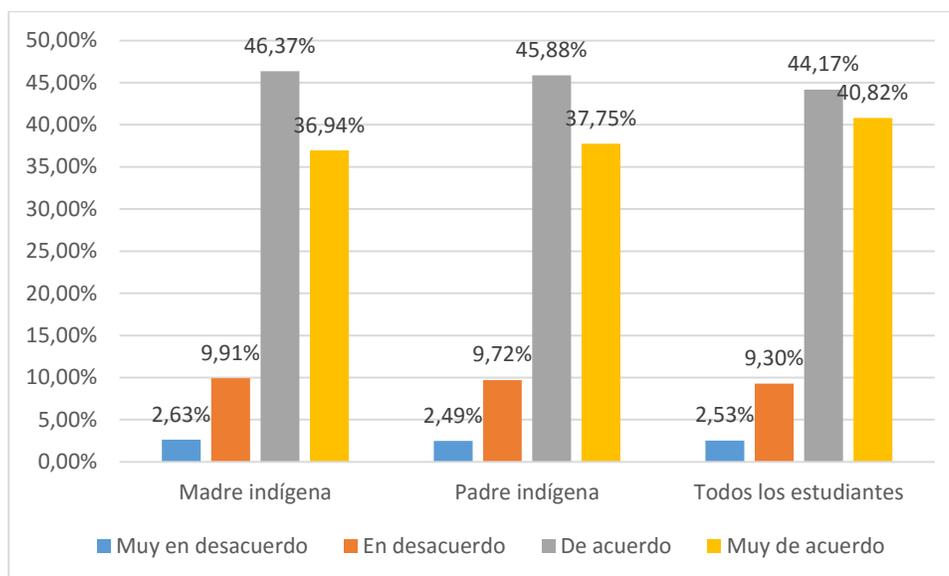


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderado/as cuarto básico y de segundo medio SIMCE 2014

Asimismo, se presentan diferencias respecto a la percepción de seguridad que tienen padres, madres y apoderado/as sobre sus hijo/as en segundo medio pues, como se muestra en el gráfico a continuación, existe una disminución de la opción “Muy de acuerdo” y un aumento de la opción “De acuerdo” en la afirmación “mi hijo/a va tranquilo al establecimiento” en segundo medio respecto a cuarto básico.

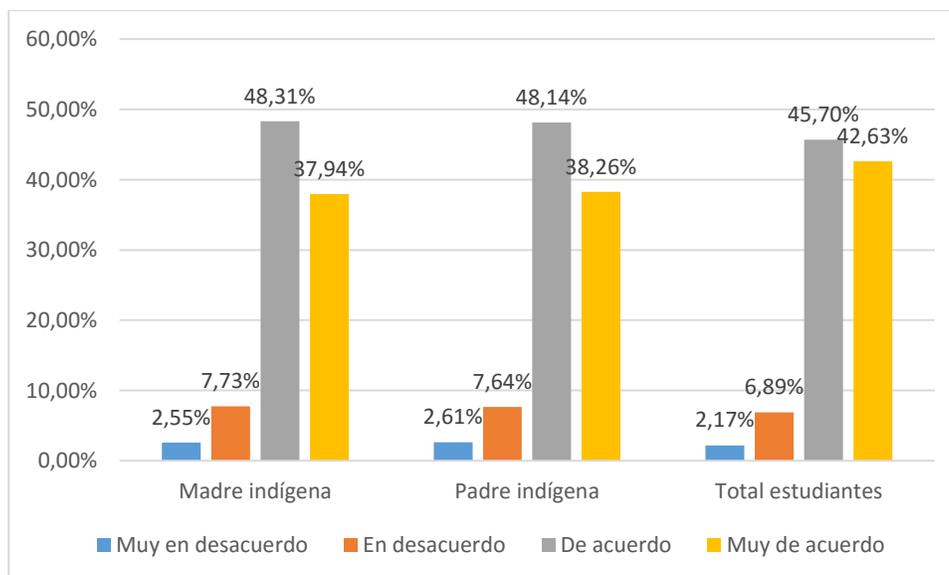
En el caso de los estudiantes con padres o madres indígenas tanto de segundo medio como de cuarto básico se aprecia que la tendencia se acentúa aún más en el caso de la afirmación “Mi hijo se siente protegido con sus compañeros”, debido a que presenta menores porcentajes en la opción “Muy de acuerdo” y mayores porcentajes en las opciones “De acuerdo” o “En desacuerdo” (Gráfico III.4 y III.5).

Gráfico III. 4 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a se siente seguro cuando está con sus compañeros” Indígena cuarto básico, 2014



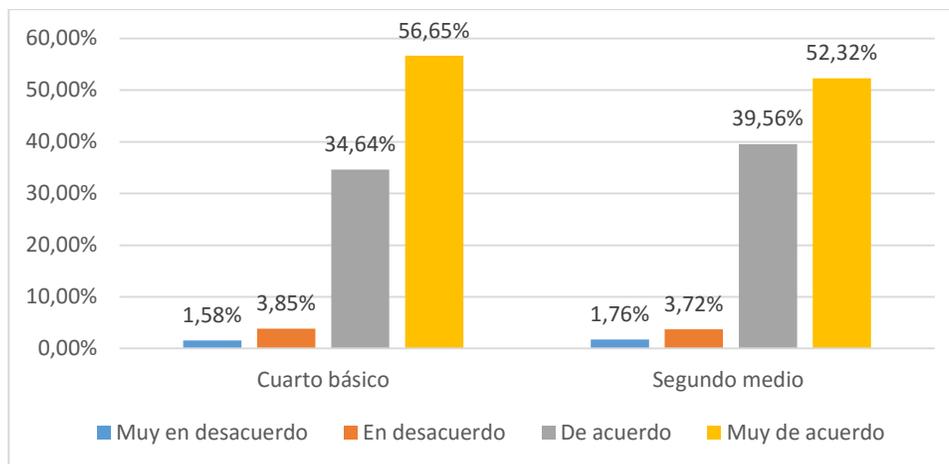
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderado/as cuarto básico y de segundo medio SIMCE 2014

Gráfico III. 5 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a se siente seguro cuando está con sus compañeros” Indígena Segundo medio, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderado/as cuarto básico y de segundo medio SIMCE 2014

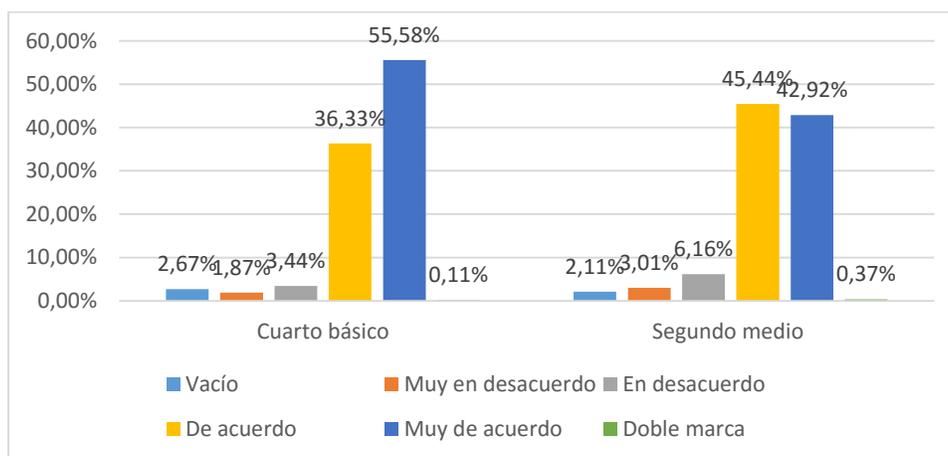
Gráfico III. 6 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “Mi hijo/a va tranquilo al establecimiento”



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderado/as cuarto básico y de segundo medio SIMCE 2014

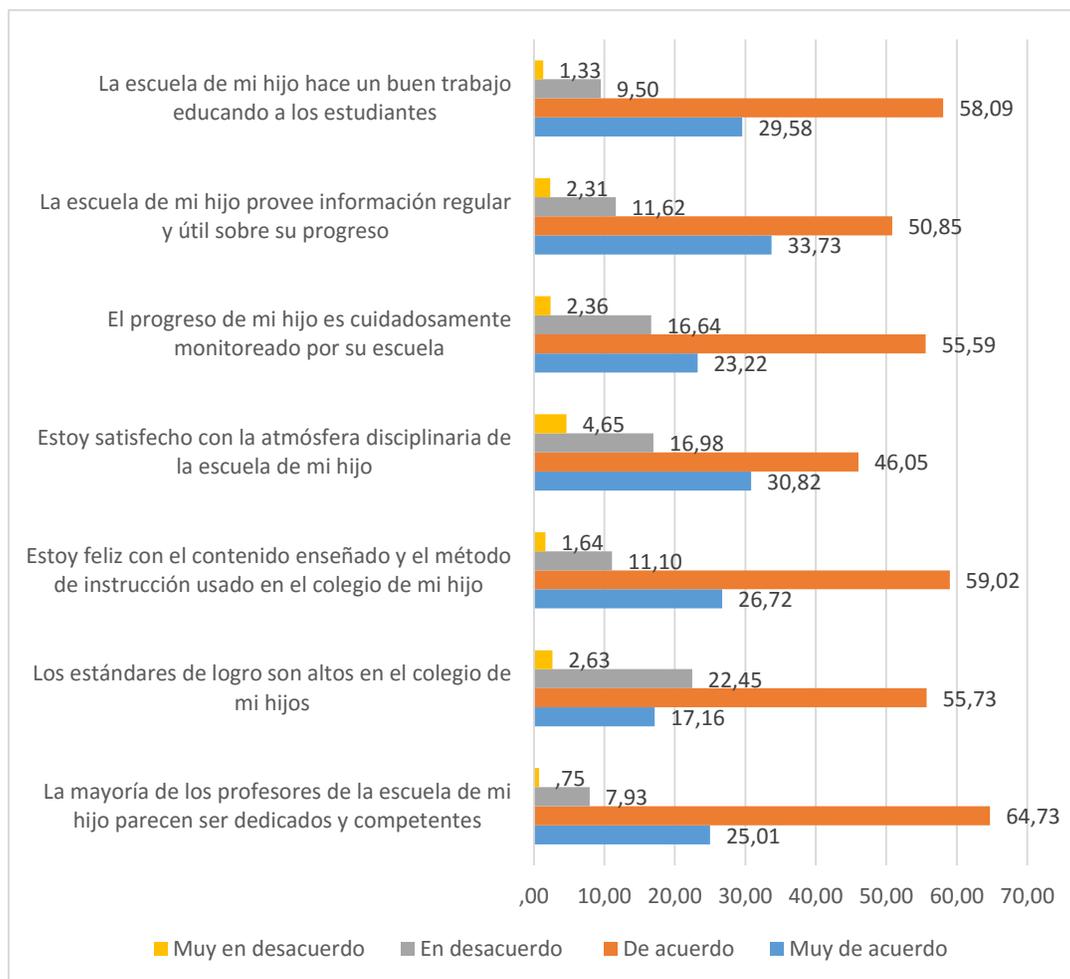
Respecto a la motivación del estudiante a ir al establecimiento, representada por la afirmación “A mi hijo/a le gusta ir al establecimiento”, se registran diferencias entre los cursos de segundo medio y cuarto básico. Como muestra el gráfico III.6, se observa que según los padres, madres y apoderado/as los y las estudiantes de segundo medio tienen una menor motivación a ir al establecimiento que los niños y niñas de cuarto básico debido a que existe una brecha de 2,52 puntos porcentuales entre las opciones “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, siendo mayor la opción “de acuerdo”.

Gráfico III. 7 ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el establecimiento? / “A mi hijo le gusta ir al establecimiento”



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderado/as cuarto básico y de segundo medio SIMCE 2014

Gráfico III. 8 ¿Qué piensas sobre el colegio de tu hijo? PISA 2012



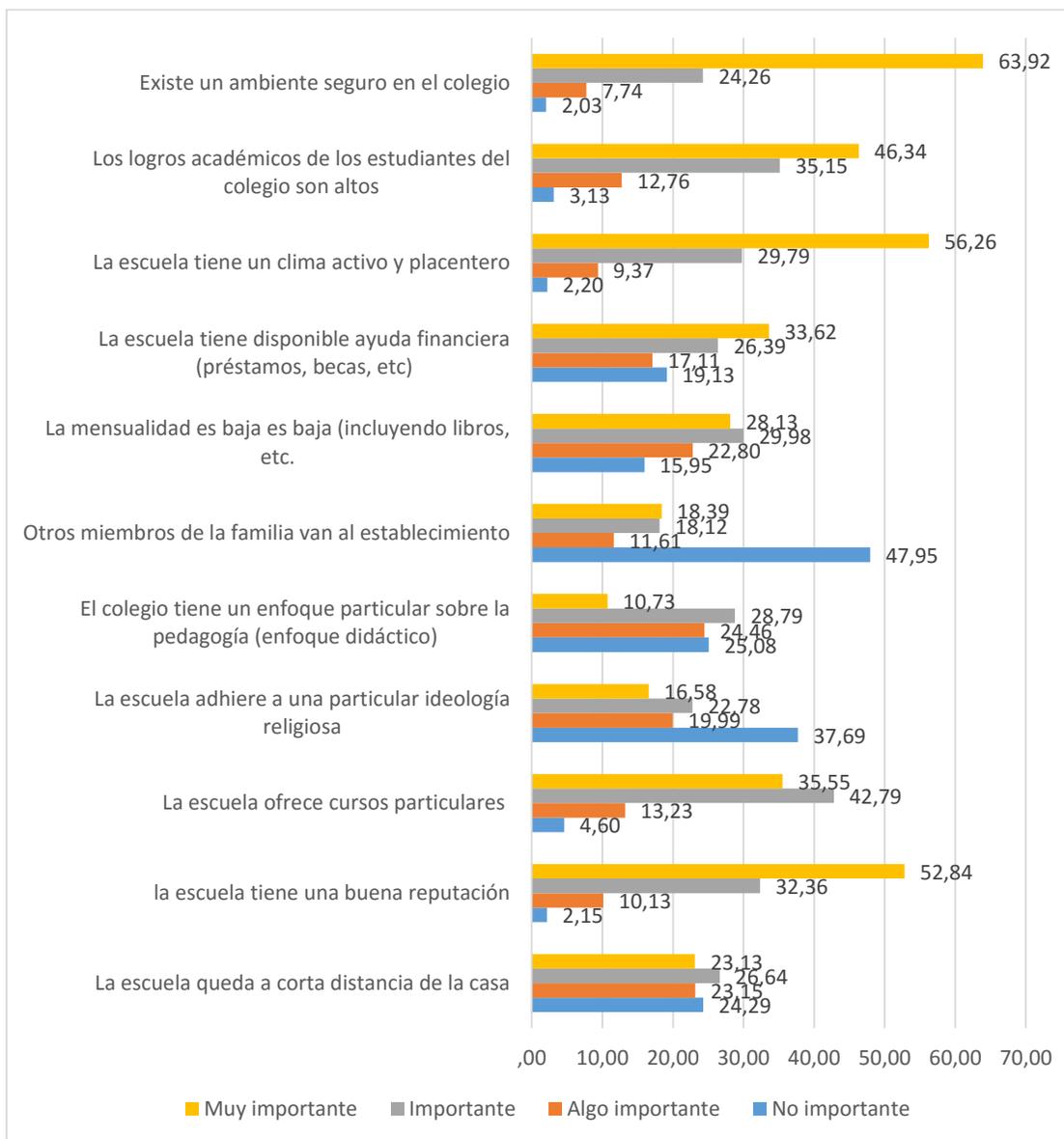
Fuente: Elaboración propia en base a compendio resumen de resultados de cuestionario para padres PISA 2012

Los resultados del cuestionario para padres y madres de PISA 2012 en gráfico III.8 indican una menor escala de acuerdo respecto a la satisfacción de los padres, madres y apoderado/as con el ambiente y tareas que realiza el establecimiento.

A diferencia de SIMCE, PISA pregunta a los y las apoderado/as sobre su satisfacción con la información que entrega el establecimiento y sobre los estándares de este para que padres y madres evalúen qué tan de acuerdo están según las expectativas que tienen de sus hijos e hijas y del establecimiento. En este sentido, se observa que en la escala de acuerdos padres y madres manifiestan un menor nivel respecto a temáticas como el ambiente del establecimiento, información que provee sobre el o la estudiante, métodos pedagógicos y estándares utilizados por el establecimiento, lo que se observa en que la mayoría de los encuestados responden con la opción “De acuerdo”.

Entre las temáticas abordadas por el cuestionario que son importantes de destacar, se encuentra que un 22,63% de los padres, madres y apoderado/as que respondieron la encuesta señalan que no están de acuerdo o están muy en desacuerdo en que los estándares del establecimiento sean lo suficientemente altos; y un 21,63% señala estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la atmósfera disciplinaria que existe en la escuela (Gráfico III.8).

Gráfico III. 9 ¿Cuán importante son las siguientes razones para elegir el colegio para su hijo/a?

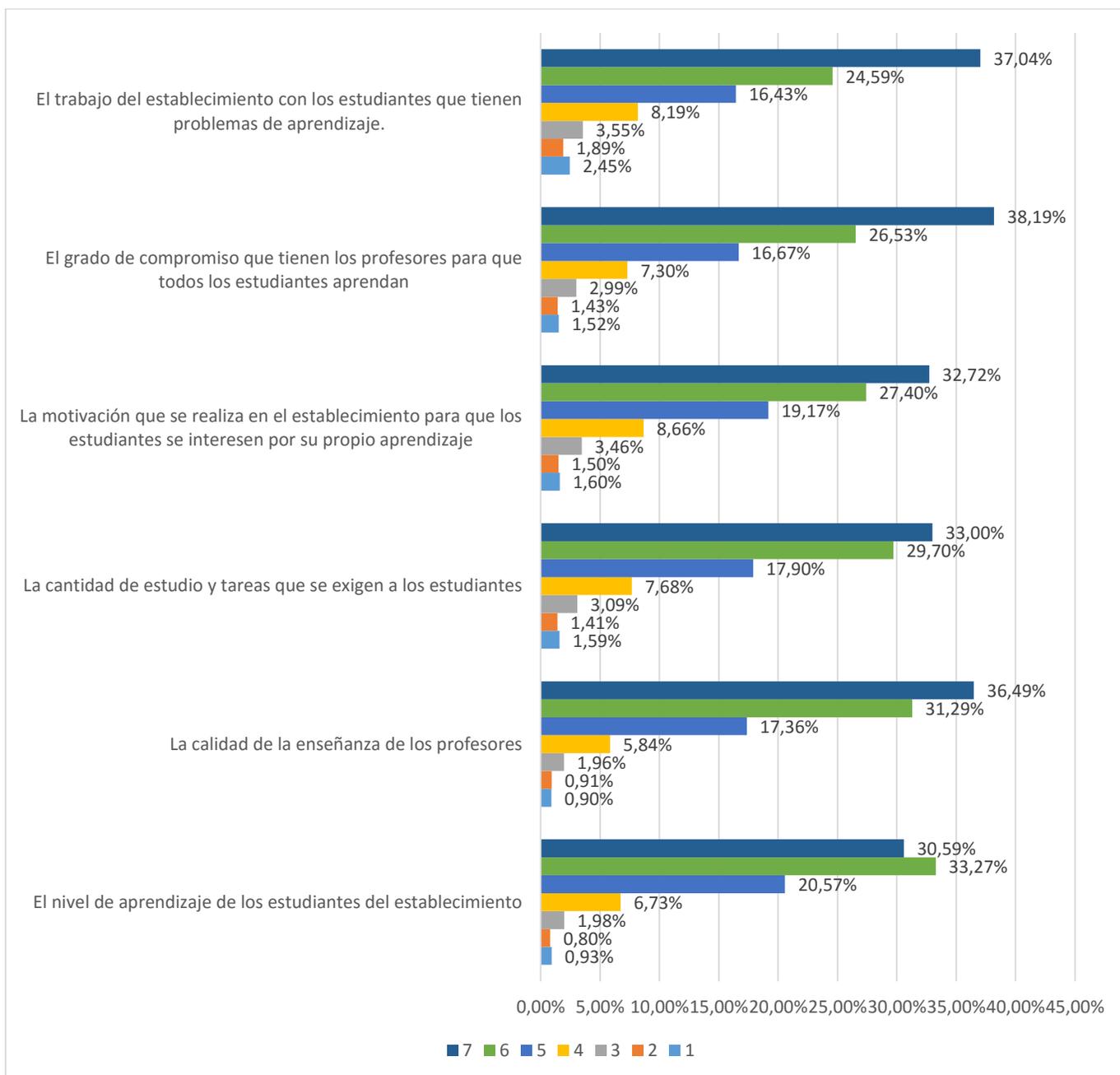


Fuente: Elaboración propia en base a compendio resumen de resultados de cuestionario para padres y madres PISA 2012

Los y las encuestada/os en el cuestionario para padres, madres y apoderado/as de PISA señalan que las razones por las cuales padres, madres y apoderado/as matriculan a sus hijos y/o hijas en el establecimiento destacan aquellas que tienen que ver con un ambiente seguro en el establecimiento, los logros académicos y la reputación de la escuela (Gráfico III.9). Estos tres aspectos, alcanzan más de un 80% de las respuestas de los y las encuestados/as que señalan que son razones “Muy importantes” o “Importantes” para elegir la escuela de los y las estudiantes.

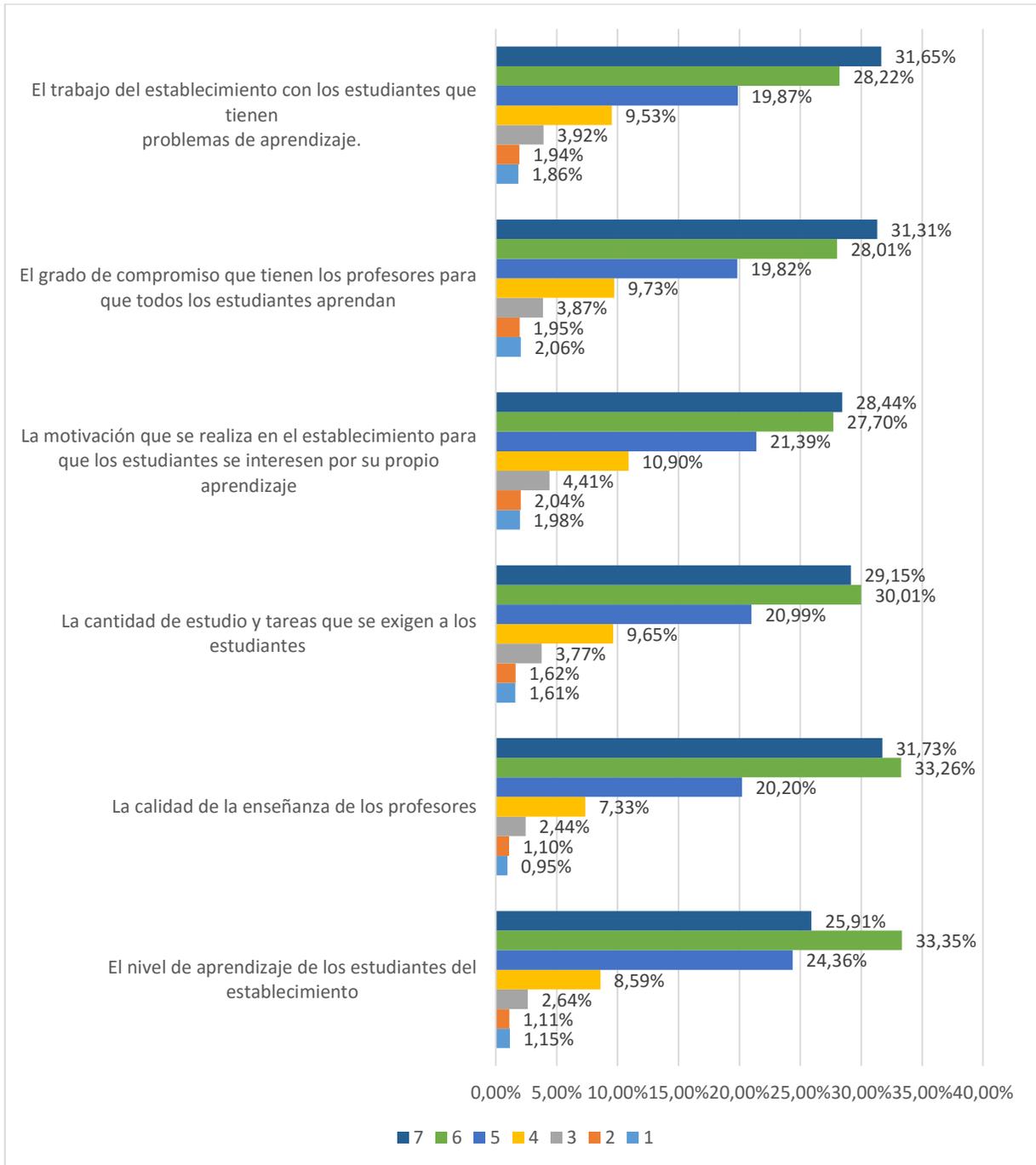
Por otro lado, señalan con menor intensidad la importancia de las razones de cercanía física con el establecimiento y la ideología religiosa y valórica, pues solo un 49,77% señala que es “Muy importante” o “Importante” elegir el establecimiento de acuerdo a la cercanía con el hogar y un 39,36% en el caso de una ideología religiosa particular, lo que comparado a las opciones mencionadas anteriormente presentan un distanciamiento de casi el 40%. Además, estas opciones presentan altos porcentajes en las opciones “Algo importante” y “Nada importante”, sumando diferencias sustantivas con las opciones señaladas anteriormente (Gráfico III.9).

Gráfico III. 10 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? Cuarto básico 2014



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico SIMCE 2014

Gráfico III. 11 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? Segundo Medio 2014

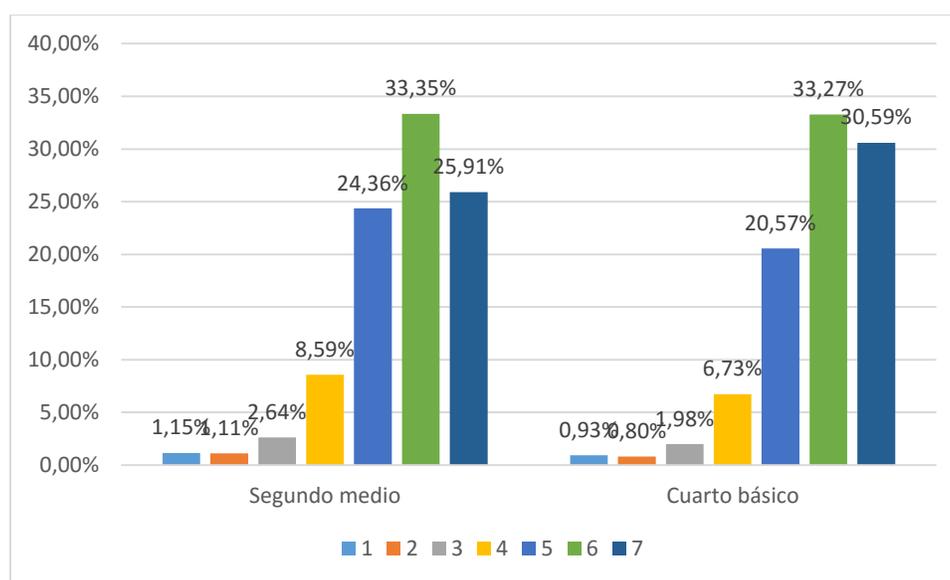


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de segundo medio SIMCE 2014

En el cuestionario para padres, madres y apoderados SIMCE 2014, se les pregunta sobre su percepción sobre el trabajo, grado de compromiso, calidad del profesorado, cantidad de carga académica y nivel de aprendizaje de los y las estudiantes, aspectos que se refieren a las competencias del establecimiento para educar. Los y las encuestados/as señalan que estos ámbitos en general son buenos, evaluándolos con notas del 6 o 7 en su mayoría (Gráficos III.10 y III.11)

Entre los resultados que se pueden relevar es que la mayoría los apoderado/as de cuarto básico consultados sobre cómo calificaría el nivel de aprendizaje de los y las estudiantes califican en un 33,27% con nota 6 y un 20,57% evalúa con nota 5. No se presentan diferencias entre niveles educacionales, sin embargo, los y las apoderado/as de segundo medio tienden a intensificar la tendencia antes mencionada, debido a que disminuye el porcentaje de apoderados que evalúa con nota máxima y aumentan aquellos que evalúan con nota 5 y 4 (Gráfico III.12).

Gráfico III. 12 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / El nivel de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento

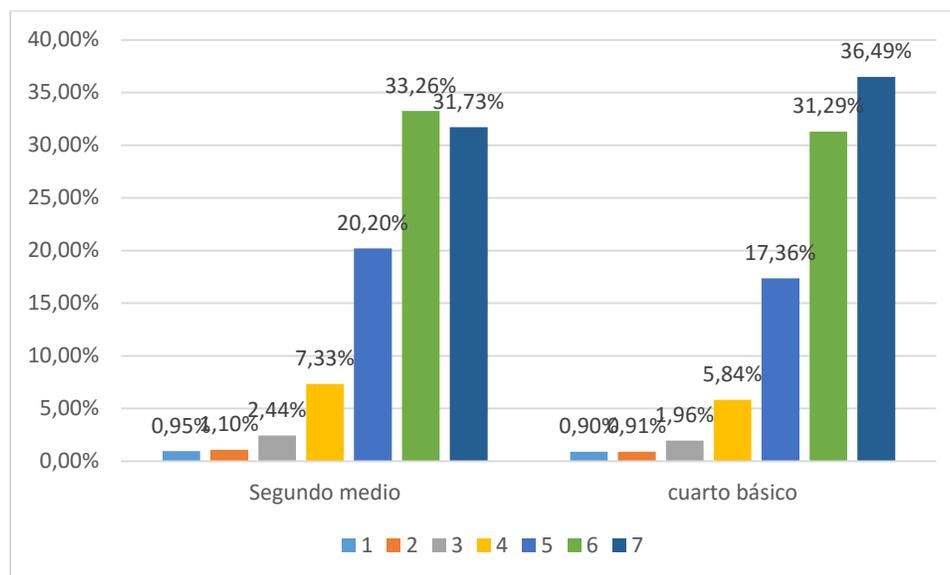


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico y segundo medio SIMCE 2014

Sobre otros temas, la opinión de los y las apoderados de segundo medio acentúan la brecha entre las notas 6 y 7, siendo en su mayoría apoderado/as que evalúan con un 6 la calidad de los profesores, con una brecha de 1,53 puntos porcentuales. Esto no ocurre en el curso de cuarto básico, donde los apoderado/as evalúan en su mayoría con nota máxima (Gráfico III.13).

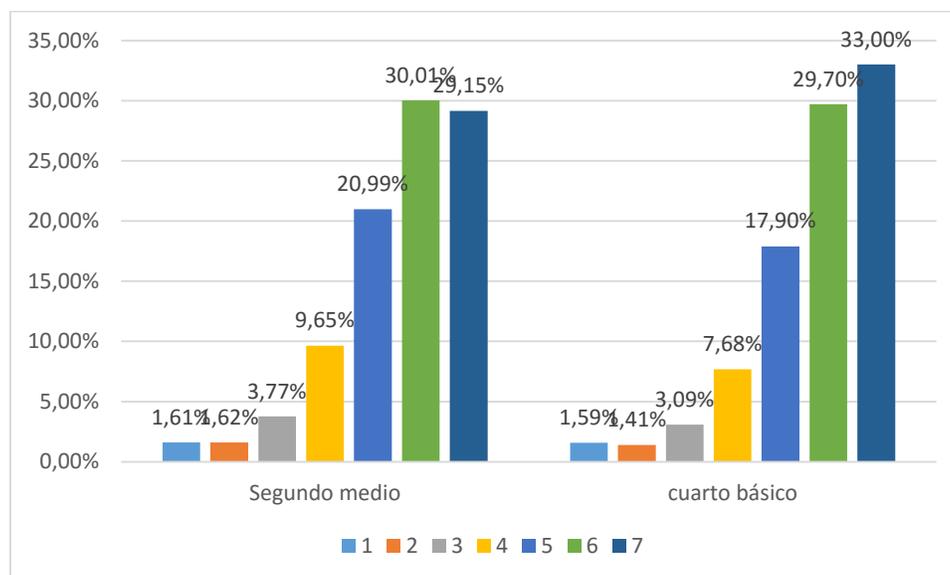
Lo mismo pasa con la afirmación sobre la cantidad de estudios y tareas que se les exigen a los estudiantes, en donde los apoderado/as de segundo medio tienden a calificar en su mayoría con 6 y aumentar el porcentaje de aquellos que valúan con un 5. Al contrario de los apoderado/as de cuarto básico, los cuales evalúan con nota máxima en su mayoría (Gráfico III.14).

Gráfico III. 13 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / La calidad de enseñanza de los profesores.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico y segundo medio SIMCE 2014

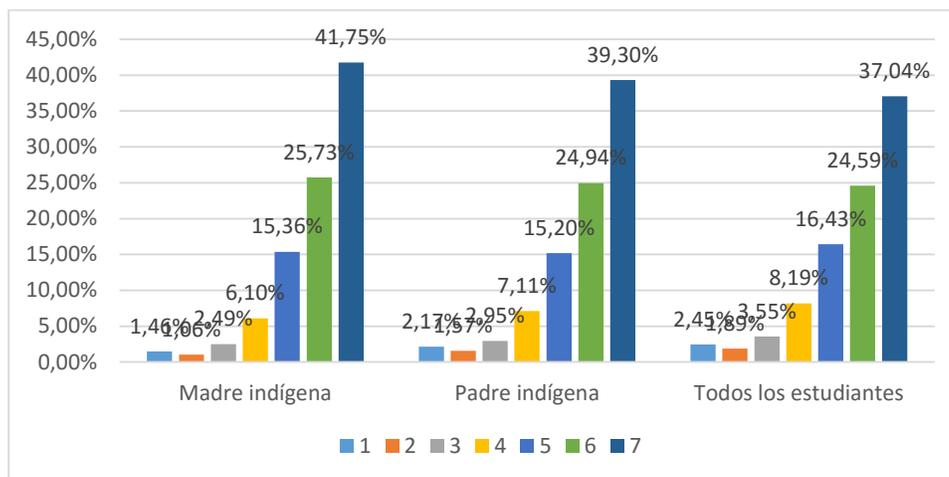
Gráfico III. 14 Gráfico III. 10 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? /La cantidad de estudio y tareas que se exigen a los estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico y segundo medio SIMCE 2014

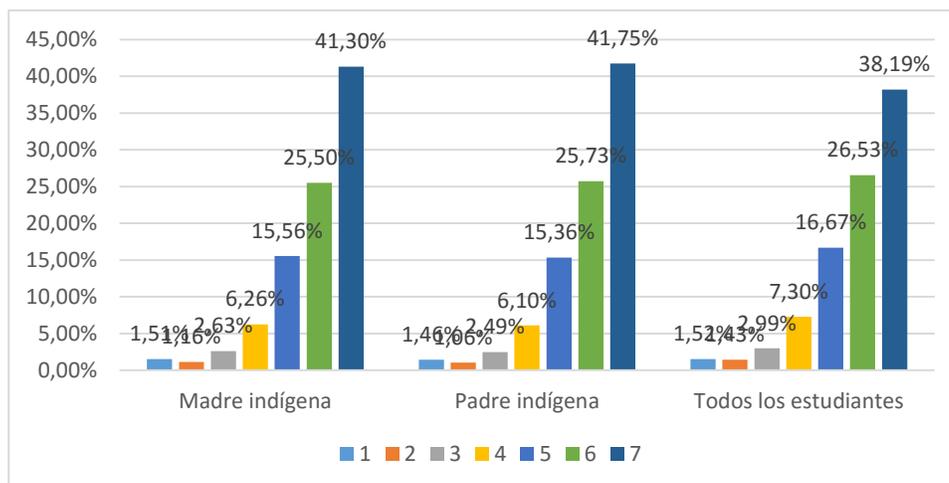
Respecto a padres, madres y apoderado/as que pertenecen a algún pueblo indígena las tendencias analizadas anteriormente tienden a acentuarse para cuarto básico, siendo más alto el porcentaje de apoderados que señala nota máxima en todas las afirmaciones. Esto se aprecia en afirmaciones como “el trabajo del establecimiento con estudiantes que tienen problemas de aprendizaje” y “el grado de compromiso que tienen los profesores para que todos los estudiantes aprendan” en las cuales los apoderado/as evalúan en más de un 40% la nota máxima, mientras que en los resultados generales país estas temáticas no superan alrededor del 38%.

Gráfico III. 15 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / El trabajo del establecimiento con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje. Cuarto básico.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico SIMCE 2014

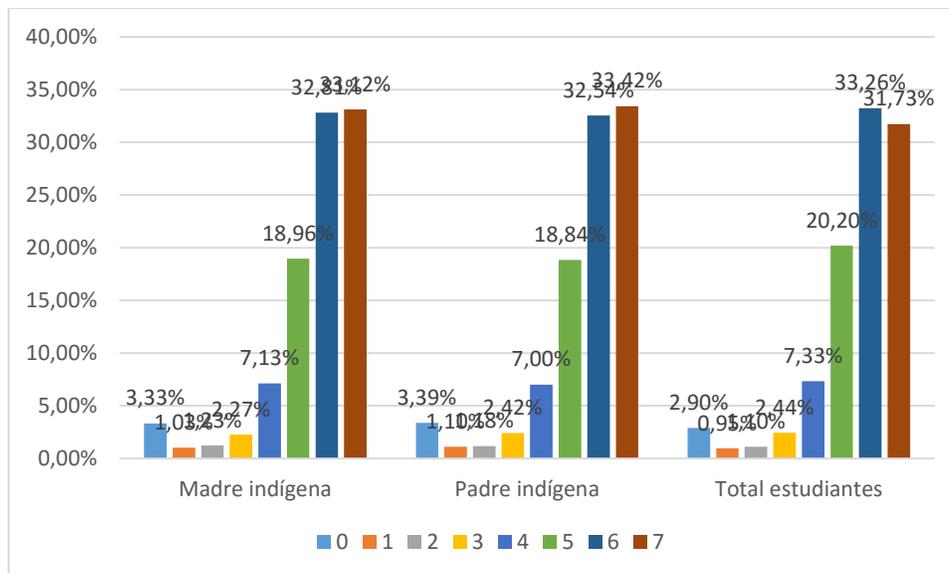
Gráfico III. 16 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / El grado de compromiso que tienen los profesores para que todos los estudiantes aprendan. Cuarto básico



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico SIMCE 2014

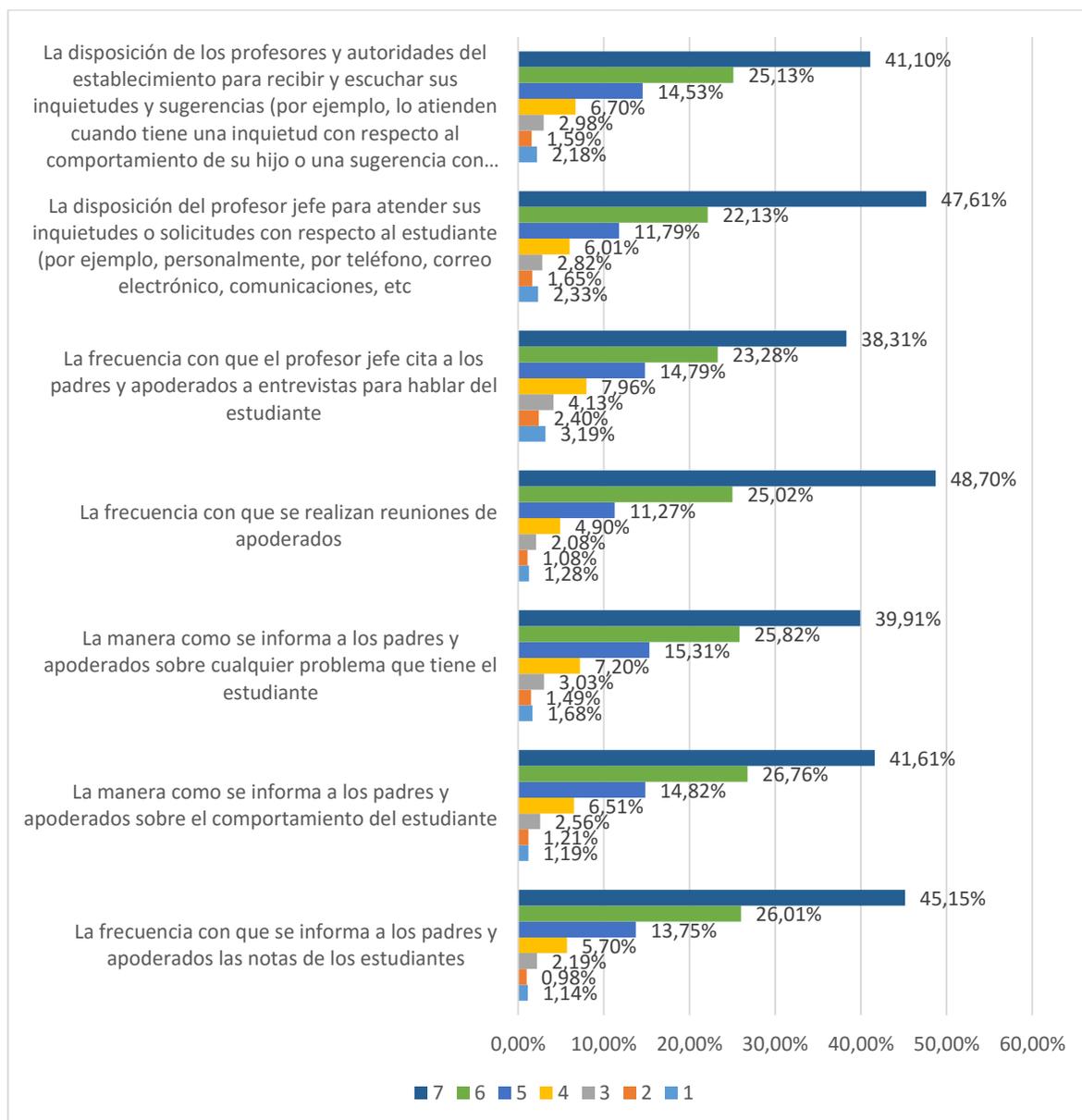
Para segundo medio, las tendencias también se mantienen iguales que las generales, sin embargo, existe una diferencia en la evaluación de los y las profesores, quienes son evaluados en su mayoría con nota 7, lo que es diferente a las tendencias generales, en donde en su mayoría los apoderado/as evalúan con nota 6.

Gráfico III. 17 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos del ámbito académico? / La calidad de la enseñanza de los profesores. Segundo medio



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de segundo medio SIMCE 2014

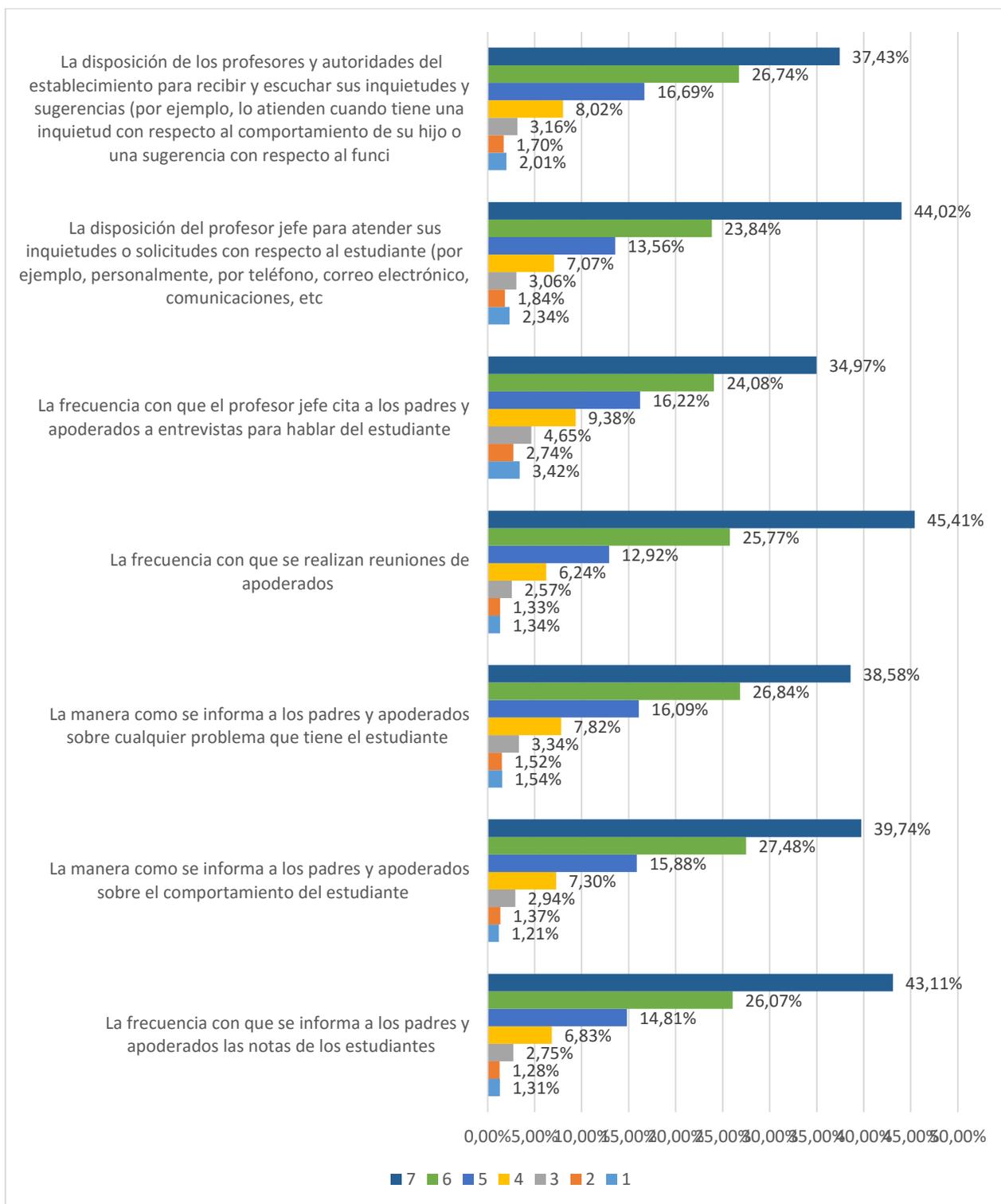
Gráfico III. 18 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos de la comunicación con los padres y apoderados? Cuarto básico, 2014¹⁸



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico SIMCE 2014

¹⁸ La información de los niños, niñas y adolescentes que tienen padres o madres pertenecientes a pueblos originarios no es relevante en tanto que se condice con las tendencias que se señalarán más adelante sobre todos los estudiantes. Esta está disponible en el informe en la parte de anexo XX

Gráfico III. 19 ¿Qué nota le pondría usted al establecimiento en los siguientes aspectos de la comunicación con los padres y apoderados? Segundo medio, 2014



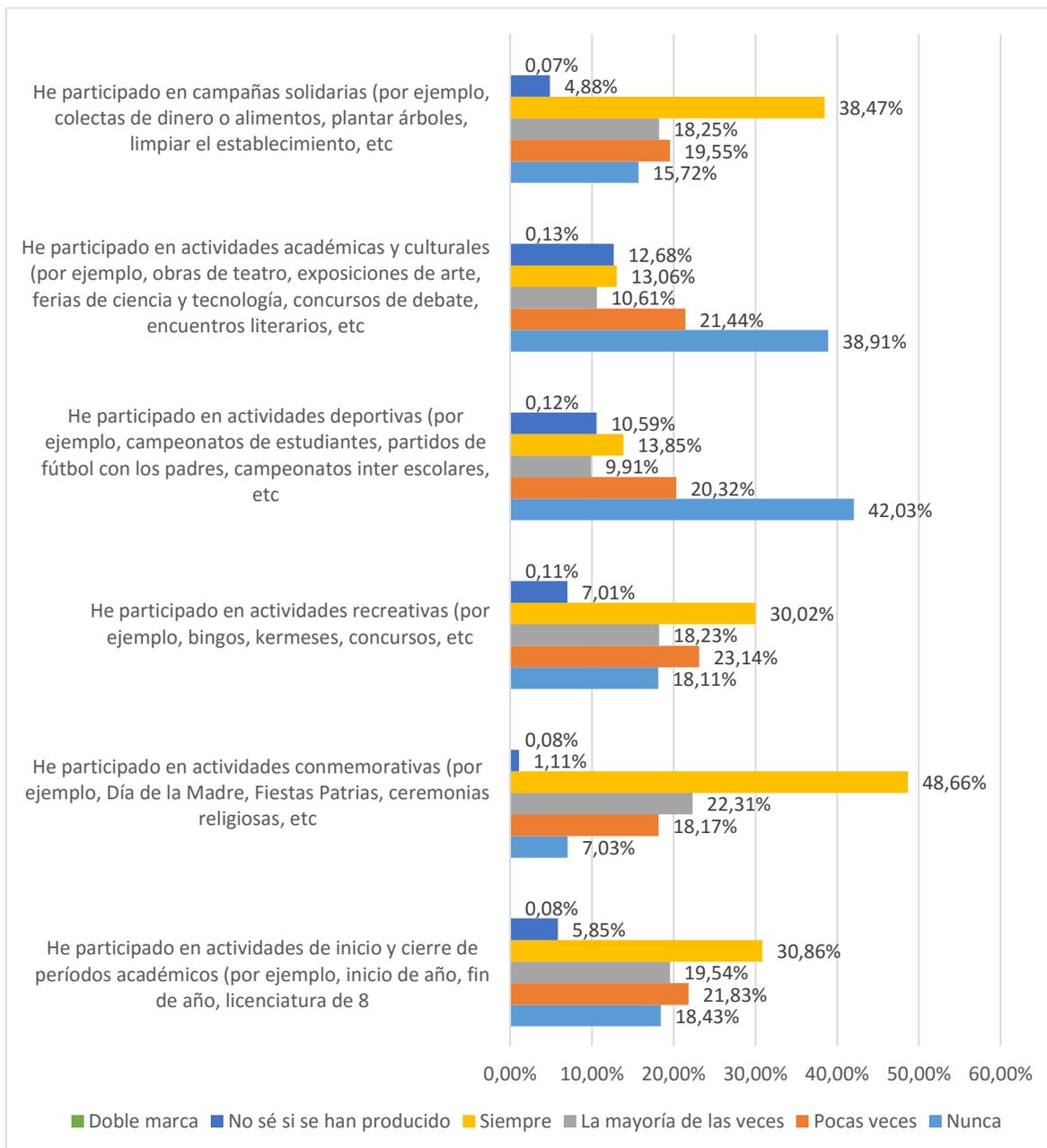
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de segundo medio SIMCE 2014

Al igual que en los gráficos anteriores, padres, madres y apoderado/as de cuarto básico evalúan con buenas notas los aspectos de comunicación con los establecimientos (Gráfico III.18). En aquellos que tienen relación con la disposición de los profesionales del establecimiento; la frecuencia de las reuniones de apoderados; y la forma en que se informa a los apoderado/as sobre el comportamiento del o la estudiante, los padres, madres y apoderado/as evalúan en un 40% con la nota máxima, lo que refleja la aprobación que otorga la comunidad de apoderados/as a los establecimientos.

Existen afirmaciones en que menos del 40% de los apoderado/as otorgan la nota máxima, las cuales tienen que ver con la frecuencia con la que el profesor o la profesora cita a los padres o madres de manera personal para hablar con los y las estudiantes y la forma cómo se informa a los padres y apoderados/as sobre algún problema del o la estudiante (Gráfico III.18).

Los y las apoderado/as de segundo medio mantienen las tendencias señaladas anteriormente, aunque las acentúan (Gráfico III.19); ejemplo de esto es que las calificaciones con nota 5 son de alrededor 16% para las temáticas que en cuarto básico muestran un menor porcentaje de apoderados que otorgan la nota máxima, tales como sobre la manera cómo se informa de cualquier problema del o la estudiante, la frecuencia con que se cita a entrevista a los y las apoderado/as y la disposición del profesorado.

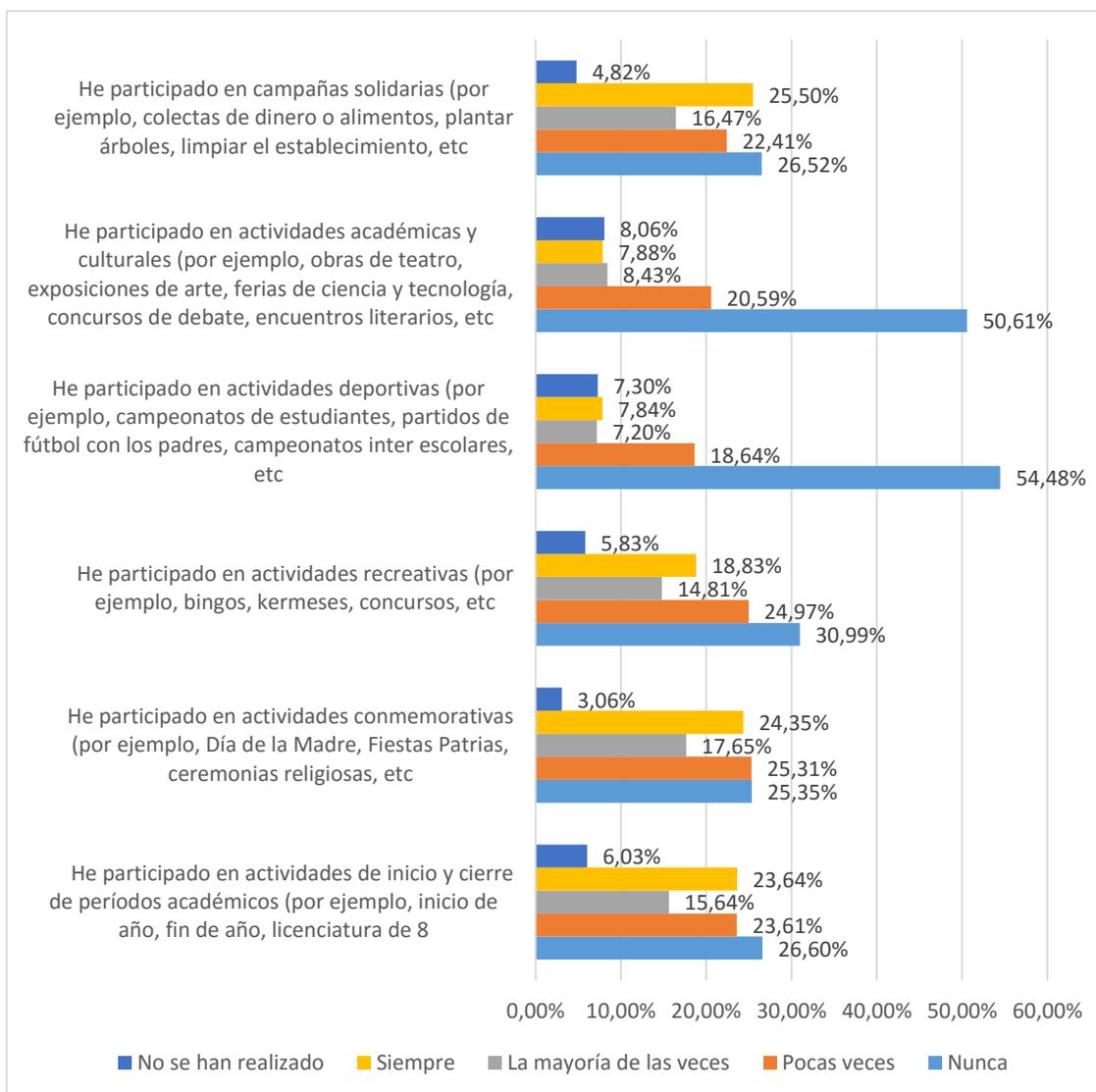
Gráfico III. 20 Durante este año, ¿Con qué frecuencia ha participado en las siguientes actividades? Cuarto básico 2014¹⁹



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico SIMCE 2014

¹⁹ La información de los niños, niñas y adolescentes que tienen padres o madres pertenecientes a pueblos originarios no es relevante en tanto que se condice con las tendencias que se señalarán más adelante sobre todos los estudiantes. Esta está disponible en el informe en la parte de anexo XX

Gráfico III. 21 Durante este año, ¿con qué frecuencia ha participado en las siguientes actividades en el establecimiento? Segundo medio 2014



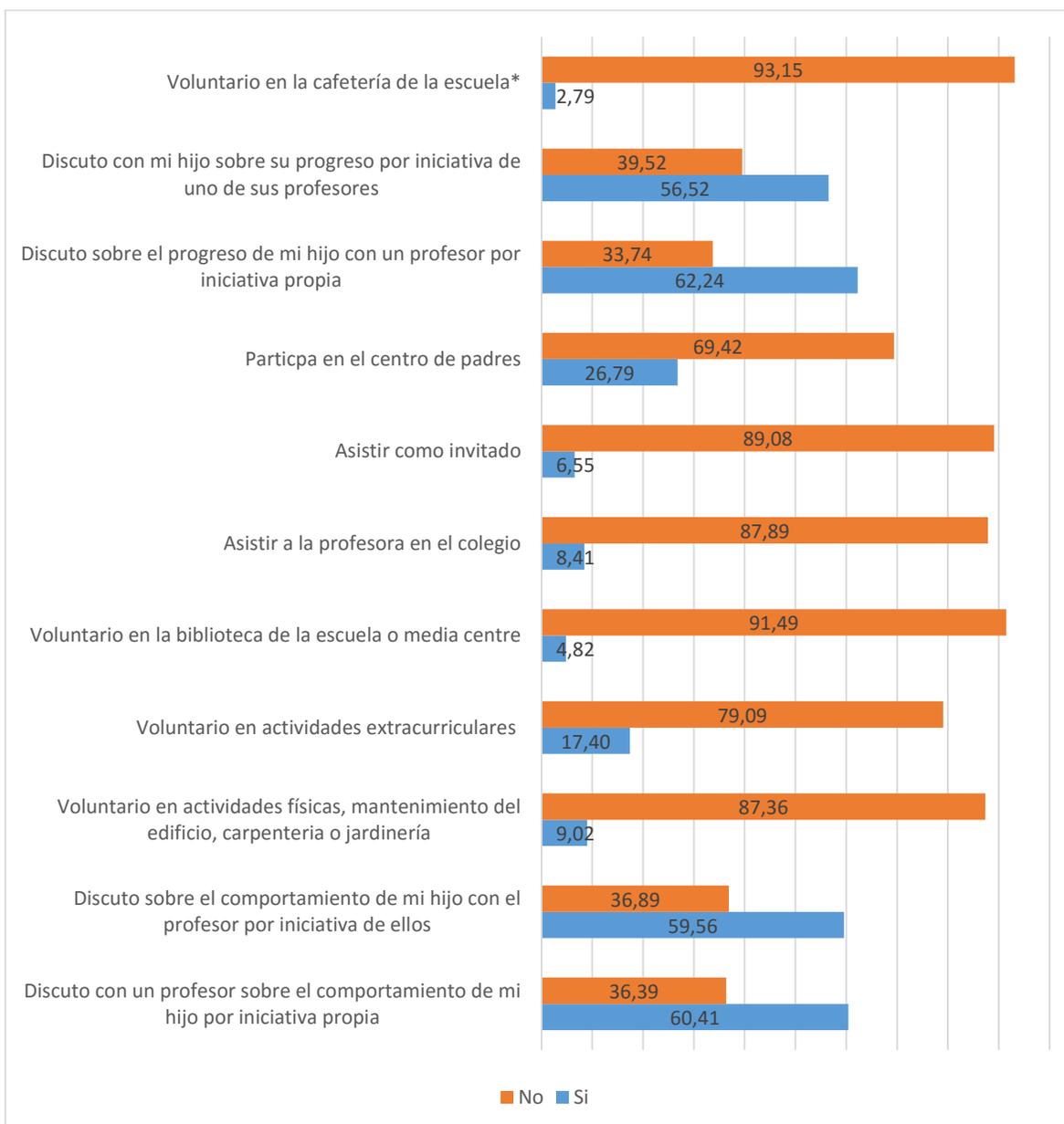
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de segundo medio SIMCE 2014

A pesar de la buena evaluación que los y las apoderado/as hacen de la comunicación con el establecimiento, se aprecia una baja participación de los padres, madres y apoderado/as en las instancias dispuestas por el establecimiento para comunicarse con estos (Gráficos III.20 y III.21).

Se registra una mayor participación en el curso de cuarto básico de los y las apoderado/as en actividades conmemorativas, campañas solidarias recreativas y de inicio y cierre del período académico, siendo los que participan “Siempre” o “La mayoría de las veces” en las actividades conmemorativas en un 70,97%. Al contrario, las actividades en las cuales menos apoderado/as participan son aquellas que tienen que ver con aspectos académicos y culturales, así como en las deportivas, siendo un 60,35% aquellos/as apoderado/as que manifiestan que asisten “Pocas veces” o “Nunca” a este tipo de actividades (Gráfico III.20).

Padres, madres y apoderado/as de segundo medio manifiestan menor participación que aquellos/as que tienen hijos/as en cuarto básico. En la mayoría de las afirmaciones señalan que nunca participan, siendo aquellas en que menos participan aquellas actividades académicas y culturales y deportivas, al igual que en enseñanza básica (Gráfico III.21).

Gráfico III. 22 ¿Durante el último año, ha participado en actividades relacionados con el colegio?



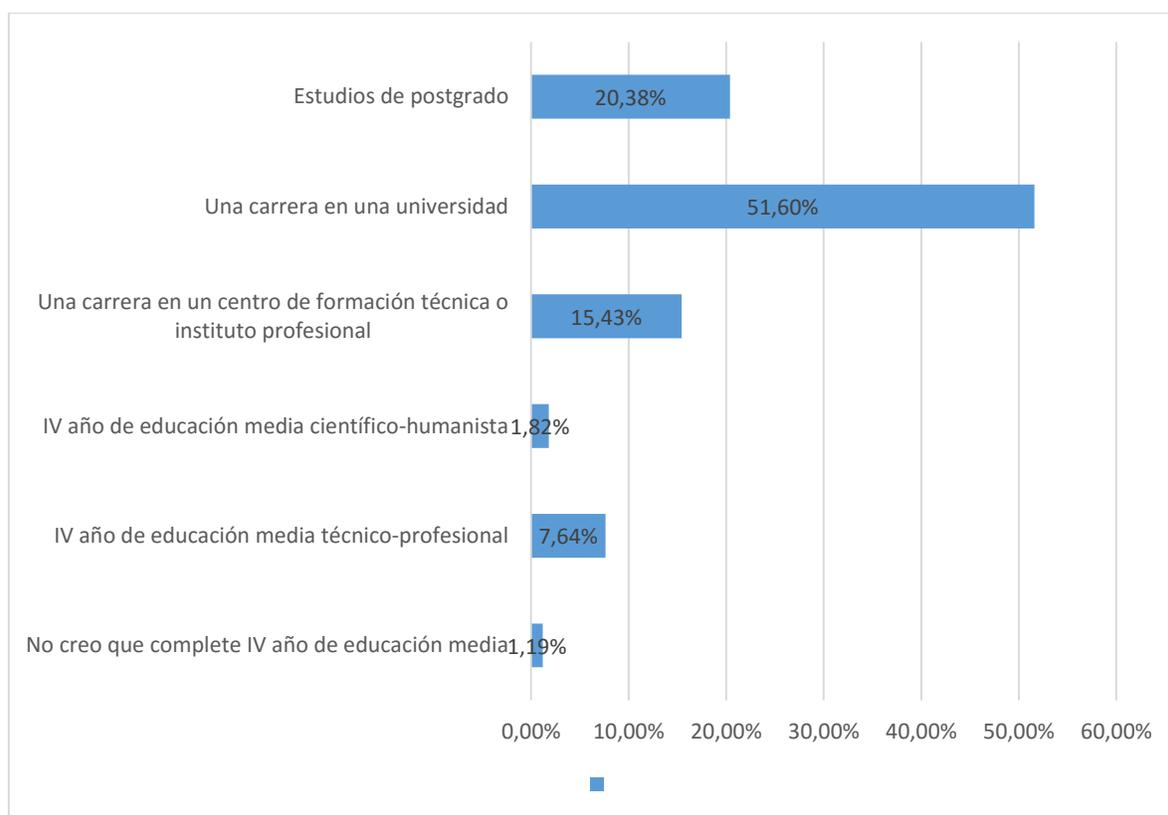
Fuente: Elaboración propia en base a compendio resumen de resultados de cuestionario para padres PISA 2012

Siguiendo con el análisis anterior, PISA arroja un escenario aún menos participativo de parte de padres, madres y apoderado/as en la relación con los establecimientos educacionales. Esto se debe principalmente al tipo de actividades incluidas en el instrumento, el cual alude tipos de actividades que no se dan frecuentemente en las escuelas de Chile, tales como asistir a la profesora del colegio o ser voluntario de la cafetería de la escuela.

Tal como señala el gráfico III.22, los y las apoderado/as se involucran en su mayoría en el comportamiento y progreso del o la estudiante, ya sea por iniciativa propia o motivados/as por un o una profesor/a, siendo alrededor de un 60% aquellos/as que lo hacen por iniciativa propia y un 56% aquellos/as que lo hacen por iniciativa del o la profesor/a.

Las demás actividades que se mencionan en la encuesta, todas presentan bajos porcentajes de suscripción, entre estas la participación en el centro de padres (26,79%) y en actividades extracurriculares (17,40%) son las que más intervención demuestran.

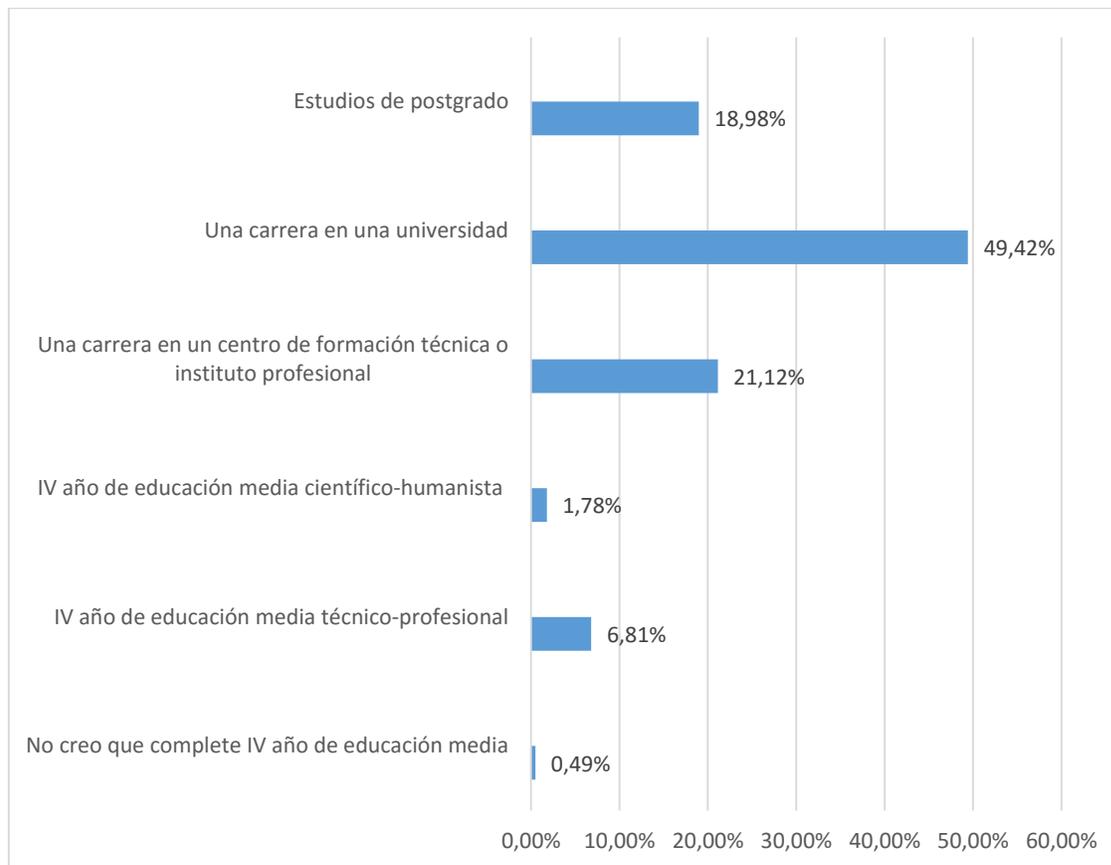
Gráfico III. 23 ¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante podrá completar en el futuro? Cuarto básico 2014²⁰



²⁰ La información de los niños, niñas y adolescentes que tienen padres o madres pertenecientes a pueblos originarios no es relevante en tanto que se condice con las tendencias que se señalarán más adelante sobre todos los estudiantes. Esta está disponible en el informe en la parte de anexo XX

Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de cuarto básico SIMCE 2014

Gráfico III. 24 ¿Cuál cree usted que es el nivel de educación más alto que el estudiante podrá completar en el futuro? Segundo medio 2014

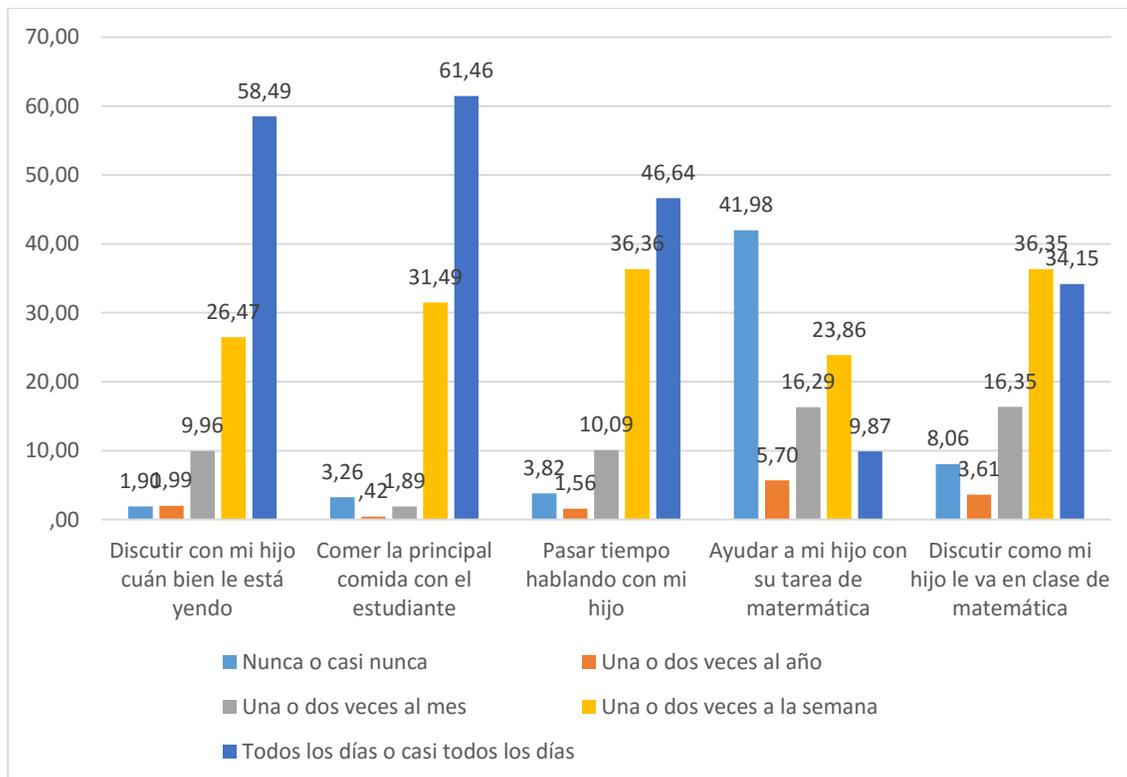


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario de padres y apoderados de segundo medio SIMCE 2014

Respecto a las expectativas que tiene la familia sobre el o la estudiante, los resultados internacionales de PISA muestran que los padres y madres que tienen grandes expectativas de sus hijos o hijas, tienden a tener más perseverancia, motivación y más confianza en la capacidad de resolver problemas (OECD, 2012).

Según SIMCE 2014 un 49,42% de los y las apoderados/as para segundo medio y un 51,60% para cuarto básico esperan que los y las estudiantes puedan seguir una carrera universitaria (Gráficos III.23 y III.24). A pesar de que no existen diferencias de tendencia entre niveles educacionales, los padres, madres y apoderado/as de segundo medio bajan sus expectativas respecto a la opción de “una carrera universitaria” y aumenta el porcentaje de la opción “una carrera en un centro de formación técnica o instituto profesional”, lo que puede interpretarse por el acercamiento que tienen los y las apoderado/as al cierre del ciclo escolar, considerando factores que no se tenían en cuenta en educación básica.

Gráfico III. 25 ¿Cuán a menudo hace las siguientes cosas?



Fuente: Elaboración propia en base a compendio resumen de resultados de cuestionario para padres PISA 2012

El gráfico III.25 da cuenta del compromiso y cantidad de tiempo que dedican padres y madres a la relación con los y las estudiantes como un indicador de la motivación y preocupación por la educación de estos.

Como se aprecia en el gráfico III.25, padres y madres en su mayoría realizan actividades y conceden tiempo a la relación con el o la estudiante, como reforzar ámbitos de su relación personal a través de compartir con ellos/as la principal o discutir con ellos/as acerca de cuán bien le está yendo, comida siendo un 61,46% y un 58,49% respectivamente aquello/as apoderado/as que lo hacen “Todos los días o casi todos los días”. Esto no se repite para la opción “Pasar tiempo hablando con mi hijo”, la cual solo obtiene un 46,64% para todos los días o casi todos los días.

Respecto a las afirmaciones que refieren a “ayudar a mi hijo con su tarea de matemática” y “Discutir como mi hijo le va en clase de matemática”, se aprecia que un 41,98% de los y las apoderado/as “Nunca o casi nunca” ayudan con la tarea de matemática y un 36,35% de ello/as discuten sobre la materia “una o dos veces a la semana”.

III.2 Estudio cualitativo respecto a las expectativas de las familias frente al sistema educacional

III.2.1 Expectativas de los apoderados/as sobre el establecimiento educacional

Al igual que en los datos levantados en las encuestas aplicadas a los apoderados/as, padres y madres de los estudiantes en PISA y SIMCE, la mayoría de los y las apoderados/as tiene una opinión satisfactoria de los establecimientos donde estudian sus hijos o hijas, la que se expresa en el reconocimiento de que en estos se imparte educación de calidad, una adecuada enseñanza de contenidos y un proyecto educativo que los representa. Aspectos que afirman la decisión de incorporar en estos establecimientos a sus niños, niñas y adolescentes, y por las cuales los han mantenido.

*“Yo elegí este colegio, porque cuando era pagado este era uno de los establecimientos que me alcanzaba, aparte que por la calidad. A su vez me recomendaron este colegio porque era bueno. Ahora ha bajado en su calidad”.*²¹

Así también la experiencia positiva propia o de familiares cercanos que estudiaron anteriormente en el establecimiento es referida en numerosos testimonios:

*“...porque yo estude acá entonces yo tenía la confianza de ponerla en este colegio porque ya lo conocía”*²²

*“...mi hija estudio acá durante 8 años. Conozco el colegio al revés y al derecho. Ahora van mis nietas, una va en segundo b y la otra en sexto b. Eso a mí me da tranquilidad porque sé que el colegio es bueno”*²³.

Los proyectos educativos en su dimensión valórica, ética, así como religiosa, son también frecuentemente nombrados como la motivación que decidió el ingreso a la escuela o liceo de niños, niñas y adolescentes. Opinión mayormente manifestada por apoderados/as presentes en las entrevistas y focus group de los establecimientos particular pagados en las distintas ciudades incluidas en el estudio. La formación religiosa tanto cristiana como católica, es referida de forma mayoritaria en apoderados/as que tuvieron una formación religiosa en su época escolar.

*“Tengo vínculos con el colegio hace muchos años, no obstante, el tema valórico y católico fue la mayor razón para elegirlo”*²⁴.

En el ámbito de lo valórico, los proyectos educativos que incluyen factores de integración y de desarrollo personal de los niños, niñas y adolescentes son reconocidos por los y las apoderados/as como un aspecto relevante a la hora de decidir dónde estos/as estudiarán. Entre los valores más nombrados se identificó la solidaridad, el compañerismo y la inclusión en ambientes que se espera

²¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Temuco. 15/06/2016

²² Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

²³ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/2016

²⁴ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

sean cálidos y de aceptación e integración de niños, niñas o adolescentes. Opinión que se revela con mayor fuerza en apoderados/as de estudiantes que anteriormente han tenido experiencias negativas en otros establecimientos, como haber sido víctimas de bullying, o de estudiantes que presentan rezago en su desarrollo o alguna discapacidad, o bien que han sido expulsados por razones ya sea disciplinaria o de rendimiento escolar.

“... la verdad es que estaba buscando un colegio donde fuera así, familiar, no donde a mi hijo lo estresaran y lo vean como un ente competitivo”²⁵.

“Sentí un ambiente más familiar, hay contacto más fluido con los profesores”²⁶.

“Me sentí mejor tratado en la evaluación y bueno me parece que es un colegio que integra, que era una característica importante porque en nuestra familia tenemos una persona discapacitada... y la educación católica cristiana, a favor”²⁷.

“Mi hermana había tenido un problema de bullying entonces fue un bullying bastante fuerte para ella, en ningún la querían recibir y acá fue donde se abrieron las puertas”²⁸.

En el caso de los y las apoderados/as extranjeros/as, el acogimiento, así como aspectos que faciliten la inclusión de los y las niños y niñas en el espacio escolar son factores que son considerados prioritarios dentro de la educación. Las familias extranjeras buscan información, datos y recomendaciones respecto a establecimientos que sean reconocidos por acoger a escolares extranjeros.

“... pues como uno es extranjero pues le complica un poquito más la situación. Empecé a averiguar los colegios y mi vecina me decía que el Lancaster es un colegio muy bueno”²⁹.

Lo anterior, se diferencia con la recopilación de datos cuantitativos de SIMCE 2014 y PISA 2012, debido a que en las encuestas se ve disminuida (en porcentaje) la cantidad de apoderado/as, padres o madres que señalan como una razón importante para elegir el establecimiento el aspecto religioso y valórico relacionado con esto.

Los y las apoderados/as que participaron en los focus groups y en las entrevistas realizadas tienen en general una opinión favorable de las competencias de profesores y directivos, con una buena percepción de la educación que se imparte en el establecimiento, así como de los resultados que obtienen en sus hijos. Esto se puede deber a que los y las apoderados/as que participaron en estas instancias son en la mayor parte de los casos cercanos al establecimiento, identificados como quienes más participan y se perciben a sí mismos/as como los y las más responsables frente al sistema escolar.

²⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

²⁶ Entrevista apoderados mapuches. Establecimiento particular subvencionado. Temuco 15/06/2016

²⁷ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Santiago. 30/06/2016

²⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

²⁹ Entrevista apoderado/a extranjero/a. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

“Me pasó con mi hijo de octavo y vi un gran avance como de inmediato de mi hijo y se ha ido superando y por eso digo que son buenos los profesores de aquí, porque se comprometen con sus alumnos”³⁰

Por su parte, los apoderados/as extranjeros e indígenas que participaron también manifestaron una buena percepción de los establecimientos en general, más aún de aquellos que concentran un alto número de estudiantes extranjeros.

“...es admirable porque un profesor de aquí a diferencia de otros tiene que lidiar con varias culturas diferentes”³¹.

- **Expectativas académicas**

Las expectativas a largo plazo que tienen las familias sobre la educación que reciben los y las estudiantes y sobre el impacto que esta tendrá en el desarrollo una vez que hayan terminado los estudios son bastantes homogéneas en los diversos testimonios, con algunos matices de acuerdo al tipo de administración de los establecimientos visitados. La mayor parte de las opiniones se refieren a la esperanza que sus hijos e hijas egresen con las herramientas académicas que le permitan acceder a niveles más altos de educación (ingreso a la educación media; técnica profesional o universitaria, según corresponda). En palabras de un apoderado de Santiago: *“Que les den las herramientas necesarias para enfrentar las próximas etapas”³².*

Las expectativas académicas se relacionan fuertemente con la calidad de la enseñanza que reciben los niños, niñas y adolescentes. Estas expectativas se encuentran presentes en la gran mayoría de los testimonios recopilados, sin embargo, se presentan con mayor fuerza y recurrencia en los establecimientos municipales y particular subvencionados, quienes manifiestan mayor preocupación por la calidad de la educación que imparte el establecimiento. Por su parte, los y las apoderados/as de los establecimientos particulares pagados se pronuncian en menor grado sobre las expectativas académicas.

Lo anterior, está respaldado en el análisis cuantitativo. Según resultados de PISA, existe al menos un 22,45% de los apoderado/as que están en desacuerdo con que los estándares de logro del colegio son altos (Gráfico III.8), uno de los más altos porcentajes cuando se les pregunta a los apoderado/as, padres y madres sobre la satisfacción con el establecimiento a ciertas temáticas.

La aspiración es que a través del cumplimiento de lo estipulado en los programas oficiales de enseñanza los y las estudiantes se encuentren habilitados y calificados para acceder a buenos establecimientos o programas de educación. La expectativa es que los establecimientos logren estándares de calidad superiores respecto de otros establecimientos educacionales. Esto se expresa

³⁰ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

³¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

³² Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 29/06/2016

en la expectativa de que los y las estudiantes reciban una educación que los capacite principalmente para la educación media, en el caso de los establecimientos de básica, o en el caso de estudiantes de educación media para el ingreso a la universidad o una carrera técnica, aunque esta última opción aparece con menor frecuencia en todos los testimonios recopilados.

“... cumplimiento del programa educacional ministerial para lograr integrarse a la educación media en buenas condiciones (...) recibir una buena educación”³³.

“...tratar de pasar los contenidos como se debe en su totalidad, para que no le afecte después saliendo a 8vo e ingresen a primero medio a otro sistema...quizá la brecha no sería tanto si se pasan los contenidos como en otros lugares”³⁴.

Esto se condice con las expectativas apreciadas según los datos de SIMCE, en donde sin diferencias, los apoderado/as, madres y padres esperan que sus hijo/as tengan la capacidad de llegar a completar el nivel educacional universitario.

Sin embargo, los y las apoderados/as no establecen una relación directa entre resultados SIMCE y ser un “buen colegio” o impartir una educación de calidad, por el contrario, diversas voces establecieron que el SIMCE hace que el profesorado no se preocupe de enseñar a niños y niñas, sino que es un entrenamiento. Perciben que profesores y profesoras dedican una gran cantidad del tiempo a preparar a los y las estudiantes para rendir las pruebas, lo que obstaculiza el aprendizaje de los contenidos de las diversas asignaturas y genera una dinámica de competencia entre los y las estudiantes que es evaluada negativamente.

“La escuela debería ser otra cosa de lo que está siendo hoy, no me parece que la calidad de un establecimiento se mida por los resultados de pruebas estandarizadas”³⁵.

- **Enfoques valóricos en la educación**

Los enfoques valóricos en la enseñanza, tales como proyectos educativos personalizados, de alto contenido valórico o religioso forman parte de las expectativas que los y las apoderados/as tienen respecto a la enseñanza de sus hijos o hijas, siendo aspectos destacados por los y las apoderados/as principalmente en los establecimientos particulares. Valores como la solidaridad se instalan en el discurso de los padres, madres y apoderados/as en contraposición a valores como la competencia y el consumo, es por ello que esperan que dentro de enseñanza se integren otros aprendizajes tales como respeto, buen trato y buenos modales. Así también, se encuentra en el imaginario de los familiares que niños y niñas se desarrollen en un espacio escolar donde las relaciones personales sean afectivas, de proximidad, en un ambiente familiar.

Dentro de los valores que se establecen deben estar presentes en la escuela, colegio o liceo se encuentran el orden, respeto y la autoridad. Principios que son defendidos de manera transversal por los y las apoderados/as de los diferentes niveles educacionales, así como en todos los tipos de administración. Demanda que se expresa en la expectativa que los establecimientos dispongan de

³³ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

³⁴ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

³⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

mecanismos de control y disciplina tanto para los y las estudiantes como para los y las apoderados/as. Este es un punto que se desarrollará con mayor profundidad en el punto acerca de las competencias que los y las apoderados/as esperan tengan los diferentes profesionales y funcionarios de los establecimientos.

Esto se ve reflejado también en el estudio cuantitativo, presentado en el apartado anterior, debido a que en los datos mostrados por PISA 2012, apoderado/as, padres y madres muestran uno de los más altos porcentajes desacuerdo (16,98%) en comparación con las demás afirmaciones que se hacen sobre satisfacción con el establecimiento (Gráfico III.8).

- **Expectativas de inclusión social y cultural**

La expectativa que niños, niñas y adolescentes sean bien acogidos en el establecimiento es fuertemente enfatizada. La búsqueda es de procesos de inserción plena y positiva y de aceptación de los y las estudiantes por parte de los demás, sean estos adultos/as (directivos/as, profesores/as, auxiliares) como por compañeros/as y otros estudiantes del establecimiento.

“Yo quiero una educación para mi hijo integral, en el sentido que me entregue... que el colegio refuerce lo que yo hago en mi casa”³⁶.

Me gustaría que sean personas que puedan resolver problemas y conflictos, encarnando los valores humanos y cristianos”³⁷

Al respecto, la inclusión de las familias culturalmente diversas, ya sean extranjeras o indígenas no es percibida en la mayor parte de los testimonios como una situación conflictiva, a pesar que hubo expresiones que sí demostraron experiencias y sentimientos contrarios a su presencia en los establecimientos. Por su parte, los apoderados/as extranjeros o pertenecientes al pueblo mapuche que participaron de la investigación en su mayoría expresaron el anhelo que sus hijos e hijas no sean tratados diferenciadamente, por cuanto esto les asegura una incorporación e inclusión mayor e igualitaria respecto a los demás estudiantes. Incluso preguntados respecto a la necesidad de establecer instancias o intervenciones especializadas para la inclusión de familias de otras culturas en el sistema escolar, estos se manifestaron mayormente contrarios.

“yo creo que en este tema no debe haber preferencias debe ser igual (...) el tema es que no hay que hacer diferencias entre las razas, somos todos los mismos”³⁸

Sin embargo, una diferencia entre apoderados/as de estudiantes extranjeros y estudiantes indígenas es que estos últimos se muestran a favor y demandan la generación de contenidos educativos y estrategias diferenciadas para incluir aspectos de la cultura mapuche, a diferencia de estudiantes extranjeros entrevistados quienes manifiestan que no debe haber ningún tratamiento de diferencia hacia ellos.

³⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

³⁷ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

³⁸ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

Lo anterior puede explicarse por la diferencia de los grupos abordados, siendo los mapuches un pueblo que ha levantado diversas demandas de reconocimiento de su identidad y cultura, siendo un grupo numeroso y con una identidad étnica de fuerte presencia en el país. Asimismo, hay reivindicaciones por parte del pueblo mapuche de larga data y que mantienen vigencia en la discusión y agenda política actual.

“Que se trabaje en los colegios sobre esto, que exista un espacio que se dé a conocer la cultura mapuche (...) Las tradiciones no se rescatan”³⁹

“Primero es el Estado el que tiene que reconocer a los distintos pueblos originarios, e insertarlos en los programas de estudio, que se trabaje con ellos. Luego de eso resaltar el rol de la familia”⁴⁰.

“Reconocer a la familia mapuche con todos los valores que tenía, incorporar el rescate de la lengua indígena y luego de eso incluirmos”⁴¹.

Al respecto, la inclusión del aprendizaje del idioma mapudungun en el currículo escolar ha sido bien recibida por los y las apoderados/as que participaron de las entrevistas y los focus group, tanto por quienes pertenecen al pueblo mapuche como por quienes no lo son.

“Integrar el mapudungun como asignatura fue un problema, ¿para qué tanto? Fue la primera impresión de los apoderados. Pero a los niños les encanta, lo absorbieron muy bien”⁴².

“Yo por mi parte, yo soy apellido mapuche, a mí me encantó la inclusión de esto, porque a mí no me enseñaron, no sabía nada. Gracias a mi hija he aprendido un montón”⁴³

- **Expectativas sobre el profesorado**

Los y las apoderados/as coinciden que se requiere una labor conjunta entre escuela y familia para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes y que ambos actores debiesen abordar las diferentes esferas de crecimiento del estudiantado, no obstante, se identifican ciertas áreas que se encuentran mayormente bajo la responsabilidad de unos que de los otros. La familia es identificada como la responsable de la formación valórica y ética de los y las estudiantes, en tanto el desarrollo de contenidos académicos expresado en la enseñanza de materias específicas es claramente el ámbito propio de la escuela, y los y las profesores/as encarnan esta responsabilidad.

Respecto al profesorado hay una valoración de su rol y de la importancia de estos/as en la formación de los y las escolares. No obstante, al indagar sobre las competencias, los apoderados/as identifican una serie de deficiencias relativas a capacidades y a insuficiencias del sistema educacional que obstaculizan el cumplimiento de sus expectativas. En términos generales se

³⁹ Entrevista apoderados/as mapuche. Establecimiento particular subvencionado. Temuco 15/06/2016

⁴⁰ Entrevista apoderados/as mapuche. Establecimiento particular subvencionado. Temuco 15/06/2016

⁴¹ Entrevista apoderados/as mapuche. Establecimiento particular subvencionado. Temuco 15/06/2016

⁴² Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

⁴³ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

expresó recurrentemente que la pedagogía requiere del compromiso y la pasión de profesores y profesoras, y que estos valores se han perdido en los últimos años, los cuales señalan sí estaban presentes cuando ellas/os eran estudiantes.

Los y las apoderados/as esperan que junto a la responsabilidad que les cabe a profesores y profesoras, en términos de enseñanza de contenidos y la didáctica, estos desarrollen y dispongan de una serie de aspectos valóricos y personales que se expresen en su relación con los niños, niñas y adolescentes, tales como empatía, cariño, sensibilidad y paciencia. Particularmente los apoderados/as de estudiantes de menor edad aluden a que los profesores sean cariñosos, tengan un buen trato: *“que sepan tratar a los alumnos. Quereros como si fueran sus hijos”*⁴⁴.

*“Yo creo que en algunos casos falta que algunos profesores desarrollen más competencias emocionales dentro de la sala de clases, que tiene que ver con cómo llevan a los chiquillos, como motivan o castigan, en eso falta mejorar”*⁴⁵.

Se señaló como un problema para el desempeño de profesores y profesoras la escasez en la dotación de personal y junto a ello, una crítica que apunta a la alta rotación y ausentismo de éstos, así como la deficitaria respuesta que el establecimiento da a estas problemáticas. La ausencia y rotación de profesores y profesoras genera tensiones en la relación escuela – familia, especialmente, aunque no de forma exclusiva en los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Como resultado de estas circunstancias el número de profesores/as es considerado bajo para la cantidad de estudiantes, lo que se traduce en un alto número de estudiantes por salas, que en algunos casos llegaría a 40 estudiantes en el aula⁴⁶. A su vez, los reemplazos son percibidos como una discontinuidad en los contenidos y metodologías, que tiene como resultado el atraso de los niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo.

*“Los niños están siendo atendidos por asistentes, no por profesores (...) la mejora para el colegio sería tener profesores de reserva, para reemplazar a los que están con licencia médica”*⁴⁷.

A pesar de las críticas se expresó un sentimiento de empatía hacia el profesorado, anclado primordialmente en las dificultades que experimentan los profesores y profesoras para ejercer su labor en el sistema educacional debido a deficiencias en términos laborales, presupuestarios y a una alta carga de responsabilidades que estos tienen que asumir:

*“Hay que ponerse en el lugar de los profesores. Hay muchas familias que no les enseñan respeto a sus hijos y tienen que lidiar con eso, tratar de enseñarles, porque a ellos también los evalúan y que tiene que lograr cada niño. Tienen que ver formación personal de los niños”*⁴⁸.

⁴⁴ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento particular pagado. Santiago. 05/07/2016

⁴⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

⁴⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁴⁷ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁴⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

Al respecto, existe una opinión común en los y las apoderados/as respecto a que los profesores y profesoras han perdido valoración social lo cual afecta su desempeño. Esto se expresaría en los bajos salarios y en la falta de respeto hacia ellos por parte de los y las estudiantes y de algunos apoderados/as. Si bien, la autoridad de los y las profesores/as del profesorado es una cualidad resaltada en muchos de los testimonios y considerada un aspecto central para que este pueda tener éxito en el aula, la percepción es que esta se ha perdido en las últimas generaciones escolares y es necesario recuperarla.

“Nosotros como papás, tenemos que marcarles la autoridad del profesor en la sala”⁴⁹.

Un ámbito específico en el cual se espera que los y las docentes demuestren mayores competencias es en la integración de estudiantes con necesidades especiales o con rezago en su desarrollo, particularmente luego del cambio en la política de integración promovida por el Ministerio de Educación. Se alude a la falta de preparación de los profesores y profesoras para enfrentar y acompañar los casos de los y las estudiantes “más lentos” o con trastornos de déficit atencional. Así también opinan que el exceso de estudiantes que tienen en el aula no permite una dedicación especial del docente para apoyar procesos de enseñanza que requieren una atención diferenciada. Incluso en algunos establecimientos habría muchos niños y niñas con necesidades especiales en las aulas sin un procedimiento especializado para su atención, lo que se relaciona con la ausencia o escasez de especialistas para atender a niños y niñas.

“...ahora los niños tienen que sí o sí que matricularlos en una escuela normal, pero los profesores no están capacitados y eso es muy notorio”⁵⁰.

“Si al menos en dos cursos hubiera una psicopedagoga, pero ahora hay una para todo el colegio”⁵¹.

⁴⁹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Temuco. 15/06/2016

⁵⁰ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁵¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

III.2.2 Expectativas sobre el desempeño del establecimiento

- **Exigencias académicas**

La información analizada revela que las expectativas respecto a logros académicos y a mejorías en la calidad de la educación impartida es mayor en los establecimientos municipales y particular subvencionados. En algunos testimonios estos señalan que existe una brecha entre el desempeño de los y las estudiantes de su escuela en relación a la que reciben niños y niñas en otros establecimientos.

“Me preocupa que en este colegio no se enseñe con el mismo nivel que otros”⁵².

“... el nivel del niño... la educación acá debería ser más exigente... él tiene que salir preparados, todos al mismo nivel (...) por ejemplo que los niños escriban y hablen mejor”⁵³.

La exigencia anterior no parece ir acompañada por la necesidad de incluir mayor cantidad de materias y contenidos en el proceso de enseñanza escolar, por el contrario, numerosas opiniones de los y las apoderados/as enfatizan en que la cantidad de contenidos es demasiado elevada, y además la información es muy diversa. El exceso de contenidos en los programas ministeriales es visto como una cortapisa a que los profesores y las profesoras tengan tiempo para innovar y realizar mejores clases.

“... he visto que la cantidad de materia que incluye el programa del Mineduc y es abrumante y absolutamente fuera de lugar”⁵⁴.

“Si tu miras el calendario de pruebas para 5to básico en junio hay dos días sin evaluación... ¿a qué hora descansan?... y al final del ciclo educativo tienen muy poco conocimiento sólido...”⁵⁵.

Lo anterior se vincula con lo que es percibido como un exceso de exigencias académicas, expresado en un alto número de tareas escolares que niños y niñas deben desarrollar fuera del establecimiento y en el extenso horario de la jornada escolar. Aspectos que son criticados e identificados como factores que alteran la relación familiar al ocupar mucho tiempo tanto de los y las estudiantes como de los padres, las madres y apoderados/as para dar cumplimiento a estas exigencias. Esta es una opinión bastante extendida en los testimonios recopilados, independiente del tipo de establecimiento educacional.

Los apoderados y las apoderadas relacionan la alta exigencia académica con un sistema que fomenta la competencia académica entre estudiantes y entre los establecimientos educacionales. Una expresión de esta situación es la excesiva atención que se le otorga a los resultados de las pruebas SIMCE por sobre otras preocupaciones, lo que es evaluado negativamente en algunos de

⁵² Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Temuco. 15/06/2016

⁵³ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁵⁴ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

⁵⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

los testimonios recopilados, principalmente por apoderados/as de establecimientos particular pagados, aunque no exclusivamente.

“... hay un nivel de competencia tan grande por el SIMCE que simplemente no les interesa si es que los niños están aprendiendo o no. Yo terminé con mi hija mayor en psicólogo y la menor con cefalea... era estrés era tensión... Llegamos acá y los dolores de cabeza se acabaron”⁵⁶.

“... mis hijos terminaron con angustia... con una jornada completa exhaustiva hasta las 4:30 de la tarde con un sistema de evaluación donde había pruebas diarias.... Y luego una cantidad abismante de tareas para la casa. Entonces terminamos en una calidad devastada como familia...”⁵⁷.

“En lo académico prefiero menos enseñanza, menos letras, pero que todos las sepan... En un mismo año intentan meter muchas cosas académicas, pasando por sobre si aprendió o no aprendió el niño... después tenemos niños que llegan a 8vo y no saben lo que leen”⁵⁸.

Lo anterior se aprecia también en los datos cuantitativos presentados en el apartado anterior, debido a que los apoderado/as padres y madres, a pesar de que evalúan las competencias de los establecimientos como buenas, cuando se les pregunta por la exigencia académica en términos de tareas y actividades escolares, tienden a evaluarlos de peor forma que otras temáticas como calidad de los profesores, ambiente físico, entre otras. (Gráfico III.10 y III.11).

- **Actualización y perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas**

Las expectativas que tienen los apoderados y las apoderadas para lograr una mejoría en la calidad de la educación y superar las situaciones de estrés escolar descritas anteriormente se relacionan con la actualización y perfeccionamiento de los y las docentes tanto en contenidos a ser impartidos en clases como es las metodologías y didácticas utilizadas. La necesidad de actualización de conocimientos se vincula a la masificación de las tecnologías de la información y comunicación, TICs, que pone a disposición de niños, niñas y adolescentes gran cantidad de información y contenidos que ya no es necesario que el o la docente los entregue en el aula. Es por ello que el profesorado no solo debe ponerse al día en los contenidos que imparten sino también en la forma de impartirlos, donde el objetivo se traslada desde la transmisión de conocimiento al uso de metodologías de búsqueda y acercamiento del conocimiento para los y las estudiantes. Con este propósito se propone que el sistema escolar debiese entregar más recursos y herramientas, especialmente de capacitación para los y las docentes incluyendo a todos los y las profesionales que trabajan en el establecimiento.

“Vivimos en una sociedad muy dinámica y está muy al acceso el conocimiento, está ahí, no era como nuestra época que teníamos que buscar entre libros. Hoy en día está todo al

⁵⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

⁵⁷ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

⁵⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/2016

alcance de la mano. Y tiene que adaptarse y tomar un rol no tanto de educadores, porque si enseñar está al alcance de la mano, sino de mentores, para direccionar a los niños que conocimiento cual conocimiento que hay le va a ser más específico, más funcional para su vida”⁵⁹.

“Se debe aspirar a que los profesores sean más mediadores del aprendizaje”⁶⁰.

Habilidades y competencias que son positivamente percibidas por los familiares especialmente para aquellos estudiantes que les es más difícil el aprendizaje, ya que existe la percepción que los profesores enseñan a todos por igual y no se manifiesta preocupación por el que se queda “atrás”. Se asocia a la juventud de los profesores la capacidad de innovar en metodologías educativas que son más atractivas para los y las estudiantes las que incluyen actividades lúdicas y participativas.

“... tuvimos un profesor jovencito de historia y el traía otras ideas, como actualizadas, porque el profesor a los niños les hacía escribir, pero una parte nomás, y en la otra parte él les ponía videos para que aprendieran. Les hacía hablar. Los niños se sentían muy bien con él. Era una comunicación muy buena. El traía un buen sistema, eso les falta a los profesores”⁶¹.

“Tienen que ser algo más dinámico, más lúdico... tienes que lograr hacer algo en donde entienda lo que está haciendo, no que siga paso a paso las instrucciones, porque no lo asimila. Te acostumbras a seguir las instrucciones, pero no a encontrar las soluciones”⁶².

En cuanto a innovar en herramientas metodológicas llama la atención que el uso de las TICs, si bien es aceptada y valorada cuando el o la docente las utiliza en el aula como mecanismos facilitadores de la enseñanza, no sucede lo mismo cuando la utilizan los y las estudiantes. Por el contrario, en muchos testimonios el uso del Internet es visto de forma negativa, percibido como un mecanismo fácil que no fomenta el aprendizaje y que es utilizado por las y los profesores para no impartir contenidos: *“No, que no me gusta que le mandan todo por Internet”⁶³*. Así también el uso del teléfono celular es un problema dentro del proceso de aprendizaje reconocido por los y las apoderados/as en todos los establecimientos visitados, puesto que es utilizado por los y las estudiantes al interior de las salas de clases e incluso en las evaluaciones.

- **Expectativas de orden y disciplina en el establecimiento educacional**

Las expectativas de los y las apoderados/as respecto a que los establecimientos educacionales establezcan mayores niveles de disciplina trasluce una crítica sostenida a las competencias de los y las profesionales y directivos de los establecimientos que fue expresada de forma transversal en la gran mayoría de los focus group y entrevistas, sin diferencia territoriales como por tipo de administración. Estas opiniones tienen como base cierto consenso respecto a que

⁵⁹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁶⁰ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

⁶¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁶² Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

⁶³ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

los y las estudiantes de hoy son “más difíciles” que antes, lo que se expresa en problemas de conducta, falta de respeto a las y los profesores y agresividad, lo cual genera conflictos disciplinarios al interior de los establecimientos:

“Hoy en día hay una gran cantidad de profesores nuevos que no se las pueden con los chicos”⁶⁴.

La percepción de indisciplina es un aspecto conflictivo y que genera tensión en la relación de la familia con el establecimiento. Gran parte de los testimonios expresan una fuerte crítica por lo que perciben como escasa disciplina al interior de los establecimientos la cual sería fomentada por aquellos aspectos más inclusivos y menos autoritarios que se han introducido en la política escolar en los últimos años, los cuales son resentidos y en muchos casos reprochados por los y las adultos/as. Los apoderados y apoderadas en su mayoría no están de acuerdo con una flexibilidad normativa en los reglamentos en lo concerniente a las medidas disciplinarias, y exigen medidas de control y orden severas.

Claro ejemplo de lo anterior es el rechazo, expresado por diversos apoderados/as, a las nuevas medidas de inserción de los y las estudiantes, estas son percibidas como debilidad del sistema educacional. La inclusión de estudiantes que son calificados negativamente por apoderados/as por su mal desempeño académico, conflictividad, o mala conducta, es un aspecto de reproche y se espera mayor selección y control sobre estos:

Si los alumnos son malos el colegio va a ser malo, si los alumnos son buenos el colegio va a ser bueno. Pero 25 años atrás (era mejor) ahora el colegio esta al medio, en una balanza, porque llega mucho niño desechado de otros colegios. Es como cuando tú tienes una canasta de frutas y una se te está echando a perder... No hay suficiente norma para decir ya basta”⁶⁵.

“Entonces a los niños problema no pueden echarlos del colegio. En el curso de... ella está en 8vo y ahí llegan todos los niños problemáticos. Tienen un compañero de 17 años, pero no pueden llegar y echarlos. Y eso es el gran problema de este colegio, no los suspenden”⁶⁶.

“Una vez le comenté a una de los encargados si no había alguna auxiliar que ponga orden, con que se pueda quejar por el mal comportamiento... No, me dice, solo la profesora. Acá a los alumnos no se los controla, no se les como allá a diferencia a Perú, hay un auxiliar y un instructor que mantiene los alumnos derechos. Acá les dan más libertad. La profesora me comenta que no pueden llamarles la atención, ni gritarles más fuerte, porque rápido salen los padres en contra del profesor... no hay corrección.”⁶⁷

La exigencia de un mayor control disciplinario no solo se acota como acción hacia los y las estudiantes. De acuerdo a diferentes opiniones debiesen también establecerse hacia los mismos apoderados/as, a través de mayores requerimientos y sanciones con la finalidad de fomentar la

⁶⁴ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

⁶⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/20

⁶⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁶⁷ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento municipal. Santiago. 01/07/2016

preocupación, responsabilidad y compromiso con el establecimiento y con la educación de sus hijos e hijas.

“Lo que pasa es que acá se tienen que sacar reglas internas, porque si no los padres no lo van a hacer. Porque de años vienen acatando lo que ellos quieren... pero si hay una regla interna que dice: sabes que hiciste esto, lo pasaron por unas dos tres veces, así que vienes con tu papá si no, no vienes a la escuela. El papá obligado va a tener que venir a conversar. Lo mismo debería ser para las reuniones, si no viene una multa”⁶⁸.

“Entonces si el colegio toma serias medidas frente a ciertos casos los apoderados obviamente reaccionarían, porque si vienen y te enfrenta que sus hijos están suspendidos por una semana es una cachetada”⁶⁹

Las situaciones de indisciplina se relacionan con temáticas de seguridad frente a la percepción de mayor violencia entre los y las estudiantes y en el entorno. Temática que se presenta con mayor frecuencia en los establecimientos municipales. La referencia a situaciones de violencia física, relacionadas con el consumo de drogas y alcohol se presentaron como situaciones que comienzan a ser normalizadas en los espacios escolares. Es por ello, que existe la demanda por mayor seguridad al interior de los establecimientos en patios, baños y en el acceso al establecimiento.

La exigencia de mayor disciplina colisiona en algunos testimonios con la consideración del niño, niña y adolescente como sujeto de derechos. De forma explícita, algunos apoderados/as opinan que los derechos del niño y niña obstaculizan la posibilidad que profesores/as o inspectores/as puedan realizar acciones o tomar medidas, ya que se ven expuestos al reclamo de los y las estudiantes e incluso de las y los apoderados/as que reclaman la vulneración de los derechos del niño. La contraposición se expresa en la dualidad derechos- deberes, en la cual de acuerdo a algunos testimonios los derechos colapsarían los deberes y las responsabilidades que deben tener los y las estudiantes en el sistema escolar:

“ahora ni siquiera podemos tocar al niño, si no te amenazan con denunciarte a la PDI, ¿y de a dónde sacó eso?, de aquí del colegio. Los niños tienen derechos, pero también tienen deberes.”⁷⁰

- **Discriminación a estudiantes culturalmente diversos**

Los conflictos derivados de la discriminación a estudiantes extranjeros/as o indígenas, es abordada por sus apoderados/as en un evidente anhelo de mayor inclusión y buen trato de estos/as estudiantes. Plantean la necesidad que los establecimientos generen competencias para la resolución de los conflictos derivados de la discriminación, la cual se denuncia se produce

⁶⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/2016

⁶⁹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁷⁰ Focus group apoderado/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

mayormente en la relación entre los y las estudiantes, y no tanto desde las y los profesores u otros adultos/as del establecimiento.

“...mi hijo tampoco ha tenido problemas en lo que dice escuela, pero si en la sala al principio lo rechazaban porque es peruano”⁷¹.

“El colegio no tiene ninguna discriminación, pero entre los alumnos sí”⁷².

“Sinceramente que desde que haya entrado mi niña el año pasado, la han tenido (...) como le digo le dicen garabatos, de la a la z, venia golpeada, un niño la agarró y casi le vuela los dedos... le decían regrésate a tu país, perucho...la tienen así desde el año pasado... es un tema de racismo de los padres que se ve en los niños...”⁷³.

“Al curso de mi hija llegaron tres alumnos colombianos y lamentablemente y... como que echaron a perder el curso... arman peleas... ahí es donde tiene que trabajar bien la escuela”⁷⁴

“Con los peruanos, los argentinos, los bolivianos no es nada. ... Los que están dejando la embarrada son los colombianos... entonces cuando hablan de los extranjeros hablan de los colombianos” “... a mí nadie me dice la extranjera o la argentina, es contra los colombianos”⁷⁵.

Lo anterior se condice con el estudio cuantitativo, debido a que las respuestas de los apoderado/as que señalan que los estudiantes tienen padres y madres indígenas, están menos de acuerdo con la afirmación de que sus hijo/as están seguros con sus compañeros de aulas, teniendo una diferencia entre las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo” de alrededor de un 8,9 puntos porcentuales (promedio entre diferencia de estudiantes con madre y padre indígena), lo que es más alto que la diferencia entre las mismas opciones para todos los apoderado/as que contestan la encuesta, que es de 3,35 puntos (Gráfico III.4).

Sin embargo, no existe solo una opinión al respecto. Se recogieron testimonios de extranjeros/as que dan cuenta que no han sido afectados negativamente por su condición. Por el contrario, relatan que no les ha sido difícil la inserción de sus hijos e hijas en los establecimientos, los cuales se presentan en los distintos tipos de administración.

“Hasta el momento no he tenido ninguna queja, el miedo de meter a mi niño en un colegio donde no conociera a nadie, donde no hubiera un apoyo de compañeros, que dé confianza. Cada vez que el niño llegaba del colegio, era: ¿cómo le fue, como lo trataron? ¿Lo arañaron mucho? Y cuando llegó el primer invierno que fue bastante duro yo le decía que si quería no tenía que ir (por el frío) y él me decía que sí quería ir”⁷⁶.

⁷¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁷² Entrevista apoderado/a mapuche. Establecimiento particular subvencionado. Temuco 15/06/2016

⁷³ Focus group apoderados. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/2016

⁷⁴ Focus group apoderados. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁷⁵ Entrevista apoderado/a extranjero. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁷⁶ Focus group apoderados. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

“En donde he estado ha sido bien. Porque también va en la persona, como en cómo se integra (...) Lo hablo por mí porque yo soy colombiana y yo sé que aquí han hecho muchas cosas malas. Yo aquí llevo 3 años y medio y desde que yo llegue yo no he tenido ningún problema con nadie”⁷⁷.

Algunas de las familias extranjeras entrevistadas toman ciertas decisiones para evitar procesos de discriminación que podrían afectar negativamente a sus hijos o hijas. Una de estas estrategias es matricularlos en establecimientos donde haya una fuerte presencia de extranjeros/as. Situación que pudimos verificar en la ciudad de Antofagasta, así como en Santiago. Una apoderada extranjera, relata las razones por las cuales seleccionó el establecimiento para su hijo:

“Sobre todo porque acá hay más extranjeros que chilenos. Dijeron que había mucho bullying, entonces como la mayoría de los peruanos van acá y bueno porque hay buena enseñanza acá”⁷⁸.

“El colegio enseña muchos valores como el respeto por los demás, este colegio recibe muchos alumnos extranjeros y se preocupan de recibirlos muy bien, enseñando la no discriminación y la tolerancia, tanto como para niños como apoderados”⁷⁹.

En varios de los testimonios se da cuenta que la discriminación es una experiencia que se da al principio de su incorporación al establecimiento y que luego los niños y niñas se integran de mejor forma, muchas veces a raíz de la intervención positiva de las y los profesores. Es por ello que existe una alta expectativa en el rol del profesor o profesora como agente de integración para estudiantes extranjeros/as e indígenas.

“... el factor importante es que los profesores guíen a los estudiantes en la aceptación de sus compañeros, porque los niños son niños y a veces son hirientes, a veces en la casa la mamá dice cosas que uno no sabe, pero la base está en que el profesor haga el vínculo entre los estudiantes”⁸⁰

⁷⁷ Entrevista apoderado/a extranjero. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

⁷⁸ Focus group apoderados. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 29/06/2016

⁷⁹ Focus group apoderados. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 29/06/2016

⁸⁰ Entrevista apoderado/a extranjero. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

III.2.3 La familia y su relación con la escuela. La visión desde la propia de la familia

Los conceptos más destacados que formulan los y las apoderados/as al ser consultados respecto a su rol en la relación con la escuela son los de apoyo, compromiso y preocupación por los y las estudiantes. Los cuales se deben expresar tanto en aspectos materiales, tales como la presentación personal, el uniforme, el cuidado de los útiles escolares, la higiene y el orden, como en aspectos intangibles, entre ellos, la preocupación por su desempeño escolar, responsabilidad y cumplimiento de horarios y obligaciones. Roles que deben permitir una articulación efectiva entre establecimiento y familia.

Interrogados los y las apoderados/as respecto a cuáles son las expectativas que profesionales y directivos de los establecimientos tienen sobre ellos como familias de los y las estudiantes, la opinión consensuada y mayoritaria es que su rol y el de su grupo familiar es entregar apoyo al establecimiento, lo que traduce en cumplimiento de normas y exigencias por parte de los y las estudiantes y también de los y las apoderados/as.

La responsabilidad de las familias frente al sistema escolar es percibida de forma similar a la que tienen los y las estudiantes, la cual es más bien reactiva que proactiva, implica la presencia y cumplimiento de compromisos establecidos por y desde el sistema educacional, a través de los reglamentos del establecimiento, así como por las solicitudes y tareas demandadas directamente por los y las profesores. Los espacios de colaboración y participación se reducen al cumplimiento de exigencias, en general en aspectos tan básicos como asegurar la asistencia de los niños y niñas a clases, y la de ellos a las reuniones de apoderados/as.

“La asistencia, mandarlos al colegio, eso es lo primordial porque los niños si unos no los mandan y se quedan en la casita es como fomentar un vicio y hay mucha gente que por que hace frío no mandan a los hijos al colegio”⁸¹.

“Los directivos esperan que nos involucramos en todo, desde la presentación de nuestros hijos hasta en actividades”⁸².

También hay una expresión de colaboración en lo académico, especialmente en la educación parvularia y básica. Las familias asumen que tienen la responsabilidad de reforzar los contenidos que en la escuela les entregan en las diversas asignaturas:

“... te dicen que ellos aquí ven una parte teoría, pero en la casa siempre debemos nosotros reforzar, porque muchas veces no les quedan grabados toda la información a ellos”⁸³.

Como ya se anticipó, un aspecto consensuado entre los y las apoderados/as, es que la responsabilidad de formar en valores a los y las estudiantes se encuentra radicada en las

⁸¹ Focus group apoderados. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁸² Focus group apoderados. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

⁸³ Focus group apoderados. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 29/06/2016

familias, situación que hoy es percibida como deficitaria, e identificada como un factor que incide directamente en la irresponsabilidad y en el incumplimiento de los roles familiares.

“El colegio debe reforzar los valores que se enseñan en casa. El colegio debe enseñar las materias que correspondan, pero en el colegio también debe reforzar el aspecto valórico”⁸⁴.

La disciplina, aspecto central para padres, madres y apoderados/as en el desarrollo educativo de niños y niñas requiere ser instalada y desarrollada desde el hogar:

“yo creo que hay una palabra que hasta suena feo, la palabra es disciplina, en el primer mundo es una palabra bien valorada, nosotros la miramos feo, pero pedagógicamente el colegio y los profesores necesitan que este concepto salga del hogar. El concepto de disciplina, no se sienta por disciplina palos y cuestiones, sino se entienda por disciplina sujetarse a algo establecido, principios, normas, horarios. Yo creo que ese es uno de los valores principales que el colegio necesita de nosotros.”⁸⁵

“Ser flexibles y a la vez poner su mano dura para que ellos aprendan bien”⁸⁶

- **Excesivas exigencias a las familias desde el sistema educacional**

Los padres, las madres y apoderados/as perciben que en la actualidad hay mayores exigencias para la familia que en la época en que estos fueron estudiantes, remitiéndose a los recuerdos de su experiencia escolar. Hoy perciben que la familia en general requiere de un involucramiento mayor en los procesos educativos de niños y niñas, producto de las altas demandas y exigencias del sistema educacional. Los recuerdos de mayor autonomía para enfrentar los desafíos escolares por parte de los y las estudiantes, de una escasa presencia de los y las apoderados/as en el proceso escolar, así como de exigua participación y comunicación con la escuela, son recurrentes en las entrevistas y focus.

“... me parece que es un camino obligatorio meter a los padres en el crecimiento de los chicos (...) me parece que la vida es un poquito así, no sé exactamente lo que hizo que cambiara, pero sí entiendo que es el signo de los tiempos”⁸⁷.

La percepción de que el éxito de los y las estudiantes ya no es posible de lograr asumiendo estas responsabilidades escolares de forma individual y con autonomía de los y las apoderados/as, es principalmente sostenida por las mujeres, situación que afectaría negativamente a los niños, niñas y adolescentes y a ellas mismas. Algunos testimonios de madres y abuelas incluso dan cuenta que han decidido no trabajar para acompañar a sus hijos, hijas, nietos y nietas en el proceso educativo debido a las altas exigencias del sistema escolar.

⁸⁴ Focus group apoderados. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

⁸⁵ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁸⁶ Entrevista apoderada extranjera. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 01/06/2016

⁸⁷ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento municipal. Santiago. 01/07/2016

“Yo no puedo trabajar porque tengo que estar en casa para poder apoyar a mi nieto en sus estudios”⁸⁸.

“... el hombre siempre es más trabajo, yo postergué un trabajo estable, por uno en donde yo dirija mi tiempo por mis hijos”⁸⁹.

Solo para algunas situaciones específicas las familias reportaron que requerían de algún apoyo especial por parte del establecimiento, principalmente en casos de discapacidad, rezago, deficiencias de lenguaje o problemas de conducta. En estas circunstancias solicitan que el establecimiento les ayude para recibir atención especializada de psicólogos, psicopedagogos u otros a través de derivación o directamente por algún profesional del establecimiento.

“yo tengo un niño en el programa PIE que tiene autismo, en ese aspecto nosotros necesitamos algo bien específico que se nos dé direcciones en áreas técnicas, especiales, como padre, qué cosas tenemos que hacer nosotros para apoyar ciertos lineamientos de nuestros hijos, mejorarlos pedagógicamente, nosotros tenemos adquiridos por nuestros padres y demás valores conceptos que no se aplican para casos específicos como el caos de un niño PIE, entonces en esa área necesitamos que los especiales compartan con nosotros esos conocimiento y den más herramientas”⁹⁰.

- **Comunicación familia- escuela**

El principal interlocutor entre el establecimiento y las familias es el o la profesor/a, y es con esta figura con quien los y las apoderados/as identifican debe canalizarse la comunicación. Los otros miembros de la comunidad escolar, tales como inspectores, directivos u otros funcionarios son referidos en mucho menor medida en los testimonios, sin haber una opinión clara o única respecto a la necesidad que estos mantengan lazos y espacios de comunicación con las familias.

“...en realidad no sé si es necesario una relación entre el directivo y el padre. Haber, en el momento en que yo necesité que pasemos un poco más arriba de la profesora inmediatamente estuvo, y todo perfecto, pero me parece que el directivo es de arriba si cuando las cosas exploten se metan inmediatamente. El primero siempre es el profesor...”⁹¹.

No obstante, al interior de los establecimientos existen diversos interlocutores, y algunos testimonios advirtieron sobre la falta de comunicación entre los distintos funcionarios/as, lo que afectaría la información y comunicación hacia las familias. Para el caso de inspectores/as, que cumplen un rol importante en la relación con los y las apoderados/as, se espera que estos/as tengan mayor información, que mantengan una relación fluida con las y los profesores para poder informar a los apoderados/as. La percepción es que la información no siempre es compartida entre directivos/as, funcionarios/as y profesores/as y por lo tanto la que llega a los y las apoderados/as

⁸⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

⁸⁹ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

⁹⁰ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁹¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Santiago. 30/06/2016

es seccionada e insuficiente, lo cual se relacionaría con los diversos estamentos que se observan al interior del sistema educacional, los cuales son percibidos cada vez más especializados.

“Está el profesor, el profesor jefe, unas siglas medias raras y este y este, entonces la responsabilidad se diluye, nadie corta el queque...”⁹².

Por su parte, desde las familias quienes conducen la relación y comunicación hacia el establecimiento educacional son principalmente las mujeres, mayoritariamente madres de los y las escolares quienes junto a abuelas y hermanas son las que ofician de apoderadas.

“Trato de estar siempre presente para mis hijas, trato de hacer lo mejor, tratando de involucrarnos más en todo. Porque el papá está más dedicado a trabajar”⁹³.

“Bueno, yo soy la representante de mi familia. Mi marido viene cuando hay actividades, pero él trabaja todos los días del año”⁹⁴

En cuanto a la participación de los y las apoderados/as se establece que los mayores grados de vinculación, compromiso y responsabilidad frente al desarrollo escolar de los y las estudiantes se presentan en los primeros años de enseñanza, es decir en los niveles de parvularia y primeros años de básica, en tanto una vez que los y las estudiantes ingresan a los ciclos de enseñanza superiores la participación de los padres, madres y apoderados/as disminuye.

Si bien, los y las apoderados/as que participaron de los focus group y de las entrevistas se auto identificaron en su mayoría como quienes más participan de las instancias dispuestas por el establecimiento, en contraste con una mayoría que no participa, y a pesar de tener una vinculación con el establecimiento promedio mayor que el resto, estos se mostraron mayoritariamente críticos a los espacios y tiempos destinados a la relación entre la escuela y la familia, estableciendo que la comunicación entre ambas instancias es más bien unidireccional con escasa participación de los apoderados/as. Al respecto se manifestó una demanda colectiva por más espacios de participación, lo que se expresó mayoritariamente en los establecimientos municipales y particulares subvencionados, y con menor fuerza en los particulares pagados.

“... tendría que haber otra política, otra instancia, donde haga más participes a los apoderados, y eso falta acá”⁹⁵.

“Siempre quieren padres participativos, pero las instancias para participar son pocas y cuando te invitan a participar te invitan a jugar. Yo intento ir a todo y he venido a ver como mi hija baila, lo que está bien, pero pocas veces he sido invitado a una instancia como ésta. Las reuniones cada día se hacen más lejanas, no son mensuales, pueden ser dos meses (...) ¿Qué quiero decir con

⁹² Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁹³ Focus group apoderados. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

⁹⁴ Entrevista apoderado. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 29/06/2016

⁹⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

esto?, que los establecimientos quieren que los padres participen, pero las instancias que dan son muy bajas”⁹⁶.

Entre los obstáculos a la participación y comunicación se nombra principalmente los referidos al tiempo que dispone el establecimiento para la atención de los y las apoderados/as. Por una parte, los horarios no se adecuan a la jornada laboral de aquellos padres y madres que trabajan, y por otra estos son escasos y poco frecuentes. La percepción es que las y los profesores están muy ocupados y no tienen tiempo para atender a los y las apoderados/as lo que dificulta la relación y comunicación. Esto se condice con el estudio cuantitativo, el cual señala la necesidad de que los profesores informen a los padres y madres sobre el comportamiento y rendimiento de los estudiantes de manera personal, resaltando esta instancia como más valiosa que la reunión de apoderados (Gráfico III.18).

En el estudio cualitativo, solo en algunos testimonios se identificó la distancia física del establecimiento del hogar como un factor que obstaculiza la comunicación, remitiéndose a establecimientos al cual acuden estudiantes de zonas rurales como el particular subvencionado de Temuco.

“El día para venir a conversar es una vez a la semana y hay que estar citado. No como antes. Ahora no dejan de entrar, solamente el día citado”⁹⁷.

De acuerdo a lo señalado por los y las apoderados/as, los canales dispuestos para la participación de las familias son formales y se encuentran regulados a través de los reglamentos y normas del establecimiento. Los más referidos son el uso de la libreta de comunicaciones y las reuniones de apoderados/as. Estas últimas, de acuerdo a algunas opiniones no constituyen un espacio de participación, sino que de entrega de información por parte del o la profesor/a, no siendo una instancia de “conversación”⁹⁸.

La posibilidad de acudir espontáneamente al establecimiento, o pedir entrevistas individuales con profesores es un recurso frecuente y bien valorado. Este se utiliza de preferencia cuando los y las estudiantes presentan algún problema de rendimiento escolar, de indisciplina o personal, es decir, para situaciones puntuales.

“Es una buena relación, me puedo acercar cuando lo necesite para comunicarme con profesores y directivos”⁹⁹.

Al respecto una de las principales diferencias entre los tipos de administración es la posibilidad de acceder al establecimiento, expresado tanto en el acceso físico al edificio como en el acceso a los y las profesionales y funcionarios/as. Los establecimientos particulares pagados presentan una accesibilidad mayor para los apoderados/as, los colegios son percibidos más abiertos, accesibles y

⁹⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/2016

⁹⁷ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁹⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

⁹⁹ Entrevista apoderados/as mapuche. Establecimiento particular subvencionado. Temuco 15/06/2016

con canales formales de comunicación más fáciles de utilizar que en el caso de aquellos establecimientos de administración municipal o particular subvencionada.

“Yo siento que tengo acceso fácil al colegio y que tendría acceso a cualquier personaje del colegio”¹⁰⁰.

La accesibilidad física al inmueble es importante en la relación que el establecimiento mantiene con las familias de los escolares, puesto que es un espacio reconocido por los apoderados/as para obtener información y comunicarse con la escuela es el momento de entrada y salida de los estudiantes. Existen distintos mecanismos utilizados en este momento y en el espacio de recepción de los niños y niñas: pizarras, comunicaciones escritas, pantallas de televisores y la posibilidad de entablar una conversación personal con los funcionarios o profesores de la escuela. Sin embargo, este espacio se pierde en la medida que los estudiantes crecen y comienzan a trasladarse de forma independiente a sus hogares. Al mismo tiempo que en los establecimientos municipales y particular subvencionados hay un mayor control del acceso al establecimiento, principalmente por motivos de seguridad.

“No podemos pasar al colegio, porque obvio, porque si pasamos todos interrumpimos y otra cosa que, por la seguridad de nuestros hijos, porque no sabemos que padres van a pasar”¹⁰¹.

- **Participación de las familias en el proceso de aprendizaje**

Gran parte de las familias que participaron del estudio plantearon la expectativa de integrarse más en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Entre otros aspectos, expresan que les gustaría contar con mayor información respecto a los procesos de enseñanza para poder apoyar y reforzar a los estudiantes desde el hogar, no solo en contenidos temáticos, sino que también en las metodologías de aprendizaje utilizadas por los profesores, las que perciben han variado con el tiempo. Así también, los apoderados/as demandan mayor información respecto a las evaluaciones en cuanto a fechas, tipo de evaluación, contenidos que serán evaluados y las calificaciones obtenidas.

“cuando se enseñaba la “m con la ha es mí, la m con la e, me”, resulta que a mí me tocó este nuevo sistema en que ya las letras tienen un sonido, entonces algunos no entendían y le querían enseñar a los niños con ese método antiguo y la profesora le estaba enseñando con otro (...) entonces estar informado en qué va el profesor, cómo le está enseñando, entonces estar informado de cómo la profesora enseña”¹⁰²

Siguiendo con lo anterior, se puede apreciar que existe una brecha educacional entre padres y madres y los y las estudiantes, particularmente en los establecimientos particulares subvencionados y municipales. Esto se manifiesta cuando los y las entrevistado/as expresan que no tienen las herramientas educacionales para ayudarles con las tareas académicas a sus hijos o hijas,

¹⁰⁰ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento municipal. Santiago. 01/07/2016

¹⁰¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

¹⁰² Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

es por esto que necesitan que las y los profesores sean capaces de explicar de manera adecuada el contenido de las clases, debido a que ellos no son capaces de ayudarlos en casa:

“Yo no tengo mucho estudio, yo llegué hasta 6ª (...) La educación de ahora es diferente a lo que yo aprendí, hay más ramos, mucha más tecnología. Hay algunas cosas que le enseñan que yo no lo puedo ayudar porque yo nunca lo vi”¹⁰³

En diferentes testimonios se valoró el uso de TICs, tales como grupos de WhatsApp entre apoderados/as, e incluso con el o la docente, o la comunicación a través de correos electrónicos o Facebook del curso. Estas han permitido una mejoría en la comunicación familia- escuela puesto que a través de estas plataformas o aplicaciones la información fluye de forma actualizada y rápida.

- **Escasa participación de los apoderados y las apoderadas en el sistema educacional**

A pesar de la demanda por mayor participación y comunicación expresada de forma transversal en los testimonios de los y las apoderados/as, hay un reconocimiento y crítica a que una gran cantidad de apoderados/as no acude ni participa de los espacios y mecanismos que ya existen para la participación y comunicación, por escasos que estos puedan ser. La expresión *“siempre somos las mismas caras”* se repitió en los distintos focus group realizados, dando cuenta que los y las apoderados/as que acuden a las actividades del establecimiento educacional y del curso de los y las estudiantes, tales como reuniones de apoderados/as, kermesse, paseos u otros, son siempre los y las mismos/as. Esto de acuerdo a los y las apoderados/as refleja escasa responsabilidad de los padres y madres y despreocupación por la educación de niños y niñas, principalmente en la educación media.

“En educación media los papás no aprovechan las instancias de participación, no asisten a reuniones ni actividades”¹⁰⁴.

“Dentro del conjunto de la familia, es un porcentaje es muy bajo, siempre estamos los mismos de siempre”¹⁰⁵.

“Entonces siempre asisten los mismos y faltan el resto y desgraciadamente son los que siempre tienen problemas”¹⁰⁶.

La participación a través de centros de padres es poco referida por las madres, los padres y apoderados/as. Y en los pocos casos que esta instancia fue nombrada, se apreciaron diagnósticos heterogéneos con amplia variación. Algunos testimonios dieron cuenta que muy pocos apoderados/as participan de estas instancias (en el caso de la escuela municipal de Antofagasta y municipal de Temuco), en otros establecimientos se le reconoció como espacios positivos de participación que canaliza las preocupaciones y propuestas de los y las apoderados/as.

¹⁰³ Entrevista apoderado. Establecimiento particular subvencionado. Santiago 29/06/2016

¹⁰⁴ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Temuco. 15/06/2016

¹⁰⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

¹⁰⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

La principal causa que explicaría la falta de participación, de acuerdo a los y las apoderados/as, es la dificultad para conciliar trabajo con responsabilidades impuestas por el sistema educacional. Sin embargo, también se menciona que hay dificultades debido a la escasa motivación que sienten muchos apoderados/as para participar de las iniciativas escolares.

“Todo tiene que ver con el compromiso que tienen los apoderados con la educación de los hijos, los absorbe el trabajo y el consumo”¹⁰⁷.

Algunas sugerencias que se realizaron que podrían motivar un acercamiento mayor en la relación escuela familia es la realización de actividades diversas ya sean de tipo familiar, social o deportivo que favorecerían la comunicación y la relación entre las familias y profesionales de los establecimientos educacionales.

¹⁰⁷ Focus group apoderados. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

III.2.4 Expectativas de la familia sobre él y la estudiante

Tal como se señaló anteriormente los padres, madres y apoderados/as esperan que sus hijos e hijas sigan estudiando luego de la salida del establecimiento, ya sea en la universidad o en un instituto, desean que sean profesionales. Es por esto que esperan buen rendimiento y esfuerzo por parte del o la estudiante, lo que debe conjugarse con una buena formación valórica que les permita no solo ser profesionales, sino ser felices:

“Yo creo que todos queremos que nuestros hijos lleguen a ser profesionales, que sean personas de bien, que tengan valores (...) sean respetuosos”¹⁰⁸.

“Que sea alguien que pueda salir adelante y cumplir sus metas. Porque ella tiene sus sueños y espera cumplirlos, todo es depende de ella y siendo profesional más puertas se le abren”¹⁰⁹.

Las personas entrevistadas relacionan el futuro título profesional del o la estudiante con la posibilidad de superar las condiciones materiales que tienen en el presente, superando la situación de sus familias y entregándoles las herramientas para una estabilidad económica futura. No obstante, en algunos establecimientos la respuesta es más matizada, los padres, madres y apoderados/as no dan por sentado que los y las estudiantes seguirán estudiando luego de salir del establecimiento. Lo anterior, está muy relacionado con padres, madres y apoderados/as que esperan que haya igualdad de oportunidades para el acceso a la universidad:

“Esa es la idea, que podamos darle una carrera universitaria, porque no todos pueden llegar ahí por distintos motivos, ya sean económicos...”¹¹⁰.

“Yo creo que sacará el cuarto medio, porque me pasó con mi hija que estuvo en este colegio y ella hizo otra cosa. Si él quiere seguir mejor”¹¹¹.

La creencia de que la educación está al servicio de la superación económica o del bienestar mencionado anteriormente, se manifiesta transversalmente en los establecimientos, sin importar dependencia ni territorio. Sin embargo, para el colegio particular pagado de la ciudad de Santiago esta impresión es mucho menos enfatizada, padres, madres y apoderados/as se diferencian de otros tipos de establecimientos haciendo notar que la educación de sus hijos e hijas no es tan imprescindible como sí lo es para estudiantes pertenecientes a otro tipo de establecimientos:

“Otras familias ven a los colegios como a una salvación para la formación de los niños”¹¹².

En términos valóricos, los padres, madres y apoderados/as mencionan que desean no solo que sus hijos e hijas sean buenos profesionales, sino que sean un aporte para la sociedad o “gente de bien”, y en el caso del establecimiento particular pagado de Santiago, se desea que los

¹⁰⁸ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

¹⁰⁹ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento municipal. Santiago. 01/07/2016

¹¹⁰ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

¹¹¹ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

¹¹² Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Santiago. 30/06/2016

estudiantes *“sean generosos con lo que hacen”* y que *“retribuyan a la sociedad su educación privilegiada”*¹¹³.

Como se anticipó, una temática que resaltan los y las apoderados/as que tienen a sus hijos e hijas en establecimientos con niveles de educación hasta octavo básico es que esperan que puedan tener una buena transición entre educación básica y media, preocupación que sienta sus bases en el crecimiento del o la estudiante y la incertidumbre sobre si la formación valórica adecuada se ha arraigado en su personalidad:

*“A mí me gustaría que mis hijos, bueno espero del más chico que va en quinto básico, que no se encuentre con esta boca que hay cruzando la básica. Porque tu saliendo por la puerta y te encuentras con una inmensa torre que está hecha de roca... que un amigo la va a invitar a robar, otra a fumar, otra a hacer la cimarra... que esa caminata no se corte entre la básica y la media... sino siempre vamos a tener niños que le estén lanzado piedras a los carabineros”*¹¹⁴.

Las familias extranjeras no difieren de las expectativas que se mencionan anteriormente, sin embargo, en la ciudad de Antofagasta algunos apoderados/as extranjeros manifiestan que existe frustración con el establecimiento, debido a que no atiende adecuadamente los requerimientos de sus hijos e hijas:

*“Yo le refuerzo en todo, pero acá ella llega a la casa y me dice (...) la tía no me oye, no me pesca (...) y a veces me da como pena, porque le ha costado mucho hablar y a veces me dan ganas de sacarla de acá (...) yo me siento como rechazada”*¹¹⁵.

La sensación que manifiesta el o la apoderado/a, se refuerza en las entrevistas con la baja motivación que manifiestan los padres, madres y apoderados/as que tienen sus hijos e hijas de acudir al colegio. Esto se ve particularmente en los establecimientos municipales y particulares subvencionados, en donde tanto familias extranjeras como indígenas manifiestan que sus hijos e hijas tienen baja motivación debido a la discriminación que sufren:

*“Creo, los que más se alegran cuando viene el fin de semana. Más que nada porque no tienen amigos, me dicen que uno lo insultan, al otro lo fastidian y como ellos son hermanitos tratan de estar juntos. A mi hija la veo parada sola en la escalera. Y más encima que están todo el día en el colegio”*¹¹⁶.

*“(...) Porque hay niños que no saben y a veces dicen cosas, como que tú no puedes hacerlo porque eres mapuche, el establecimiento tiene que hacerse parte de esto y decir mire la calidad no pasa por si eres mapuche o no, o no sea igual que ustedes, no se debe mirar en menos”*¹¹⁷.

¹¹³ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Santiago. 30/06/2016

¹¹⁴ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/2016

¹¹⁵ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

¹¹⁶ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento municipal. Santiago. 01/07/2016

¹¹⁷ Entrevista apoderados/as mapuche. Establecimiento municipal. Santiago. 01/07/2016

III.2.5 Impacto y efecto de las reformas educacionales en las familias

Las diversas reformas que se han comenzado a implementar en los últimos años en el sistema educativo chileno, han mantenido una constante en su discurso y ejecución: el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y la equidad en la distribución social, a través de la creación de diversas propuestas y programas en el sistema escolar (Cox, 2014).

El impacto y efecto de los cambios en el sistema educacional y sus reformas, no son la preocupación permanente de las familias, por el contrario, su foco está en los resultados y futuro laboral o académico de sus hijos/as, sin dejar fuera la preocupación del financiamiento y apoyo institucional, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, hoy en día se agrega otra preocupación de las familias y que está en directa relación con los cambios que se plantean en las propuestas de reforma que tiene relación con el mantenimiento por parte de las familias de la posibilidad de decidir y elegir el establecimiento donde deben estudiar sus hijos/as.

En relación a esto último, se puede observar que existe un doble discurso en las familias, por un lado, plantean la libertad que tienen al poder decidir con quién quieren que estudien sus hijos/as, pero por otro lado están decidiendo con quién no quieren que se eduquen, lo que aporta un elemento más a la segregación al sistema educacional chileno *“las familias no eligen un proyecto educativo, sino un criterio de exclusión. La ley no me da libertad de elegir, lo que me da libertad de elegir es mi dinero. Si no tengo dinero tengo poca libertad y si tengo mucho dinero tengo mucha libertad”* (Atria, 2011).

Las preocupaciones desde la individualidad de las familias y la búsqueda de buenos resultados para sus hijos e hijas se evidencian a nivel nacional, quedando fuera de las familias, no solo los planteamientos de las últimas propuestas de reforma que se han trabajado en la búsqueda de un bien común y romper con la marcada segregación, no solo territorial, sino que social en la que se ha transformado la educación chilena.

Acorde a los párrafos anteriores, se indagó con los y las entrevistados/as sobre qué es la educación de calidad y cuáles son las necesidades del establecimiento para impartirla. Padres, madres y apoderados/as coinciden que para que la escuela logre entregar una educación de calidad es fundamental la calidad docente. Esto es transversal tanto a nivel territorial como de dependencia, por lo que todos los y las apoderados/as de los establecimientos entrevistados en este estudio mencionan que las y los profesores deben ser didácticos, capacitados y que entreguen disciplina, todas cualidades imprescindibles:

“(una educación de calidad es) con disciplina, con una entrega total hacia los alumnos. Teniendo una buena comunicación con los apoderados, comunicarse es lo esencial. Un profesor que entregue todo, con disciplina y respeto”¹¹⁸.

¹¹⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 29/06/2016

Padres, madres y apoderados/as observan que hay limitaciones en las y los profesores para otorgar a sus hijos e hijas una educación de calidad, en este sentido existen críticas sobre el rol del docente en el aula y la capacitación del mismo para educar a los y las estudiantes de estos días.

“Si no se hace un cambio en la preparación de los profesores desde la universidad no habrán cambios. Falta preparación de los profesores, debería haber más formación sobre psicopedagogía y ser más amplia”¹¹⁹.

“Hay tanto material ahora para hacer buenas clases, Internet (...) acá se puede hacer una clase didáctica, en vez de escribir en el cuaderno, ver una película, ver el libro, y empezar el debate, que son súper buenos para trabajar la personalidad del niño. Falta que el educador sepa usar esas herramientas”¹²⁰.

Además, la educación de calidad debería ser inclusiva y ofrecer oportunidades para todos y todas. Los y las apoderados/as señalan que es importante que *“Una educación de calidad debe ser una educación en que todos tengan igualdad de oportunidad para todos los niños. Que todos puedan lograr sus objetivos, si alguien tiene un problema que sea más atendido”¹²¹.*

En opinión de los y las apoderados/as, la comunicación con la escuela y la formación de comunidad es imprescindible para que la escuela pueda entregar una educación de calidad. Esto tiende a ser más marcado en el discurso de los y las apoderados/as de la ciudad de Temuco, quienes recalcan la importancia del centro de padres para canalizar demandas y se refieren particularmente a que hace falta una comunidad más informada y empoderada:

“Se debe trabajar en comunidad, a nosotros se nos educa como individualidades, pero el campo laboral es distinto, se trabaja en equipo”¹²².

“Si hubiera un centro de padres, podría ser más fácil organizar, se podría hacer de común acuerdo, porque ahora lo hace la directiva del colegio, no los apoderados lo que es injusto. Por último, que se haga algo más vinculante, nunca se ha hecho una instancia para conocernos entre los apoderados”¹²³.

Lo anterior se ve reforzado en las entrevistas cuando los y las apoderados/as de la ciudad de Temuco, mencionan que es importante que la educación de calidad incluya docentes, apoderados/as y estudiantes, debido a que la conjugación de estos tres actores es vital para apoyar la formación valórica del o la estudiante:

¹¹⁹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Santiago. 30/06/2016

¹²⁰ Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Antofagasta. 02/06/2016

¹²¹ Entrevista apoderados/as mapuche. Establecimiento particular subvencionado. Temuco 15/06/2016

¹²² Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Temuco. 15/06/2016

¹²³ Entrevista grupal apoderados/as. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

“... partiendo por el tema valórico que entregue el colegio, tener buenos docentes, comprometidos con el tema educativo y que los apoderados jueguen su rol correspondiente. Deben estar los tres actores presentes en la educación”¹²⁴.

Por otro lado, también existen apoderados/as, que en contraposición a lo que se mencionó anteriormente, señalan que la educación de calidad tiene que ver con el rendimiento académico y el reforzamiento que el establecimiento debe ofrecer al o la estudiante. Se menciona reiterativamente que la educación de calidad es aquella que se preocupa del o la estudiante que tiene mayores dificultades de aprendizaje:

“(la educación de calidad se trata) de que estén al tanto de cómo van ellos en su rendimiento. Si ven que está bajo su rendimiento (...) Tal día vamos a ser un reporte y reforzarlos en las áreas que ellos necesitan, y si es necesario que el padre, como el profesor estaría fuera de horas laborales, se tiene que abonar algo que se haga con los padres, pero la cosa es que el niño mejore en el estudio”¹²⁵.

En los colegios particulares pagados, por su parte, se reconoce que la educación de calidad es aquella que logra visualizar las habilidades del o la estudiante y desarrollarlas. En el establecimiento de esta dependencia en Temuco se le hace una crítica profunda a la educación “convertida en pura instrucción”, la cual no tiene objetivo claro sobre qué enseñar a los y las estudiantes.

“Para qué educamos, qué es lo que queremos de nuestros niños cuando sean adultos, gran parte de la sociedad no es ni consciente de que nos han metido el dedo en la boca con la educación transformada en pura instrucción, es una perversión de lo que es. Creo que estamos en una crisis profunda...”¹²⁶.

“El tema no son los contenidos del aprendizaje, es más del sustrato, es ¿Qué queremos hacer en la escuela y con la educación? ¿Qué queremos que aprendan y descubran?”¹²⁷.

En esta misma línea, en el colegio particular pagado de la ciudad de Antofagasta realiza una crítica similar manifestando la necesidad de que el sistema educacional se pregunte “¿Qué tipo de profesionales se quiere?”. Mencionan que existe una mirada demasiado económica de la política familiar/educacional y que el futuro de los y las estudiantes no depende de ellos o ellas mismos/as, sino de los organismos que ponen las reglas al establecimiento:

“Necesitamos que la educación chilena tenga incentivos, qué profesionales queremos (...) Claramente el agobio en el tema de las tareas, con el tema de la presión, lamentablemente

¹²⁴ Entrevista grupal apoderados/as. Establecimiento municipal. Temuco. 16/06/2016

¹²⁵ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento municipal. Santiago. 01/07/2016

¹²⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

¹²⁷ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

lo veo en mi marido cuando trabaja. ¿Qué podemos hacer? Nada, porque el colegio establece cuáles son las reglas...¹²⁸.

Reforzando lo anterior, al hablar sobre qué es la calidad de la educación, los padres, madres y apoderados/as mencionan críticas a la implementación del sistema educacional en Chile. La primera de ellas tiene que ver, como ya se dijo, con la extensa y exhaustiva jornada académica de los y las estudiantes y la cantidad de trabajo académico que deben realizar en la casa:

“Mis hijas son esforzadas, que llegan el fin de semana y ni puedo disfrutarlo, porque tengo que decirle a una niña chica que tiene que estudiar horas y horas. Esto va más allá del contenido, estamos transgrediendo la humanidad de nuestros niños con esta educación”¹²⁹.

“Tú dices que el mundo está así, Chile está así. Yo el otro día leí un artículo de educación que en Chile las horas académicas por niño a final del año son como 1.200 cuando el promedio mundial son 700. O sea, estamos sobre cargando a nuestros hijos... El cambio tiene que partir por el ministerio... un plan educacional más humano”¹³⁰.

En opinión de los y las apoderados/as, el rol de la familia en la educación de calidad es apoyar y acompañar al estudiante en su aprendizaje. Esta opinión es transversal a todas las ciudades y tipo de administración de los establecimientos, en donde los y las apoderados/as señalan sin excepción que es deber de los padres participar de las actividades escolares y estar presentes para las dificultades que se les presenten a los y las estudiantes:

“La familia es fundamental, es el pilar, si la familia no está detrás por mucho que haga el colegio no va resultar. Por eso es importante que se comprometa con la educación”¹³¹

Lo anterior, no solo hace referencia al acompañamiento y apoyo que debe brindar la familia al o la estudiante, sino que también ejemplifica la opinión de los padres, madres y apoderados/as respecto a que la educación de los y las estudiantes debe ser un trabajo en conjunto con el establecimiento, siendo los valores que se le entregan coincidentes tanto en el establecimiento como en la familia.

No obstante, en opinión de los padres, madres y apoderados/as hay una baja participación en los acontecimientos escolares y en el acompañamiento esencial al y la estudiante en el ámbito académico, lo que limitaría su óptimo desarrollo. Esto es transversal a la dependencia de los establecimientos y al territorio, pero en los establecimientos municipales se enfatiza mucho más el hecho que los padres, madres y apoderados/as usan como “guardería” los establecimientos, lo que provoca que el y la estudiante pase mucho tiempo en él y se vea despreocupación de la familia.

“... antes había un respeto a la escuela, para muchos es una guardería (...) los niños vienen acá como si vinieran a trabajar. A mí me gustaría que una persona del gobierno viniera

¹²⁸ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

¹²⁹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Temuco. 15/06/2016

¹³⁰ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Antofagasta. 03/06/2016

¹³¹ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Temuco. 15/06/2016

cuando son las graduaciones de los octavos básicos, porque hay niños que tienen que subir con los profesores a recibir el diploma porque no vienen los apoderados”¹³².

- **Efecto de las reformas en las familias**

Sobre las reformas que se están implementando en Chile y el panorama vertiginoso en el cuál se han desarrollado, los y las entrevistados/a opinan que en los establecimientos particulares subvencionados es donde más efecto tendrán las reformas, particularmente la ley de inclusión. Los padres, madres y apoderados/as de estos colegios tienen dos respuestas a las reformas instauradas. Por un lado, hay algunos que ven un efecto positivo en sus realidades, debido a que ya no deben pagar por la educación de los y las estudiantes. Por otro, un segundo grupo, enfatiza que la ley de inclusión ha tenido un efecto negativo, principalmente por la creencia que la ley convirtió a los establecimientos particulares subvencionados en establecimientos municipales, de los cuales tienen una mala impresión:

“Este colegio era subvencionado pero este año ya no lo es, eso obliga a estar un poco más pendiente de su hijo, de sus calificaciones o comportamiento”¹³³.

“Yo creo que afecta poner a todos los colegios municipales, porque dicen fin al lucro, pero si uno pone a su hijo en un colegio subvencionado no es porque tenga dinero para botarlo, sino porque uno ve que los colegios subvencionados hay más disciplina que en el municipal, se nota que hay más ordenanza (...) si todo viene de la casa, pero si uno lo tiene en un colegio subvencionado a mí me va afectar”¹³⁴.

Por otra parte, los establecimientos particulares se sienten ajenos a este tipo de reformas, remarcando que su realidad no se verá alterada por las políticas educacionales instauradas recientemente. El establecimiento particular pagado de Santiago es ejemplificador para este punto:

“La verdad no me han afectado en nada”¹³⁵

“A este colegio difícil que le afecten las reformas, los perjudicados son los subvencionados”¹³⁶

¹³² Focus group apoderados/as. Establecimiento municipal. Santiago. 22/06/2016

¹³³ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Santiago. 29/06/2016

¹³⁴ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular subvencionado. Antofagasta. 01/06/2016

¹³⁵ Entrevista apoderado extranjero. Establecimiento particular pagado. Santiago. 05/07/2016

¹³⁶ Focus group apoderados/as. Establecimiento particular pagado. Santiago. 30/06/2016

Capítulo IV

Propuesta de instrumento para los establecimientos educacionales

Los instrumentos diseñados en este apartado están basados en el análisis cualitativo y cuantitativo de las características de los hogares, así como de las expectativas de las familias respecto del sistema educacional en Chile. El objetivo de ambos instrumentos es caracterizar a las familias de los y las estudiantes de cada establecimiento educacional según su situación sociodemográfica y las expectativas que tienen sobre el establecimiento y los estudiantes.

La información que levanten estos instrumentos será de relevancia para los profesionales de cada establecimiento educacional, puesto que les permitirá conocer las expectativas que tanto las familias como los y las estudiantes tienen sobre ellos, así como las características de los hogares que afectan la relación escuela- familia. Se espera que esta información sea usada por el establecimiento con el fin de mejorar la relación escuela-familia y contribuir al proceso de evaluación y reformulación de prácticas comunicativas y de participación que tiene la institución.

Los cuestionarios se aplicarán tanto a apoderado/as como estudiantes, en tanto estos son los sujetos en torno gira la relación escuela-familia. La visión del y las estudiantes es fundamental para construir un análisis de expectativas, debido a que la relación que tienen con sus familias y con sus establecimientos es relevante para el proceso de evaluación antes mencionado.

Descripción de los instrumentos:

- 1) Elaboración de un cuestionario que deberán responder los y las apoderados de los y las estudiantes en el momento de la matrícula anual en el establecimiento educacional. Esta ficha permitirá recabar información sobre las características sociodemográficas de la familia, así como de las expectativas que éstas tienen respecto al proceso educativo y el establecimiento educacional. Asimismo, al ser un instrumento aplicable año a año, posibilitará la actualización de la información
- 2) Elaboración de una encuesta a ser llenada por los niños, niñas y adolescentes del sistema escolar a partir de 4° Básico en horario de consejo de curso, que recabe información sobre las características familiares del y la estudiante, así como de las expectativas que éstos/as tienen respecto al proceso educativo y el establecimiento educacional.

Con el fin de que los instrumentos propuestos en este capítulo sean comparables con los instrumentos de recolección de datos de pruebas estandarizadas como SIMCE y PISA, se seleccionaron aquellos indicadores que, según el trabajo empírico desarrollado en el capítulo III de este informe, son los más relevantes para caracterizar las expectativas de las familias del sistema escolar chileno.

Cuestionario para padres, madres y apoderado/as:
Información de la persona que contesta la encuesta

1. ¿Quién contesta el cuestionario?¹³⁷

<input type="checkbox"/>	Madre	<input type="checkbox"/>	Padre	<input type="checkbox"/>	Madrastra
<input type="checkbox"/>	Padrastro	<input type="checkbox"/>	Tío/as	<input type="checkbox"/>	Hermano/as
<input type="checkbox"/>	Abuelo/as	<input type="checkbox"/>	Otro pariente	<input type="checkbox"/>	Otro no pariente

2. ¿Es Ud. apoderado/a del o la estudiante?

Sí

No

3. Sexo

Femenino

Masculino

4. ¿En qué curso está el o la estudiante?

1° a 4° básico

5° a 6° básico

7° básico a I° medio

II° a IV° medio

5. ¿Cuántas personas viven en su hogar?

6. ¿Cuál es el número de personas que trabajan?

7. ¿Quién es el o la apoderado/a del o la estudiante?¹³⁸

<input type="checkbox"/>	Madre	<input type="checkbox"/>	Padre	<input type="checkbox"/>	Madrastra
<input type="checkbox"/>	Padrastro	<input type="checkbox"/>	Tío/as	<input type="checkbox"/>	Hermano/as
<input type="checkbox"/>	Abuelo/as	<input type="checkbox"/>	Otro pariente	<input type="checkbox"/>	Otro no pariente

¹³⁷ Corresponde a pregunta de cuestionario SIMCE 2014.

¹³⁸ Corresponde a pregunta de cuestionario SIMCE 2014.

8. ¿Quiénes viven en el hogar del o la estudiante? Marca todas las opciones que correspondan¹³⁹

<input type="checkbox"/>	Madre	<input type="checkbox"/>	Padre	<input type="checkbox"/>	Madrastra
<input type="checkbox"/>	Padrastro	<input type="checkbox"/>	Tío/as	<input type="checkbox"/>	Hermano/as
<input type="checkbox"/>	Abuelo/as	<input type="checkbox"/>	Otro pariente	<input type="checkbox"/>	Otro no pariente

9. ¿Hasta qué nivel educacional llegó la madre del o la estudiante?¹⁴⁰

Sin educación	
Educación básica	
Educación media	
Carrera CFT o IP incompleta	
Título técnico Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	
Carrera universitaria incompleta	
Título universitario	
Postgrado	

10. ¿Hasta qué nivel educacional llegó el padre del o la estudiante?

Sin educación	
Educación básica	
Educación media	
Carrera CFT o IP incompleta	
Título técnico CFT o IP	
Título técnico Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	
Título universitario	
Postgrado	

11. ¿Cómo evalúa los siguientes aspectos del establecimiento?¹⁴¹

	Insuficiente	Regular	Bueno	Excelente
El nivel de aprendizaje de los y las estudiantes del establecimiento				
Calidad de enseñanza de los y las profesores/as				

¹³⁹ Corresponde a cuestionario para padres SIMCE y PISA 2012

¹⁴⁰ En base a cuestionario para padres SIMCE 2014

¹⁴¹ En base a cuestionario para padres SIMCE 2014

Cantidad de tareas y exigencias académicas a los y las estudiantes				
Gestión de los y las directivo/as del establecimiento				
Infraestructura del establecimiento				
Seguridad brindada por el establecimiento a los y las estudiantes				
Atmósfera disciplinaria del establecimiento				

12. ¿Con qué frecuencia participa de las siguientes actividades?¹⁴²

	Nunca	A veces	Siempre
Reuniones de apoderado/as			
Actividades recreativas (kermeses, bingos, concursos, otros)			
Actividades académicas y culturales (presentaciones de teatro, bailes, exposiciones, ferias de arte y tecnología, otras)			
Actividades deportivas (campeonatos de estudiantes, inter-escolares, de apoderado/as, otros)			
Actividades de inicio y cierre del período académico (graduaciones, licenciaturas, otros)			

13. ¿Cómo evalúa la comunicación del establecimiento con los y las apoderados/as?

Insuficiente	Regular	Bueno	Excelente

¹⁴² En base a cuestionario para padres PISA 2012.

14. ¿Cree que es necesario más instancias de comunicación con los y las apoderados/as y su familia?

Sí No

Escriba sugerencias en el recuadro

--

15. ¿Cuánto tiempo dedica a acompañar al o la estudiante en sus actividades académicas?¹⁴³
(ayudar en las tareas, conversar como le está yendo en la escuela, etc.)

Nunca o casi nunca

Una o dos veces al año

Una o dos veces al mes

Una o dos veces a la semana

Todos los días o casi todos los días

16. ¿Su hogar cuenta con acceso a Internet?

Sí No

17. ¿El o la estudiante cuenta con un espacio físico dedicado a que estudie?

Sí No

18. ¿Hasta qué nivel educacional cree que llegará su hijo/a o pupilo/a?¹⁴⁴

Educación básica	
Educación media	
Carrera CFT o IP incompleta	
Título técnico CFT o IP	
Carrera universitaria incompleta	
Título universitario	
Postgrado	

¹⁴³ En base a cuestionario para padres PISA 2012.

¹⁴⁴ En base a cuestionario para padres SIMCE 2014y PISA 2012.

Cuestionario para estudiantes

1. ¿En qué curso vas?

2. ¿Cuántos años tienes?

3. Sexo

Hombre

Mujer

4. ¿En qué curso vas?

5. ¿Cuál es el número de personas que trabajan en tu hogar?

6. ¿Quién es tu apoderado/a?¹⁴⁵

<input type="checkbox"/> Madre	<input type="checkbox"/> Padre	<input type="checkbox"/> Madrastra
<input type="checkbox"/> Padrastro	<input type="checkbox"/> Tío/as	<input type="checkbox"/> Hermano/as
<input type="checkbox"/> Abuelo/as	<input type="checkbox"/> Otro pariente	<input type="checkbox"/> Otro no pariente

7. ¿Con quiénes vives en tu hogar? Marca todas las opciones que correspondan¹⁴⁶

<input type="checkbox"/> Madre	<input type="checkbox"/> Padre	<input type="checkbox"/> Madrastra
<input type="checkbox"/> Padrastro	<input type="checkbox"/> Tío/as	<input type="checkbox"/> Hermano/as
<input type="checkbox"/> Abuelo/as	<input type="checkbox"/> Otro pariente	<input type="checkbox"/> Otro no pariente

8. ¿Hasta qué nivel educacional llegó tu madre?¹⁴⁷

Sin educación	<input type="checkbox"/>
Educación básica	<input type="checkbox"/>
Educación media	<input type="checkbox"/>
Título técnico Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	<input type="checkbox"/>
Título universitario	<input type="checkbox"/>
Posgrado	<input type="checkbox"/>

¹⁴⁵ En base a cuestionario para padres SIMCE 2014.

¹⁴⁶ En base a cuestionario para padres SIMCE 2014

¹⁴⁷ En base a cuestionario para padres SIMCE 2014

9. ¿Hasta qué nivel educacional llegó tu padre?¹⁴⁸

Sin educación	
Educación básica	
Educación media	
Título técnico Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	
Título universitario	
Postgrado	

10. ¿Cómo evalúas los siguientes aspectos del tu establecimiento?¹⁴⁹

	Insuficiente	Regular	Bueno	Excelente
El nivel de aprendizaje que has tenido en el establecimiento				
La calidad de enseñanza de tus profesores/as				
La cantidad de estudio y tareas que te exigen.				
La gestión de los directivo/as del establecimiento				
La infraestructura de tu establecimiento				
Seguridad brindada por tu establecimiento				
Atmósfera disciplinaria del establecimiento				

11. ¿Con qué frecuencia participa tu apoderado/a de las siguientes actividades?¹⁵⁰

	Nunca	A veces	Siempre
Reuniones de apoderado/as			
Actividades recreativas (kermeses, bingos, concursos, otros)			
Actividades académicas y culturales (presentaciones de teatro, bailes, exposiciones, ferias de arte y tecnología, otras)			
Actividades deportivas (campeonatos de estudiantes, inter-escolares, de apoderado/as, otros)			
Actividades de inicio y cierre del período académico (graduaciones, licenciaturas, otros)			

¹⁴⁸ En base a cuestionario para padres SIMCE 2014

¹⁴⁹ En base a cuestionario para padres SIMCE y PISA 2012

¹⁵⁰ En base a cuestionario para padres PISA 2012

12. ¿Te gustaría que tu padre, madre o apoderado/a participen más en las actividades mencionadas en cuadro anterior?

Sí No

Escriba sugerencias en el recuadro

--

13. ¿Cuánto tiempo dedican tu padre, madre o apoderado/a a en tus actividades académicas?
¹⁵¹(ayudarte en las tareas, conversar como te está yendo en la escuela, conversar sobre la escuela, entre otras)

Nunca o casi nunca

Una o dos veces al año

Una o dos veces al mes

Una o dos veces a la semana

Todos los días o casi todos los días

14. ¿Tu hogar cuenta con acceso a Internet?

Sí No

15. ¿Cuentas con un espacio físico dedicado a estudiar?

Sí No

16. ¿Hasta qué nivel educacional crees que llegarás?¹⁵²

Educación básica	
Educación media	
Título técnico Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	
Título universitario	
Post grado	

¹⁵¹ En base a cuestionario para padres PISA 2012

¹⁵² En base a cuestionario para padres SIMCE 2014 y PISA 2012

Conclusiones y consideraciones para la política escuela y familia

Los principales hallazgos de la investigación dan cuenta de la presencia de familias diversas compartiendo el sistema escolar en Chile en sus distintos niveles educacionales. Variedad que se basa tanto en las diferentes estructuras familiares en que se insertan los y las estudiantes, así como en las desiguales condiciones socioeconómicas que les afectan y en la diversidad cultural que entregan las familias indígenas y extranjeras.

La tipología presentada, realizada en base a indicadores promedios, da cuenta una fuerte variación en la estructura de las familias en las últimas décadas la que se hace presente en: la disminución progresiva y sostenida de la presencia de niños y niñas en el hogar así como del número de los integrantes que le componen; en un progresivo aumento de la monoparentalidad y de las jefaturas de hogar femeninas; y en el aumento de relaciones de convivencia y disminución de padres y madres en matrimonio, entre otros aspectos. Transformaciones de las familias que estresan los roles tradicionales de crianza y cuidado de los y las estudiantes y por tanto desafían al sistema educacional en su relación con ellas.

A su vez los indicadores socioeconómicos analizados dan cuenta de brechas significativas entre la población, entregando un panorama desalentador para las familias de los escolares en dichas materias en relación al resto de la población del país. Las familias con presencia de niños, niñas y adolescentes en edad escolar son mayormente afectados por situaciones de pobreza, bajos ingresos, y se ubican principalmente en los quintiles de menores recursos. Las inequidades sociales se evidencian también entre las familias de los escolares, por cuanto las familias de mayores recursos - con una menor presencia en los diversos niveles educacionales- presentan mejores indicadores que los hogares de menores recursos, lo que se advierte en los niveles educacionales, tasa de hacinamiento y allegamiento, acceso a Internet y cantidad de libros en el hogar. Al mismo tiempo que las familias de los y las estudiantes indígenas se encuentran en una situación de vulnerabilidad aún mayor que el resto de las familias del sistema escolar.

A su vez las transformaciones en la situación educacional, definidas a través del aumento en los niveles de educacionales de padres, madres y apoderados, así como la explosiva extensión de la conectividad a Internet son aspectos que confrontan igualmente al sistema educacional al generar mayores niveles de exigencia en aspectos académicos por parte de las familias, siendo esta una ventana de oportunidad en un contexto de reformas y reevaluación de las políticas educacionales.

Los aspectos anteriores aportan al análisis de las expectativas de las familias respecto al sistema educacional. Los resultados de la investigación demuestran bastante homogeneidad en las familias independiente del nivel socioeconómico, tipo de administración del establecimiento o nivel educacional en que se encuentre sus hijos/asen. Tanto padres, madres y apoderado/as esperan que los establecimientos otorguen herramientas a los y las estudiantes para tener éxito en su inserción en la educación superior, es decir, sea la puerta de entrada a un mayor bienestar económico para su hijo/a. En el sentido anterior, se espera que los profesionales del establecimiento sean competentes en el proceso de enseñanza, por lo que se considera que el rol de los y las docentes es fundamental para el aprendizaje. No obstante, también consideran que el rol de la familia es fundamental en el apoyo de este proceso educativo, pues

A pesar de lo dicho anteriormente, los intereses de las familias son amplios resaltando la formación valórica y la disciplina como las expectativas más importantes sobre el establecimiento, al igual que la inclusión y el buen trato de los y las estudiantes, esto último expresado principalmente por las familias indígenas y extranjeras.

Consideraciones para la elaboración de una política pública en materia de familia y sistema educacional

- **El dinamismo del concepto de familia(s):** Teniendo en cuenta los resultados de la investigación realizada, se sugiere para la política pública el tratamiento de dinamizar el concepto de familia desde un punto de vista donde la institución es localizada desde un contexto comprensible para toda la comunidad. Lo que permitiría lograr alcanzar la coexistencia y afianzamiento de modelos y estructuras de familias que no necesariamente son las tradicionales. En este sentido, se hace fundamental tener en consideración el cada vez mayor porcentaje de familias monoparentales, inmigrantes y de origen indígena, entre otras que son parte de nuestra sociedad.

En esta misma línea se sugiere incluir al familiar (padre, madre u otro) en los procesos claves de participación de la institución escolar, dejando de lado la mirada operativa de las familias como un mero número, informador o ejecutor en el proceso educativo, dado que la literatura es clara en enfatizar el carácter complementario que tiene la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes.

Finalmente, se sugiere para la política pública una definición clara sobre qué es lo que se entiende por familia o cómo se concibe a esta, para así evitar el tratamiento errado o poco claro sobre el concepto, especialmente cuando son referidos a los resultados de la calidad en educación, que han apuntado a buscar respuestas a través de las distintas evaluaciones estandarizadas que se aplican actualmente, sin considerar en algunos casos el contexto sociocultural, social y familiar de los educandos. Este último punto, beneficiará la discusión sobre la relación que debería darse entre ambas instituciones, dado que permitiría mantener un lenguaje común en el cual se desplieguen la conversación y discusión de los distintos actores que son parte del sistema educacional.

- **La importancia del análisis contextual sobre las familias:** el análisis contextual sobre las familias por parte de las instituciones escolares (independiente de su dependencia), son los elementos fundamentales en temas de gestión, organización y proyecto educativo. La contextualización educativa y pedagógica permite a profesores, profesoras y directivos/as tomar decisiones que vayan no solo en función del interés de las familias, sino que también en función de lograr procesos de enseñanza-aprendizaje más óptimos, dado que entre más conocimiento se tiene de los educandos, más espacio decisional y de planificación existe.

Lo que se sugiere a partir de lo anterior es habilitar diversos instrumentos que permitan a la escuela desplegar procesos de conocimiento y acercamiento con las familias que reciben,

permitiendo lograr procesos de acompañamiento y trabajo mancomunado en el devenir académico, social y cultural de sus hijos e hijas.

- **Importancia de la familia para la calidad en educación y procesos de enseñanza-aprendizaje:**
La política pública debe ir en función de instalar a la familia como una institución complementaria en el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes. Es en este punto donde familia y calidad en los procesos de enseñanza de la educación, se unen para llevar en conjunto las metodologías más óptimas tanto en pruebas estandarizadas, como también en el fortalecimiento de una convivencia escolar sana y propositiva, para lograr alcanzar el ejercicio de prácticas democráticas y ciudadanas.

La política pública debe ser clarificadora en lo que implica la triada entre calidad-familia-escuela, ya que es innegable que entre más se trabaje para el bien común de los y las estudiantes, mejores resultados se obtendrán en los ámbitos nombrados.

Bibliografía

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación. Obtenido de Agencia de la Calidad de la Educación: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/cuestionarios/>
- Alcalay, L., Milic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: Un programa Audiovisual para Padres. *Psikhe*, 149-161.
- Alonso, R. (2010). Familia y escuela: Las razones de un desencuentro. *Educacion y Futuro*, 87-107.
- Altarejos, F. (2002). La relación Familia-Escuela. *Revista I19 ESE*.
- Arancibia, V., & Álvarez, M. I. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Asso, J. (2008). V Jornada de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de la Plata. *Mecanismos de Asignación de Programas Sociales de educación y trabajo: ¿Libre "elección" o clientelismo subyacente?* La Plata.
- Atria, F. (2011). Los 10 lugares comunes FALSOS sobre la educación chilena (y una propuesta para lograr hacerla menos segregada).
- Bandura, A. (1985). *Teoría del Aprendizaje Social*. Buenos Aires: Espasa Libros.
- Bas, E., Perez de Guzman, M. (2010). Desafios de la familia actuan ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educación Siglo XXI*, 41-68.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Daniel, C. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM ediciones.
- Blanco, R. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. OREALC/UNESCO.
- Bolivar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en comun. *Revista de Educación*, 119-146.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carnoy, M. (1995). Rates of Return to Education. En: Carnoy, M. (ed.). *International Encyclopedia of the Economics of Education*. Oxford: Pergamon.
- CEPAL, (2007), "Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa" en Panorama Social en América Latina, Documento informativo.
- Cox, C., (2005) Políticas educacionales en el cambio del siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, Editorial Universitaria, Chile.
- Cox, C. (2014). Las Políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX.

- Chamorro, C. (2013). *Política Habitacional en Chile: Historia, resultados y desafíos*.
- De la Barra, M. (2010). Breve análisis normativo sobre uniones de hecho en la legislación chilena: Posibilidad de aplicación a parejas Homosexuales. *Derecho y Humanidades*, 101-117.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *En la Escuela Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A., & Myles, J. (2001). A new welfare architecture for Europe. *Report submitted to the Belgian Presidency of the European Union*.
- Esping Andersen, G. (1996). Después de la Edad de oro: El futuro del Estado benefactor en el nuevo orden mundial. *Desarrollo económico*, 35, N°142 julio-septiembre.
- Esping Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar. *Santiago de Chile, CIDE*, 1.
- García Sanz, M. P., González, M. A., & Angeles, H. M. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educación Siglo XXI*, 157-188.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.
- Iribarren, L. (2010). Escuela Inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Larragaña, O., & Rodríguez, M. E. (2014). *Desigualdad de ingresos y pobreza en Chile 1990 a 2013*
- Mayring, P. (2010). Qualitative inhaltsanalyse. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 601-613). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Inmigrantes, síntesis de resultados CASEN 2013*. Obtenido de Ministerio de Desarrollo Social:
<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/midesocial/casen2013-inmigrantes.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Pueblos indígenas, síntesis de resultados CASEN 2013*. Obtenido de Ministerio del Desarrollo Social:
http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Pueblos_Indigenas_13mar15_publicacion.pdf

Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Metodología Encuesta CASEN*. Obtenido de Ministerio del Desarrollo Social:

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_def_poblacion1.php

MINEDUC. (2015). Cuenta Pública. Obtenido de Gob: http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio-educacion.pdf

MINEDUC. (2002). Política de Participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo. Obtenido de Portales MINEDUC: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf

Nadal, C., & Ballester, B. (2015). Qué piensan los padres de la escuela de sus hijos. En *Investigar con y Para la Sociedad* (págs. 411-420). España: Aidipe.

OECD. (2012). PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' skills in tackling real-life problems (Volume V). Recuperado el 10 de 2014, de OECD: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-v.htm>

Pierson, P. (1996). *The New Politics of the Welfare State*. Cambridge: Canmbridge University Press.

Raczynski, D., Serrano, C. (2001), *Descentralización. Nudos Críticos*, publicado por CIEPLAN-Asesorías para el Desarrollo- BID, Santiago. www.asesoriasparaeldesarrollo.cl

Raczynski, D. (2008), *Sistema Chile Solidario y la Política de Protección Social de Chile. Lecciones del pasado y agenda para el futuro*, iFHC/CIEPLAN. 2008. São Paulo, Brasil, e Santiago de Chile.

Reed, J. y R. Wu. 1994. "Gifted Chinese girls get the best mix of family procesess, to bolster their math achievement. *International Journal of Educational Research* 21 (7), 685-695.

Rodríguez, Alfredo, & Winchester, Lucy. (2001). Santiago de Chile: Metropolización, globalización, desigualdad. *EURE (Santiago)*, 27(80), 121-139

Salas, V., Madrid, A. y Reveco, O. (2011), Programa Subvención Pro Retención [Informe Final de Evaluación]. Ministerio de Educación. Coordinación Nacional de Subvenciones.

Sunkel, G. (2006). *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Cepal.

UNICEF. (2009). *Acercando las Familias a la Escuela*. Obtenido de *Acercando las familias a la escuela*: http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/Profesor_Jefe/Manual_Profesor_Jefe.pdf

Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). RELACION FAMILIA Y ESCUELA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141.

ANEXO I

Pautas de Focus Group y de Entrevistas

Pauta Focus Group

Expectativas de la familia sobre el establecimiento

- ¿Cómo eligieron el establecimiento para sus hijo/as? ¿Por qué?
- ¿Qué esperan que el establecimiento les brinde a sus hijo/as a largo plazo en el ámbito de la educación? ¿a corto plazo?
- ¿Qué creen que los profesionales del establecimiento esperan de ustedes como familia?
- En su opinión, ¿Qué necesidades tienen ustedes como familia que los profesionales del establecimiento podrían apoyarlos?

Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

- ¿Cómo creen que son las competencias de los profesionales del establecimiento (liderazgo, contenidos educativos, empatía, etc.)? ¿Creen que podrían mejorar? ¿En qué sentido? (profesores, directivos, etc.)
- ¿Cuáles son las competencias que ustedes como familia deben tener para apoyar las tareas del establecimiento respecto a sus hijo/as?

Expectativas de la familia sobre el estudiante

- ¿Cuál creen ustedes que será el máximo nivel educacional al que llegará su hijo/as? ¿por qué?
- ¿Qué esperan ustedes que hagan sus hijo/as luego de salir del colegio?

Comunicación entre familia y escuela

- ¿Cómo describirían la relación de sus familias con el establecimiento? ¿Creen que puede mejorar? ¿En qué sentido?

Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

- ¿Cómo cree usted que es el la educación de calidad? ¿Cuál cree que es el rol que tiene la familia en ella?
- Desde el último tiempo ha habido múltiples cambios en el sistema educacional en Chile y además se siguen promoviendo reformas que afectan directamente las escuelas ¿Cree que estas reformas afectan o afectarán a su familia? ¿De qué manera?

Pauta Entrevistas

Expectativas de la familia sobre el establecimiento educacional

- ¿Cuál fue la motivación para elegir este establecimiento educacional?
- ¿Cómo cree que es la formación que le ofrece el establecimiento educacional a sus hijos e hijas? ¿Por qué?
- ¿Qué espera que el establecimiento le entregue en términos educacionales a su hijo/a para el futuro?
- ¿Cuáles son los beneficios que usted espera que el establecimiento provea a sus hijos/as en el presente?
- ¿Qué cree usted que los profesionales del establecimiento esperan de sus hijos/as en términos educativos y personales? ¿Qué cree usted que los profesionales del establecimiento esperan de su familia en la educación de sus hijos?
- En su opinión, ¿Cuáles son las necesidades más urgentes de su familia en las que el establecimiento podría apoyarlos?

Competencia del establecimiento educacional en la educación de sus hijos e hijas

- ¿Cuáles cree que son las competencias que deben tener los y las profesores/as para trabajar con sus hijos/as?
- ¿Cree usted que los directivos tienen competencias para dirigir el funcionamiento de la escuela y el proceso educativo de sus hijos/as (liderazgo, trabajo en equipo, contenidos educativos, escucha)?
- ¿Cuán satisfecho/a se siente con el trabajo (contenidos y metodologías) que realiza la escuela con sus hijos/as (forma de evaluación, forma de trabajo con los estudiantes, contenidos pasados en clase, etc.)?
- ¿Cómo es la atmósfera disciplinar que existe en la escuela de sus hijos/as?

Expectativas de la familia sobre el estudiante

- ¿Cuán motivados cree usted que se sienten sus hijo/as con el establecimiento? ¿Cuán motivados están sus hijos con asistir a clases en el establecimiento?
- ¿Cuál cree usted que será el máximo nivel educacional al que llegará su hijo/a? ¿por qué?
- ¿Qué espera usted que haga su hijo/a luego de salir del colegio?
- ¿Cuáles son las expectativas que tienen sus hijos/as con su educación?
- ¿Cuán satisfechos se siente usted con el desempeño de sus hijos/as?

Comunicación entre Familia y Escuela

- ¿Cómo describiría la relación de su familia con el establecimiento?
- ¿Existe algún tipo de política de inclusión a las familias extranjeras que el establecimiento promueva?/ ¿Existe algún tipo de política de inclusión a las familias de origen indígena que el establecimiento promueva? ¿Podría describirla?

- ¿Piensa que el colegio genera una relación distinta con los estudiantes extranjeros/ de origen indígena? ¿Podría explicar por qué?
- ¿Piensa que el colegio genera una relación distinta con las familias de origen extranjero o indígena?
- ¿Debido a qué temas usted decide agendar reuniones con el colegio? ¿De qué manera lo hace?
- ¿Ha sentido alguna vez que integrantes del establecimientos lo han discriminado por ser extranjero/ por tener origen indígena? ¿Cómo?
- Cuando requiere tener contacto con la escuela, ¿Quién es el intermediario? ¿Cómo es la relación que mantiene con él?
- ¿Cuán a menudo participa en actividades escolares? ¿Cree que son importantes? ¿Por qué?

4. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

- ¿Cómo cree usted que es una educación de calidad? En este sentido, ¿Cuál cree usted que es el rol que debiera tener la familia para lograrla?
- ¿Cuáles son las necesidades de la escuela para entregar una educación de calidad?
- Desde el último tiempo ha habido múltiples cambios en el sistema educacional en Chile y además se siguen promoviendo reformas que afectan directamente las escuelas ¿Cree que estas reformas afectan o afectarán a su familia? ¿De qué manera?

ANEXO II

Transcripciones, Focus Group y Entrevistas

Cuadro de sistematización de información cualitativa

Entrevista en profundidad extranjeros. Establecimiento municipal. Escuela básica Padre Le Paige. Antofagasta

Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Cuál fue la motivación para elegir este establecimiento educacional?

Porque esta escuela me ha hablado bien, de los profesores, más antes yo tenía a mi hijo mayor en otra escuela y como me cambie de casa y justo de este colegio que me hablaron los trajes para acá.

¿Cómo cree que es la formación que les ofrece el establecimiento educacional a sus hijos e hijas?
¿Por qué?

Muy buena, porque no sé si porque mi hijo resalta. Es obvio que entiende todo lo que le están ensañando. Con los profesores tengo buenas relaciones.

¿Qué espera que el establecimiento le entregue en términos educacionales a su hijo/a para el futuro?

No yo lo veo todo norma. No creo que falte algo más.

¿Cuáles son los beneficios que usted espera que el establecimiento provea a sus hijos/as en el presente?

Una buena enseñanza, un buen trato, que me lo respeten. Nada más

- ¿Qué cree usted que los profesionales del establecimiento esperan de sus hijos/as en términos educativos y personales? ¿Qué cree usted que los profesionales del establecimiento esperan de su familia en la educación de sus hijos?

Apoyo... siempre estar con sus hijos, cada mamá. De esa manera apoyarlos, siempre estar pendiente de lo que están haciendo.

¿Y de tus hijos?

Que se esfuercen en los estudios, es lo básico.

¿Cómo crees tú que los padres pueden apoyar?

Que yo siempre estoy detrás de ellos, ayudándolos con sus tareas, preguntándole como les fue

Yo dejé de trabajar para dedicarme a mis hijos

En su opinión, ¿Cuáles son las necesidades más urgentes de su familia en las que el establecimiento podría apoyarlos?

Buena relación, contacto con los profesores, buena comunicación

Que le den buena formación, una buena base, porque en esta etapa, básica, es cuando necesitan buena base para seguir adelante.

¿Por qué puso a su hija en el colegio?

“Porque es buena y otro porque me quedaba cerca”

¿Cómo crees que es la formación del establecimiento?

Tiene mucha seguridad

¿Qué crees tú que este colegio le debe entregar a tu hija?

Buena enseñanza, a respetar, a ser compañero

- ¿Cuáles son los beneficios que usted espera que el establecimiento provea a sus hijos/as en el presente?

Me hubiese gustada que la hubieran ayudado con el tema del carnet, pero ellos lo que puedan dar es decir donde pueden ir a hacer los trámites.

¿Y aparte de eso?

Me gusta todo, los beneficios que tiene, todo.

¿Qué cree usted que los profesionales del establecimiento esperan de sus hijos/as en términos educativos y personales? ¿Qué cree usted que los profesionales del establecimiento esperan de su familia en la educación de sus hijos?

“Que tengan una buena carrera

Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Cuáles cree que son las competencias que deben tener los y las profesores/as para trabajar con sus hijos/as?

¿En qué se nota un buen profesor?

En las técnicas que usan para enseñar. .. las estrategias que tiene para enseñar son buenas

“Que estudie, que no pase por lo que he pasado yo... que estudie, que tenga una buena carrera. Ella misma ve como sufro yo.”

“Bueno a mí los profesores que me han tocado, bueno ahora mi hija quedo repitiendo por asistencia, pero a mí siempre me han tocado buenos profesores. Por ser no se he escuchado que en otras salas han estado profesores malos. “

¿En qué se nota un buen profesor?

“Si los niños no entienden... se van por el niño por el niño que sabe más, pero no ellos están ahí con los niños.”

“Las estrategias que tienen ellos para enseñar son buenas” (en referencia a los profesores)

¿Y qué más se les podría pedir a los profesores?

“Otros métodos a los que les cuesta aprender, más métodos, porque no son todos iguales los niños”

¿Y si habláramos de los directivos? ¿Qué competencias debe tener?

“Más contacto con los apoderados,... siempre me atendía la inspectora general. La directora pocas veces la conoce a uno”

¿Qué características debiera tener?

“Más cercanía con la gente”

“Que haga buenas gestiones y que tenga una buena relación con el plantel y con el personal, para que tengan una buena comunicación”

¿Cómo podría mejorar la comunicación?

“es buena, con la tía y la profesora... en reuniones, a la salida del colegio... Se hace un tiempo cuando uno necesita preguntarle algo”

¿Están satisfechas con las metodologías que se utilizan en el colegio?

“Sí”

“Sí”

“Con algunos profesores, porque cada uno tiene su método de enseñanza... no con todos los profesores yo estoy de acuerdo, pero con la mayoría sí”

“Con los métodos de enseñanza, es lo único que me gusta de los profesores, otros le hacen todo didáctico para que entiendan más, pero otros no....El que entiende entendió y el que no, no. En especial de quinto para arriba”

“No, que no me gusta que le mandan todo por internet, podría ser mandar las cosas que sean por internet”

¿Cómo es la disciplina en la escuela?

“Hay de todo, quienes se portan mal, hiperactivos y otros que se portan bien”

“No, hay disciplina, uniforme, camisa, uniforme completo, eso es lo bueno de esta escuela, porque pide uniforme completo”

“Está bien, cuando dice el uniforme”

“Que los niños no estén vienen con aros en las rejas, las niñas todas pintadas, eso es por ejemplo bueno para mí”

“Los niños se están formando bien,... niña que viene con el pelo suelto a tomarse... si tiene el pelo suelto puede contagiarse con los bichos”

Expectativas de la familia sobre el estudiante

“A mí me gustaría que vaya a la universidad, que tenga su carrera.”

“Mi sueño es que tenga su carrera mi hijo... que sea alguien en la vida”

“Que saque sus estudios, que trabaje”

“Que estudie, que no pase por lo que he pasado yo... que estudie, que tenga una buena carrera. Ella misma ve como sufro yo.”

¿Creen que sus niños están motivados por venir al colegio?

“Los míos sí, a los tres. Les cuesta levantarse, pero siempre...les gusta llegar temprano... Le gusta todo, los recreos, el estudio, de repente de aburren, se estresan, pero siempre están ahí”

“A Priscila le cuesta levantarse, yo le digo que tiene que venir, ella me dice que yo soy mala que le duele la garganta que la profesora le deja mucha tarea”

Comunicación entre familia y escuela

¿Cómo es la comunicación entre el establecimiento y el apoderado?

Buena, es fluida, usan la libreta de comunicaciones.

¿Cómo podría mejorar esa comunicación?

Si, podría mejorar. A lo mejor siempre habría una reunión de todos los apoderados, algo así para comunicarles mejor. Pero general (todos los apoderados del colegio)

¿Qué creen ustedes podría mejorar las relaciones entre familias y escuelas?

“Más comunicación”

“Hablar esas cosas en reuniones... cualquier cosa que estén hablando, en vez de comunicarle al niño o mandarlo por escrito, tener comunicación en reuniones.”

“Que haya más información del avance de los niños”

En términos de convivencia ¿les afecta el tema de ser extranjeros?

“Para mi hija no, nunca me ha dicho que ha tenido problemas por ser extranjeros”

“Para mis hijos igual. Nunca han tenido problemas con nadie, tienen buena relación con todos los compañero”

“De repente un día mi hijo me llamo diciendo un niño me molestó, ¿y que te dijo? Por qué no hablabas con la pe como los peruanos... mira niño porque quieres saber, a mí nunca me enseñó, porque mi mamá no habla con la P”... no todos los peruanos hablan con la “P”

“De repente ahí afuera escucho conversar a las apoderas, pero contra los extranjeros y a veces agacho la cabeza y digo, ¿qué dirán de mí entonces?”

“Con los peruanos, los argentinos, los bolivianos no es nada. ... Los que están dejando la embarrada son los colombianos... entonces cuando hablan de los extranjeros hablan de los colombianos” “... a mí nadie me dice la extranjera o la argentina, es contra los colombianos”

“Es por fuera del colegio, ahora andan secuestrando por 50 lucas, a las niñas,... los robos... son los colombianos... porque sale en la noticias, pero yo creo que no es contra los bolivianos, los peruanos o los argentinos, es contra ellos”

¿El colegio hace algo para que no haya conflicto con los extranjeros?

“No, se da naturalmente”

¿El colegio tiene alguna iniciativa?

“No, porque si el gobierno da por ejemplo cuestiones para niños como se dice, prioritarios, no por ser extranjeros no lo va a recibir.”

¿Creer como extranjeras que sería bueno que los colegios tuvieran alguna iniciativa especial para extranjeros? ¿Necesitan algo?

“Con todo lo que hacen me parece bien”

“Ahora que me acostumbre yo ya creo que soy de acá... al principio todo me parecía raro, distinto, extrañaba mi país, pero no, ya vivo tantos años acá”

“Siempre me han dado buena acogida”

Veamos la relación entre escuela y la familia, ¿hay algo que les gustaría aportar de cómo se podría aportar a esa relación?

“Para mi está todo bien la realidad”

“Más control en las puertas, que no entre gente que no puede entrar acá”

“A lo mejor en los baños que haya más control... por seguridad”

“pueden mejor a ver qué, en la biblioteca, pueden implementar más la biblioteca, para que puedan leer más los niños, porque ahora todo lo ven en el celular y a mí no me gusta eso”

¿Y la infraestructura?

“Poco a poco con los aniversarios lo van arreglando”

“El techado que está ahí es nuevo”

“Mejóro mucho, porque este techo no tenía”

Focus Group: Colegio Binacional- Particular Pagado Antofagasta

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Cómo eligieron el establecimiento para sus hijo/as? ¿Por qué?

“Verónica: Nosotros llegamos de Venezuela dos años casi eeeh básicamente por la situación que se vivió allá, básicamente para darle un mejor futuro a mi nieto. Y elegimos este colegio por una conversación que yo tuve con el coordinador de básica, en donde el me destacó que en el colegio prima la individualidad de cada niño y no la generalidad... tú no puedes meter al niño en una masa, sino valorar sus individualidades y tratar de suplir sus falencias en forma personal”

“Patricia: en realidad yo cuando yo ingrese al colegio a mi hijo iba para 7mo. No tenía tantas expectativas, peor él quería venir solo al colegio y el colegio me quedaba cerca, pero una vez que mi hijo entro al colegio lo mismo me paso, el colegio lo encontré muy bueno, los niños los identifica a cada uno, los valores que le entregan a los niños (...) Ningún otro colegio me entregó eso. En el colegio donde estaba mi niña solo veía competencia ((...)) no importa si tu aplastas tus compañeros, pero tú tienes que salir adelante ((...)) Aquí las metas no se miden en general, el niño compite consigo mismo. En el curso de mi niño hay unidad... todos se ayudan... Al entrar acá todas las expectativas fueron cumplidas... Aquí le decían que aquí venían todo lo que botaba la ola llegaba a este colegio, los demás dicen eso de este colegio,... pero aquí uno se da cuenta de que es otra cosa. Realmente es rico para uno como apoderado y más aún para ellas que se van formando.... Tienen que ser mejor personas con el resto.”

“Mi nombre es Carolina, yo soy mama de tres chicos y he estado en este colegio en dos oportunidades... por el trabajo de mi esposo tuvimos que irnos a Santiago y allá tuvimos la experiencia de estar en colegios de “Excelencia” con resultados desastrosos en términos emocionales... después de eso volvimos a Antofagasta, por eso digo que estuvimos dos veces en este colegio. En la primera de las ocasiones lo elegimos por la cercanía. Vivimos a una cuadra y para era importante los cursos de pocos niños, precisamente por el trato individual... Cuando nos fuimos a Sgto. Y nos fuimos a los colegios de excelencia nos fuimos a un establecimiento en donde los cursos eran de 35 a 45 niños en donde de manera increíble se le pide a las profesoras ellas mismas bastar para todos los niños... mis hijos terminaron con angustia... con una jornada completa exhaustiva hasta las 4:30 de la tarde con un sistema de evaluación donde había pruebas diarias.... Y luego una calidad abismante de tareas para la casa. Entonces terminamos en una calidad devastada como familia... Dicho sea de paso en pre-kínder, en este colegio de excelencia, 4 compañeritos de Isabela fueron abusados sexualmente. Después de eso sacamos a mi hija del colegio. ... Después nos trasladamos nuevamente a este colegio, por lo mismo, ... por un ambiente que al menos si están pasando cosas tú te puedas dar cuenta rápidamente. Ya no era la visión de que era un solo y solamente esa la importancia, sino que además de darte cuenta de que pasan cosas aun estos colegios que andan con toda la tecnológica, porque en este colegio había cámara en todos lados y los niños resultaron abusados igual. Entonces la visión era distinta, era tener un acceso que no me controlara la entrada, porque en este colegio pasa eso... puede tener una interacción más directa con el profesor y entonces en eso me fije... y pensando que en un colegio subvencionado la fiscalización iba a ser mayor, me fui a un colegio subvencionado y encontré una realidad mil veces peor, y volvimos. Puedo rescatar que de todas las experiencias que he tenido puedo rescatar que cursos con pocos niños, el ambiente

familiar y el acceso a apoderados puede a algunos incomodar es bueno desde el punto de vista de la seguridad del niño... En estos colegios de excelencia que me tocó pasar hay un nivel de competencia tan grande por el SIMCE que a los niños simplemente no les interesa si es que los niños están aprendiendo o no(...) El punto es que tengan un buen puntaje SIMCE. Yo terminé con mi hija mayor en psicólogo y la menor con cefalea... era estrés era tensión... Llegamos acá y los dolores de cabeza se acabaron”

“Lorena: en primera instancia elegí este colegio por quedaba al lado de la casa, por un tema de proyecto, en segundo por comentarios de amigas que tenían a sus hijos en este colegio... por un lado yo encontré que siempre tuve muy buenas experiencias con este colegio, primero porque se acercó un poco a los valores que tenemos como familia, no solo expectativas educacionales... hay cosas que son fundamentales que transgreden la formación familiar que es la formación del colegio que apoya tu formación y eso encontré acá.... Los niños no son desechables... para ella (la antigua directora) era un desafío recibir niños que eran desechados por otros colegios.... Mi hijo mayor se quería ir un año a otro colegio, porque quería ir a fiestas grandes, porque acá era un colegio familiar, más chiquitito, y tuvimos que irnos a otro colegio más grande acá en Antofagasta, que es el San Esteban y nos fue muy mal, como era complicado llevarlos a los dos, mi hija estuvo una semana en el otro colegio y asistió solo dos días...El primer acercamiento que tuvo con una profesora mi “miss, ¿cómo está mi ojo?(...) No me toques!! No me toques ¡! Acá no se toca a los profesores y no soy miss... Nunca más... Mi otro hijo se quedó, pero también fue una experiencia mala... No tenían horarios, los niños salían a las 6 de la tarde... a nosotros no nos acomodaba la verdad(...) acá los profes han sido súper acogedores... la acogida a nivel valórico ha sido súper importante para nosotros... mucho valor humano(...) nosotros tenemos amigos que han llegado a acá a Chile y han puesto a sus hijos que supuestamente reciben extranjeros y ha sido un drama... porque ha sido una lucha con profes que no los toman en cuenta, los segregan, ha sido realmente duro, en cambio acá el colegio es distinto, ciertamente más chico, pero se da una comunidad humana”

“Sandra: yo tengo tres niños, nosotros llegamos acá al colegio por conversaciones y lo que más nos llamó la atención era que eran chiquititos y familiar y eso nosotros apenas llegamos y realmente es familiar. Siempre hemos encontrado que acá forman personas, no agentes competitivos. En el curso de mi hija había dos casos asperger y uno ignorante decía no te acerques, y mis hijas decían no mamá, los tienes que tocar así despacito mirándolos...Ellos saben tratar a todo tipo de gente...”

“Yo también soy nueva en este colegio, la verdad es que estaba buscando un colegio donde fuera así, familiar, no donde a mi hijo lo estresaran y lo vean como un ente competitivo... donde tenga vida de niño... vine por referencia de una amiga que tiene a su niño en el kínder de este colegio. Intenté dar la prueba en el San Esteban también para no quedarme con una sola opción, porque vengo del lado norte hasta acá, cruzo toda la ciudad, pero vale la pena, es un curso chiquitito, tengo acceso a la tía... En el San Esteban no me gusta la forma de evaluarlos...cuando llegue acá estaba la tía cruz que está a cargo y una psicóloga. En el San Esteban no, la evalúa alguien de la biblioteca con un test con test tipo logrado, no logrado, por lograr... La verdad es después de eso, quede o no quede no lo voy a dejar acá... bueno, tuve la experiencia de tener a mi hijo mayor en el colegio Santa Teresita. Es verdad que ellos giran en torno al SIMCE. Les importa un comino si aprenden o no aprender. Tenían que ir un sábado a clases con un cuaderno especial, todo el año. ... no quería eso para Agustín, ni un curso tan basto... a Agustín le gusta este colegio ((...)) uno puede entrar a la

sala...No busco un colegio competitivo donde mi hijo no va a tener vida... No es que los niños hagan lo que quieran, sino que haya un equilibrio. ”

“Mi nombre es Nora y voy a cumplir 11 años viviendo en Antofagasta y se supone que venía por tres.... No tenía idea de Antofagasta, para mí el norte era la Serena... Una conocida que se había venido a vivir hace un par de años, y ella me recomendó, pero no por el sector, sino algo más central. Me vine a vivir al parque Brasil... Me recomendaron un colegio grande que hay acá... Yo estude en una sala con 45 niñas adentro de la sala y nunca hubo un drama... Segundo y tercero no hubieron muchos problemas, cuando paso a 4to paso el tema de la carga académica, empezaron a exigir notas, el SIMCE. Ahí uno va conociendo más gente... y así un sinfín de cosas y Jorge (el hijo) empezó a bajar sus notas en 4to básico y era raro porque él siempre tuvo buenas notas. En 5to básico me lo mandaron al psicólogo, porque la psicóloga del colegio no fue capaz y el colegio nos cuestionó que nosotros teníamos problemas familiares y por eso el niño estaba afectado. La psicóloga me dijo que ni hijo estaba siendo víctima de bullying... era un bullying psicológico... Mi hijo era muy clarito y la mayoría en el colegio no era así, lo empezaron a molestar por su color de piel, por su pelo... Yo en ese tiempo jugaba badminton con una profesora del colegio y ella nos dijo “Ok, sácalo del colegio” ... Lo que pasa, como profesora del colegio, estoy viendo que no le están a Jorge no le están rescatando la parte humana, es súper caballero, tiene valores, pero está fallando un poco en la parte académica y a eso el colegio no le sirve(...) El tema es que el colegio tiene que rendir...Lo más probable es que si Jorge no sube sus notas te lo echen del colegio... Mira, mis hijas estudiaron en el colegio Chileno Norteamericano, las dos están en la universidad, son excelentes profesionales, anda para allá... Agarró teléfono y llamo a la directora antigua... Me entrevisto, les hicieron unas pruebas, venían con un inglés horrible y me dijeron no saben que, les fue súper mal en inglés pero tienen lenguaje y matemática más menos... solo tienen que venir a nivelación en enero... Yo pensé que el primer año que yo me sentía súper angustiada, porque el cambio fue muy fuerte, de un colegio gigante donde se te quedaban algo al cabro y tú no tenían ni una posibilidad de entregárselo... y llegar a un colegio donde a los dos meses quienes eran las mamás... al poco tiempo de ser Jorge y pasó a ser el Coke Morales... le tomó como un año acomodarse... lo mejor que le pudo haber pasado fue venir a este colegio.

¿Qué esperan a largo plazo del establecimiento?

“Verónica: la verdad como decíamos el conocimiento es importante, la formación académica es importante, yo de momento he visto que la cantidad de materia que incluye el programa del Mineduc y abrumante y absolutamente fuera de lugar ¿Por qué? Tú no sacas nada con meterle a un niño de quinto año, los dos primeros meses, cultura maya, cultura inca(...) y llega a mayo la conquista de Chile. El niño a final de año tú les vas a preguntas por los Incas y si acaso se va a acordar de quienes son... creo que uno debe reforzar matemática y lenguaje y el resto de las cosas deben ser incorporadas a esas asignaturas como cultura general, porque es más fácil que la internalicen. .. Estudian como papagayos para las pruebas y después se les olvida... Lo uno como familia quiere es que tu hijo esté preparado con conocimientos sólidos... yo quiero que lleguen a la universidad, puedan dar un examen y no se sientan que deben saber un mundo para poder ingresar... Los chicos que entran a la universidad, si tiene una buena base en lenguaje y matemática entran, el resto es a mi forma de ver, adornos del árbol. Por eso en mi caso, si bien tiene que estudiar para todas las

asignaturas, algo que no puede olvidar es matemática y lenguaje, porque es la base de la educación. .. Si tú los haces estudiar 100 mil cosas y los obligados a que sepan toda la materia, no tienen vida. Si tu miras el calendario de pruebas para 5to básico en Junio hay dos días sin evaluación... a qué hora descansan... y al final del ciclo educativo tiene muy poco conocimiento sólido....”

“Mis expectativas son todas. He tenido la suerte que para mí la parte académicas es muy importante, que el colegio le de las directrices de lo que tiene que aprender. Entonces para mí mi hijo el estudiar es un juego(...) Todo es juego en la casa(...) Entonces él viene acá a pasarlo bien, a aprender... Mi hijo tiene asperger, entonces se estresa mucho con muchos niños y acá no he dicho su diagnóstico en el curso, porque yo no quiero que lo tomen distinto. Quiero que él aprenda a relacionarse con sus compañeritos... Ya llevamos a de marzo, no hemos tenido ningún problema, se ha integrado bien... a él le encanta aprender. Para mí que le entreguen como las bases de la asignatura y uno apoya en la casa. Si le cuesta se apoya, pero no me hago muchos problemas en ese sentido”

“Yo quiero una educación para mi hijo integral, en el sentido que me entregue... Que el colegio refuerza lo que yo hago en mi casa. Yo creo que curricularmente el colegio lo pilló en la parte curricular, porque ellos tienen que cumplir metas que le ponen en el Ministerio y eso afecta todo lo que tiene que ver con educación y al final claro tú dices no son importantes en sociedad o naturaleza, pero el colegio te exige que el niño estudie igual. Te estresas como papá, en mi caos mi hija tiene un aprendizaje un poco más lento y el colegio la ha apoyado bastante en eso. Yo me he sentido apoyada(...) Ella venía entre comillas del mejor colegio de Antofagasta, pero sufrió un asunto ((...)) una parálisis. Al final yo no me quería dar cuenta de lo que pasaba hasta que gatillo que no había caso. Me la traje para acá y aparte de que la acogieron, yo como mamá también me sentí acogida... Yo creo que a los profesores en este rato se los está llevando el tema curricular que les impone el Ministerio.”

“Mi nombre es Lorena, yo tengo dos hijos pequeños,... la verdad es que estoy muy preocupada del sistema educacional chileno. Tuve la suerte de vivir afuera mucho tiempo y estudiar en otras partes y la verdad es que acá siempre se les ve a los niños como un número más... Las que trabajamos sabemos que si no cumplimos una meta no ganamos plata, ya sea trabajando por comisiones o lo que sea y eso parte de acá, del colegio. Entonces yo espero de verdad y a lo mejor es un poco de reclamo, que el ministerio se haga cargo de lo que está haciendo y no sea la chapa como siempre sucede. .. Necesitamos que la educación chilena tenga incentivos, que profesionales queremos...Claramente él agobia en el tema de las tareas, con el tema de la presión, lamentablemente lo veo en mi marido cuando trabaja. ¿Qué podemos hacer? Nada, porque el colegio establece cuáles son las reglas...Hoy muchas mamás están tomando la educación en su casa si tiene la plata. Entonces lamentablemente yo lo que yo quiera para mi hijo dependa de lo que la sociedad o el gobierno me quiera dar para mi hijo, no depende mucho de lo que yo quiera para él...Lo que yo quiera para mis hijos va a depender de lo que me den... Uno como papá tiene que esforzarse el doble...”

“Tú dices que el mundo está así, Chile está así. Yo el otro día leí un artículo de educación que en Chile las horas académicas por niño a final de años son como 1200 cuando el promedio mundial son

700. O sea estamos sobre cargando a nuestros hijos... El cambio tiene que partir por el ministerio... un plan educacional más humano”

“No concuerdo mucho con ustedes en cierta forma, ((...)) mi hijo va a pasar a 8vo pero va a ser más exigente. Si uno le empieza a exigir de apoco en el sentido de enseñarles a estudiar. Acá tiene que cumplirse, él tiene que terminar los libros, pero si ya se te está complicando ahora, más adelante... Yo estoy diciendo que muchos asumen las mamás el tema de la educación del hijo, pero uno tiene que enseñarles a estudiar a ellos, no estar en encima. Tu desde el 4to básico es irlos soltando ((...)) ¿Cuáles la expectativa sobre el colegio?.. En 7mo se separan los cursos en ingles avanzado y matemáticas y los que han avanzado, es que se nota el cambio. Que les enseñe igual la materia, pero se les exige más a los que van avanzado, pero igual a los que no, pero acorde a sus capacidades. Yo lo que le pido al colegio es que les enseñen a estudiar, a ocupar sus tiempos, a ser personas.”

“Patricia: yo aparte de mis hijos tengo a mis dos nietas en el colegio. Concuerdo con lo que decía aquí la apoderada. Mi hijo no es un as para todo, pero él va a académicas, tiene tiempo para esas cosas... ¿me gustaría que nos focalizáramos en las expectativas?(...) A lo que voy es a lo siguiente, aquí en el colegio él ha tenido buenos profesores, quiero lo mismo para mis nietos... que haya otro tipo de educación, que les guste aprender, tanto todas las materias. En cuanto el Ministerio, ellos tienen sus normas y las exigen. Ahora lamentablemente los colegios tienen que acatar... todo el programa debería exigir asistencia a academias (talleres), lo mismo con el asunto del inglés y por los reglamentos del ministerio se tuvo que sacar eso.”

“tal vez que en esas cosas se planteara mejor, que el ministerio cambiará todo eso y pusiera la prioridad que hoy en día se necesita y no tan solo No vea ustedes, el colegio, como lo hace, sino que también lo exigiera.”

“Pamela: soy abuela, tengo una nieta, pero quería tomar un poquito lo que conversabas tú. Yo tuve una hija acá en el colegio y fue muy acogida... ella paso un fuerte proceso en un colegio y tuvo una muy buena acogida aquí(...) Tengo ahora mi nieta... y le entrego herramientas a mi nieta(...) Hay una cosa que a mí me llama mucho la atención(...) Concuerdo que el ministerio exagera demasiado, para mí que esta cosa fuer a más dinámica, pero hay una cosa que es más importante, las mamás y los papás... hay muchos padres que no se preocupan...”

“Mi hija ya está saliendo. Me hubiese encantado que el colegio hubiese sido más vanguardista, pelear un poco por causas. Yo puedo entender que el ministerio es súper retrogrado. También podrían llevar al ministerio de educación a que vea como son las cosas en otros países... Los gobiernos deberían preocuparse de copiar la excelencia de otros lados (usa como ejemplo a su esposa israelita) ((...)) la educación es súper focalizada en lo que quieren ser...los cabros se focalizan en lo que quieren ser, después salen de 4to medio y se van a hacer el servicio militar que es una formación súper integral, no como acá donde es mal mirado... es como de roto... en cambio allá es como un orgullo. De ahí terminan el servicio militar y se van a recorrer el mundo y trabajan... y te abre la mente y después llegan claritos a la universidad. .. Aquí hay cosas que debería promover más, abertura de mentes(...) yo creo que el colegio si bien debe seguir al pie de la letra al ministerio, pero a lo mejor un poco más de rescatar(...) A lo mejor ser más vanguardistas ((...)) Traer más experiencias de afuera... hay que transmitir pasión por lo que uno hace (en referencia a los

profesores) ((...)) los sueños son para perseguirlos. Ayer hablamos que premiaron a muchos geólogos que muchos salieron de Antofagasta, de los 10 geólogos de Chile que participaron en el rescate de los 33 mineros, 7 eran de la UCN. Entonces tú te das cuenta que hay pasión por lo que uno hace y si eso se transmite a las universidades porque focalizando lo que los alumnos desean hacer, no entregándole esta información integral que cultura es cultura, pero cultura son pinceladas... va por como transmiten la información, pero también por como el ministerio arregla el tema... pero es que el establecimiento de lo poco que tiene pueda tomar un poco de independencia y luchar por una educación como ellos quieren llevarla, que cumplan su manual...”

“Concuerdo con algunas de todas las coas que se han dicho, mi nombre es Carolina. Quisiera aportar con algunos datos. Antofagasta es una de las ciudades con mayores niveles de depresiones, a nivel de país, Antofagasta y Concepción lidera con lo que tiene que ver con niños maltratados, lo que veo a un nivel que trasciende el nivel educacional... Yo soy profesional, tengo bastantes post títulos, hasta publicaciones internacionales porque soy química, pero deje de trabajar porque me di cuenta del nivel de agresión que tienen los niños en este sistema escolar ((...)) Soy mamá... yo creo que detrás de esto hay una mirada económica, como política familiar nunca estuvo formulada....

Estamos trabajando en horarios extenuantes, entonces demás de las mallas curriculares y te das cuenta que todavía se le siguen enseñando a los niños cosas que fueron descubiertas hace un montón de rato, como le evolución, cuando, ya hay avances que te demuestra que es que es estaba contrario, entonces tú te preguntas si realmente hay una política familiar plasmada en el ministerio, yo creo que no. Dudo que lo vayan a ver desde esa visión, porque lo que le importa al gobierno es el PIB.

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Cómo creen que son las competencias de los profesionales del establecimiento (liderazgo, contenidos educativos, empatía, etc.)? ¿Creen que podrían mejorar? ¿En qué sentido? (profesores, directivos, etc.)

“Voy a engancharme un poquito con lo que se dijo. Nosotros venimos de Venezuela, si bien es cierto que Venezuela es un sistema decadente, en mi casa todo mundo trabajaba o estudiaba y cuando nos vinimos a Chile tuvimos que sacrificar un carnero que fui yo. Yo no puedo trabajar porque tengo que estar en casa para poder apoyar a mi nieto en sus estudios. Allá estudiaba en el colegio de la universidad de 7 de la mañana a 4 de la tarde, era un alumno sobresaliente, pero jamás hizo una tarea en casa... allá no se da evaluación, jamás tuvo una prueba escrita ni tuvo ciencias naturales, ciencias sociales(...) Allá la profesora hacia clases de historia, matemática de lenguaje y a eso le incorporaba las otras actividades y la evaluación era constante en el salón... Esto tiene que ser una dinámica natural, dentro de eso los profesores está tan presionados con el programa que les cuesta mucho, porque tiene que cumplir, no te deja tiempo para innovar en educación.. Si tienes que pasar en dos meses 5 culturas diferentes por muy innovador que seas nos vas a llegar a ninguna parte. Los profesores sí tratan de hacer cosas, pero no son innovadoras.

“Están llegando profesores nuevos, recién egresados, con otro sistema y actualizados. Entonces estos profes un poquito más mayores se han visto en la obligación de innovar.”

(¿Que competencias deben tener los profesores? ¿Innovación?)

“Tienen que ser algo más dinámico, más lúdico... tienes que lograr hacer algo en donde entienda lo que está haciendo, no que siga paso a paso las instrucciones, porque no lo asimila. Te acostumbras a seguir las instrucciones, pero no a encontrar las soluciones”

“Volvemos al currículo, cualquier profesor hace esto de manda a la casa, porque ellos tienen que tener 10 notas puestas en el semestre, como no alcanzan a pasar toda la materia en clases, mandan tarea para la casa. No sé, yo creo que ellos están demasiados agobiados, las mallas y todas las cosas no concuerdan con lo que queremos los papás”

“Yo tengo una educación antigua, nosotros teníamos 45 compañeros, pero teníamos todas estas materias, y las mismas tareas...mi mamá no era mucho apoyo para nosotros y mi papa trabajaba en chuqui y teníamos que salir adelante. Yo creo que hoy día es tanta la competencias que nos está afectando que por ejemplo, antes cuando aquí había solo 3 colegios privados, y no quiero ser clasista, pero si te iba mal te echaban y te ibas a un liceo, y a los que venían de particulares te hacían pobre(...) ahora hay tanta alternativa que hoy en día los cabros tiene la libertad la posibilidad de decir sabe que póngame el 1... hoy día el concepto educacional, el open mind, ha sido malo...Hoy día los niños son care´palo, los padres son care palo”.. “Toda la vida trabaje, y si es cierto que mis hijos no son estrella, nunca tuve problemas con la educación, porque era exigente... En la vida hay que saber hacer de todo... el éxito de los niños no se mide por cuanto materia saben, se media por tu capacidad de ser feliz, de disfrutar y eso los profes lo tienen que transmitir... hoy día vienen profesores de la universidad tan indolentes que no les importa”

“Lo que pasa en la universidades es que no hay profesores, son profesionales...”

“Yo no quiero entrar en polémica, pero no generalicemos, mi esposo que es profesor de la UCN va hasta los sábados”

“Hay que saber diferencias entre instrucción y educación. No es lo mismo que un profesor se pase adelante y te pase la materia a que un profesor te explica te lleve y te guíe para que lo entiendas y lo internalizase.”

“Hoy día no tenemos esos tiempos, por todo lo que hemos dicho. Y lo que digo que es lo que espero de la educación, de un colegio, de la universidad, es la pasión con lo que haces”

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

¿Cuál creen ustedes que será el máximo nivel educacional al que llegará su hijo/as? ¿Por qué?

¿Qué esperan ustedes que hagan sus hijo/as luego de salir del colegio?

Es bien compleja esta situación. Yo a mi hija mayor salió del colegio y ella tenía sus expectativas en entrar a estudiar medicina, como a todo el sistema tiene que tener un 6,5 como para recién pensar en estudiar eso...y el ella el primer año de enseñanza media saco un 5 y tanto... y aunque le fue bien en la PSU no le dio. Bueno el asunto es que como ella es bien extremista, yo voy a entrar a estudiar educación parvularia con un puntaje excelente ((...)) a mí medio un ataque... Ahora, mi hijo le encanta la historia y me dice que quiere ser profesor de historia y otro ataque me dio...y porque me da ataque... Ahora ella me dice, ella tiene dos hijas, es separada y lo que ella gana año le alcanza para vivir y menos para tener a los niños en este colegio. Ella me dice me gustaría postular a otras cosas, pero a qué tiempo. Si final uno que le dice al hijo, hijo, con todo el dolor de tu corazón vas a tener que ver otras carreras, porque tú eres hombre y tú tienes que mantener r la casa. En esta sociedad es así. La mujer como tu dice “si quiero trabajo y es la verdad, porque yo también deje de trabajar por mis hijos, pero mi marido tuvo que trabajar. ¿Qué espero para mis hijos? Espero que mi hijo sea un buen profesional”

“Hay que adecuarse al sistema no más. Muchas mamás subestiman a sus hijos(...) y ese es un error que muchas cometemos... yo espero que mis hijas sean más felices que la cresta y tomen buenas decisiones”

“Como podemos ver es difícil cambiar el sistema. Hay que prepararlos para la vida. Es importante también la pedagógica para que el día de mañana pueda acceder a una buena educación o una profesión que les guste o que les dé una estabilidad económica, pero a los hijos hay que prepararlos para la vida.... Yo tengo claro que Sebastián no va a llegar a la universidad (debido a su síndrome de Down), pero sí le puedo dar las herramientas para que sea autónomo, pero el otro día también mi hijo más chiquitito me dijo que quería ser pescador... pucha si uno lo piensa quizás sea feliz, pero después más grande yo no quiero un hijo pescador. Yo quiero que tenga una vida tranquila, que tenga una vida igual o mucho mejor ((...)) si el día de mañana una si él se enferma pueda acceder a saluda de calidad y no tenga que esperar meses o sus hijos pueda acceder a un buen colegio y no a una educación pública...”

“Nos pasó con un primo que tiene mucha habilidad para la parte artística y quiso estudiar ingeniería en física y se fue a Sgto.... pero se dio cuenta de que no era lo suyo, él quería estudiar arte en la Chile. Todos saltamos ((...)) al final lo lograron convencer un poco, entró a la Chile a estudia diseño industrial, pero yo sé que él quiere estudiar arte...a lo mejor él no quiere eso... a lo mejor está súper equivocado en lo que está haciendo y él quería estudiar arte y todos nos fuimos en contra, pero fue por buscar un bienestar económico ((...)) es lo que todos queremos, que nuestros hijos tengan un bienestar económico”

“pero igual yo quiero que mi hijo sea profesional y yo creo que nosotros como familia deberías darles las herramientas para que sea felices y para que además en la sociedad que vivimos también puedan tener las lucas para que como dices tú tengan salud, educación y todo, pero antes de eso para mí esta la felicidad... tú no puedes estudiar lo que tu papá te dice, tú tienes que estudiar lo que

tú quieres y tienes que ser feliz con eso, porque si no vas a ser un profesional frustrado. Lamentablemente le hizo caso a su papá”

“En mi caso yo creo que todos los papás esperamos lo mismo. Las experiencias de vida hacen que uno vea las cosas de distinta manera... Sobre las expectativas de que quiero, te das cuenta que él quiere estudiar lo que él quiere, yo a mi hijo le dije que estudiará lo que él quiere, mientras él esté bien... los cabros tienen que ser felices pero con respeto ((...)) hay otras cosas que tú le puedes enseñar, que los amigos de tu hijo lleguen felices a tu casa y te digan, oiga tía y ¿usted siempre abraza así al Dari?”

4.- Comunicación entre familia y escuela

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

¿Cómo cree usted que es el la educación de calidad? ¿Cuál cree que es el rol que tiene la familia en ella?

Desde el último tiempo ha habido múltiples cambios en el sistema educacional en Chile y además se siguen promoviendo reformas que afectan directamente las escuelas ¿Cree que estas reformas afectan o afectarán a su familia? ¿De qué manera?

“A mí me complica mucho el tema la parte de docente porque a mí me avergüenza muchísimo que los profesores que tengamos sean así como no me alcanzo para nada me meto a pedagogía ((...)) No hay que generalizar, pero los profesores buenos son la minoría”

“Nuestros niños son más arados con los profesores((...)) hoy día siento que los niños tiene mucho más derecho... hoy día no se comparte en familia”

“Entonces la idea no cierto, bueno yo me refería a la parte pedagógica de traer de lo de afuera para dentro. Yo entiendo, ya no estoy en el campo, pero se puede hacer, se puede inventar algo, que la malla sea más flexible, para que puedan desplegar todas las actividades que tenga un docente. No solo un data, si no que se puedan hacer otras cosas, que ellos puedan optar. La calidad para mí va en la capacidad que tenga el docente que tenga de transmitir lo mejor que pueda los aprendizajes a los niños”

“La calidad que entregue, va de la mano de la pedagogía del docente, porque si a él le gusta su trabajo, lo hace con pasión, él va a entregar lo mejor. Y va justamente que tenga la ocasión, no como que estudien pedagogía porque no había otra cosa, o porque es gratis ((...))”

“Yo creo que el problema, volvemos a caer en el círculo viciosos, aparte de que no se le exige puntaje a los profes de educación tenemos un problema básico y es que el ministerio le pone una serie de exigencia de malla curricular que tiene que pasar. Si ustedes analizan un profesor tiene que pasas en cada asignatura un montón de en cada materia, y no solo tiene un solo curos, después tienen que hacer las horas de atención de apoderados, de jefatura de cursos, de corrección.”((...)) que calidad de vida tiene el maestro, la calidad de vida que tiene el maestro no es fácil tampoco, porque

ella también es mamá... falla la calidad, falla la innovación, falla en familia. Creo que cualquier reforma que se haga tiene que ser una reforma de fondo, de fondo, basada básicamente en que es lo que queremos lograr al final de camino. Al final de nuestra línea de producción que va a salir y que es lo que queremos obtener. Mucho conocimiento, pero que sepa resolver lo que le enseñaron: ¿el paso uno, el paso, el paso tres? O un muchacho que cuando llegue al final del camino tú le pongas un problema y él sea capaz de analizarlo y resolverlo. A eso tiene que enfocarse la reforma de educación"

"Yo también estoy desacuerdo con que se está intentando obtener resultados monetarios al final y la verdad es eso, puede que al final tú seas maestro, tú seas profesor, tú seas ingeniero y no medirte por la cantidad de Lucas que recibas al final, sino lo bien que hagas tu trabajo o que logres hacer lo que es tu vocación, porque que le enseñamos a nuestros actualmente, si no eres ingeniero, arquitecto o abogado, las lucas son menos"

"Para mí la calidad tiene que ver con que se pueda visualizar que somos personas que tenemos diferentes talentos y habilidades. Para mí la calidad estaría en función que los sistemas permitan desarrollar esas habilidades que traen. Entonces aquel niño que sea privilegiado para tocar piano, se a un pianista maravilloso porque toda la educación estará enfocada para que lo potencia en su habilidad"

"Yo no sé si todavía existirá, pero en el colegio, en tercero y cuarto medio, que llegaron a hacernos un test vocacional. Yo siempre tuve claro cuál era mi área. El problema que yo tenía era que mi papa no estaba de acuerdo con mis habilidades, que era 100% ligado al arte. Y en el colegio me costó entender que el arte estaba relacionado con el arte. Yo terminé 4to medio con historia rojo... Para darle un poco en el gusto, decidí estudiar diseño, porque diseño era un poco artístico pero lo menos no artístico. Terminé, estuve casi 12 años sin ejercer la profesión y hace 6 años atrás decidí empezar a meterme en el área del arte(...) y de la nada me salió un trabajo en la universidad de Antofagasta"

Focus Group. Establecimiento municipal. Escuela Padre Le Peige. Antofagasta

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Cómo eligieron el establecimiento para sus hijo/as? ¿Por qué?

“elegí porque estoy cerca de mi casa y por lo que a veces yo no puedo llevarlo a mi hijo o traerlo y por esa comodidad lo puse acá, pero igual esta de primero y es un buen colegio”

“A mí me gusta el colegio, tuve muchas referencias de él”

“Yo a mi hija la tenía en un colegio particular subvencionado y por x motivos la cambie acá, porque yo estudie acá entonces yo tenía la confianza de ponerla en este colegio porque ya lo conocía. Y la diferencia de trato es harta, mi hija la acogieron súper bien acá, porque estoy satisfecha de que este acá.”

“mi hija lleva como mes y medio,... por el tema de los cambios en la educación que está muy complicado, que va a haber colapso de matrícula,... pagar 300 mil pesos es como pagar una carrera universitaria, no lo vale y tuve muy buena referencia de este colegio y no pensaba cambiarlo la verdad, fue una conversación que se dio de momento, vine a preguntar y me hijo tiene muy buenas notas y lo recibieron altiro, gracias a dios... los niños lo acogieron súper bien. “

... fue porque me hablaron bien del colegio”

“Lo que pase de este colegio es que lo puse porque este colegio siempre ha sido súper bueno”

“el colegio es bien visto,... a mi hija le gusto. Igual con la profesora se lleva súper bien”

“yo tengo tres hijas... tengo solo a mi hijo acá. Yo lo puse porque uno me queda cerca, llego y cruzo, y otra es porque tengo a mi hijo enfermo y así puedo llegar y cruzar y verlo... el colegio es bueno, pero yo como mamá lo puse por ese tema”

“resulta que yo me acuerdo que antes igual hacían, el colegio hacía para las familias. Hacían participar a las mamás... hacían bailes entonces cada curso presentaba...eso después se cortó y no sé porque, pero igual tengo los niños acá porque encuentro que es un buen colegio”

“yo vivo cerca la escuela 80, una cuadrita me queda, pero no me gusta porque hay muy malas referencias”

¿Qué esperan que el establecimiento les brinde a sus hijo/as a largo plazo en el ámbito de la educación? ¿A corto plazo?

“que tenga una buena educación y que sea aguante (¿?) Con todos los profesores y los niños”

“En el primer ciclo no hay problemas... yo veo las cosas por dentro y por fuera, como apoderada y por parte de inspectoría, el segundo ciclo tiene muchas facha en un tema de profesores, de reemplazo. Hay varios profesores que han tirado licencias y mandan a cubrir a los inspectores...”

porque no hay profesores... la mejora para el colegio sería tener profesores de reserva, para reemplazar a los que están con licencia médica”

“que capaciten a los niños para que ellos puedan el día de mañana inventar un trabajo, puedas estar en una universidad. Eso depende de sus primeros pasos en la escuela, la universidad y el trabajo y lo que uno espera que estén bien y que le enseñen lo que debe ser”

“Yo tengo mi nieto en 6to y varias mamás y papás, resultan que en el curso hay mucho niño desordenado, incluyendo a mi nieto, pero hay algunos que son más desordenados y hacen grupo, pero resulta que el profesor solo anota en el libro no más y se entre cuando viene a reunión, pero uno no está al tanto de eso. No considero justo eso, no es justo que cuando venga la reunión y empiece a leer... yo digo como no llamen, ya mire venga a las 4 de la tarde...”

“pero los niños no dicen, calladitos, después uno se entera en las reuniones”

“si yo tengo problemas con mi hijo en algún ramo no pido atención, yo vengo y veo cuando atiende cada profesor”

“ya no se puede expulsar a un niño del colegio,... pero si se mandan a buscar al apoderado y él no llega, ya no hay nada que hacer”

“cuando hay niños que tienen mucho conflicto pasan a la psicosocial, va la asistente social a la casa...”

¿Qué esperan a largo plazo del establecimiento?

“soy extranjera, Primero, no encontré otra escuela. Yo vine en el mes de mayo.... A mí me gustaría, y discúlpennos que estamos en su país, pero el ejemplo de mi país, donde la educación es diferente. Allá cada año les hacen un test, entonces de acuerdo al test ellos van viendo la evaluación y los van separando por niveles. Entonces ahí ve el nivel del niño (...) la educación acá debería ser más exigente... ellos tiene que salir preparados, todos al mismo nivel...”

“yo creo que la educación si a lo mejor hay cosas que haya que mejorar, pero el nivel de evaluación y cosas y no creo que sea la solución, por el tema de estigmatizar al niño. Estamos en un periodo fuerte de la igualdad de la inclusión, entonces yo no sé cómo se hace en realidad, pero no creo que vaya por ahí”

“A mí me gustaría que los niños escriban, pero si usted mira lo que han escrito llega a dar miedo. Escriben había sin hache y con v corta... antes había tanta caligrafía, había cuadernos llenos...”

“En ese tiempo había alguien dedicado a eso... eso igual va por parte del papá. Ellos no tienen el tiempo para revisar lo que está mal escrito de cada alumno... debería haber una persona que vea la caligrafía de los niños”

¿Qué creen que los profesionales del establecimiento esperan de ustedes como familia?

“Más apoyo”

“Trabajo en equipo... si no hay un refuerzo en la casa no sirve de nada... más apoyo en la formación valórica... yo me he encontrado con cosas acá que no había en el otro lado, pero los niños no pueden criarse en una burbuja donde todo es maravilloso. Los niños tienen que saber de todo”

“es mamá hijo, mamá colegio. Yo no puedo mandar a mi hijo solo. Es 50/50. Si no se pierde”

“yo tengo que poner un 50% como apoderada”

“Acá te enseñan lenguaje, matemática, física. Tú en tu casa le enseñas valores”

“hay muchos niños en el curso de mi hija que tiene muy malos hábitos, muy malos valores (...) una nota cuando una mamá está 100% ahí y cuando una niña casi no se va a su mamá”

“El valor que yo le entrego es la responsabilidad.... Los niños tienen derechos, pero también tienen deberes... hacer sus tareas, ayudar a la familia en la casa...De chiquitito uno tiene que enseñarles que la vida no es color de rosa”

“algunas mamás se quejan que les ponen tarea para la casa y lo que pasa es que el niño no trabajó en la clase y le echan la culpa a la profesora... yo le enseñé a mi hijo que tiene que respetar a la profesora, como una autoridad, entonces como le va a decir la vieja por ejemplo. Entonces lo que la escuela pide apoyo es eso, que si el niño no trabaja que le enseñen al niño que viene a eso, a aprender a que respeten a los profesores.”

En su opinión, ¿Qué necesidades tienen ustedes como familia que los profesionales del establecimiento podrían apoyarlos?

“con ese sistema que tiene, con la asistente psicosocial es súper importante porque a veces uno como mamá no se pone en el lugar de los niños, entonces no entiende porque actúa así(...) para poder entender como los niños, para poder entenderlos, porque a veces es bien complicado.”

“yo creo que el colegio brinda harta ayuda. Mi hijo siempre ha tenido problemas de aprendizaje, le cuesta harto, yo de primero a cuatro conversaba con la profesora y hasta cuarto estuvo con la psicopedagoga. E ahí está el programa (...) (¿?)...acá y ahora está la profesora Alejandra que hace Reiki... El colegio me ha dado harta ayuda”

“encuentro que no es tan solo el sistema escolar, sino mundial. Con la llamada de que a los niñitos no les puedes gritar, son se enferman... los niños hacen lo que ellos quieren... si a mi nieto no le muestro una varilla simplemente no sabe... ”

“les falta mucho (a los profesores)... pongo el caso de la profesora de inglés, la profesora puede tener mucho conocimiento pero ella es muy blanda. Los niños se la comen viva. Los profesores tienen que tener más liderazgo”

“Uno como padre le quita autoridad al profesor. Uno le dice a los niños, el profesor no te puede mandar, no te puede tratar así...En eso se basa el niño para comerse a los profesores”

“Antiguamente el profesor te castigaba y nadie se quedó traumatado.... Ahora no se le puede decir nada”

“no me gusta como la profesora le enseña a mis niños, porque yo veo la enseñanza de mi hijo con la de mi hija. En las reuniones de mi hija voy y el profesor entrega las pruebas, al curso completo le fue mal en la prueba entonces el profesor no puede pasar al siguiente contenido porque a todas las niñas le fue mal, entonces tiene que devolverse”

“ahora ni siquiera podemos tocar al niño, por si no te amenazan con denunciarte a la PDI, y de adonde saco eso, de aquí del colegio. Los niños tienen derechos, pero también tienen deberes.”

“Tener este tipo de reuniones con los apoderados”

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Cómo creen que son las competencias de los profesionales del establecimiento (liderazgo, contenidos educativos, empatía, etc.)? ¿Creen que podrían mejorar? ¿En qué sentido? (profesores, directivos, etc.)

“Actualizar el método de aprendizaje. Ahora hay profes jóvenes con nuevas ideas. Los niños de ahora no son como los de antes, no pueden escribir una hora y estar tranquilos. Necesitan actividades.”

“el año pasado nosotros tuvimos un profesor jovencito de historia y el traía otras ideas, como actualizadas, porque el profesor a los niños les hacía escribir pero una parte nomas, y en la otra parte él les ponía videos para que aprendieran. Les hacía hablar. Los niños se sentían muy bien con él. Era una comunicación muy buena. El traía un buen sistema, eso le falta a los profesores.”

“Yo creo que manejan hartó ese sistema acá”

¿Cuáles son las competencias que ustedes como familia deben tener para apoyar las tareas del establecimiento respecto a sus hijo/as?

“poder expresarnos en estas reuniones”

“Más comunicación con los profesores”

“yo creo que estar a la par con los profesores. Muchas veces no sabemos en qué van ellos, haber, hablo cuando de enseñaba la “m con la a es ma, la m con la e, me”, resulta que a mí me toco este nuevo sistema en que ya la letras tienen un sonido, entonces algunos no entendían ese y le querían enseñar a los niños con ese método antiguo y la profesora le estaba en señalando con otro,... entonces estar informado en que va el profesor, como le está enseñando, entonces estar informado de como la profesora enseña. “

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

¿Cuál creen ustedes que será el máximo nivel educacional al que llegará su hijo/as? ¿Por qué?

“profesionales”

“como cualquier papa uno espera lo mejor, que sean personas felices, que tengan valores. El colegio influye en la parte académica, la base, pero parte más de la casa”

“ojala un título universitario”

“se tiene que dar las oportunidades también, porque a lo mejor algunas familias tienen el dinero para pagar una carrera universitaria, pero otros no lo tienen. En eso tiene que estar el gobierno en dar las oportunidades, de becas...”

“oportunidades hay. Ahora les están dando becas a los niños. Incentivando a los niños hasta llegar a ser profesionales”

“incentivar a que ellos sean más como uno no ha sido profesional. Apoyándole para que sean más que nosotros”

“Pero ojo, querer es poder”

“hay niños que no han tenido los recursos para pagarse la carrera, y trabajan, de empaque... también está su responsabilidad como alumnos”

“yo quisiera ver a mi hijo alto, muy grande, que sea profesional, que sea feliz y este bien”

4.- Comunicación entre familia y escuela

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

¿Cómo cree usted que es el la educación de calidad? ¿Cuál cree que es el rol que tiene la familia en ella?

“que tengan buenos profesores... que puedan la materia, que sea adecuada para ellos”

“hay profesores que son muy bueno, pero yo los he visto, están con el celular y llevan un montón de rato (los niños)”

“hay tanto material ahora para hacer buenas clases, internet... acá se puede hacer una clase didáctica, en vez de escribir en el cuaderno, ver una película ver el libro, y empezar el debate, que son súper buenos para trabajar la personalidad del niño. Falta que el educador sepa usar esas herramientas”

“A mí me gustaría por ejemplo, hay profesores que se dedican a los niños que saben. Entonces al resto los dejan y ese grupito se empieza a desordenar. Pero yo me acuerdo que antiguamente los profesores no eran así. Los niños que estaban bien los dejaba ahí, y ellos se dedicaban a los niños que les cuesta... o si no se quedaba una horita después de clases y los reforzaba”

“vocación es la palabra. No solo enseñar por enseñar, sino que te tiene que gustar”

“Lo otro que hacían antes, que ahora lo enseñan todo distinto, los sonidos las vocales. Los profesores nos llaman, a los que querían, por no era obligación. También los llamaba una horita después de clases, y ellos nos hacían clases a nosotros, para que nosotros les enseñáramos a los niños y resultaba bien, antes porque ahora no lo he visto”

“Antes tenían más vocación... lo único que quiere el profesor es irse”

“hay mucha mamá que reclama de porque hay jornada completan y les vuelven a mandar tareas para la clase”

“pero a veces que los niños no trabajan en clases”

“A veces no mandan tareas, pero les mandan unas investigaciones que un niño que 4to año no pueden hacer”

“hoy día la computación es una mal necesario, tiene que integrarlo”

“en internet lo hacen altiro”

¿Cómo creen ustedes que esto les va a afectar en su relación con el colegio?

“la nueva reforma de acortar el horario de clases, para las madres que trabajan se les va a poner negro el panorama... pero también está la implementación de las academias, que tú puedes dejar a tu hijo de 8 a 1 y de ahí está la ahora que te acomode en las academias”

“eso falla también, la parte más artística”

“yo creo que la actividades extracurriculares es la mejor forma de alejar a los niños de la ociosidad... el que haga deporte, le fomente una base artística es la base para tener un hijo exitoso”

6.- Otras categorías propuestas por el investigador

¿Cómo ven la relación de la escuela con las familias extranjeras?

“yo soy en extranjera (...) las escuelas en donde he estado ha sido bien. Porque también va en la persona, como en cómo se integra, porque obviamente uno tiene muchos prejuicios de porque uno no conocen a las personas como son, o porque otra persona ha hecho algo malo. Lo hablo por mí porque yo soy colombiana y yo sé que aquí han hecho muchas cosas malas. Yo aquí llevo 3

años y medio y desde que yo llegue yo no he tenido ningún problema con nadie. A mí me parece que las escuelas en donde he tenido a Juan Pablo nos han ido bien, que es de parte y parte. De pronto en un principio, lo rechazan y se siente un poco aislado, pero a medida que va conociendo a las personas y se va integrando bien. Cuando yo iba a matricular a Juan Pablo en esta escuela, lo primero que me dijo el inspector era que tuviera muy claro que aquí no hacían distinción por nacionalidad, que aquí lo que veían era que el niño tuviera buenas notas y el acompañamiento del apoderado... discriminación en la escuela no he sentido”

“A mi hijo tampoco ha tenido problemas en lo que dice escuela, pero si en la sala al principio lo rechazaban porque es peruano. Y siempre le decían esa palabra, porque eres peruano, entonces como que ya no quería venir a la escuela... pero la profesora que le toca ayudó bastante hablo con los niños y lo soltaron al niño”

“el factor importante es que los profesores guíen a los estudiantes en la aceptación de sus compañeros, porque los niños son niños y a veces son hirientes, a veces en la casa la mamá dice cosas que uno no sabe, pero la base está en que el profesor haga el vínculo entre los estudiantes”

¿Qué debiera hacer el colegio por la inclusión de los niños extranjeros?

“somos iguales”

“el tema es que no hay que hacer diferencias entre las razas, somos todos los mismos”

“depende de los valores que uno le entregue a sus hijos. Mi hijo es hombre y viene de muchos años con sus compañeros, 9 años, y les he dicho que deben respetar a sus compañeros porque tienen hermanas (...) a las niñas no se les debe tocar”

“yo creo que los que estamos acá tenemos los mismos valores las mismas ideas, pero si tú te juntas en el curso es la mitad del curso que las mamás no tiene ni ideas de cómo se llama el hijo ni a qué hora llega a la casa”

7.- Otras observaciones

“el sistema de escolar tiene que entregar más recursos y herramientas, sobre todo más capacitaciones para los profesores”

“y a los inspectores”

“ojala que también hicieran que los niños quieran ser profesores,... porque les pagan pocos... hay que incentivar a los niños a ser profesores”

“va en el gobierno también que tiene que valorar más al profesor”

“yo creo que en la relación escuela familia, deberían haber más actividades familiares, por ejemplo, más kermeses (...), eso afianza más la relación escuela familia, porque conoce más a los inspectores, al director”

Focus Group. Establecimiento particular subvencionado. Lancaster Antofagasta

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

Esteban: “bueno mi nombre es Esteban y elegimos ponderando dos aspectos. El aspecto económico y que sea un colegio cristiano. Nos interesaban estas dos cosas, porque tenemos 2 hijos en el establecimiento con mi esposa, entonces, entonces nos importaba la economía y los valores cristianos”.

Lorena: “A mí me importaba que fuera un colegio que tuviera como pocos alumnos y tuviera integración porque mi hijo tiene asperger”

Alejandra: “Elegí este colegio porque primeramente porque es cristiano y segundo porque mi hijo necesita tener pie y este colegio tiene pie y porque a mi hijo le gustó mucho este colegio. Ciertamente me queda lejos de mi casa, pero mi hijo se siente cómodo acá”. (Pie se refiere a la ayuda integral que recibe el estudiante, en este caso con déficit atencional)

“Mi nombre es Alicia y yo lo elegí más que nada por la cercanía, aparte de que es un colegio cristiano. Cercanía porque yo no soy de este lugar y tenía que aprender y a ubicarme en la ciudad. Y me gusto y seguí teniendo a mis niños aquí e incorpore a mi hija ya a kínder... y porque tiene su programa de integración que es muy esencial. Y tiene cierto modo el profesor tiene harta cercanía con el apoderad aunque hay siempre problema que se suscitan como en cualquier lugar.

“Mi nombre es Valerie, en mi caso fue prácticamente por mi hermana ya que mi hermana había tenido un problema de bullying entonces fue un bullying bastante fuerte para ella, en ningún la querían recibir y acá fue donde se abrieron las puertas” (Valeria es apoderada de su hermana, además de su hija)

“Mi nombre es Gloria Villalobos, yo tengo a mi hijo acá, lo hice al principio por cercanía porque yo trabajaba y necesita que mi mama más cerca para que ella se desplazara. Decidí cambiarlo, pero él le tiene mucho cariño al colegio y no quiere cambiarse”

“Mi nombre es Joana y cuando recién llegamos acá el dilema era buscar un colegio donde el niño se adapte, pues como uno es extranjero pues le complica un poquito más la situación. Empecé a averiguar los colegios y mi vecina me decía que el Lancaster es un colegio muy bueno. Vine a averiguar, me di cuenta de que era evangélico, me gustó esa parte y aparte de eso me salió una casa mucho más cerca del colegio, entonces con más animo me anime y mi niño es muy feliz aquí. Él está muy contento en este colegio.

¿Qué esperan que el establecimiento les brinde a sus hijo/as a largo plazo en el ámbito de la educación? ¿A corto plazo?

“Apoyo”

“Las herramientas necesarias para seguir paso a paso y escalando etapas y así con el apoyo del colegio y lo que nosotros como familia podemos entregarle, los niños tengan un buen futuro”

“Bueno Esteban nuevamente, en mi caos yo soy consciente que aquí no solo van a obtener herramientas pedagógicas, o sea conocimiento general que si bien le va a ser útil en varios aspectos de su vida, no van a reemplazar el trabajo que hay que hacer en la casa, entonces ese trabajo con

ese concepto de que aquí le van a dar los ladrillos pero el cemento, el plano, el diseño, las coordenadas se van a obtener en el hogar, entonces herramientas pedagógicas.

“la preparación profunda para que ellos se enfrenten al futuro. Si tiene proyecto de ir a la universidad que tenga una preparación más explícita más centrada más concentrada, para que el día de mañana ellos no tengan tantas dificultades como las presentan uno como papa que uno espera que sus hijos los superen. Esa es la ambición de todo papa cuando elegir la educación de sus hijos.

“La verdad es que yo solamente por un asunto de que esto era un colegio humanista como no tiene un técnico yo voy a sacar a mi hijo que va a pasar a la media, pero si tuviera un técnico aquí en el colegio no lo sacaría por ningún motivo porque aquí como apoderara me siente bien con los docentes del colegio, porque nos escuchan, yo tengo buen acercamiento con el pie, porque me ayuda mucha con mis dudas y eso.”

(¿Qué esperas de este liceo técnico para tu hijo?)

“En este lugar no va salir con una herramienta una profesión a futuro y por eso si fuera técnico este colegio no lo sacaría por ningún motivo”

“Yo opto para salga de 8vo de acá, no, 4to medio y después siga una carrera universitaria o preuniversitaria. El colegio que le brinda todo el apoyo. Que mi hijo también estuvo en el programa pie como hace dos años atrás y reforzamiento. También tenía reforzamiento el año paso. Este año tiene buenas notas(...) A él le cuesta, se distrae muy rápido”

¿Qué creen que los profesionales del establecimiento esperan de ustedes como familia?

“El apoyo de los papas, que vengan a las reuniones, a las actividades, todos los compromisos que hacen con el establecimiento”

(¿Que compromisos que tienes ustedes con el establecimiento?)

“La asistencia, mandarlos al colegio, eso es lo primordial porque los niños si uno no los mandan y se quedan en la casita es como fomentar un vicio y hay mucha gente que por que hace frio no mandan a los hijos al colegio. Tenemos que adaptarlos a todo. Desde chicos hay que enseñarles”

“Yo pienso que la primera escuela es la casa. Y la segunda es el apoyo escolar, el establecimiento que tú eliges y de acuerdo de eso tú tienes que trabajar con ellos netamente con tus hijos y le establecimiento, porque si tú quieres información y quieres saber cómo está tu hijo tienes que dirigirte acá. El resto está en tu casa. Es la forma y método en que uno debe avanzar con los niños y avanzar hacia el futuro”

“Yo creo que la responsabilidad es una herramienta que uno le entrega a los niños, porque si no tienen responsabilidad ahora que son chicos, que están en la básica, menos la van a tener en la media y menos en la universidad, porque en la universidad ellos ya están grandes, no les van exigir como les van a exigir en el colegio., No depende de ellos profesores la universidad, si no que ya se desligan un poco. Si los niños no tienen la responsabilidad siempre van a... si nosotros no se las

inculcamos ahora que están en la básica, la responsabilidad no la van a adquirir. Yo creo que el colegio que quiere, padres responsables, comprometidos con la visión del colegio”

“Ese compromiso debe ser tanto cuando te encuentras en los dos, si te encuentras en el lado negativo el compromiso y lugar, porque te va a servir como experiencia para no repetir te va a servir para apoyar y ayudar a tu hijo”

“Yo pino que lo que busca el colegio es uno es por ejemplo, cuando te dicen que ellos aquí ven una parte teoría, pero en la casa siempre debemos nosotros reforzar, porque muchas veces no les quedan grabados toda la información a ellos. La tía Claudia nos dice que les abran en la casa los libros a ellos, los cuadernos, miren que están viendo los niños porque muchas veces no es verdad.”

“Bueno, Esteban,..., dijo una cosa mamá que tiene razón, el tema de la asistencia, eso es importante para el colegio en un aspecto educativo, como está diseñado el sistema educacional...ahora en un aspecto pedagógico yo creo que hay una palabra que hasta suena feo, la palabra es disciplina, el primer mundo es una palabra bien valorada, nosotros la miramos feo, pero pedagógicamente el colegio y los profesores necesitan que este concepto salga del hogar. El concepto de disciplina, no se sienta por disciplina por cosas y cuestiones, sino entienda por disciplina sujetarse a algo establecido, principios, normas, horarios. Yo creo que ese es uno de los valores principales que el colegio necesita de nosotros, porque si el niño pasa hasta las 3 de la mañana, en Facebook poco puede hacer el profesor por la educación de ese niño, si pasa un % muy amplio de su día a día viendo videos extra sensoriales, viendo explosiones todo el día, viene y el profesor esta parada media hora hablando no hay manera que lo estimule sensorialmente a menos que haga explicar la clase. Entonces yo creo que el aporte más grande que podemos darle al establecimiento, es estableciendo normas dentro del hogar que fomenten la disciplina, para que el niño vada a un establecimiento educacional, que tiene que leer, estudiar...”

.En su opinión, ¿Qué necesidades tienen ustedes como familia que los profesionales del establecimiento podrían apoyarlos?

“pensó yo, Alicia, que más disponibilidad de profesor en cuanto a la atención que requiere de ellos por ciertas informaciones porque a veces pasa que hay una información que llega de mala manera o se pasa a llevar, como fue la escultura del programa de evaluación, bueno que nadie sabía cuándo era una prueba, cuando se tomaba un articulado, o sea estábamos mal, ahí debí haber un poco más de apoyo en cuanto a los profesores a la familia... que se rijan por las pautas que se dan para informar cuando nos toca prueba, qué tipo de prueba y que estas no se corran porque al final quedamos todos en el aire.”

“Esteban, Hablaron en varias ocasiones del programa Pie, yo tengo un niño en el programa pie que tiene autismo, en ese aspecto nosotros necesitamos algo bien específico que no se nos direcciones en áreas técnicas, especiales, como padre que cosas tenemos que hacer nosotros para apoyar ciertos lineamiento de nuestros hijos, mejorarlos pedagógicamente, nosotros tenemos adquiridos por nuestros padres y demás valores conceptos que no se aplican para casos específicos como el caso de un niño a pie, entonces en esa área necesitamos que los especiales compartan con nosotros esos conocimientos y den más herramientas.”

“En mi caso mi hijo no coopera mucho a veces no coopera nada y le han tenido bastante paciencia acá en el colegio, pero me gustaría más integrarme mucho para el aprendizaje de mi hijo, estando presente si se puede, porque me interesa que avance no que se quede estancado, porque el colectivamente no tiene ningún problema, él es tartamudo y bien, y no lo lleva con un trabajo, no participa, se aísla, porque mi hijo tiene asperger más encima, me gustaría que sobresaliera más. Ese potencial que él tiene, que yo veo en la casa, pero me gustaría que estuviera reflejado, porque no saco nada que el haga los trabaos en la casa pero no lo evalúen como a cualquier niño. Quiero que se sienta como cualquier niño más, no especial.”

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Cómo creen que son las competencias de los profesionales del establecimiento (liderazgo, contenidos educativos, empatía, etc.)? ¿Creen que podrían mejorar? ¿En qué sentido? (profesores, directivos, etc.)

“En este colegio comparado con otros colegios tiene una buena base de educación para como todo lo tiene catalogado lo tiene para el sector de bajos recurso, pero comparado con otros colegios bien en la misma plataforma, solamente falta mejorar el área emm trabajar un poco más sobre los profesores. Como profesionales son muy buenos, a lo que a mí respecta al escala que tiene a pesar de que a mi hijo igual le cuesta, porque igual está en un programa pie, tal vez le cuesta mucho integrarse de acurdo a la escala que hay acá, pero no es baja la escala. Nosotros emm lo que falta acá también es más disciplina, en cuanto también a los apoderados, comprometerse un poco, pero en lo profesional... bueno como todo los colegios siempre n o esperar que todos los profesionales sean como nosotros queremos, porque todos tiene diferentes carácter, diferentes formas de tratar a los niños, pero yo creo que con el tiempo se ha estado logrando un poco más... yo llevo(...) mi hijo dentro en 4to básico acá y encuentro que desde que llegue esta mejor la educación., la educación está mejor, lo que se está pretendiendo eee tal vez con el cambio de director tal vez muchas mamás en el principio reclamaron la forma del director, no es que yo lo alabe, pero el viene de un colegio donde hay muchas disciplina, y como padre de este colegio nos cuesta nivelarse. Yo vengo de otro colegio que es como hermano de este colegio y ahí es como normal que se tomen estas cosas. También hay problemas de desacuerdo, lo que planteaba la señora también(...) también ocurre pongámosle que de repente cambian las evaluaciones, los apoderados andan un poco perdido en eso, pero en cuanto a educación, tenemos una buena escala. Hay mamas que dicen que porque están en un colegio particular tiene la misma escala, porque lo que ese está planteando es bueno en la educación, en la materia.

(¿En dónde ven esta evaluación?)

“Bueno yo veo que hay un compromiso real de los docentes que se si se comprometen con sus alumnos cuando uno se acerca, veo que cuando uno se acerca y tiene una duda ellos no ayudan de verdad. Me paso con mi hijo de octavo y vi un gran avance como de inmediato de mi hijo y se ha ido superando y por eso sigo que son buenos los profesores de aquí, porque se comprometen con sus alumnos”

“Esteba, que sucede, es admirable porque un profesor de aquí a diferencia de otros tiene que lidiar con varias culturas diferentes. Una

Una autocrítica ahí, porque los que somos extranjeros venimos con un confort de escuchar y hablar totalmente diferentes, entonces el profesor en cierta forma, se adapta a esas circunstancias y hasta entonces no he tenido de alguien que quiebre o alguna crisis por las muchas culturas que hablemos eso hay que aplaudirlos. Han sabido amortiguar eso. Que exigiría yo, es que obviamente se estén actualizando. Vivimos en una sociedad muy dinámica y está muy al acceso el conocimiento, está ahí, no era como nuestra época que teníamos que buscar entre libros. Hoy en día está todo al alcance de la mano. Y tiene que adaptarse y tomar un rol no tanto de educadores, porque si enseñar está al alcance de la mano, sino de mentores, para direccionar a los niños que conocimiento cual conocimiento que hay le va a ser más específico, más funcional para su vida. Es cambio de mentalidad de ser alineadores, de ser personas que están dirigiendo a los niños en el área del conocimiento sería algo espectacular. Que tomen el rol más de capitanes que se profesores.”

“Es que por lo mismo yo conozco poco a los profesores. El día para venir a conversar es una vez a la semana y hay que estar citado, no como antes. Ahora no dejan de entrar, solamente el día citado. Entonces a veces mismos a veces tienes percances con los profesores porque es conversador. Cuando me citan vengo, y por eso conozco más a algunos profesores, pero no a la mayoría... Ha cambiado mucho acá en el colegio(...) si los profesores citan a veces como ahora, llega poca gente y siempre son las mismas caras. Entonces es cosas de acercarse no más.”

“nosotros venimos de una reunión ahora de la mañana eeh venimos en la mañana también a otra reunión y lo que hablaban yo lo pensaba decía yo porque así también se planteó esta idea, lo que está planteando Karina, eeh, de los horarios de los profesores, lo que pasa acá es que los profesores solo atienden día miércoles y todos vienen a la misma hora. En otros colegios atiende un profesor diferentes días, entonces uno accede a hablar a varios profesores en la semana... y por hora. Uno de repente puede conversar con todos los profesores en la semana. Acá no se puede venir todos los días Sería bueno que se tomara Karina otra instancia de poder conversar con los apoderados, como decía la profesional acá, siempre se ven las mismas caras, porque cuando uno le interesa la educación de los niños tiene que estar los padres. Uno tratar de conversar, porque igual de repente porque los profesores atiendan un día, pero si uno les hace una consulta a ellos siempre van a responder. Eso sería bueno que se cambiara acá en el establecimientos, que le dan más instancias a los padres.”

(¿Tienen reuniones de apoderados? ¿Cuánta gente viene?)

“las mismas de siempre”

“Pero en las reuniones de apoderadas no hay tantas instancias para conversar., porque se habla de lo que pasa en el curso a nivel de curso, entonces y es una hora no más, entonces uno se va a acercar a la profesores, y ya ha pasado el horario. No se puede dialogar personalmente con el profesor. Puntualmente”

“En cuanto a la metodología, porque tenga a veces cuando un profesor toma licencia, llega otro en reemplazo entonces a veces varía la metodología en otro uno y otro. Sería importante evaluar que metodología sirve más, porque los cambios son muy abruptos. Los niños se acostumbran a la metodología nueva y retornan a la anterior y ya no es lo mismo, entonces que también los profesores podían flexibilizar en ese sentido. Equiparar metodología para que ellos puedan

entender mejor y lo otro es el tema cuanto a compromiso de los profesores como también de los alumnos o padres. El caos puntas del 4to medio que tan tenido problemas por el uso del celulares, entonces sirve la instancia para que muchos accedan a información en la pruebas y otros que estudian quedan lamentablemente para que voy a pedir mi tiempo. En ese sentido hay que tener más control con el acceso a los celulares, porque es incómodo en clases y pruebas.”

“Sobre todo porque el hecho de que alguno estén digamos perdiendo el tiempo durante la clase a otros los distrae”

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

“Yo creo que todos queremos que nuestros hijos lleguen a ser profesionales, que sean personas de bien, que tengan valores, que tengan(...) Sean respetuosos, tenga disciplina y todos los temas que hemos tocado acá, porque eso nos conlleva como padres. Darles un buen camino para que cuando él ya sea un adulto un profesional tenga los mismos valores, la misma base, para el empezar su familia y así eeh escalando de su el cómo familia como padre después sus hijos y así sucesivamente. Yo creo que es lo que soñamos y yo creo que todo eso conlleva directamente con lo que uno entrega en la casa, si uno digo el colegio aporta en parte algo, pero la base esencial, el cemento y el plano lo ponemos nosotros como padres.”

¿La expectativa es que estudie una carrera universitaria?

“Esa es la idea. Que podamos darle una carrera universitaria, porque no todos pueden llegar ahí por distintos motivos, ya sean económicos o simplemente porque hay mucho niño que se deberían a los padres y ya no tienen solución. Lo vemos todos los días. Y todo esto parte por(...) el sistema en sí está mal, el sistema completo, la educación, lo económico y todo lo que conlleva a nuestro país está mal. Porque no sabemos(...) se quiere tapar el sol con un dedo”

“Como lo dice Gloria lo que uno aspira con los hijos es eso, primero que todo el calor humano, como tratar a las personas, porque uno siempre espera que un hijo sea un profesional, con herramientas a la mano, pero el calor humano ante todo digo yo, porque ahí parte, no importa raza color o lo que sea, que tenga calor humano y de ahí en adelante valores, principios, para que tenga lo que tenga sostenerse, ser un gran profesional, brindarle lo que su familia necesite. Uno siempre quiere que sus hijos estén bien. “

“Yo creo eso, eeh, está prácticamente todo dicho, pero no tenemos que olvidar que todos los niños tienen la misma capacidad, que hay ciertas diferencias que novan por la parte económica. Entonces hay que también ponerle hincapié en aquello, que nosotros aspiramos en esos mismos niños que son diferentes pero que son personas y hay que darles las oportunidades como tal, pero no tiene las capacidades de llegar a la universidad porque sus capacidad intelectual se los impide, ya sea no solo intelectual sino discapacidades de ciertas maneras. Aquí en este país se discrimina mucho. Tú no le das trabajo a un inválido por su discapacidad. Mira la tendencia de darle la prioridad de quien tiene todos sus miembros, no le falta ninguno y dejas de lado al otro que tiene el mismo potencial. Eso también hay que mirarlo y hay que evaluarlo. Es muy importante, porque

yo pase por ese tema. Y Por dios que ataca y duele y se sufre es una cosa constante y que no está lejos del ojo de los demás. Sino que cometemos el error de mirar y mirar como si ese es un fenómeno y no lo es. Entonces pienso que la capacidad tanto intelectual también va de la mano con aquello y nosotros aspiramos como papas. No miramos a nuestros hijos como un diferente, con los mismos derechos con las misas oportunidades pero tenemos que ser conscientes que sus capacidades a veces intelectual no están para ir a una universidad, pero puede que sí y nos sorprenda y que sí.”

“Yo quiero decir algo, yo tengo dos niños con discapacidad, capacidad diferencial y todos los títulos que se le quieran poner y quiero un poco darle otra enfoque a lo que dijo la señora acá. Yo fui jefe de operaciones de correos de Chile y contraté como cartero a un hombre que tenía una mano. Cualquiera que ha trabajado en el área carta sabe que con una mano el trabajo se te hace 10 veces más trabajo. Entre agarrar las cartas y ordenarlas por dirección y necesariamente necesitas dos manos para lograrlo. A este hombre le faltaba la mano derecha, la más importante. Él está actualmente trabajando de cartero todavía, porque nosotros como nosotros a veces nos limitamos, procesamos esos límites a las personas. Hay valores que son mucho más fundamentales que tener la capacidad intelectual o la capacidad técnica, son los valores primarios que te enseñan en tu hogar. La responsabilidad es fundamental, cualquiera que ha sido jefe sabe que la responsabilidad es más importante que si el tipo es alto, bajo o capaz. Si es irresponsable vale hongo. Entonces cual es el drama, nosotros hemos requerido escrutinios a las personas para que sean así, y no. Todos somos necesarios para el esquema dentro del sistema y la gracia es que ninguna pieza se parezca a la otra. Nosotros pensamos, no, tienen que ser todos así y no. Mi hijo más grande quiere ser misionero evangélico, yo estoy emocionadísimo y contento y no es que tiene que ir a la universidad. Proyectemos eso y dale para adelante. La sociedad necesita más que simplemente médicos, electricistas, panaderos y cuestiones. La necesidad de la sociedad es mucho más amplia. Si ustedes se ponen a analizar el mercado está sobreexplotado y hay una abundancia de ingenieros, técnicos, prevencionistas de riesgos y no es por criticar, sino que no hemos pensado en todo eso y la gama es mucho más amplia. El mundo necesita una gama muy gama muy importante. Hay personas que tienen(...) Bueno yo tengo un hijo más grande que tiene autismo, severo, no habla, pero tiene capacidades que la sociedad necesita de esas capacidades. Hay que desarrollarlos para que esas capacidades estén a la disposición de la sociedad. Ese es el objetivo, que se involucren y seamos un aporte a la sociedad, como profesionales, como técnicos, con problemas intelectuales, como hacemos que la sociedad los aproveche y todos recibamos beneficios y seamos retroactivos. “

4.- Comunicación entre familia y escuela

¿Qué se puede mejorar de la relación de apoderados con el establecimiento? ¿Es la comunicación fluida?

“Yo pienso que más comunicación y que los apoderados se estén enterando de cosas que están sucediendo, Porque ese día lo planteaban en la reunión de la mañana. Que de repente los apoderados no se enteran muchos que un cambio de reunión y no a veces no se enteran entonces que los profesores que están en inspectoría sepan el manejo de lo que está pasando arriba de ellos,

para que ellos puedan transmitir la información a nosotros. No podemos pasar al colegio, porque obvio porque pasamos todos interrumpimos y otra cosa que por la seguridad de nuestros hijos, porque no sabemos que padres van a pasar. La cara visible para nosotros no son tanto los profesores, son los inspectores y los que están con nosotros constantemente. A ellos hay que capacitarlos para que ellos estén ahí y uno les pueda preguntar y esa una información que está realmente y no digan no sé no me han informado, porque el apoderado no queda conforme con un no sé, una respuesta favorable”

“Eso pasa netamente por el hecho de mal información que tienen dentro del mismo establecimiento. Eso se puede mejorar si ponemos empeño de ambas partes. Tanto de la información los directivos, con los docentes con los inspectores, de los apoderados y los alumnos, pero falta una buena información clara y precisa con tal de que todos sepan que va a suceder. Nosotros teníamos una reunión como centro general de padre pero nos vimos enfrentados a otra reunión de la que no teníamos idea. No nos informaron”

¿Cómo se podría mejorar?

“Hay mecanismos que la escuela misma lo tiene, bueno se cachó el tema del(...) notas que era sumamente bueno, hay un televisor, hay ... yo creo que se han trabajado mecanismo donde yo creo que se ha trabado cierto en problema es que hay muchos escalafones como se ha perfeccionados mucho el sistema educativo, está el profesores el profesor, el profesor jefe, unas siglas medias raras y este y este, entonces la responsabilidad se diluye, nadie corta el queque...a la final nadie garra y agarra la iniciativa o bien inventamos otro cargo de relacionar público o dentro de los cargos que hay alguien toma la batuta en ese aspecto. El problema no es los medios, no es el personal, sino organizarlo correctamente para que la información salga fluidamente. La pizarra, televisión que está ahí afuera está súper bueno, el problema es que tiene sus periodos de funcionamiento y periodos de funcionamiento. A veces llegas y dice martes y estamos a jueves.”

“Igual todos los apoderados no vienen. Ponte tú, mi hijo ya está en cuarto y él se viene y se va solo.”

“La comunicación es inclusive en cuarto medio siempre vienen los mismo apoderados a la reunión, 6 o 7 de un curso de 19. Entonces siempre asisten los mismos y faltan el resto y desgraciadamente son los que siempre tienen problemas”

¿Cómo se podría mejorar?

“Esa es la instancia de mejorarla. Incluso la profesora misma hizo un grupo de WhatsApp donde avisaba que había reunión. Yo creo que ya ahí va más en la responsabilidad de los apoderados”

“Somos siempre los mismos. Pero eso no va por el sistema de cómo informa o no informa el colegio. Va por la responsabilidad e irresponsabilidad de los padres con sus hijos. Porque ahora son muy pocos los padres que viven preocupados por sus hijos. Hay muchas gentes que dice que sus hijos ya están en media y no me informo. Lo encuentro absurdo. Yo tengo un hijo de 25 y otro de 23 y yo sigo informando y se dónde soy. Eso pasa por tener una buena comunicación. Eso pasa por la familia

y los valores que uno va dando, pero si a mí. Como apoderado no me interesa no me intereso cuando están chicos no me va a interesar ahora. Falta de responsabilidad de los padres”

“El año pasado lo que ahora es 4to medio tenía un serio problema con notas rojas en matemáticas. El rector hizo una reunión grande con las familias que era obligatoria, e inclusive en la segunda reunión que hizo cito a todos los apoderados para que se hicieran partícipes de las clases, porque había muchos alumnos que hacían desorden y ningún apoderado se acercó. Entonces ahí es donde uno se da cuenta que la responsabilidad de apoderados que ellos creen que porque ellos son adolescentes y esta grandes pueden manejarse a sí mismos y no es así. La problemática de que llegan atrasados, tiene que estar pidiendo pases, y de sus casas salen temprano. ¿Dónde se van? ¿Qué es lo que hacen? Eso es la interrogante que queda además de que el año pasado tres alumnos que tenían problemas de drogadicción entonces les mandaron a hacer examen y dieron positivos. Tuvieron que agarrar a las familias y trabajar con las familias mismas”

“Mira yo he notado algo, que como está armado el sistema se amenaza se amenaza mucho pero se hace poco, entonces este es un problema que va creciendo. El niño se empieza a acostumbrar en el establecimiento que está bien, que te dicen has esto, pero nunca pasa nada. Entonces esto con el paso de los años va creciendo, entonces llega un momento que se vuelve incontrolable, entonces yo creo que el colegio tiene que empezar a ser serio en algunas cosas. He conocido casos de que alguien le robo plata uno a otro, y bueno y vamos a ver qué pasa y se diluye con el tiempo y quedo en la nada. Entonces les queda un concepto claro, queda en la nada, entonces lejos de agarrar de erradicar la mala costumbre, la potencia, la fortalece, entonces parte de que se solucione esos problemas es que se empiecen a tomar medidas serias. Yo entiendo que el colegio tome muchas veces medidas de suspensión, y medidas más radicales que digan a los padres que me meto o me quedo con el cabro este en la casa eehh eehh no toman esas medidas porque les afectan esas medidas porque les afecta económicamente. Hay entra una disyuntiva que alguien se la tiene que jugar, alguien tiene que hacer algo para que circulo vicioso se corte. Pero con los problemas de comunicación que hay y con el tema compromiso es básicamente es porque el colegio no demuestra a los apoderados mire nosotros tenemos la capacidad de hacer esto y lo vamos a hacer si no se compromete. Entonces si el colegio toma series medidas frente a ciertos casos los apoderados obviamente reaccionarios, porque si vienen y te enfrenta que sus hijos están suspendidos por una semana es una cachetada. Y luego si le dicen que tu hijo tiene este tiempo para mejorar es una cachetada que te hace reaccionar. El problema es que se va diluyendo.

“Yo quiero acotar algo. Yo tengo un chico que tengo serios problemas con él. Y está acá en 6to. Yo llegue a la instancia que tener que remediar y tener que hacer un compromiso con el director. Este compromiso dice que tú cambias o te buscas otra escuela y cuáles son tus compromisos como alumnos, me puso una serie de actividades que tenía que hacer en su casa y todos los días firmar el cuaderno que él escribió en clase. ¿Por qué no me escribe? Él está en una burbuja que él quiere hacer lo que él quiere, a pesar de que en la casa se le dice que tú vas al establecimiento por esta y esta razón. Son tus derechos y tus obligaciones, pero es un tema más o menos, porque es complicado, pero el a mí me dio sanciones y yo que espero hoy en día, que yo tengo que tener u hora a un médico, un neurólogo para poder tomar en definitiva la solución de lo que va a suceder.

O Se va o se quedó. Entonces yo pienso que la comunicación están, las medidas no está, pero a veces nos e aplican a todos, sino a esos casos puntuales que aparecen y que están permanentemente y los otros no están tan visibles pero están. Es ahí donde está la problemática. No solamente para esos casos que los niños son retraídos, que los niños molesten en clases o distraigan al resto. Pero hay cosas que no se ven, no se hacen, porque siempre hay otro que esconde. Eso es para mi punto de vista es lo que ocasiona este tipo de embrollos se podría decir que como habla acá el señor se va aumentando, porque estamos escondidos atrás de otros.”

“La falta de comunicación también influye porque los apoderados como que son ausentes. Yo el año pasado estuve de directiva del pie... y nosotros todos los viernes veníamos a los colegios entre 8.00 y 8.30 para que los padres de pie se acercaran e hicieran consultas y nosotros decírselo a los profesionales. Pero ene l año que estuvimos nosotros nadie de los de pie se nos acerca. Solo atendimos una sola personas y en lo reuniones que teníamos todos querían preguntarle al psicólogo... Hay que integrar a los niños como cualquier, pero se veía el poco interés por que yo lo vi, porque estuvimos un año para que viniera un solo apoderado a preguntarnos algo a nosotros y nosotros disponíamos nuestro tiempo, todos los viernes media hora y siempre estamos las tres...Al final no veíamos a los apoderados, ¿dónde estaban esos papas y mamas que querían saber de sus hijos? No podíamos comunicar porque al final queríamos hacer algunas actividades, queríamos sacar el pie adelante, pero no veíamos el apoyo. Entonces generalmente el colegio hace instancia y a veces el apoderado no está acá po.

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

“Primeramente la metodología con que se ven si saben día a día los niños ven con otra mentalidad, como el tiempo va pasando y los niños van aprendiendo con más agilidad, así mismo yo que se manera en el colegio, por ejemplo, en lo personal mi niño de 6 añitos acá en primero aprendió a leer, pero como mis sobrinos a la misma edad, leen recorrido. Ósea la metodología ya se maneja un poco. Con el celular en 10 segundos ya lo saben manejar. Así mismo el método estudio que les van como avanzado para que ellos así mismo puedan, porque los niños puedan dar más de lo que les exige el colegio. Primordialmente, actualizarse en métodos de aprendizaje de métodos.”

“El problema en la educación a mi parecer no es un problema no es un problema del aula, es un problema mucho más amplio y profundo, es cultural. Ojala se pudiese se pudiese resolver con el aula. ¿Qué ha pasado con la sociedad en los últimos años? Cuando nosotros éramos pequeños papa trabajaba, mama estaba en casa con nosotros, nos instruía y no sé cómo salimos pero salimos 100 veces mejor que lo de ahora. ¿Qué ha pasado? La sociedad ha cambiado, el consumismo nos ha hecho ver como necesaria una cantidad de cosas entonces papá y más trabajan, el mío ha quedado wachito de la sociedad entonces la escuela tratando de cumplir la función de antes tenían los padre s y obviamente se ha encontrado pobre cumpliendo esas funciones y nosotros decimos el problema es la educación. El probablemente mucho más amplio y profundo. ¿Qué se puede hacer hoy en día? Ojala pudiésemos agarrar y solucionar todo pero mirando exclusivamente desde el punto de vista educacional, y lo que le interesa al Mineduc yo creo que la solución no pasa por tener más niños en el colegio... yo por mi trabajo he estado en muchos colegios que tienen horarios extendido en diferentes horas y saben que hace un niño que esta desde las 8 de la mañana hasta las 6 de la tarde en el colegio, porque no sé qué idea nos haremos los padres. Pasa todo el día jugando a la pelota, flojeando dentro del colegio. No hay un profesor que tenga la capacidad de

tener todos los días en la sala a los cabros 10, 12, 14, 16 horas en frente. Es imposible. Entonces lo tiene la misma cantidad de horas que un establecimiento normal y el resto lo suelta como las ovejas a pastar por ahí. Eso lejos de traer beneficios a la sociedad hace crecer los problemas... los niños están ahí 4 5 se ponen en una esquina a hablar, uno un día se le ocurrió traer un cigarrito, otro día a otro otra cosas, los inspectores no entienden la capacidad de saber lo que pasa en el establecimiento, y el tema se les escapa de las manos. Se intenta solucionar el problema de fondo con un parchecito. La solución no parte por más horas, sino por canalizar y solucionar el problema. El problema de la educación y de su calidad, no es de la escuela. Parte como ordenamos las cosas(...) quiero que a mis hijos el día de mañana sean grandes personas, tengas condiciones para ello, que se desarrollen a plenitud. .. Parte porque cada uno tome el toro por las astas para solucionar el problema porque el mundo no va a cambiar, yo tengo que cambiar mi pequeño mundo.”

“Yo vengo de una generación de padres muy estrictos, de una disciplina muy severa que también no trajo buenas cosas. Hay que ver un punto intermedio de no ser completamente severos ni tampoco tan light y con mi experiencia que pasa con todos lados podemos encontrar un punto intermedio que los niños entienden y obedecen podemos potenciarlos al mil, porque los niños tienen todas las capacidades. Uno se las da como padres. Conuerdo en que no es el problema el colegio, puede dar todas las herramientas, pero si no se le da en la casa, ese niño no va a tener la autoestima para aprender. Si no le importa el rendimiento a su papa pero si le importa es a fin de año cuando este repitiendo y eso tenemos que ir cada uno en la familia y así vamos a tener una generación mejor.

Sobre el lucro

“Yo creo que afecta poner todos los colegios municipales, porque dicen fin al lucro, pero si uno pone a su hijo en un colegio subvencionado no es porque tenga dinero para botarlo, sino porque uno ve que los colegios subvencionados hay más disciplina que en un municipal, se nota que hay más ordenanza si todo viene de la casa, pero si uno lo tiene en un colegio subvencionado a mí me va a afectar. Yo tengo a mis dos hijos en colegios subvencionados, acá no es tanto porque acá no se paga tanto, pero en el otro colegio de mi hija si, y a mí me afecta porque uno ve lo mejor para sus hijos, uno siempre quiere que los hijos sean más que uno, porque yo creo que adquiere la responsabilidad de traer un hijo al mundo uno quiere que tenga más oportunidades que uno y uno trata por todos los medios tratar de ayudar a nuestros hijos. Independiente de como sea el, porque hemos escuchado que todos tiene las mismas capacidades o el mismo comportamiento, pero como padres queremos que la educación siga superándose, sea más buena, pero buena al sacar los colegios al sacar de los colegios el fin al lucro, sino buena con lo que ya tenemos. Los colegios municipales los ve, los niños que acá en este colegio son escasos, tal vez se pueda ver lo que dice Esteban, de lo que decía el que los niños pueda, pero en los municipales lo hacen delante de los inspectores. Ya se les ha salido de las manos, yo lo digo porque uno de mis sobrinos que iba a un colegio subvencionado, por irse con otras sobrinas se fue a un liceo municipal. Pero sabe que la primera semana estaba aterrada, me decía “Tía, los inspectores ven que están con el cigarrito y la boca y no le dicen nada. Ven que están con el pito y no dicen nada. Los niños se manosean como quieren en el recreo. “Entonces eso uno ve cuando los tiene en un colegio subvencionado, que no

pase eso. Tal vez puede pasar como dice Esteban, pero no en la medida de lo que está pasando en los municipales. Entonces las autoridades, los que están guiando a nuestro país, no, queremos mejor educación ¿Pero cómo la quieren? Tapando con el dedo algo y al final no hay solución. Quedamos en las mismas. Como padres nos preocupan, ¿qué voy a hacer yo? ¿Podré pagar lo de mi hija si el año 2017 sube? ¿Podré pagarlo? ¿Tendré que someterme a llevarlo a un colegio municipal? Cuando voy a estar, que va a ser mi hija ahí cuando desde kínder está en un colegio con base cristiana, está en un colegio sube donde están más preocupados, no tanto por las platas sino porque hay más orden, pero un colegio municipal los niños hacen de todo. Lo digo porque mis sobrinos me lo han dicho. Ellos quieren cambiarse mejor.”

“Por el tema del fin al lucro, cortito, a mí me parece sinceramente ridículo, lo voy a explicar porque. Imagine que voy a ser un sostenedor de un colegio, voy a poner personal, voy a contrariar, voy a poner un edificio, y voy a ser todo eso con todas las responsabilidades sin ganarme ni una. El que invento la ley o no estaba en su sano juicio o pasa por alto cosas muy lógicas. Si alguien pone un colegio lo hace para ganar lucas no para otra cosa. .. Ahora, que quieran desarmar eso(...) a ver yo creo que nosotros estamos discutiendo sobre el marco de los lentos, si tiene que ser de plásticos, si tiene que ser de hierro, de acero inoxidable y nos enredamos con las cosas que no tiene que ver con el trasfondo. El tema de la educación es mucho más amplio a que si se paga, quien paga el o el otro, ojala fuese que aquellos padres que pagana 200 lucas mensuales tiene unos hijos extraordinariamente educados, woou!! Todos hacemos el esfuerzo y lo hacemos. Nosotros teníamos a nuestro hijo en un colegio en donde pagábamos 70 mil pesos mensuales y le iba excelente, pero pasa lo mismo que acá, había niños que les iba a bien y otros que les iba horrible. El tema no es si pagar o no pagar, el tema va más allá de un tema económico y en los problemas reales. El problema de la educación va más a fondo que el problema de la plata. Se ha hablado de esto cantidad de siempre, pero bueno.

6.- Otras categorías propuestas por el investigador

¿Cómo ven la relación del colegio con familias extranjeras? ¿Qué le pediría al establecimiento? ¿O no hay nada distintos?

“Yo creo que acá en este colegio no hay diferencia de casos de raza ni ningún tipo de diferencia. Acá todos se les tratan por igual, por lo que he visto. Mi hijo tiene varios compañeros que son extranjeros, pero no hay discriminación por eso. Yo creo que somos los adultos los que conllevamos a ser tan enfáticos en hacer diferencias, pero los niños, pero como le dijo que tiene sus compañeros y está en kínder y tiene una buena relación. No hay discriminación y este colegio ha integrado a los niños extranjeros y los trata como cualquier otro niño del colegio.”

“Lo que dice Gloria es verdad, desde que yo ingrese al colegio el trabajo ha sido bueno. Hasta el momento no he tenido ninguna queja, el miedo de meter a mi niño en un colegio donde no conociera a nadie, donde no hubiera un apoyo de compañeros, que de confianza. Cada vez que el niño llegaba del colegio, era: ¿cómo le fue, como lo trataron? ¿Lo arañaron mucho? Y cuando llego el primer invierno que fue bastante duro yo le decía que si quería no tenía que ir (por el frío) y él

me decía que sí quería ir. Igual las tías siempre lo han tratado bien y yo me siento muy a gusto en el establecimiento hasta el momento”

¿Requieren las familias extranjeras de alguna ayuda especial por parte del establecimiento?

“No no, porque no lo veo con la necesidad. Un punto específico no”

“Sí, el otro día hablaba con mi hijo y me comentó algo. Que el problema creo que lo tenemos los extranjeros que los locales, porque nosotros venimos con un monto de prejuicios y cosas que no entendemos y es medio complicado que un profesor llega más allá por los límites que el niño mismo pone, En el aula todos los niños de Colombia se sientan juntos en una esquinita. Claro eso no es un problema del colegio, pero es nuestro y obvio que los extranjero nos sentimos más cómodo entre nosotros. Es natural... yo creería que se podría hacer algo desde la pedagogía, porque no siento que estén discriminados, pero si hacer algo para vincularlos más con el resto del curso, porque el niño extranjero viene con sus propios prejuicios. Si bien no los discriminen, somos conscientes que afuera hay mucha gente que si los discrimina. Hay gente especialmente a los colombianos los miramos mal, yo soy consciente de eso. Que pasa, se percibe eso, por más que nadie se lo diga, pero se dan cuenta, cuando alguien mira a para otro lado, cuando cambiarla conversación cuando pasa y eso hace que se aíse. Entonces sería bueno que la escuela no solo no discrimine, sino un paso más allá y busque una integración más profunda.

Focus Group: Establecimiento Municipal Padre Le Peige. Antofagasta.

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Cómo eligieron el establecimiento para sus hijo/as? ¿Por qué?

“porque queda más cerca de la casa”

“Porque yo conozco a los profesores y los apoderados”

“La educación es buena”

“Yo tengo a mi hijo más grande acá, uno ya se, cómo es la enseñanza, queda más cerca de la casa, hay varios factores”

¿Qué esperan que el establecimiento les brinde a sus hijo/as a largo plazo en el ámbito de la educación? ¿A corto plazo?

“Yo lo que espero es que se pasen todos los programas como en cualquier establecimiento, porque son los mismos para subvencionados, particulares... algunos saben que cuesta de repente, peor tratar de pasar los contenidos como se debe en su totalidad, para que no le afecte después saliendo a 8vo e ingresen a primero medio a otro sistema... quizá la brecha no sería tanto si se pasan los contenidos como en otros lugares”

“Yo creo que están atrás, no van a la par con el resto de los establecimientos... lo que más me extraño fue en idioma, le están pasando materia de primero... ¿y en qué curso está?... tercero. O sea la primera prueba era de un libro de primero... ahí se nota la diferencia, pero en matemática y lenguaje no creo que ahí este el problema... e igual el tema del apoyo de las familias, hay varios niños que no tienen el apoyo de los papás. Me tocó ver en la sala no leen el libro porque el papá o la mamá no se lo compraron... hay muchos niñitos que no tienen a sus padres, los están cuidando sus abuelos”

“yo creo que todos esperamos que sea así, se pase la materia que corresponde, pero también tenemos que ver que, si nos comparamos con los particulares tenemos que ver el tema de las familias de repente, por mucho que uno diga que no existe esa diferencia, entonces son ahí el apoyo de repente a los niños y ahí se van atrasando por el mismo motivo

Que tendría que hacer la escuela

“tendría que hacer otra política, otra instancia, donde haga más participes a los apoderados, y eso falta acá”

¿Qué creen que los profesionales del establecimiento esperan de ustedes como familia?

“mayor apoyo”

“la familia se ha alejado mucho del rol de lo que uno tiene que afrontar como padre”

“se ve en cosas simples como traer un revista, en traer los materiales que se piden, la puntualidad, de llegada o salida.”

“Más que nada la escuela, como familia lo que espera que los niños vengan con sus valores bien claritos... la responsabilidad y muchas familias lo dejan como tarea para la escuela”

“El primero formador es la familia”

“Uno se compromete no solo con los hijos sino también con la escuela”

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Cómo creen que son las competencias de los profesionales del establecimiento (liderazgo, contenidos educativos, empatía, etc.)? ¿Creen que podrían mejorar? ¿En qué sentido? (profesores, directivos, etc.)

“Antiguamente aquí en Antofagasta había una escuela... esa escuela recibía a niños, a gente discapacitada, con problemas de lenguaje o aprendizaje,.. Esa escuela desde que cerró nos hemos dado cuenta de que ahora los niños tiene que sí o sí tiene que matricularlos en una escuela normal, pero los profesores no están capacitados y eso es muy notorio”

“a los profesores no los preparan, peor no les han dado las herramientas”

“hay niños que como son más lentos necesitan doble repasos”

“mi hijo que va en tercero básico y él está diagnosticad con trastorno de déficit atencional, yo tengo toda la documentación de que l tiene que ser evaluado en forma diferencial, pero qué pasa , la profesora no tiene el tiempo, tiene muchos alumnos... nunca va a tener las notas que tendría si fuera evaluado de forma diferencial... falta preparación para que los profesores puedan enfrentar con niños con capacidades diferentes”

“el establecimiento no está preocupándose... no hay profesores, no hay profesores... tendrían que buscar pronto una solución, porque hay varios estudiantes afectados. Los niños están siendo atendidos por asistentes, no por profesores”

“Ahora el gobierno lo que propone son aulas inclusos. Eso supone recibir todo niños con alguna necesidad educativa especial que este incluido con los niños para que vaya socializando, peor se les olvido que ahí tienen que bajar la capacidad, porque no se van a alcanzar a cumplir esas necesidad educativas especiales. Lo otro es la relación cuanto adulto educador tiene que haber por niño. l hay muchos niños con NE. No puede haber una sola persona”

“Si al menos en dos cursos hubiera una psicopedagoga, pero ahora hay una para todo el colegio”

“el asunto de los cursos, son numerosos... algunos tienen 40”

“en el caso de la educación parvularia, cuales creen que serían las exigencias?”

“A veces no llega la asistente, y tiene que atender a todo los niños ella sola”

“Son muchos y como le decía no puede comunicarme con la tiene, porque hay veces que la asistente no llega”

“hay muchas cosas que llega necesita, apoya de la asistente”

“En la medida que haya una mayor dotación de personal, más personalizado se hace el trabajo con los niños”

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

¿Cómo ven en el futuro a sus hijos o hijas?

“yo me imagino como un profesional, que van a sacar su título. Ese es mi sueño, pero ellos lo van a ir viendo.”

“Érica viene de la escuela de lenguaje y ella le cuesta el habla... yo le refuerzo en todo pero acá ella llega a la casa y me dice... la tiene no me oye, la tía no me pesca... y a veces me da como pena, porque a la Érica le ha costa mucho hablar y a veces me dan ganas de sacarla de acá... yo me siento como rechazada”

4.- Comunicación entre familia y escuela

¿Cómo es la comunicación entre escuela y apoderados? ¿Cómo podría mejorar?

“yo lo veo desde los grupos más grandes, del sistema es muy distinto donde yo trabajo en el sistema de educación, lo encuentro cerrado los más grandes. Por ejemplo, uno que trabaja no tiene que los horarios que te establecen para atención de los apoderados y eso es lo que nosotros hacemos en mi caso es tener puertas abiertas, entonces en la mañana que se da más que uno puedo conversar, a veces en la tarde en la salida, pero en todos los sistema de educación es igual”

“es casi lo mismo, porque la tía siempre que nosotros que llegamos a dejar a los niños es que no puedo porque estoy recibiendo a los niños y a la salida, no es que estoy despachando a los niños. Entonces hay que buscar un horario de la tía que tenga disponible. En la semana pueden pasar muchas disminuciones y puede ir disminuyendo el problema por decirlo así por el tiempo, entonces uno no puede llegar y hablar con la tía... por último que deje a la tía asistente para conversar y eso no se da... nos quedamos con las dudas y con los problemas sin plantear”

“yo pienso que más que nada que el asunto que la culpa de los profesores o de la tía, esto viene como de las órdenes del punto de gestión y ahí es donde se tiene que trabajar y ellos ver para crear esa facilidad para los profesores para que vean a los apoderados que realmente necesitan hablar”

“yo veo que depende del profesor... cada profesor tiene un horario para atender a los apoderados”

¿Cómo describirían la relación de sus familias con el establecimiento? ¿Creen que puede mejorar?
¿En qué sentido?

“yo bastante comprometida... yo me comprometo bastante. Estoy en las dos directivas... si los profesores me comunican algo a mí yo no tengo problemas en comunicárselo al resto... si no se le da el apoyo al profesor entonces... (Audio poco comprensible)”

“yo encuentro que hay que mejorar hartas cosas. Hay que ponerse en el lugar de los profesores. Hay muchas familias que no le enseñan respeto a sus hijos y tienen que lidiar con eso, tratar de

enseñarles, porque a ellos también los evalúan y que tiene que lograr cada niño. Tienen que ver formación personal de los niños, tienen que ver NE. , tiene que ver tantas cosas, la parte administrativas, mientras no se direcciona donde se debe vamos a ir mal en educación”

“En este momento hay muchos profesores que no están. Los niños están solos, están teniendo clases con los asistentes y no les están dando las herramientas como deberían” Mi hijo va a salir de 8vo y no está saliendo como se debe”

“Justo se están saliendo del sistema por lo mismo... cada día le exigen más, pero les van quitando cosas... los profesores deberían tener más poder... es que no tienen tiempo”

“Mandan muchas tareas... no hay tiempo para la familia”

“A los profesores les piden demasiadas cosas”

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

6.- Otras categorías propuestas por el investigador

¿Les gusta venir al colegio a sus hijos?

“pero el cómo personalmente no le... se aburre”

“Me dice que no quiere porque los niños son malos... los niños le pegan... en cuanto a relacionarse es lo que le cuesta”

“Al mío le encanta venir. Cuando iba conmigo... y no, lloraba porque iba todo el día... y ahora ve que llega con otros niños, se va con otros niños y le gusta venir, incluso las tareas conmigo no le gustan hacerlas, pero acá las hace.”

¿Qué les motiva a los niños a venir a la escuela?

“A mi hijo relacionarse con sus compañeros...porque igual me costó mucho que se adaptara porque como le digo el venía de una escuela de lenguaje... decía que los niños del otro curso eran malos con él, le pegaban... y ahora viene con ganas, peor más que nada para estar con sus compañeros”

¿Cómo es la disciplina en la escuela?

“yo pienso que tiene que haber disciplina, porque si no, no se aprende”

“Encuentro que la tía tiene bastante control sobre ellos”

“en el papel encuentro que está bien, pero del dicho al hecho”

“se espera que el colegio cumpla con lo que promete, si un alumno se portó mal suspensión”

“Hay profesores que son más estrictos que otros, debería ser todo por igual”

“Uno no puede hacer nada, porque al final es el colegio el que tiene que tomar la determinación”

“Sabe lo que pasa, este colegio toma la inclusión. Entonces a los niños problema no pueden echarlos del colegio. En el curso de... ella está en 8vo y ahí llegan todos los niños problemáticos, Tienen un compañero de 17 años, peor no pueden llegar y echarlos. Y eso es el gran problema de este colegio, no los suspenden”

“yo en ningún momento he dicho que deben echar a ninguno... yo creo que debería haber una persona capacitada para esos casos”

“Pero ahí le están echando la culpa al colegio, cuando a veces el problema viene de familia”

7.- Otras observaciones

¿Creen que debería haber algún programa de inclusión de familias extranjeras en el sistema escolar?

Karina... (Extranjera)... “bueno yo primera niña que tengo ahí en el jardín, entonces cualquier cosa que piden uno siempre tiene que estar ahí en el jardín...”

“yo creo que en este tema no debe haber preferencias debe ser igual”

¿El establecimiento podría ayudar con algo específico?

“Yo creo que no”

“tenemos que apoyar por igual... somos como nuevo nosotros y yo creo que colaboración”

“Trabajamos por igual... yo no me siento excluida por las apoderadas”

“no la tomamos como una apoderada extranjera, sino como una más”

“la gente siente más rechazo a los colombiano que a otros tipos de extranjeros”

“Al curso de mi hija llegaron tres alumnos colombiano y lamentablemente y... como que echaron a perder el curso... arman peleas... ahí es donde tiene que trabajar bien la escuela”

“por ejemplo acá hay dos niños extranjeros, los papás trabajan, vienen los dejás y la tía pasa a ser una persona más que los tiene que cuidar hasta las fuera de horarios... no corresponde”

“Hay de todo, así como hay apoderados... hay colombianos, peruanos y bolivianos, hay algunos muy responsables otros que nada, cero compromiso, peor si uno habla con ellos con la profesora ellos acusan altiro que los están discriminando. Ellos se aprovechan de su situación de extranjeros”

Entrevista en profundidad indígena. Establecimiento particular subvencionado Instituto Claret. Temuco

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Cuál fue la motivación para elegir este establecimiento?

“Los valores cristianos que tiene, porque yo siempre me eduqué con esos valores, en la cercanía también”

1.2 ¿Cómo cree que es la formación?

“Es colaborativa, es buena, con valores, con harto apoyo de los profesores, harta entrega”

1.3 ¿Qué espera que el establecimiento le entregue en cuando a conocimiento a su hija?

“Una buena preparación para la PSU, valores cristianos, trabajos más prácticas”

1.4 ¿Y en el corto plazo?

“Que se trabajaran más temas de adolescencia, que fueran más escuchados con sus problemas, que muchas veces no se atreven a hacerla a los papás. Temas sociales, que se sientan con el espacio para poder conversarlo. Que fueran más acogidos por su colegio, en temas de convivencia”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Cuáles crees que tienen que ser las competencias de los profesores para tratar con sus hijas?

“La parte académica debe ser alta, que sean capaces de explicar bien, con vocación, que sean empáticas con los niños, capaces de escuchar”

2.2 ¿Los directivos tienen las competencias necesarias para dirigir en el establecimiento?

“Acaba de haber un cambio de director”

“Debe ser un líder seguro de sus propuestas, buscando el bien para los niños”

2.3 ¿Cuán satisfecho se siente usted con el trabajo que ha desempeñado el colegio con sus hijos?

“Las evaluaciones las encuentro muy estandarizadas. Algunos profesores no tienen las competencias necesarias para responder a los niños”

2.4 ¿Cuán motivado cree usted que se siente su hijo con el establecimiento?

“Mi hija no va con ganas, pero debido a otros factores, como problemas emocionales que la desmotivan”

“Mi hija decidió no pasar de curso para mejorar sus notas”

“Ella le gusta su colegio, el espacio físico donde se educa”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Qué espera que haga su hijo saliendo del colegio?

“Yo espero que vaya a la universidad, que sea una gran profesional”

3.2 ¿Cuáles son las expectativas que tienen sus hijos con su educación?

“Ella quiere ser una enfermera, o una gran profesional”

3.3 ¿Cuán satisfecha se siente usted con el desempeño de su hija en el establecimiento?

“50% satisfecha, porque encuentro que pierde mucho el tiempo, sus notas no son ni malas ni buenas”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cómo describiría usted la relación de su familia con el establecimiento?

“Nosotros no tenemos relación”

“No es fluida por la distancia, hay horarios muy restringidos de atención. Solamente por las reuniones de apoderados”

4.2 ¿Existe algún tipo de inclusión de familias indígenas por parte del establecimiento?

“No y yo creo que debería existir, por la cantidad de alumnos y por la ubicación geográfica del establecimiento”

“Yo rescataría la lengua, enseñando el mapudungun”

4.3 ¿Piensa que el colegio genera alguna relación distinta con las familias o estudiantes indígenas?

“El colegio no tiene ninguna discriminación pero entre los alumnos si”

4.4 ¿Debido a que temas usted decide agendar reuniones?

“Uno siempre tiene contacto con los profesores cuando uno tiene una inquietud como apoderado o ello necesitan comunicarse con uno”

“mi niña es bien disciplinada y no ha sido muy necesaria”

4.5 ¿Cuán a menudo participa en actividades extraprogramáticas?

“No participo, la verdad que hay pocas cosas para participar”

“Participo en las actividades que se hacen anualmente”

“Son importantes, pero soy un poco reacia a esas cosas”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo cree usted que es una educación de calidad?

“Una educación de calidad tiene que ser una educación que todos tengan igualdad de oportunidad todos los niños. Que todos puedan lograr los objetivos, si alguien tiene un problema que sea más atendidos”

5.2 ¿Cuál es el rol de la familia en esto?

“El apoyo que les podemos dar, motivación permanente de los papas”

5.3 ¿Cuáles son las necesidades de la escuela para esto?

“Creo que lo principal son los espacios para los estudiantes”

5.4 ¿Cree que estas reformas afectarán a su familia?

“Yo creo que sí, porque esto de la inclusión irán todos los niños con todas sus dificultades”

“La diversidad en la sala de clase”

“Por ello los profesores deben ser más capacitados”

6. Otras categorías propuestas por el investigador

6.1 ¿Cuáles son las expectativas que el establecimiento espera de las familias?

“Apoyo hacia los hijos, que los padres se involucren en la educación de sus hijos, porque no todas las familias los apoyan”

6.2 ¿Cuáles son las necesidades más urgentes de la familia en la que el establecimiento podría apoyarlos?

“En la familia somos las dos, nos falta la imagen del padre”

“Podrían haber talleres para que se expresen, que hayan psicólogos apoyando”

7. Otras observaciones

“Ella ama su colegio”

“Esperaba más preguntas sobre el tema mapuche”

7.1 ¿Por qué el colegio no ha hecho nada para que el tema mapuche sea más importante?

“Es una falencia que no se considere la cultura propia de la región”

“Los planes y programas educacionales fueran más marcados con los contenidos relacionados con el entorno geográfico en que se encuentra inserto el colegio”

“Que se trabaje en los colegios sobre esto, que exista un espacio que se dé a conocer la cultura mapuche”

“Los valores de los mapuches antiguos, el padre tenía mucho valor, los niños acataban, esos valores se han estado perdiendo”

“Las tradiciones no se rescatan”

7.2 ¿Qué falta para que la familia mapuche pueda integrarse a este espacio?

“Primero es el Estado el que tiene que reconocer a los distintos pueblos originarios, e insertarlos en los programas de estudio, que se trabaje con ellos. Luego de eso resaltar el rol de la familia”

7.3 ¿Cómo haría usted algo más inclusivo para la familia de origen indígena?

“Reconocer a la familia mapuche con todos los valores que tenía, incorporar el rescate de la lengua indígena y luego de eso incluirnos”

Entrevista en profundidad indígena. Establecimiento particular Subvencionado. Instituto Claretiano. Temuco

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Qué espera que el establecimiento le entregue términos educacionales a su hijo?

“Que le entregue herramientas para que pueda estudiar y ser una profesional”

“Que le entregue valores de convivencia, de fraternidad, por esta razón la puse en este colegio”

“Sentí un ambiente más familiar, hay contacto más fluido con los profesores”

1.2 ¿Cómo cree que es la formación que se les entrega a los hijos?

“La formación en mi hija ha sido positiva, ella se siente identificada con su colegio. Que tiene que ser buena compañera, buena alumna”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Qué cree que espera el establecimiento de su familia?

“El apoyo en cuanto a educación, las tareas que uno esté detrás del alumno. Apoyarlo en decisiones que tengan que tomar”

2.2 ¿Cuáles son las competencias que deben tener los profesores?

“Tiene que ser un profesor que mantenga su autoridad, pero el mismo tiempo sea acogedor, que enseñe bien”

“Lo que uno puede ver es que están bien organizados, unidos para la educación de nuestros hijos”

2.3 ¿Cuán satisfecho se siente con la metodología que aplica establecimiento para la educación con sus hijos?

“Actualmente tenemos una excelente profesora, tiene experiencia. Tiene una metodología para enseñar”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Cuáles son las necesidades de la familia en que el establecimiento las puede ayudar?

“Me pueden ayudar si llega a estar enferma, el colegio me apoyaría con muchas actividades”

3.2 ¿Cuán motivada considera que esta su hija con el colegio?

“Lo pasa súper bien, es un curso bien unido y solidario”

3.3 ¿Cuál cree usted que será el máximo nivel educativo que alcance su hija?

“La veo como una profesional, estudiando en la universidad, estudiando en la región”

3.4 ¿Se siente satisfecha con el rendimiento de su hija en el colegio?

“Yo la veo feliz, que lleva buenas notas, ella sabe su deber”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cómo describiría usted la relación de su familia con el establecimiento?

“Es una buena relación, me puedo acercar cuando lo necesite para comunicarme con profesores y directivos”

4.2 ¿Ante que temas usted decide agendar reuniones con profesores o directivos?

“Por rendimiento más que nada, alguna consulta pequeña”

4.3 ¿Quién es el intermediario para la comunicación?

“Siempre es con los profesores, en caso de ser necesario otra instancia es el profesor quien me dirige a otro”

4.4 ¿Cómo es la relación con otros padres?

“En mi curso somos unidos y cordiales, considero que es un curso ideal. Son cooperadores y participativos”

4.5 ¿Cuán a menudo participa en actividades escolares?

“Cuando tengo posibilidad de venir lo hago, las considero importantes para estar presente en el colegio y tener mejor comunicación con el colegio”

4.6 ¿Hay algo por mejorar para la comunicación y participación de la familia en la Escuela?

“Dar más tiempo y facilidades para la comunicación por parte de los profesores”

“Deben haber más actividades familiares para atraer a las familias”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo cree usted que es una educación de calidad? ¿Cuál es el rol de la familia en torno a esto?

“Que mi hija aprenda no solamente para una prueba”

“La familia es fundamental, debe apoyar al estudiante siempre, tanto en material como en dedicación de tiempo para el estudiante”

5.2 ¿Cuáles son las necesidades de la Escuela para optar a esta educación de calidad?

“Yo creo que en las familias está el problema, no todos apoyan a sus hijos, falta mucha participación”

5.3 ¿Cree que estas reformas van a afectar a las familias?

“No sabría responder”

“Para nosotros fue una ayuda, por lo que tendría una buena acogida”

6. Otras categorías propuestas por el investigador

6.1 ¿Existe algún tipo de política de inclusión para las familias de origen indígena?

“No, solamente lo que se celebra es el we tripantu”

6.2 ¿Piensa que genera alguna relación diferente con estas familias?

“No”

Focus Group: Establecimiento particular subvencionado. Instituto Claret. Temuco

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Por qué eligieron este establecimiento?

“Yo elegí este colegio, porque cuando era pagado este era uno de los establecimientos que me alcanzaba, aparte que por la calidad. A su vez me recomendaron este colegio porque era bueno. Ahora ha bajado en su calidad. Al mismo tiempo por la formación valórica de este establecimiento”

“Por el tema valórico y porque se encontraba dentro de mis posibilidades económicas. Tome la decisión de invertir un poco más en este colegio”

“Hay un prestigio, un plus, porque se nota la formación de los estudiantes en otras universidades”

“La experiencia de nosotros es distinta, nosotros somos de otra ciudad. Por trabajo fuimos trasladados a Temuco por trabajo, llegamos por referencia de ex alumnos, por los valores y por la enseñanza”

“Me gusto el sistema de integración que tiene el colegio, un staff tanto interno como externo bien preparado para sacar el máximo potencial de todos”

1.2 ¿Qué esperan que les brinde a sus hijos a largo plazo?

“Una buena formación, que sean capaces de empatizar con el prójimo. A su vez el tema de la infraestructura. Para futuro, que sean personas de bien con buena formación”

“Yo vengo de la 6ª Región, me lo recomendaron desde el ministerio de Educación. Sin embargo en algunas materias ha habido un retroceso en el aprendizaje de los niños. Al mismo tiempo considero que hay muy pocos profesionales para tanto estudiante”

“Una buena educación, porque los valores se aprenden en casa. Al colegio vienen a aprender contenidos”

“El colegio debe reforzar los valores que se enseñan en casa. El colegio debe enseñar las materias que correspondan, pero en el colegio también debe reforzar el aspecto valórico”

“No hay selección en este colegio, es muy integrador. El panorama es complejo porque son muchos niños, si pensamos en las reformas, por ejemplo el SIMCE”

“La educación necesita que sea un trabajo comunitario, que se forme con la opinión de padres, niños y docentes”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

“Considero que existen muy pocas salas para tanto alumno”

“Me preocupa que en este colegio no se enseñe con el mismo nivel que otros”

“De dónde yo vengo, se le exigía más a mi hijo”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Cuáles son las competencias de la familia para apoyar la tarea de educar a sus hijos?

“La familia es fundamental, porque de lo contrario el niño está en el aire”

“Si los papás estamos pendientes, se verán mejores resultados en todo sentido”

“Nosotros como papás, tenemos que marcarles la autoridad del profesor en la sala”

3.2 ¿Cuál creen que será el máximo nivel educacional al que llegará su hijo?

“Tengo una hija que salió de este colegio y es una excelente profesional, me siento orgullosa de lo que le entregó esta institución. Mi hija actualmente tiene las mismas expectativas, cuenta con el apoyo familiar y del colegio. Espero que sea muy feliz”

“Tengo dos hijos que salieron de acá, lo que yo veo en este colegio es que no apoyan a los buenos alumnos. A mi hija la voy a tener que sacar de acá porque siento que no ayudan al progreso de mi hija. Mi idea es que siga la universidad y sea una profesional”

“Espero que mi hija sea feliz, ella va feliz a clases, se siente integrada. Le agradezco al colegio que permita que mi hija pueda ser lo que ella quiere, después se verá si es una profesional”

“Yo no sé si mi hija vaya a la universidad, pero si quiero que sea feliz. Más que buenas notas me interesa que aprenda”

“Tengo grandes expectativas para mi hija, primero que sea profesional. Yo y mis 3 hermanos salimos de este colegio y ahora somos profesionales. Este colegio los prepara para la vida”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cómo es la comunicación con el establecimiento?

“Se debe seguir bien el reglamento interno, con los protocolos internos correspondientes. Es importante que las familias conozcan esto”

“Por medio de una nota, nuestro profesor es accesible. Es muy bueno porque a mi hija le cuesta mucho, el profesor es muy lúdico”

“Las veces que me ha tocado hablar con el profesor, me atienden súper bien y con buena disposición. El profesor siempre hace hincapié en tener una buena comunicación con los padres. Para tomar decisiones de forma oportuna”

“Aquí en el colegio hay una agrupación que se llama Convivencia Escolar, manejada por profesionales. Para ver todos los temas puntuales que uno puede tener con profesores, estudiantes. El problema de esto es que no investigan ni dan respuesta, aún no tengo respuesta de un reclamo que puse en Marzo”

“Los apoderados del colegio no son muy participativos, hace unos años no había centro de padres, entonces hay poca costumbre”

“Yo creo que la mayoría de los padres no sabe respecto a la reglamentación de los centros de padres, hay muy poca información”

4.2 ¿Existe otra instancia más formal?

“Los protocolos, el problema es que se busca solucionar de manera separada los conflictos. Pero esto es un problema de otros colegios también, nunca se da la opción del compromiso de todas las partes”

“Queda uno con la sensación de que se perdió el tiempo haciendo el reclamo para el problema”

“En educación media los papás no aprovechan las instancias de participación, no asisten a reuniones ni actividades”

“Cuando se hacen asambleas del centro general de padres tampoco asisten los padres”

“Nosotros debemos manejar los manuales de protocolo”

“Las instancias están, pero hay que mejorar muchas cosas, como los resultados, la comunicación y la asistencia de los apoderados”

“Las instancias de resolución no tienen buenos resultados, se debe mejorar la solución y resultados, uno no se entera la conclusión del asunto”

“Uno sigue los protocolos pero no hay resultados”

“Yo encuentro que la dirección no se hace muy participe de reuniones, instancias de resolución de conflictos entre otras”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo creen ustedes que es una educación de Calidad?

“Se debió haber partido por la calidad, más allá de la gratuidad. Por ello se debió participar por la calidad docente, que se sientan empoderados”

“Nos falta tener una comunidad más informada”

“Se debe trabajar en comunidad, a nosotros se nos educa como individualidades, pero el campo laboral es distinto se trabaja en equipo”

“Nuestros hijos pasan muchas horas en los establecimientos educacionales, los valores son fundamentales. En este colegio hay distintos estratos socioeconómicos”

“La educación debiese ser para todos por igual, no debe depender de si es particular o municipal”

“La planta docente deja que desear, si tenemos especialistas va a ser mucho más dinámico el aprendizaje de nuestros hijos, sobre todo cuando son más pequeños”

“Es un tema de políticas públicas, los niños que saben más deben tener mejores programas”

“La calidad pasa por la calidad de la planta docente”

5.2 ¿Cuál creen que es el rol de la familia?

“La familia es fundamental, es el pilar, si la familia no está detrás por mucho que haga el colegio no va a resultar. Por eso es importante que se comprometa con la educación”

“Estamos al debe con los niños, me parece insólito que hoy tengan que protestar por un derecho que debimos nosotros recuperar. Nuestro rol debiera ser mucho más fuerte en cuanto a la participación y responsabilidad”

“La familia está al debe en cuanto a informarse con la reforma, hoy en día en las luchas de la educación, los derechos por lo que luchan debiésemos habérselos dado nosotros”

“Se debiese incluir más a los centros de padres en esto de las reformas. Por ejemplo que exista mayor integración entre los Centros de Padres en instancias más grandes. También que el colegio se sienta participe, para que en conjunto se pueda crear y mejorar la educación en todos los aspectos. Se debe buscar que esta instancia se considere en la reforma educacional, para que realmente haya un aporte de todos los actores”

Entrevista grupal. Establecimiento municipal. Liceo Campos deportivos. Temuco

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Por qué eligen este establecimiento?

“Por un tema de integración, tengo a mi hija con problemas de lenguaje, por eso opté este colegio”

“Porque me quedaba cerca de mi residencia y por recomendaciones de algunas personas. Como que la escuela era buena, buenos docentes y con disciplina”

1.2 ¿Qué esperan que les entregue a sus hijos?

“Yo creo que más que todo reforzar el tema valórico, alicaído a nivel país. La Escuela tiene los recursos para eso, con buenos docentes bien preparados”

“Educación de calidad y valores que son fundamentales para la crianza”

1.3 ¿Qué tipo de valores con respecto a otras?

“la solidaridad y el compañerismo, al mismo tiempo que la buena integración”

“la igualdad que tienen los niños”

1.4 ¿Qué esperan que les brinde a largo plazo este colegio?

“Que salga bien preparado para hacer una buena enseñanza media, con buenos valores”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Qué creen que los profesionales del establecimiento esperan de ustedes como familia?

“Ser participantes, apoyar en la crianza”

“hay muy poco interés de los padres de las familias por participar”

“Los directivos esperan que nos involucramos en todo, desde la presentación de nuestros hijos hasta en actividades”

2.2 ¿Qué necesidades tienen ustedes como familia que los profesionales del establecimiento podrían ayudarlos?

“El año pasado solicite que lo viera un psicólogo, la escuela hizo todo el apoyo de red muy rápido. Si uno lo solicita existe la red de apoyo”

“Mi hija tiene el problema del lenguaje, así que solo he tratado con psicólogos”

2.3 ¿En temas de creación de comunidad, redes con otros apoderados, consideran que debiera haber más dinámicas por parte del establecimiento?

“Están pero hay desconocimiento, no hay centro de padres pero debe hacerlo la dirección del colegio”

“Debe reactivarse el centro de padres”

2.4 ¿Cómo creen que son las competencias del establecimiento en términos de liderazgo, empatía, escucha, contenidos educativos, etc?

“Yo por ejemplo tuve un problema con la asistente social del establecimiento, con la hija de mi esposo, ella me dijo y usted ¿Quién es? Para ayudar tanto a esa niña. Me hizo sentir que yo no era nadie para poder ayudar a esa niña, no tuve una buena solución”

“No hay competencias para ayudar a familias que no son tradicionales, se les discrimina. También en términos socioeconómicos”

“También tuve un caso similar, de una niña que vive en el campo a quien discriminaron por proceder de otro lugar”

2.5 ¿Cómo creen que podrían mejorar las competencias?

“Yo creo que conversando con la gente que esté a cargo del tema”

“Como no hay centro de padres, no hay canal directo”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Qué esperan que hagan sus hijos después del colegio?

“Que siga estudiando, que haga un carrera, independiente de que sea en la universidad o un instituto”

“Que siga estudiando y que sea feliz”

“Uno tiene que estar con sus hijos, superando cada etapa”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cuáles creen que son las competencias que deben tener las familias para apoyar las tareas del establecimiento?

“Ser más participes, más comunicativos, es fundamental saber lo que está pasando en el colegio”

“Se acerca la elección del centro de padres, yo sé que hay poca gente inscrita”

4.2 ¿Qué significa participar?

“Apoyar reuniones, charlas, todo lo que pida el colegio”

“Participan solo la directiva, no hay compromiso real. La principal justificación es el trabajo”

“Se necesita otro tipo de motivación desde los profesores hacia los apoderados”

“Si hubiera un centro de padres, podría ser más fácil organizar”

“No nos conocemos entre los apoderados, independiente de la estructura de la familia”

“Deben haber actividades en conjunto, creo que sería una buena idea para atraer un poco más a los padres”

“Todo tiene que ver con el compromiso que tienen los apoderados con la educación de los hijos, los absorbe el trabajo y el consumo”

4.3 ¿Cómo describirían la relación de su familia con el establecimiento?

“Trato de estar siempre presente para mis hijas, trato de hacer lo mejor, tratando de involucrarnos más en todo. Porque el papá está más dedicado a trabajar”

“Generalmente las mamás nos involucramos más con la Escuela”

4.4 ¿Cómo es la comunicación con el Colegio?

“Con la directora tuvimos una buena comunicación ante un problema con el curso de mi hijo, el cual se resolvió de buena forma”

“Si hay problemas dentro del curso, nos comunicamos con la profesora o los inspectores”

“Yo creo que la comunicación está bien, porque es cercana”

“Están los espacios para la comunicación, solo falta la participación de los papás, hay mucha falta de compromiso”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 Ante las reformas del sistema educacional ¿Cómo creen que afecta esto en la educación de sus hijos?

“Favorece a las familias con menores recursos”

5.2 ¿Qué consideran ustedes por Educación de Calidad?

“Mucho de lo que hemos hablado, partiendo por el tema valórico que entregue el colegio, tener buenos docentes, comprometidos con el tema educativo y que los apoderados juegue su rol correspondiente. Deben estar los tres actores presentes en la educación (estudiantes, apoderados y colegio)”

“La familia debe apoyar incondicionalmente para que exista una educación de calidad, sobre todo en términos valóricos. Más allá de los resultados de las pruebas estandarizadas”

6. Otras categorías propuestas por el investigador

6.1 ¿Cómo ven ustedes la situación del establecimiento con estudiantes de etnia indígena?

“Integrar el mapudungun como asignatura fue un problema, ¿para qué tanto? Fue la primera impresión de los apoderados. Pero a los niños les encanta, lo absorbieron muy bien”

“Lo mejor es que lo integraron desde pequeños”

“Incluso para la gente de la etnia, también se vieron sorprendidos”

“Yo por mi parte, yo soy apellido mapuche, a mí me encantó la inclusión de esto, porque a mí no me enseñaron, no sabía nada. Gracias a mi hija he aprendido un montón”

“Los mapuches son parte de nuestra historia y herencia, lo encuentro muy valorable que se considere esto para la enseñanza de nuestros hijos, incluso hemos hecho actividades con los niños”

6.3 ¿Cómo es la inclusión de las familias de esta etnia?

“No hay diferencia en la participación, son iguales al resto”

“También se han incluido profesores, por lo que es menos probable la discriminación”

6.4 ¿Hay alguna política especial del colegio acerca de la comunicación con estas familias?

“Es para todos igual, si alguien lo necesita lo puede hacer”

6.5 ¿Creen que hay algunas necesidades de las familias indígenas que deban ser resueltas por el colegio?

“El tema del transporte, el colegio debiera apoyar al 100% a los estudiantes mapuches que viven en el campo. El colegio los discrimina por el lugar en el que viven”

6.6 ¿Cómo ven ustedes la inclusión de la cultura mapuche al currículo escolar?

“Me parece muy bueno, es entretenido conocer, saber y participar”

“Yo cambié a mi hija de segundo a otro colegio, hacían inglés pero mi hija prefirió el mapudungun”

Focus Group. Establecimiento particular pagado. Instituto La Salle. Temuco

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Por qué eligen este establecimiento?

“Queríamos un colegio próximo a nuestra casa. También por ser católico y de tradición”

“Por la enseñanza valórica y la diversidad social”

“Más que nada por lo valórico”

“Tengo vínculos con el colegio hace muchos años, no obstante el tema valórico y católico fue la mayor razón para elegirlo”

1.2 ¿Qué esperan que el establecimiento les brinde a sus hijos en términos de herramientas a largo plazo?

“Me gustaría que sean personas que puedan resolver problemas y conflictos, encarnando los valores humanos y cristianos”

“Que desarrolle todas sus potencialidades y potencie sus habilidades. Lo que más me importa es el tema valórico, que sea fraterna y pueda ayudar al resto”

1.3 En términos académicos ¿Qué esperan del colegio?

“Se cumpla con lo que establece el currículo nacional, sin necesariamente poner énfasis en las pruebas estandarizadas”

“La escuela debería ser otra cosa de lo que está siendo hoy, n me parece que la calidad de un establecimiento se mida por los resultados de pruebas estandarizadas”

“Este colegio se toma muy en serio el rol de los profesores, se debe aspirar a que los profesores sean más mediadores del aprendizaje”

1.4 ¿Qué creen que espera el colegio de ustedes como familia?

“Participación”

“compromiso”

“Ayudar a nuestros hijos”

“Seamos padres presentes en la formación integral del estudiante”

“Se dé una verdadera articulación entre establecimiento y familia”

“Que la comunicación sea efectiva, clara que resulte, con profesores y directivos”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Cómo creen que son las competencias de los profesionales del establecimiento?

“Mi hija está en kínder y la tía es bastante preocupada, los niños le tienen mucho cariño, se nota lo que les ha enseñado”

“En general si es buena, hay unos que desentonan para arriba y otros para abajo, noto también el esfuerzo que hace el colegio para incorporar al personal nuevo”

“Hay un buen proceso de evaluación del desempeño”

“Hay algunas cosas que no me gustan, como las repeticiones de pruebas. Hablo dentro de lo general al realizar esto”

“Yo creo que en algunos casos falta que algunos profesores desarrollen más competencias emocionales dentro de la sala de clases, que tiene que ver con cómo llevan a los chiquillos, como motivan o castigan, en eso falta mejorar”

“Hoy en día hay una gran cantidad de profesores nuevos que no se las pueden con los chicos”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cómo describirían la comunicación con el colegio?

“Hay muy buena voluntad por parte de los actores”

“Hay un protocolo de atención bien establecido”

4.2 Fuera de las situaciones específicas del rendimiento académico ¿Existen otros canales abiertos?

“El conducto regular está bien definido”

“El centro de padres realiza varias actividades, también hay una pastoral de apoderados”

4.3 El general de los padres y apoderados ¿Son participativos?

“No, sin embargo ha ido incrementando con el tiempo”

“Dentro del conjunto de la familia, es un porcentaje es muy bajo, siempre estamos los mismos de siempre”

“Ha ido incrementando, hace unos años se hacían mucho menos cosas”

“La gran cantidad de alumnos, llego en el último periodo, los padres más primerizos son mucho más entusiastas”

4.4 ¿Cómo mejorarían la comunicación con el colegio?

“Seguir participando, invitando a la gente”

“Hacer más actividades”

“El centro de padres lleva las necesidades hacia dirección”

“Aumentar las actividades deportivas entre apoderados y profesores”

“Estamos muy ocupados, muy individualistas, es difícil abrirse a otras cosas que escapan nuestra rutina, el desafío está en captar realmente con que cosas los padres se motivarían, no hemos llegado a que salgan de esa inercia”

“Tal vez potenciar el liderazgo de los padres”

“Hay algo que como papas y colegios no nos hemos detenido a enfrentarlo y mejorarlo”

“Todos los años es diferente, yo nunca pensé que me iba a encontrar con tantas personas en la pastoral”

“La responsabilidad del cambio, recae en las personas, estamos dando en el clavo, quizás va por ahí el tema”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo definirían una educación de calidad y cuál es el rol que tiene la familia con esto?

“Estamos en puntos divergentes, cuando yo hablo de calidad en la educación, yo espero lo que los textos dicen. En ese sentido, me suena mucho que se quiera llegar a la transversalidad, el tema es ¿cómo se está haciendo esto? Los contenidos mínimos cambian en la forma pero no en el fondo, los contenidos no han cambiado mucho. ¿Sabes por qué lo propongo? Mis hijas son esforzadas, que llegue el fin de semana y no pueda disfrutar el fin de semana, por qué tengo que decirle a una niña chica que tiene que estudiar horas y horas. Esto va más allá del contenido, estamos transgrediendo la humanidad de nuestros niños con esta educación”

“Es medular que esto se arregle desde las bases”

“Para que educamos, que es lo que queremos de nuestros niños cuando sean adultos, gran parte de la sociedad no es ni consciente de que nos han metido el dedo en la boca con la educación transformada en pura instrucción, es una perversión de lo que es. Creo que estamos en una crisis profunda, si la educación no se convierte en una política de Estado, estamos fregados”

“Es más de fondo, quizás debemos empezar a dialogar, a conversar con otros países que han hecho otra cosa, y pensar juntos la sociedad que queremos”

“¿Pero quién hace esto? Porque el modelo lo sacamos de España, en donde fue un fracaso, nosotros siempre imitamos lo malo. Este grupo de personas que se sienta a pensar la educación, piensa en lo importante para ti no para el resto”

“El tema no son los contenidos del aprendizaje, es más del sustrato, es ¿qué queremos hacer en la escuela y con la educación? ¿Qué queremos que aprendan y descubran?, por ello el profesor debe ser el mediador. Pero no sé cómo”

“Yo creo que la educación tiene que estar un poco al servicio de los grupos etarios particulares, en ese sentido los colegios deben ser libres aparte de la columna vertebral de contenidos”

“Todavía no tengo claro en lo que se refieren con calidad, pero sí que es algo previo a los contenidos”

5.2 ¿Cómo la familia puede hacerse cargo o el rol de la familia en llegar a esta educación de calidad?

“La familia tiene que ser consiente y generosa, con lo que descubre que está faltando en la educación formal y aportar desde ese punto”

“Echo de menos que se forme la consciencia critica, si yo veo que no lo enseñan debo hacer algo en mi familia para que mis hijos desarrollen eso”

“Este es un sistema más abstracto, hay poco que podemos palpar. De un tiempo a la fecha, los colegios industriales han atacado el problema desde otro lado”

“Faltan actividades más didácticas para el aprendizaje”

“Nos falta involucrar más a nuestros jóvenes en la educación”

6. Otras categorías propuestas por el investigador

6.1 ¿Cuáles son las competencias que ustedes como familia tienen o deben tener para apoyar la gestión del colegio?

“No sé si el tiempo es una competencia, pero debemos tener más tiempo para poder apoyar”

“Yo creo que una cosa básica es hablar el mismo idioma en cuanto a las reglas y normas del colegio”

“Si los padres no están sintonizados con los valores del colegio, como familia se fracasa”

“Cumplir con lo que establece el colegio, si la familia es responsable, el alumno va a ser responsable”

“Ser consecuente con lo que pide el colegio, por ejemplo en términos de disciplina”

“Compromiso”

“Tenemos que estar al tanto del reglamento, las noticias. Ser equipo con el colegio”

**Focus Group: Establecimiento particular subvencionado. Colegio George Washington.
Santiago**

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Por qué eligieron el establecimiento para educar a sus hijos?

“Hace 14 años puse a mi primer hijo y fue por cercanía, con mis otros hijos lo decidí porque lo encontré bueno”

“Porque es bueno, los profesores se preocupan de los niños, de ayudarlos. Nos llaman a reuniones de ser necesario, nos guían para apoyar a nuestros hijos”

“Porque es bueno, es pequeño y bien familiar. Los profesores se preocupan de nuestros hijos. Yo siempre recomiendo este colegio, es un buen colegio, me gusta el apoyo que nos dan”

“Yo era de otra comuna y trasladé a mi hijo, que necesitaba de integración, a este colegio. Después cambié a mi otro hijo para este colegio”

1.2 ¿Qué esperan que el establecimiento les entregue a largo plazo a sus hijos?

“Que tengan buena educación para la enseñanza media, que puedan esforzarse más”

“Que les den una buena base para a futuro entrar a la universidad o un buen instituto, que puedan surgir para que sean buenos profesionales”

“Que les den las herramientas necesarias para enfrentar las próximas etapas”

“Habilidades de convivencia para salir a la sociedad, eso depende de cómo los profesores los educan”

“Son tres manos, los profesores, la familia y el alumno que deben ser complemento en la formación”

1.3 ¿Qué necesidades tienen como familia que los profesionales del establecimiento podrían apoyarlos?

“Apoyan hartito en lo que es la disciplina, hay veces que a uno como mamá los niños tienden a ponerse desordenados”

“Si en la casa somos estrictos, en el colegio también deben ser estrictos”

“En la disciplina”

“Ponerles más reglas a los papás, que los padres asuman más responsabilidades con sus hijos, que no sea solo traer al hijo al colegio. Hay veces que los llaman a reuniones y no asisten”

“Los hijos de papás extranjeros están más abandonados que los chilenos”

“Me preocupa que en un curso hayan más buenas notas que malas notas, prefiero que sea un 50% que este rindiendo bien”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Cómo es el profesor ideal?

“Que sea estricto, que los mantenga ocupados”

“Que sean más didácticos en sus formas de enseñar, que motive a los chicos”

“Que se preocupe que las horas de clase sean gratas, para que puedan hacer mejor las tareas”

2.2 ¿Ven estas competencias en los profesores del establecimiento?

“Si, yo veo que se la juegan bastante, pero a veces falta el trabajo de los padres”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Cuál creen ustedes que será el máximo nivel educacional que alcancen sus hijos?

“Por las cualidades de mi hija, espero que la universidad porque ella quiere ser muchas cosas, la veo proyectada hacia la universidad”

“Mi hijo como va, yo pienso que alcanzará la universidad, pero queda mucho camino por recorrer, lo importantes es estar ahí y no bajar la guardia”

“Que sean buenos ciudadanos, que sepan respetar y valorar. Que reconozca lo que sus padres y el colegio han hecho por ellos”

“Que sean un aporte a la sociedad, eso es lo más importante”

“Más allá de una profesión, que sean buenos como personas”

“Que alcance el nivel universitario, veo a mi hijo preocupado por los exámenes, quiere ser ingeniero”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cómo describirían la comunicación entre la familia y la escuela?

“Hay una buena comunicación, el colegio se preocupa de enseñar valores tanto a los estudiantes como los padres”

“Yo trabajé acá dos años como auxiliar de aseo, son muy cariñosos con alumnos y padres, nunca he tenido un problema con el colegio”

“Llevo hartos años, hay una buena relación de los apoderados, hacemos distintas actividades y en general son todos bien participativos”

“El colegio incentiva a que los apoderados participen y estén preocupados de la enseñanza de sus hijos”

“Si uno tiene un problema con un niño, uno puede venir a cualquier hora, te reciben y mandan con la persona que tu necesites hablar”

4.2 ¿Respecto a que temas agendan reuniones?

“Comportamiento de mi hija, saber en qué están en la clase, te explican todo muy bien ”

“Una vez al mes podemos agendar para el comportamiento de los niños”

4.3 ¿Cómo mejoramos la comunicación dentro de la escuela?

“intentar acerca los apoderados que no están pendientes de sus hijos”

“El punto central son los padres, ellos son los que se alejan del colegio”

“Nosotros como padres, debemos poner la mayor responsabilidad en la educación de nuestros hijos”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo creen que es la educación de calidad?

“Con disciplina, con una entrega total hacia los alumnos. Teniendo una buena comunicación con los apoderados, comunicarse es lo esencial. Un profesor que entregue todo, con disciplina de respeto”

“Que se encargue que todos aprendan por igual”

“Que partan desde pre kínder con inglés, que sepan todo de acuerdo a los cursos que van pasando”

5.2 ¿Cuál es el rol de la familia en esta educación de calidad?

“Estar siempre presente con sus hijos en todos los aspectos, con los profesores y el colegio”

“Enseñarles a compartir”

“Darles cariño, responsabilidad”

6. Otras categorías propuestas por el investigador

6.1 ¿Cuáles son las competencias que la familia debe tener para la educación de sus hijos?

“Que estén pendientes de la enseñanza de los niños”

“Uno debe incentivar a los niños a que aprendan y mejoren”

“Que les dé el espacio suficiente para su aprendizaje, acá hay niños que viven en una sola pieza, así es muy difícil aprender y concentrarse”

“Estar en comunicación constante con el colegio, para saber el comportamiento de nuestros hijos”

7. Otras observaciones

“El colegio enseña muchos valores como el respeto por los demás, este colegio recibe muchos alumnos extranjeros y se preocupan de recibirlos muy bien, enseñando la no discriminación y la tolerancia, tanto como para niños como apoderados”

“A todos los niños los tratan igual, los profesores se encargan de eso”

“La familia es la base para toda enseñanza y bienestar que buscamos en nuestros niños”

Entrevista a extranjero. Katy. Perú. Particular Subvencionado. Santiago.

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Por qué pusiste a tu hijo en el colegio?

Estudie acá... ¿y luego donde terminaste?... en el Paraguay.

Sobre todo porque acá hay más extranjeros que chilenos. Dijeron que había mucho bullying, entonces como la mayoría de los peruanos van acá y bueno porque hay buena enseñanza acá.

¿Cómo crees que es la formación que ofrece este establecimiento?

Bueno

Enseñanza bien los profesores, son cariñosos con los alumnos y saben tratar a los alumnos.

Quererlos como si fueran sus hijos.

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Qué esperas que el establecimiento le entregue a tus hijos a largo plazo?

Buena enseñanza, que le sepan educar bien... que le enseñen buenos modales.

¿Y a corto plazo?

Que estudie bien, que le enseñen bien... académicamente

¿Qué crees que los profesionales del establecimiento esperan de la familia?

Que yo le eduque bien a mi hija, que venga a aprender al colegio, traerlo a la hora.... Responsabilidad de mi parte.

¿Cuáles son las necesidades más urgentes de la familia y que pueden ser apoyadas por el establecimiento?

Que apoyen a los estudios más que todo pa' que estudien. Que aprendan como está en pre kínder el próximo año pasa a primaria, pa' que aprenda a leer a escribir. A mí me complica poder apoyar en los estudios porque yo trabajo de noche... no paso mucho tiempo con ella.

¿Cuáles creen que son las competencias que deben tener los profesores?

O sea, explicarles bien las clases, hacerles entender... los niñitos son muy inquietos... es que a ella le dicen una cosa y no hace caso... Como su papá nos abandonó ella quedo media rebelde.

Ser flexibles y a la vez poner su mano dura para que ellos aprendan bien.

¿Cuán satisfecha te encuentras tú con el trabajo que el establecimiento está haciendo con tu hijos?

Sí, estoy muy contenta. Es igualito que en Perú le enseñan acá. Lo que pasa es que en primaria y secundaria es diferente. Yo creo que es igual la enseñanza, igualito le enseñaban a ella a leer a escribir.

¿Te gusta la forma que tienen de trabajar con los estudiantes?

Sí, conmigo excelente. Súper buena enseñanza.

¿Hace cuánto que vives en Chile?

Desde hace 14 años, pero yo me fui al Perú a los 15.

¿Qué tan motivado se encuentra tu hijo con venir a clase?

Sí, le encanta. Más por la tía que le enseña, la tía Cintia.

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

¿Cuál crees que es el máximo nivel educacional que tu hija va a alcanzar?

No sé la verdad.

¿Crees que va a llegar a la universidad?

Sí, yo como dije educarla yo y que le enseñen en el colegio

4.- Comunicación entre familia y escuela

¿Cómo describirías la relación entre tu familia y el establecimiento?

O sea, yo converso harto con la Fabiola... sí, tengo buena comunicación con la tía de Kinder, le pregunto qué hicieron hoy día, como se porte, todo me explica la tía... yo tengo que estar pendiente preguntando por ella... la comunicación es fluida.

¿Cómo la mejorarías?

Cada mamá tiene que preguntar por cómo le va a su hijo en clases, como se ha portado, pero yo sí me comunico con la tía.

¿Existe algún tipo de política de inclusión a las familias de origen extranjero?

No, para nada.... La verdad no he asistido mucho a las actividades del colegio.

¿Piensas que el colegio forma una relación distinta con familias extranjeras?

No... Nos tratan bien.

¿Bajo qué temas agendas reuniones con el colegio?

Reuniones del aula no más... y una vez hubo una reunión del centro de padres, a esa si asistí, y nos enseñaron a cómo enseñar a los niños, como educarlos los papás en la casa.

¿Tú consideras importantes las reuniones de apoderados?

O sea sí, pero más que todo para enterarnos cómo van los niños evaluándolos.

¿Y las actividades extraescolares? ¿Te gusta asistir?

Sí, pero hasta ahorita no he podido asistir.

Es que yo a veces a las reuniones no asisto mucho, porque la tía me dice el niño se me fue un día para los columpios y se me cayó de cabeza y la señora me dijo que sin niños, porque no me deja escuchar las cosas que hablo y no tengo ni con quien dejarlos.

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

¿Cómo cree usted que es una educación calidad?

Que a los niños le enseñen bien, por eso elegí este colegio porque tratan bien a los extranjeros y más que todo más extranjeros y se comunican los niños. Me gustó este colegio. Tengo más confianza que en otros colegios

¿Cómo sería el rol de las familias en la educación de calidad?

Apoyarlos igual en la casa

¿A ver las tareas?

A ver las tareas, a respetar a los profesores.

6.- Otras categorías propuestas por el investigador

¿Si no hubiera tantos extranjeros en el colegio, cómo te sentirías?

Fue una decisión, como es hija única me dijeron que no porque lo van a discriminar y yo también estaba en Paraguay y un tiempo sufrí bullying por ser extranjero y yo no me dejaba y mi chiquita no sabe pelear. Y como yo vivo lejos, no mejor me la pongo acá no más. Sé que está contenta...

7.- Otras observaciones

¿Quieres agregar algo?

No,...

Entrevista en Profundidad. Establecimiento particular subvencionado. Colegio George Washington. Santiago

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Cuál fue la motivación de elegir este colegio?

“Por la cercanía y comodidad para mi hijo”

“Barajé otras opciones pero quería un colegio que tuviera integración. Porque él es tartamudo entonces este colegio se adecuó a mi hijo”

1.2 ¿Cómo cree que es la formación que el colegio le brinda?

“Yo no tengo mucho estudio y cuando comparo con lo que ve mi hijo veo que es muy buena”

“Es diferente a lo que yo aprendí, hay más ramos, mucha más tecnología. Hay algunas cosas que le enseñan que yo no lo puedo ayudar porque yo nunca lo vi”

1.3 ¿Y la formación más integral?

“Es buena, se enseña el respeto, la aceptación, la tolerancia y la empatía. Como es un colegio con niños de distinta nacionalidad se da algo especial”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Qué espera que el colegio les entregue en términos educacionales a sus hijos?

“Que sea un profesional, que estudie algo que a él le guste”

2.2 ¿Qué herramientas deberían brindarle?

“Preocuparse que aprenda lo que deba aprender”

2.3 ¿Y a corto plazo?

“Que esté rindiendo para pasar de curso y salir adelante”

2.4 ¿Qué cree usted que los profesionales del establecimiento esperan de su familia?

“Que apoyemos en la educación, asistir cuando nos llamen, ir a las reuniones e informarnos. Estar pendiente de nuestros niños”

2.5 ¿Cuáles crees que son las competencias de los profesores para trabajar con sus hijos?

“Que sea preocupado por el aprendizaje de los estudiantes, que se haga respetar con su autoridad”

“Que se haga cargo de los estudiantes que les cuesta más”

2.6 ¿Se dan algunas de esas características en los profesores del establecimiento?

“Yo no converso mucho con todos los profesores”

“Creo que hay algunos que si tienen esas características”

2.7 ¿Y en el caso de su hijo?

“Se dedicaron a integrarlo durante 3 años”

2.8 ¿Cree que los directivos tienen las competencias necesarias para dirigir el colegio?

“Mi experiencia hasta el momento es que si, ha funcionado bien”

2.9 ¿Cuán satisfecho se siente con respecto al trabajo de la escuela con su hijo?

“Para él es lo que tiene que estar aprendiendo, para mí es difícil porque yo no entiendo”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Cuán motivado está su hijo con el colegio?

“Le gusta venir a clases, la clase de gimnasia, nunca se queja”

3.2 ¿Existen problemas de bullying?

“Nunca he tenido algún problema con respecto a eso”

“Como hay niños de muchos países, tratan de que no existan diferencias”

3.3 ¿Cuál cree usted que es el máximo nivel educacional que alcanzará su hijo?

“Yo creo que sacará el 4º Medio, porque me paso con mi hija que estuvo en este colegio y ella hizo otra cosa. Si él quiere seguir mejor”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Considera la reunión de apoderados importante?

“Si, es la cita importante que tiene uno para saber de uno”

4.2 ¿Falta algún tipo de relación con el colegio?

“En mi caso no, porque yo vengo todos los días. Converso con los profesores e inspectores, entonces no tengo carencias de ese tipo”

4.3 ¿Cuáles son las necesidades más urgentes de la familia en las cuales el establecimiento podría ayudar?

“Es importante que apoyen a mi hijo, que si está mal en un ramo que lo apoyen con algún taller”

“No he sentido la necesidad de que me apoyen de otra forma”

4.4 ¿Cómo funciona el centro de padres?

“Hace actividades, dan información anual y mensualmente”

4.5 ¿Cómo es su relación con otros apoderados?

“Buena, solo somos dos familias chilenas, todos los demás son extranjeros”

4.6 ¿Le incomoda que sean extranjeros?

“Al principio sí, pero he dejado de lado, viendo a la persona y no he tenido problemas”

4.7 ¿Cómo describiría la relación de su familia con el establecimiento?

“Buena, yo soy la representante de mi familia”

“Cuando yo vengo ellos me atienden, si ellos tienen que hablar conmigo me llaman”

4.8 ¿Existe alguna política de inclusión a las familias extranjeras?

“No he escuchado sobre eso”

4.9 ¿Piensa que el colegio genera algún tipo de relación distinta con extranjeros?

“Al contrario, ellos se llevan bien. Toda la comunidad se lleva bien”

4.10 ¿Por qué temas usted pide reuniones?

“No he tenido muchos temas, pero pediría en caso de bullying, por el rendimiento de mi hijo o algún trato que tuvieron con él. Cuando sea algo que le afecte directamente a mi hijo”

4.11 ¿Cuán a menudo participa en actividades escolares?

“Cada vez que hay una participamos”

“Somos súper cooperadores”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo cree usted que es una educación de calidad?

“Que tengan las herramientas para aprender, tanto tecnológicas como teóricas”

“Que hayan buenos profesores, con vocación de enseñar”

5.2 ¿Cuál es el rol de la familia en una educación de calidad?

“Estar pendiente de nuestros hijos, que apoyemos en la educación”

5.3 ¿Cómo cree que afectarán las reformas a su familia?

“Este colegio era subvencionado pero este año ya no lo es, eso obligaba a estar un poco más pendiente de su hijo, de sus calificaciones o comportamiento”

“Ya no habrán más paros y nuestros hijos no perderán más clases”

7. Otras observaciones

“Estoy conforme con el colegio, con los profesores y con el director que siempre informa muy bien, al igual que el Centro de Padres”

Focus Groups. Establecimiento Municipal. Escuela Irene de Frei. Santiago.

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Por qué eligieron este establecimiento?

Gabriela: mi hija estudio acá durante 8 años. Conozco el colegio al revés y al derecho. Ahora van mis nietas, una va en segundo b y la otra en sexto b. Eso a mí me da tranquilidad porque sé que el colegio es bueno, pero hay muchos temas a tratar que están un poquito chueco en el colegio.

Susana: mi hija tiene ya 17 años y también estuvo acá. El apoyo que le dieron fue inmenso y ahora está mi hijo, yo por eso lo elegí, porque es muy buen colegio, pero también tenemos sus trabas ahora que hay arreglar. Antiguamente el colegio era excelente. Yo no tengo nada que decir de los profesores.

Judith: yo estudie en este colegio, entonces yo puse a mis hijos por lo mismo. Me da confianza, conozco a los profesores

Mabel: yo tengo 5 hijos, ya cuatro han salido de acá. Yo elegí este colegio, una por el sector. Yo vivo en una población y si yo creo que los padres son igual que los colegios. Si tú quieres que tus hijos no se mezclen con la maldad tú tienes que ponerlos donde crezcan con otra mentalidad. Yo les puse en este colegio porque los profesores son muy de piel... Si los alumnos son malos el colegio va a ser malo, si los alumnos son buenos el colegio va a ser bueno. Pero 25 años atrás a ahora el colegio esta al media, en una balanza, porque llega mucho niño desechado de otros colegios. Es como cuando tú tienes una canasta de frutas y una se te está echando a perder... No hay suficiente norma para decir ya basta.

Angelina: a diferencia de ellos ningún familiar había estudiado acá. Además de eso yo trabajo acá, pero no lo matricule por eso sino porque me quedaba muy cerca de mi casa y porque tenía referencia de que el colegio era bueno, que los profesores eran buenos y el ambiente, por eso la matriculé acá. Y después de estar trabajando acá no los cambiaría. Obviamente como en todas partes hay cosas malas, pero se puede cambiar.

¿Qué es lo que ustedes esperan que el colegio les brinde a sus hijos?

Lisete (extranjera. Perú): Tengo mis tres hijos acá porque me quedaba cerca. Magnifico acá, magníficos profesores, buenos orientadores, todos. Lo mío es shockeante por la actitud de los niños, que no va con el comportamiento que tiene mi hijo. El comportamiento que tienen de casa es malo. Debería más rectitud sobre eso.

Lo que yo esperaría la rectitud sobre ellos mismo, que los ayuden cómo comportarse... En su casa que digan lo que quieran, pero en la escuela, disculpando la expresión, tú eres a los demás.

Alfonso: La verdad que la expectativa mía es que salga mi hija con una enseñanza apropiada, pero la principal expectativa es que sea una enseñanza sana, tranquila. Cuando llegué a matricularla lo que vi fue eso. Los profesores son muy de piel, también vi eso, una enseñanza que va más allá de las letras, de lo académico, que va más por el complemento, la sociabilidad que tenía mi hija en este establecimiento. ... Lamentablemente como muchos apoderados estoy preocupado por varias situaciones. La escuela no es lo que era hace un tiempo atrás. No es un tema solo de esta escuela, hemos visto episodios de violencia que nos tienen preocupados, pero espero eso.

En lo académico prefiero menos enseñanza, menos letras, pero que todos las sepan... En un mismo año intentan meter muchas cosas académicas, pasando por sobre si aprendió o no aprendió el niño... después tenemos niños que llegan a 8vo y no saben lo que leen.

Angelina. Yo la verdad tengo un comentario con respecto a lo que es la educación es sí. No sé si será tan importante lo de las asignaturas para mí, eso quizá lo pueden ir adquiriendo durante la vida y a como uno los va preparando y como los motiva. Cuando los niños están motivados tienden a querer aprender más, lo que es valórico, formativo influye mucho cuando ya crecen, toman decisiones, maduran y eligen que camino van a tomar y ese es el pilar fundamental, tanto como papás como educadores.. Me importa más la persona que van a formar en mi hija a futuro que cuando sabe.

La otra cosa que me gustaría agregar, me gustaría que no fueran tan de piel con los niños y que fueran más abiertos con los padres. Que intentan alguna vez que los padres sean más preocupados con el colegio para ver cómo van sus hijos. Saber el comportamiento de sus hijos, preocuparse si sus hijos están viniendo a clases. Las mismas reuniones, que son siempre las mismas personas. Los niños vienen porque quieren, porque saben que aquí hay una acogida diferente que en su hogar. Está bien trabajar con los hijos, pero también hay una preocupación de padre con los hijos.

--

¿Qué creen ustedes que los profesionales, el establecimiento, esperan de ustedes?

La preocupación de los papás.

Como dice la señora, siempre vienen las mismas personas a las reuniones, que son contadas y el resto no llegó porque tienen que trabajar y no le toma interés. Eso viene de casa. Si no se preocupa por lo hijos, entonces los hijos como se van a preocupar por lo que quieren.

También estoy en la otra vereda, sí sé que los profesores esperan mucha más cooperación de los padres y lamentablemente los niños que se van quedando atrás son los niños cuyos papás trabajan mucho, priorizan otras cosas. Por mí parte yo trabajo y estudio y nunca faltó a una reunión. Porque me interesa, me interesan mi hijos... aunque seamos poquitos podemos aportar al cambio. Lamentablemente los que estamos aquí, somos los que siempre llegan y es muy difícil llegar a los papás que nos contestan el teléfono, no contestan las citaciones, ni vienen a reuniones y después llegan a fin de año a preguntar por qué mi hijo no pasó de curso... No sé si los profesores tendrán la culpa porque no saber cómo incitar a los apoderados a que vengan o somos los apoderados los que estamos fallando en nuestras prioridades.

Yo pienso que son las mamás, porque yo trabajé con mi hijo. Yo trabajé cuando tenía a mi hija en el colegio. Yo le decía a mi jefe que tenía reunión en el colegio, me paraba y me iba...Yo encuentro que es una excusa tan estúpida, no cabe que una mamá diga a no, no voy total hablan siempre lo mismo... la culpa no la tiene la profesora.

Mi hijo está en octavo y cuando llegó acá fue shockeante. Después paso 15, 20, un mes, el pelo largo, 15, 20 días más relajadito, me contestaba. Hable con el tío, incluso con el orientador y viene

un día preocupa y me dice que mis compañeros son medio locos. Fui a hablar al colegio y mi hijo me dijo pero mamá, eres una chismosa. No le dije nada, después me dijo llorando que iba a subir sus notas, pero que por favor le hablará. Vine hablé con el tío Álvaro, señora le felicito, su hijo se ha puesto las pilas... Yo creo que la iniciativa parte de uno.

Alfonso: Seré un poquito disidente. A pesar de que estoy de acuerdo en que la primera responsabilidad es de los padres y madres preocupados tenemos acá varios ejemplos, pero quiero decir algo de lo que me parece un establecimiento y otros se equivocan. Siempre quieren padres participativos, pero las instancias para participar son pocas y cuando te invitan a participar te invitan a jugar. Yo intento ir a todo y he venido a ver como mi hija baila, lo que está bien, pero pocas veces he sido invitado a una instancia como ésta. Las reuniones cada día se hacen más lejanas, no son mensuales, pueden ser dos meses, si hay una toma o un paro vamos postergando. Es cierto que como padre tengo que preocuparme por llegar a la reunión, pero en este establecimiento una vez se canceló una reunión de un día para otro. Que pasa con ese padre que está trabajando y pidió permiso. Que quiero decir con esto, los establecimiento quieren que los padres participen pero las instancias que dan son muy bajas.

¿Qué necesidades tienen las familias y cómo el colegio podría ayudar a eso?

Los niños no hay que tocarlos, no hay que decirles nada... a parte que las mamás lo han dicho, en el colegio tienen que enseñarle todas las cosas. Las profesoras no tienen que enseñarle los hábitos que se tienen que enseñar en la casa... 50% la casa, 50% el colegio.

--

Yo lo que pienso que así como hay niño que pasan por psicológicos, no solo deben pasar por el psicólogos los niños, sino también los padres. Porque de eso depende, lo primordial es una casa, a veces sale adelante la mamá en lo hijos y siempre le echan la culpa, bueno yo tengo sacarlos adelante sola porque no están con su papá. Entonces hacen lo que se les da la gana y agarran eso de venganza.

Yo tengo otro punto de vista también. Se hace, el trabajo con los niños, con los papás, pero de repente pasa que el papá no llega. Se avanza cuando se puede avanzar, porque todos sabemos que hay un equipo que trabaja con los niños, psicólogo, orientador, en el proyecto de integración que trabajan con los niños que tienen necesidades educativas especiales, pero falla el tema del apoderado, porque hay un horario en donde trabajan esos especialistas y no llegan... claramente estamos pasando por un periodo de mucha violencia como sociedad, hay noticias de eso, y como apoderados el trabajo también es de la casa.

--

Por ejemplo invitar al padre, que es cierto eso de que se invita al papá, no viene el papá, quiero plantear algo que a mí me aburre mucho de la respuesta de los establecimientos, que tiene que ver con que al niño no se le puede expulsar, es una regla que viene del ministerio, al niño no se le puede

expulsar. La verdad es que también hay que invitar al apoderado, pero en algún momento tiene que existir una exigencia, no a una invitación, que es muy distinto.

--

Lo que pasa es que acá se tiene que sacar reglas internas, porque si no los padres no lo van a hacer. Porque si de años vienen acatando lo que ellos quieren... pero si hay una regla interna que dice sabes que hiciste esto, lo pasaron por unas dos tres veces, así que vienes con tu papá si no vienes a la escuela. El papá obligado va a tener que venir a conversar. Lo mismo debería ser para las reuniones, sino vienen una multa.

--

Yo creo que pasa porque es una escuela pública, porque en otras reglas tienen miles de reglas y todos acatan, el uniforme es impecable, el corte de pelo y las reglas y sino no entran y ningún apoderado reclama. Aquí se hace un cambio y al día siguiente hay un reclamo en la municipalidad. Tiene que haber un cambio de estructura en lo que se va a exigir.

--

No solo pasa para eso, porque a la hora que pasan para otro colegio mire como está pasando en las noticias con los liceos que se están tomando, o sea son unos niños que a mí parecer son unos malos, porque ellos ya están entrando con demasiada violencia, lo que están haciendo con las iglesias, con el tremando desorden que están haciendo en las calles y son niños.

--

Y donde quedan los derechos del niño, tanto que hablamos de eso, para hablar de un niño... porque sí va solo con 7 años a la escuela me pongo a pensar si tienen llaves, con quien están en la casa, si hay alguien que les abra porque no los pueden ir a buscar. A lo mejor viven solos y están abandonados.

--

Yo le puedo responder esa pregunta a usted, yo eso que está diciendo usted, lo planteo cuando llego la señora Valentina que fue subrogante y se lo planteo al director que llego. Le dije que yo necesitaba como centro de padres una carta de respaldo para ir a carabineros... el otro día como centro de padres yo quite un niño y la niña me decía, usted no es mi mamá... la niña tenía 7 años.

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Qué es la opinión que tiene respecto a las competencias de los profesionales del establecimiento?

Yo creo que el tema de las competencias de psicólogos, profesores, asistentes, el tema de los profesores es un tema que no se puede definir porque acá no llegan profesoras malos, tampoco se puede descalificar a las señoritas que son de acompañamiento de los profesores, porque son de una academia muy buena. Lo que sí, estoy en duda y me tiene muy preocupada por la persona que pusieron de ayudante de convivencia escolar. Él es un profesor de física y él, yo sé que no está apto para ese cargo, porque por lo que yo he visto hay una niña acá en 5to básico que ha sido la revolución en nuestro colegio, desde que llegó acá que ella hace y deshace con los alumnos. Ha

salido con excelentes alumnos y yo digo que es lo que hay que no puedan hacer con esta niña siendo que hicieron todo lo contrario con la vulnerabilidad, el tema de racismo, con los niños extranjeros, porque tiene que se tanta la coincidencia. Acá llego un niño peruano, le pegaban y se acostumbró a pegar. Llegó la directora subrogante, lo tomó y le dijo se va a una escuela de lenguaje porque no soporta su actual disciplina y por qué está niña no. Esta niña psicológicamente ha tenido niños en el psicólogo que todavía, niños que terminaron por sacarlos y esta niña haciendo lo que ella quiere. Y este encargado de convivencia escolar me dice que es un proceso... porque pudieron con el niño extranjero y no con esta niña. (Se refiere a una niña que ha tenido varios problemas en el colegio)

Que pongan personas que son realmente para ese cargo, con la academia formada. A nivel de la señorita Bárbara.

-

Mabel

Mi hijo ha visto muchas anomalías acá. Para mi fueron extremas... yo como madre me sentí preocupante, vine y hablé con el tío Felipe y con la tía Bárbara y me dijo "muy bien señora" y me dijo que "voy a hablar con ellos porque estos chicos yo también estoy chato con ellos"... llego y hablo de frente, pero no diciéndole a ellos, sino en general, como podemos educar, nos orientó de muy buena forma y muy bonito. Es lo que él sintió, entonces si el niño ya no se quiere corregir porque en la casa le aceptan todo lo que él dice, cuando un niño no se quiere corregir es porque la mamá llora y toma... van a ser lo que ellos quieren donde vaya. (En referencia a la ayuda que le pidió ante el Bullying hacia su hijo)

--

Mi niña fue igual, la agredían de la peor manera...nadie hacía nada, pero la tía ahí presente.

--

Alfonso. Yo quiero dar una opinión... yo como apoderado siento que sí faltan competencia a nivel de profesorado. Yo fui dirigente y he estado en directivas, centros de padres... yo creo que en general sí faltan competencias a los profesores...faltan armas psicológicas, armas para tratar casos puntuales como visión general... pero también quería comentar sobre los psicólogos, a mí me tocó conversar con uno de ellos y me tiene sorprendido de buena manera lo que hacen esos profesionales en este establecimiento. Mi hija me cuenta todas las actividades que hacen y ellos están centrados en temas del abuso hacia los niños... les enseñan como los adultos las pueden abordar con otra intención.

Yo creo que tiene que haber una regla del ministerio, porque que no se puede expulsar, no se le puede decir nada. Hay que darles las armas a los profesores. Por ejemplo, yo sí creo que puede exigírseles a los papás que vayan, si puede acusar de abandono a este papá... que los mismos establecimientos tengan reuniones con las corporaciones judiciales (de la comuna) y puedan denunciar a los apoderados que no cumplen con lo básico.

--

Dentro de todo lo que pasa en el país y en la educación, falta capacitación a los profesores y eso tiene que venir del ministerio, una propuesta que sea obligatorio para todos los colegios. No es el tema la cantidad de niños, que el que interrumpe, el desordena, sino que los docentes no están capacitados para abordar ese tipo de conflictos.... Ninguno de los profesores de este establecimiento tiene las capacidades para abordar esos problemas dentro del aula.

--

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

Yo espero que a largo plazo saliera de octavo con su carga académica, pero con una enseñanza personal propia

¿Cuáles sobre las expectativas sobre sus hijos?

Como toda padres o madre que su hijo tenga lo mejor, una profesión, que salga adelante... para mí mi expectativa es esa, que sea un profesional y sacar pecho... que sea una persona ejemplar para la sociedad, que tenga valores.

Que salgan bien de aquí para que después no salgan a tomarse el liceo. .. ¿Cuáles son sus expectativas?... bueno, lo que ella quiera ser...

Yo no sé si va por la parte profesional o no, pero yo lo único que quiero es que sean felices, que el mundo se de para sean felices... que sepan luchar contra la adversidad.

A mí me gustaría que mis hijos, bueno espero del más chico que va en quinto básico, que no se encuentre con esta boca que hay cruzando la básica. Porque tu saliendo por la puerta y te encuentras con una inmensa torre que está hecha de roca... que un amigo la va a invitar a robar, otra a fumar, otra a hacer la cimarra... que esa caminata no se corte entre la básica y la media... sino siempre vamos a tener niños que le estén lanzado piedras a los carabineros.

4.- Comunicación entre familia y escuela

¿Cómo es la comunicación entre la escuela y la familia?

Hay poca comunicación. Yo paso aquí en el colegio es verdad... por ultimo inventemos una reunión. Resulta que hay cosas que no se informan, porque hay gente que sabe cosas que yo no sé. Así como hay un manual de exigencia, de convivencia, eso debería saberlo yo primero para poder comunicarlo a la gente que realmente no puede venir a reunión. Hay mamitas que siempre viene porque los chicos se portan mal o por el tema de los atrasos. (La apoderada es presenta del centro de padres)

--

Yo creo que falta mucha comunicación, de eso estoy segura. De repente las reuniones se avisan con muy poca anticipación. Así mismo se entregan las comunicaciones a los niños, A veces si un niño faltó y al otro día hay reunión el papá no se enteró... a lo mejor este calendario debería quedar agendado y las modificaciones se pueden ir tratando durante el año, cosa de si un mamá faltó a una reunión, yo sé que ahora se maneja mucho el tema de los grupos de whatsapp y ahí la que tiene

que la información correcta puede transmitirla... a lo mejor proponer alguna regla, el tema de los atrasos.

(En referencia a un evento que vio la apoderada en donde observó como una niña insultaba a otra delante de una profesora) ¿Qué hubiera pasado si el director la hubiera escuchado, o el inspector? porque ellos dos no la escucharon, pero la profesora porque no le dice venga, ¿qué está pasando contigo? ¿Por qué hiciste eso? Tú tienes que respetar.

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

¿Qué entiende por calidad?

Se obligaba a ir a la reunión, se obligaba la conducta del niño, se obligaban las tareas, la puntualidad... era todo obligado...

Había un respeto a la escuela, para muchos es una guardería.

¿Cómo sería una escuela de calidad?

Que sean más rigurosos.

Tiene que haber el mismo respeto que en la casa, además los profesores, son profesores, enfermeros, papás, mamás, psicopedagogos. Muchos niños vienen acá porque se sienten acogidos.

Los niños vienen acá como si vinieran a trabajar.

A mí me gustaría que una persona del gobierno viniera cuando son las graduaciones de los 8vo básicos, porque hay niños que tienen que subir los profesores a recibir el diploma porque no vienen los apoderados.

--

Es más, voy a contar algo que no tiene nada que ver con conductual, pero sí me preocupa mucho. Sin ser discriminatorio en mí punto de vista, existe una costumbre generalmente de familias extranjeras que yo la vi en primero básico que las niñas de primero básico, salían de este establecimiento para irse solas. La excusa es que se viva a unas cuadras. Donde está la exigencia del establecimiento de que un niño de 7 años no puede salir solo del establecimiento. Si al niño de 7, 8, 9 años no viene a retirarlo no salen. Y es una costumbre, porque las niñas del curso de mi hija que se van solas son de otra nacionalidad y para ellos es totalmente normal. Esto lo digo a raíz de las noticias sobre que parece que secuestran a los niñitos... desde el ministerio, desde el establecimiento se tienen que poner reglas.

6.- Otras categorías propuestas por el investigador

¿Creen que hace una diferencia el que haya estudiantes extranjeros? ¿Requieren de más apoyo la escuela?

Acá el colegio es bien familiar. Es bien poca la mamá chilena que discrimina a la mamá peruana.

Yo creo que no hay problema

Sinceramente que desde que haya entrado mi niña el año pasado, la han tenido del mismo país, como le digo le dicen garabatos, de la a la z, venia golpeada, un niño la agarro y casi la vuela los dedos... le decían regrésate a tu país, perucho...la tienen así desde el año pasado... es un tema de racismo de los padres que se ve en los niños...

¿El establecimiento tiene alguna política especial hacia las familias extranjeras?

Yo lamento mucho que la señora haya vivido ese episodio, pero en nuestro curso es totalmente al revés. Mi hija tiene amigos extranjeros, el año pasado llegó un niño de otra nacionalidad. En nuestro curso no hay ningún problema de ese tipo. Es más, la profesora que había anterior que se retiro era muy estricta en ese aspecto, o sea tú no puedes hacer ningún comentario en contra de los extranjeros. Ahora si tú ves esta escuela por el barrio, esta escuela es más extranjera que porque estamos en un barrio con mucha gente extranjera.

7.- Otras observaciones

¿Hay algo que quieran agregar?

Los principales problemas que queremos denunciar es la violencia. Faltaron esas preguntas y el ministerio está al debe y es su problema, porque la violencia que uno ve en las protestas parte desde niños.

**Entrevista en Profundidad Indígena. Establecimiento municipal. Escuela Irene de Frei.
Santiago**

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Por qué elegiste el colegio?

“Por la cercanía a mi casa, porque era catalogado dentro de los 6 mejores del sector”

1.2 ¿Qué esperas que el establecimiento le entregue a tu hijo?

“Más confianza y participación, sacarle el mayor provecho a nuestros hijos”

“Herramientas para tener mejor conocimiento, para que saquen sus estudios adelante y cumplieran sus metas”

1.3 ¿Cuáles son los beneficios que usted espera en el presente?

“Que los estudiantes pudieran tener becas por ser indígenas, una beca para la mantención que sea desde pequeños”

“Que solo por pertenecer a una etnia indígena puedan tener acceso a la beca, que no haya requisito de notas”

1.4 ¿Qué crees que los profesionales del establecimiento esperan de ustedes como familia?

“Que asistamos a las reuniones, que seamos participativos”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Cómo crees que es la formación que ofrece para tus hijos?

“Es bueno porque tratan de rescatar valores, así como también un poco la cultura como por ejemplo la celebración del wetripantu”

“Es importante conservar nuestra cultura”

“Nosotros somos de la 9ª Región y cada 4 años hacemos el Nguillatún allá en Temuco”

“Como niños a veces juzgan mucho, ahí deben estar los profesores para apoyar a los niños hacia la no discriminación a los mapuches”

“A mi hija le han dicho que no lo puede hacer por ser mapuche”

“El establecimiento no ha hecho mucho este año para controlar la discriminación a los mapuches”

2.2 ¿Cuáles son las necesidades de la familia en las que el colegio podría ayudar de alguna forma?

“No sé qué tanto, porque el colegio no se involucra en temas de la familia”

2.3 ¿Cree que se debería involucrar más con la familia?

“Si, porque a veces hay problemas muy graves que podrían ayudar a los estudiantes, acercándose más y dando más opciones de apoyo”

“Podrían haber psicólogos para apoyar en temas graves”

2.4 ¿Cuál cree que son las competencias que deben tener los profesores para trabajar con sus hijos?

“Debería ser estricto en su clase, que no lo pasen a llevar, que se haga respetar y a la vez que sea comprensivo”

“Debe ser estricto, para poder controlar al curso, porque mi hija no es desordenada pero por culpa del desorden le cuesta aprender”

“Que sea comprensivo para poder explicar las veces que sea necesario”

2.5 ¿Cuán satisfecha se siente con el trabajo en términos de contenidos que realiza la escuela con sus hijos? (Formas de evaluación, etc)

“Algunos son extraños, pero los tiempos van cambiando y tengo que acostumbrarme”

2.6 ¿Cree que los directivos tienen competencias para educar a sus hijos?

“Yo creo que sí, porque lo veo como un desafío para sacarlos adelante”

2.7 ¿Cómo es la atmósfera disciplinaria de la escuela?

“Creo que es 50/50. Hay niños que tienen buenas conductas, pero la otra mitad no las tienen”

“La definiría como más o menos”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Cuán motivada cree que está su hija con venir al colegio?

“Le gusta, pero un tiempo se decayó por algunos problemas que tuvo, porque los compañeros se portaban mal y ella no escuchaba bien la clase”

3.2 ¿Cuál cree que será el máximo nivel educacional que alcance su hija?

“Yo aspiro a que ella será una profesional, porque no me estaría conformando con que solo termine la enseñanza media. Siempre le he inculcado que si ella quiere puede”

3.3 ¿Qué espera de su hijo después de salir del colegio?

“No sé si salga de este colegio, porque quizás la saque antes”

3.4 ¿Cuál es la importancia de que su hija sea profesional?

“Que sea alguien que pueda salir adelante y cumplir sus metas. Porque ella tiene sus sueños y espera cumplirlos, todo eso depende de ella y siendo profesional más puertas se le abren”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cómo describiría la relación de su familia con la escuela?

“Yo solamente vengo a la escuela, soy la encargada de venir a reuniones, de traerla”

“Mi relación con el colegio es normal, lo justo y necesario. Cuando yo tengo algo que informar o solicitar yo hablo con los profesores o directivos y presento mis inquietudes”

“Por ejemplo una vez le prohibieron entrar a la biblioteca, yo me acerqué a hablar y lo pudieron solucionar”

“Siempre para inquietudes académicas y en relación con el estudiante”

4.2 ¿Existe alguna política de inclusión a las familias de origen indígena en el colegio?

“Nada, no sé si les dé el tiempo o quizás no tengan a nadie que tenga los conocimientos necesarios para esto”

4.3 ¿Le gustaría que existiera alguna política?

“Si, pueden ser las cosas más básicas del idioma”

“Incluir la cultura mapuche en la enseñanza”

“Así como enseñan la religión católica podrían enseñar la religión mapuche”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo cree usted que es una educación de calidad? ¿Cuál es el rol de la familia en esta?

“Luchar todos por el mismo objetivo, la prioridad es el estudio y que tengan interés en la superación”

“El rol de la familia es acompañar en la educación”

6. Otras categorías propuestas por el investigador

6.1 ¿Por qué se vino a Santiago?

“Para que mis viejos pudieran tener una mejora calidad de educación y porque acá se gana más”

6.2 ¿Cuál cree que son las expectativas de su hija con su educación? ¿Qué espera del colegio?

“Ella espera que le den más espacios para participar y aprender”

7. Otras observaciones

“Yo le inculco a mi hija que tiene que estar orgullosa de la cultura mapuche”

Entrevista a extranjero. Katy. Perú. Particular Subvencionado. Santiago.

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Por qué pusiste a tu hijo en el colegio?

Estudie acá... ¿y luego donde terminaste?... en el Paraguay.

Sobre todo porque acá hay más extranjeros que chilenos. Dijeron que había mucho bullying, entonces como la mayoría de los peruanos van acá y bueno porque hay buena enseñanza acá.

¿Cómo crees que es la formación que ofrece este establecimiento?

Bueno

Enseñanza bien los profesores, son cariñosos con los alumnos y saben tratar a los alumnos.

Quererlos como si fueran sus hijos.

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Qué esperas que el establecimiento le entregue a tus hijos a largo plazo?

Buena enseñanza, que le sepan educar bien... que le enseñen buenos modales.

¿Y a corto plazo?

Que estudie bien, que le enseñen bien... académicamente

¿Qué crees que los profesionales del establecimiento esperan de la familia?

Que yo le eduque bien a mi hija, que venga a aprender al colegio, traerlo a la hora.... Responsabilidad de mi parte.

¿Cuáles son las necesidades más urgentes de la familia y que pueden ser apoyadas por el establecimiento?

Que apoyen a los estudios más que todo pa' que estudien. Que aprendan como está en pre kínder el próximo año pasa a primaria, pa' que aprenda a leer a escribir. A mí me complica poder apoyar en los estudios porque yo trabajo de noche... no paso mucho tiempo con ella.

¿Cuáles creen que son las competencias que deben tener los profesores?

O sea, explicarles bien las clases, hacerles entender... los niñitos son muy inquietos... es que a ella le dicen una cosa y no hace caso... Como su papá nos abandonó ella quedo media rebelde.

Ser flexibles y a la vez poner su mano dura para que ellos aprendan bien.

¿Cuán satisfecha te encuentras tú con el trabajo que el establecimiento está haciendo con tu hijos?

Sí, estoy muy contenta. Es igualito que en Perú le enseñan acá. Lo que pasa es que en primaria y secundaria es diferente. Yo creo que es igual la enseñanza, igualito le enseñaban a ella a leer a escribir.

¿Te gusta la forma que tienen de trabajar con los estudiantes?

Sí, conmigo excelente. Súper buena enseñanza.

¿Hace cuánto que vives en Chile?

Desde hace 14 años, pero yo me fui al Perú a los 15.

¿Qué tan motivado se encuentra tu hijo con venir a clase?

Sí, le encanta. Más por la tía que le enseña, la tía Cintia.

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

¿Cuál crees que es el máximo nivel educacional que tu hija va a alcanzar?

No sé la verdad.

¿Crees que va a llegar a la universidad?

Sí, yo como dije educarla yo y que le enseñen en el colegio

4.- Comunicación entre familia y escuela

¿Cómo describirías la relación entre tu familia y el establecimiento?

O sea, yo converso harto con la Fabiola... sí, tengo buena comunicación con la tía de Kinder, le pregunto qué hicieron hoy día, como se porte, todo me explica la tía... yo tengo que estar pendiente preguntando por ella... la comunicación es fluida.

¿Cómo la mejorarías?

Cada mamá tiene que preguntar por cómo le va a su hijo en clases, como se ha portado, pero yo sí me comunico con la tía.

¿Existe algún tipo de política de inclusión a las familias de origen extranjero?

No, para nada.... La verdad no he asistido mucho a las actividades del colegio.

¿Piensas que el colegio forma una relación distinta con familias extranjeras?

No... Nos tratan bien.

¿Bajo qué temas agendas reuniones con el colegio?

Reuniones del aula no más... y una vez hubo una reunión del centro de padres, a esa si asistí, y nos enseñaron a cómo enseñar a los niños, como educarlos los papás en la casa.

¿Tú consideras importantes las reuniones de apoderados?

O sea sí, pero más que todo para enterarnos cómo van los niños evaluándolos.

¿Y las actividades extraescolares? ¿Te gusta asistir?

Sí, pero hasta ahorita no he podido asistir.

Es que yo a veces a las reuniones no asisto mucho, porque la tía me dice el niño se me fue un día para los columpios y se me cayó de cabeza y la señora me dijo que sin niños, porque no me deja escuchar las cosas que hablo y no tengo ni con quien dejarlos.

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

¿Cómo cree usted que es una educación calidad?

Que a los niños le enseñen bien, por eso elegí este colegio porque tratan bien a los extranjeros y más que todo más extranjeros y se comunican los niños. Me gustó este colegio. Tengo más confianza que en otros colegios

¿Cómo sería el rol de las familias en la educación de calidad?

Apoyarlos igual en la casa

¿A ver las tareas?

A ver las tareas, a respetar a los profesores.

6.- Otras categorías propuestas por el investigador

¿Si no hubiera tantos extranjeros en el colegio, cómo te sentirías?

Fue una decisión, como es hija única me dijeron que no porque lo van a discriminar y yo también estaba en Paraguay y un tiempo sufrí bullying por ser extranjero y yo no me dejaba y mi chiquita no sabe pelear. Y como yo vivo lejos, no mejor me la pongo acá no más. Sé que está contenta...

7.- Otras observaciones

¿Quieres agregar algo?

No,...

Focus Group: Establecimiento particular pagado. Colegio San Anselmo. Santiago

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Por qué eligieron el establecimiento?

“Se nos acomodó por cercanía, por ser un colegio católico y mixto. Además tenía buenos resultados en las pruebas”.

“Porque conocíamos el origen del colegio, muy importante es que fuera mixto, por ser católico y porque era el de mayor trayectoria en Chicureo”.

“Nos interesaba la educación religiosa, a su vez que era el colegio más consolidado del sector y tenía buena infraestructura”

“Mis hijos vienen de un colegio laico en la que tuvimos una mala experiencia, había poca acción social y sentido comunitario. Decidimos cambiar a nuestros hijos a este colegio porque tenemos amigos que nos motivaron y nos contaron los valores que educaban en este colegio. Acá le dan a mis hijos un soporte espiritual para su vida”

“Cuando tomamos la decisión consideramos que tenía que ser un colegio de la zona, este colegio era muy completo y además en la parte valórica”

“Tienen que ser los valores que trata de inculcar uno en la casa con los que se enseñan en el colegio”

“Me gusto por el proyecto formativo, más que cualquier otro resultado de pruebas como SIMCE o PSU”

“Nosotros venimos de un colegio Huechuraba, con un proyecto muy bueno que poco a poco decayó, revisé todos los proyectos de los colegios del sector. En este colegio encontré un proyecto formativo similar a mi familia, era un colegio en el que se respiraba una buena onda. Era como una gran familia”

1.2 ¿Cómo se equilibra la educación valórica entre colegio y familia?

“Debe ser muy equilibrado para que los niños se formen bien”

“En lo cotidiano lo van aprendiendo y en el colegio están la mayor parte del tiempo”

“A través de la generación de comunidad”

“Deben ser coincidentes entre la casa y el colegio”

“Es fundamental para que salgan bien a la vida”

1.3 ¿Qué esperan que el colegio les brinde a futuro a sus hijos?

“Que salga con las herramientas para entrar a la universidad, a su vez de una parte espiritual en su formación”

“Le ayude a uno en la educación valórica, con las herramientas académicas para que puedan estudiar lo que ellos decidan”

“Yo espero que salga con las herramientas para ser una buena persona, ya sea profesionalmente o en otras áreas. Además que tengan una serie de valores. Yo vengo de Perú en la que la educación es diferente, en este colegio la educación es más integral”

“Una solidez en la formación, que mis hijos salgan de acá como hombres de bien”

2. Expectativas del colegio sobre la familia

“Esperan que estemos en comunión con el objetivo del colegio que es formar hombres de bien”

“Que participemos en las distintas actividades del colegio, hay muchos talleres para papás”

“Seguir la misma línea del colegio, yo trato de participar en todas las actividades”

“He estado en dos colegios, la cantidad de actividades que tiene este colegio es realmente muy impresionante”

“Hacernos parte de las actividades del colegio, poniendo a disposición muchas instancias para participar y opinar”

“Padres colaborativos y comprometidos”

“El colegio no solo forma a los hijos, forma a la familia. Nos preparan para seguir lo que están educando a nuestros hijos”

3. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

3.1 ¿Cómo creen que son las competencias de los profesionales de los hijos?

“Todos los años hay una evaluación de los profesores, a veces han tocado reestructuraciones de los profesores”

“Los profesores son evaluados por sus pares, por los estudiantes y por los estudiantes”

“Siento que a veces tienen profesores con poca experiencia, a veces hay profesores que aplican criterios que no comparto ni aplicaría en términos de disciplina. Por ejemplo profesoras gritando que tienen poca experiencia para manejar a los alumnos, a los niños les cuesta el tema de la autoridad. Quizás deberían ser acompañados por un tutor”

“La metodología es fundamental”

“Es difícil traer a profesores buenos en este lugar de Santiago por la ubicación de este barrio”

“A veces me he topado con profesoras nuevas, muy chicas, veo que no tienen mucha experiencia”

“Hay que poner un límite al número de alumnos por sala para mejorar el aprendizaje y la enseñanza”

3.2 ¿Cómo es el profesor ideal?

“Un profesor dinámico, que tenga disciplina”

“Que tenga liderazgo y que ponga disciplina”

“Una autoridad sin imponer terror”

“Que ponga disciplina formal, debe ser respetado sí o sí. Hoy en las casas ni en los colegios hay disciplina, debe ser así sin lugar a dudas”

“La falta de respeto hoy viene porque en la familia no lo inculcan”

“Hoy cambió el mundo, las relaciones son más horizontales, los respetos se ganan. Lamentablemente hoy día la sociedad es más horizontal, los cabros chicos a veces tienen razón, no todas las veces. Se debe tener tipos carismáticos y buenos profesores, con liderazgo para educar”

4. Expectativas de la familia sobre el estudiante

4.1 ¿Qué esperan que hagan sus hijos después de salir del colegio?

“Que estudie, que sea profesional”

“Que sea feliz y que se sienta realizado”

“Que se realice en lo que decida”

“Que estudie lo que él quiera, más allá de entrar a la universidad, que sea generoso con lo que hace”

“Retribuir a la sociedad su educación privilegiada”

“El que no quiere participar, lamentablemente se lo pierden, la oportunidad está gracias al colegio, para eso es importante la familia”

5. Comunicación entre familia y escuela

5.1 ¿Cuáles son las instancias para comunicarse entre colegio y familia?

“Hay procedimientos súper claros para la comunicación, puedes llegar a hablar con el rector si es necesario”

“En todas las reuniones se presentan bien las distintas instancias que hay para comunicarse, de no saber significa que no participó en reuniones ni se informó adecuadamente”

5.2 ¿Creen que son necesarias más instancias?

“Nunca he tenido problemas para comunicarme, si escribo un correo durante la mañana me responden en la tarde”

“Va en constante mejoramiento”

“Hay un proyecto educativo bien estructurado, dentro de este el tema de la comunicación es una base importante”

5.3 ¿Qué mejorarían de la comunicación entre familia y escuela?

“La verdad que muy poco”

“Siempre me comunico con el profesor y no he tenido problemas nunca”

“El colegio ha hecho buenos informativos para la información”

“Se ha ido ordenando constantemente la comunicación”

5.4 ¿Respecto a que temas ustedes deciden agendar reuniones?

“Cuando es un tema personal del hijo, cuando lo atañe directamente a él o ella”

“Cuando hay algún problema con un profesor”

“Según las circunstancias, el centro de padres también da informaciones”

6. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

6.1 ¿Creen que estas reformas afectan o afectarán a sus familias?

“La reforma no tiene ni pie ni cabeza”

“Afectará la educación del país, principalmente a la educación pública”

“Si no se hace un cambio en la preparación a los profesores desde la universidad no habrán cambios. Falta preparación de los profesores, debería a ver más formación sobre psicopedagogía y más amplia”

“Nosotros somos privilegiados, pero otros colegios es muy diferente y depende de otras cosas como la política”

“A los colegios emblemáticos antes iban los mejores estudiantes, con la reforma bajará la calidad”

“A este colegio es difícil que le afecten las reformas, los perjudicados son los subvencionados”

6.2 ¿Cómo definirían una educación de calidad?

“Que no sea gratis”

“Que abarque lo que hemos dicho en esta reunión”

“Que detecte las potencialidades del niño, más allá de las notas. Lo que a uno le importa como papá es que el niño dé lo máximo de sí”

“Desarrollar las habilidades de sus estudiantes”

“Debe ser más pareja en la formación”

“Que apoye a los estudiantes con mayores dificultades, sin discriminarlo”

6.3 ¿Cuál es el rol de la familia en esta educación de calidad?

“Compromiso con los niños en la educación y también con el colegio”

“Dejar que sean ellos mismos, nosotros como papás esperamos que sean brillantes, llenándolos de cosas. Provocando que no sean felices”

“Acompañar en su proceso de crecimiento, generando autonomía pero enseñando”

7. Otras categorías propuestas por el investigador

7.1 ¿Cuáles son las competencias que las familias deben tener para apoyar las exigencias del colegio?

“Darle estructura a los niños, que tengan una rutina bien definida para que puedan estudiar”

“Apoyar en las actividades de formación católica y deportiva”

8. Otras observaciones

“En este colegio se da una relación atípica del resto de los colegios del país”

“Otras familias ven a los colegios como a una salvación para la formación de los niños”

“Si yo tuviera que llevar a mi hijo a una escuela pública, yo necesito saber qué calidad de profesores hay en esa escuela”

“Hay muchas instituciones que tienen estudios sobre la educación, lo que pasa es que hay un tema ideológico y político detrás”

Entrevista en profundidad extranjero: Establecimiento particular pagado. Colegio San Anselmo. Santiago

1. Expectativas de la familia sobre el establecimiento

1.1 ¿Cuál fue la motivación de poner a tus hijos en el colegio?

“Nos vinimos a vivir a Chicureo, fue el primer colegio que vimos, nos encantó. Otra cosa es que estamos al lado, no quería hacer horas de viajes para llevarlos al colegio”

“Nos gustaba porque era católico y educaba bien en valores. Tenía buen inglés, salen de acá con muy buena base”

2. Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

2.1 ¿Cómo crees que es la formación que ofrece el establecimiento educacional?

“Hasta ahora va muy bien, en estos 5 años. Académicamente excelente y valoricamente también”

“En Uruguay existe otra forma de relacionarse, en Chile eso no pasa. Sin embargo en el colegio se logra un poco la comunicación que existe en Uruguay”

2.2 ¿Qué esperas que el establecimiento le entregue a futuro a tus hijos?

“Que salgan bien preparados académicamente y que sean hombre derechos en valores. Se que lo lograrán porque el colegio trabaja mucho sobre eso”

“Veo su formación en mi hijos, porque se nota cuando veo con otros chilenos”

“Acá trabajan mucho la forma de conversar, la atención y la relación con Dios. Refuerzan la importancia de la familia”

2.3 ¿Qué crees que esperan de la familia?

“Busca que le den prioridad a la familia, que la relación entre la familia esté muy unida, sepan compartir y sepan apoyar a otras familias”

“Apoyo educacional con los niños, que lo apoyen cuando estén mal psicológicamente”

2.4 ¿Cuáles son las competencias que deben tener los profesores en la educación de mis hijos?

“Que sea un profesor presente”

“Hasta ahora no he tenido la necesidad de mandar una nota por mi hijo porque ha tenido algún problema en el aprendizaje”

“Mi hijo menor tiene un pequeño problema de concentración, pero el profesor se comunicó con nosotros para apoyarlo”

2.5 ¿Y las competencias de los directivos?

“Que tengan buenas comunicaciones con los profesores”

2.6 ¿Cuan satisfecho te sientes con el trabajo de tus profesores con tu hijo?

“Me encuentro muy satisfecho, no cambiaría a mis hijos a ningún otro colegio porque académicamente y valóricamente les ha ido muy bien con mis hijos.

2.7 ¿Cuál es el trabajo de la familia y el colegio en la formación de los hijos?

“Hay un trabajo paralelo, porque la formación en la familia debe estar en la misma línea con el colegio. Deben ser coincidentes porque de lo contrario no sirve de nada”

3. Expectativas de la familia sobre el estudiante

3.1 ¿Cuán motivados están tus hijos con venir al colegio?

“Les encanta, si salgo cinco minutos tarde me matan. Vienen felices, tienen muchos amigos, el colegio es lo máximo para ellos?”

¿Qué esperas que hagan tus hijos cuando terminen el colegio?

“Que vayan a la universidad”

“La verdad que quiero que hagan lo que a ellos les guste. No los obligaré a nada, mientras tengan valores y sepan ayudar al de al lado me da lo mismo”

3.2 ¿Cuán satisfecho te sientes del desempeño de tus hijos en el establecimiento?

“Muy satisfecho, todos los años han sacado premios porque les gusta el colegio. Yo estando en el centro de padres me siento muy bien”

3.3 ¿Cuáles son las necesidades más urgentes de la familia en la que el colegio pueda ayudar?

“La verdad que no tengo necesidades en que creo que puedan ayudar, en otras familias podría apoyar en términos económicos”

4. Comunicación entre familia y escuela

4.1 ¿Cómo describirías la relación que tiene tu familia con el colegio?

“Muy buena, es fluida. Nosotros estamos 100% con el colegio”

“No hemos tenido problemas, pero de tenerlo se que enviando una nota puedo juntarme de inmediato con la miss”

“Siempre que he necesitado de ello, al minuto te responden”

4.2 ¿Respecto a que temas te juntas con los profesores?

“Nos juntamos 2 o 3 veces al año, para conversar sobre nuestros hijos”

4.3 ¿Existe algún tipo de política de inclusión en el establecimiento?

“No existe ninguna política, no creo que deba existir para los extranjeros, porque uno es uno más”

4.4 ¿Cuál es el intermediario entre familia y colegio?

“Con la jefa de cada curso”

4.4 ¿Cuán a menudo participas en las actividades?

“Estoy metido día y noche, uno debe estar involucrado porque el colegio es tu segunda casa. No me pierdo ninguna actividad”

5. Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

5.1 ¿Cómo crees que es la educación de calidad?

“Debe ser buena, yo en Uruguay estudié gratis y era muy buena. Acá la educación en sí es buena, hay sectores que tienen que pagar y otros que no. Si fuese por mí, mandaría a mi hijo a un colegio no pagado, pero lo perjudicaría porque a futuro cuando vaya a buscar trabajo se fijarán donde estudió, eso lo encuentro asqueroso”

“Lo hubiese puesto en un colegio con número, si es lo mismo. Es más un colegio con número tiene mejor educación y más valores, pero estamos en otra sociedad”

5.2 ¿Cuál es el rol de la familia en la educación de calidad?

“Va de la mano, lo que yo le enseño a mis hijos en la casa ellos lo demuestran en el colegio”

5.3 Hablando de las reformas, como la ley de inclusión ¿Crees que estas reformas te van a afectar como familia?

“La verdad que no me han afectado en nada”

6. Otras categorías propuestas por el investigador

6.1 ¿Cómo es la atmosfera disciplinar?

“Es buena, pero yo creo que se van un poco a un extremo, podría ser más relajado. Estamos hablando de niños, los castigos a veces son bravos”

6.2 ¿Cómo es el tema del bullying?

“Es un poco exagerado, creo que está muy marcado el tema del bullying”

“Hoy vivimos una sociedad más complicada, hoy tienen acceso a muchas cosas que hace treinta años no teníamos. El colegio debe entender esto, a veces queda fuera del círculo”

7. Otras observaciones

“La educación es cara, podría ser más barata, así como también los materiales escolares”

Entrevista en profundidad extranjero. Establecimiento particular pagado. Colegio San Anselmo. Santiago

Mariano Cortes y Correa. Argentino.

1.- Expectativas de la familia sobre el establecimiento

¿Cuál fue su razón para poner a sus hijos en el establecimiento?

Hicimos un relevamiento de varios establecimiento en la zona y al final me parece que nos sentimos más cómodos por las entrevistas y bueno vivimos por acá cerca, pero de la zona es el que más nos gustó.

Hace dos años que estamos acá y tenemos tres hijos.

¿Qué te gusto de este colegio más que los otros?

Me sentí mejor tratado en la evaluación y bueno me parece que es un colegio que integra, que era una característica importante porque en nuestra familia tenemos una persona discapacitada... la educación católica cristiana, a favor y un poquito en contra el inglés... nos parece que le faltaría un poquito por el inglés.

¿Cómo crees que es la formación educacional que les dan a tus hijos?

Buena, considero que es buena, que es estricta y nada, estamos contentos.

¿Qué esperas que el establecimiento les entregue al futuro a tus hijos?

Bueno, son una cantidad de cosas. Entre el establecimiento y la familia, porque hoy por hoy no se puede separar el establecimiento de la familia. Antes sí, estaba mucho más direccionados y el colegio tenía que apoyarse más.

Que aprendan a romperse el lomo

Este cambio que la familia tenga más responsabilidad que el colegio, ¿Qué crees que hizo este cambio?

El tiempo, me parece que es un camino obligatorio meter a los padres en el crecimiento de los chicos... me parece que la vida es un poquito así, no sé exactamente lo que hizo que cambiara, pero sí entiendo que es el signo de los tiempos. Todo va a en ese camino.

¿En qué curso van tus hijos?

En tercero, en primero y en pre-kinder

¿Qué crees que el establecimiento espera de las familias?

Nos toca tratar de entender todo esto. Yo entiendo que los profesionales esperan que nosotros participemos y estemos adentro. Este es un colegio que pide participación, más de la que yo he tenido en mi vida como padre de colegio... y que acompañemos un poquito toda este filosofía

¿A qué te refieres con filosofía?

Pensar en tratar de practicar las mismas costumbres en el colegio que en la casa... ¿algo práctico? Yo soy el menos prácticamente de mi familia. Vengo de una familia agnóstica, la religión se práctica por la fuerza de mi mujer y yo muchas veces pienso y digo que haría una cantidad de planteos sobre la mesa, en otras circunstancias que acá prefiero mejor que el colegio haga lo que tenga que hacer y el día de mañana yo presentaré mi escrito sobre mi pequeña filosofía de esto.

No soy tan prácticamente como lo pide el colegio (en relación a sus creencias religiosas), pero soy criado en colegio católica.

¿Cuáles son las necesidades más urgentes de tu familia en las cuales el colegio podría colaborar?

Si me preguntas, me parece que los inmigrantes hacemos un camino que es solitario, no siento yo que haya habido una diferencia y por ahí debería haberla con los que venimos de afuera, porque venimos a una cosa totalmente nuevo y por ahí sería bueno meterle...

¿Qué te imaginas?

Qué se yo, algo... no sé... no lo había pensado... me parece que cada cual debe hacer su historia. Lo que digo es que no sentí que el colegio me hiciera el "mimo"... no sé alguna recibida con los otros inmigrantes.

¿El colegio tendría más la tarea de reforzar quizá?

Eeehh si de poner más conocimiento, no es responsabilidad de los padres del conocimiento, sino la moral ética. El Humor ehhh todas las bases fundamentales de la vida, la alimentación, todo eso me parece que va del lado de los padres. Tiene que estar apoyado por el colegio, pero es más familiar... ahora, si mi hija no sabe en secundaria cual es la capital de Francia, bueno por ahí si tengo que preocuparme

¿Cuáles son las necesidades de la escuela para entregar una educación de calidad?

No sé.

¿Qué le falta a la escuela para entregar esta educación de calidad?

Me parece que por ahí, Chile va camino a abrirse a una educación un poco más plural y este colegio no escapa a eso. Por más que lo practique, que haya colegios de varones y mujeres separados, fui yo toda la vida, pero sí pague las consecuencias... me parece que ese tipo de cosas hacen la excelencia.

¿Eso le faltaría al colegio?

2.- Competencia del Establecimiento en la educación de sus hijos

¿Cuáles son las competencias ideales que debe tener un profesor para educar a tus hijos?

Entendemos como competencias... mmm bueno desde ya un respeto de ida y vuelta alto (entre profesor y alumno), exageradamente alto, porque me parece que es ahí cuando uno aprende a frenar finalmente... y pido nada, lo demás que sea una persona de bien... más que nada saber mantener el respeto y la buena.. Llevarse bien. Que se sienta el profesor una suerte de padre.

¿En términos académicos?

Considero ese aspecto mucho más importante, los términos académicos desde ya que lo son y entrando en un mundo nuevo como es el régimen escolar de Chile, y sus facultades, sus universidades, entiendo que el nivel académico es un país que exige. Uno no se puede poner muy hippie porque si no después hay que remarla...

¿Y sobre las competencias de los directivos?

Que lleven bien este rebaño, mm, no sé... en realidad no sé si es necesario una relación entre el directivo y el padre. Haber, en el momento en que yo necesite que pasemos un poco más arriba de la profesora inmediatamente estuvo y todo perfecto, pero me parece que el directivo es de arriba si cuando las cosas exploten se metan inmediatamente. El primero siempre es el profesor... el directivo directivo...

¿Cuán satisfecho te sientes con el trabajo que realizan con tus hijos?

Me siento satisfecho, soy de la idea de que hay mucho contenido, mucha carga escolar, no sé si es bueno o no, considerando justamente el país, pero me parece que es mucha carga escolar. Las tareas no las pondría más.

¿Y la jornada escolar?

Esa está bien... métnle en la jornada escolar... yo no debería sentarme con mi hija a explicarle y hacer tareas, tendría que venir con la cosa media cocinada.

¿Están tus hijos motivados con venir al colegio?

Los varones un poco más pesado, pero sí las otras dos, están contentas, totalmente adaptadas.

3.- Expectativas de la familia sobre el estudiante

¿Entonces no tienen claro que esperan cuando terminen el colegio?

No, bueno porque no tenemos charlas generales... son muy chiquitas, química quiere ser.

Hoy me parece que somos nosotros los que tenemos que ofrecer y el colegio apoyarnos y al revés no creo que sea directamente el colegio, pero espero que tengan una visión positiva de la vida y que entiendan que puedan alcanzar lo que quieren si se esfuerzan.

¿Qué esperan que hagan sus hijos cuando salgan del colegio?

Que descansen y jueguen con el papá. Que disfruten o que se yo, deporte. Nada que ver con matemáticas, ni nada.

4.- Comunicación entre familia y escuela

¿En qué espacios debería juntarse el colegio y la familia y en cuáles no?

No para mí eso las reuniones que hay acá, me parece que canales hay, pero yo lo practico poco porque soy de filosofía de no meterme mucho, pero la vez que tuve que practicarla en estos dos años y medio y no sé, yo siento que tengo buena apertura. Amigote con el presidente del centro de padres... si quisiera llegar en dos minutos me pare que hay relación.

¿Cómo describirías la relación entre la escuela y la familia?

Eeehh mmm yo la describiría como buena digamos, importante, buena no sé porque no he podido medir los resultados. Sí creo que hay un canal fluido... ¿de qué manera es fluido?.. En que cualquier cosa en la relación yo siento que tengo acceso fácil al colegio y que tendría acceso a cualquier personaje del colegio.

¿Respecto a que temas agendas reuniones con el colegio?

Poco y nada paso una vez con dudas con notas de las niñas o con algunas cositas que mandaron que nos quedamos medios perdidos y después para las cosas sociales que intentamos participar... hay un menú grande opciones para participar en el colegio.

¿Tú consideras que estás reuniones son importantes? ¿En qué sentido?

Sí. Son buenas, generan empatía, pertenencia y nada es importante que uno tenga ganas de aparecer en el colegio.

¿Quién es el intermediario siempre?

Profesores siempre... generalmente profesores jefes y hubo una vez en estos tres años que vinimos a hablar con la directora y una psicóloga y ningún problema

¿Hay alguna política de inclusión?

No sabría decirte. No sabe no contesta, no sé qué decirte. Yo entiendo que hay política de inclusión general, ahora no se si hay... y por ahí quizá hubo un trato especial que uno no vio, como no conozco el sistema por eso se diferenció.... Pero yo no he visto ningún trato especial.

¿Debería haber?

Eeehmmm yo creo que debería haber, sí, claro que sí

¿Y para todos los extranjeros?

Para todos los extranjeros y todas las etnias, para todo lo que camine con dos patas. Me parece que el colegio ideal es el colegio que tiene inclusión absoluta, que te muestra lo que vos vas a ver en tu vida.

¿Cuán a menudo participa de actividades escolares?

Me cuesta, a veces me cuesta, pero veo que las chicas se ponen muy contestas y les gusta participar en actividades escolares así que los costos de uno quedan abajo... ¿Por qué te cuesta?...y porque a veces son el sábado en la mañana... es una cosa personal.

5.- Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias

¿Cómo tú definirías la educación de calidad?

Una pregunta que me resulta muy difícil porque estoy intentando cambiar mi propia filosofía de lo que fue mi educación, entonces algunas cosas de educación de calidad uno las puede traer de la educación de mi generación, como el orden y la formación correcta digamos, pero está a destiempo. Entonces me parece que una educación de calidad tiene que tener estos elementos, tiene que tener apertura, tiene que ser abierta a un mundo complicadísimo que viene, tiene que tener fundamentos católicos que son buenísimos, pero tiene que ser abierta a lo que venga, a las padres, a las madres, a lo que venga.

Me parece que la educación que había antes se paraba mucho más en lo estricto y no tanto en la persona, sino que era armar cuadraditos y sacar cuadraditos para afuera. Me parece que la educación sigue en algún punto pecando de eso, la educación ideal sería cada cual en su forma geométrica, jajaja... No hablo exclusivamente sobre la diversidad, sino sobre la forma de pensar, pensar que no hay limitaciones, que uno puede hacer lo que uno quiera si le mete garra. Parece que el colegio peca de esas autolimitaciones, si vos te vas por ese lado no te va a ir bien y la verdad es que no se si le va a ir bien o no, si lo elegiste y le das por adelante, son complicados todos los caminos, pero todos son.

¿Cuál es el rol de la familia en esta educación de calidad?

Ahí yo vuelvo a diferencias a las familias del colegio porque son diferente las educaciones, se acompañan en algún punto, peor tienen que ser medianamente diferente. Uno tiene que enfocarse en una parte de la educación y el colegio como de otra. Mezclado así no, pero me parece que en casa uno tiene que apuntarle más a la estructural

Lo estructural, lo bueno lo malo, puntualmente.

No, a la educación en general. Me parece que si tuviera que hacer un pequeño paralelo va por ese lado

¿Crees que están reformas afectan o van a afectar a tu familia en algún momento?

Yo creo que algún momento seguro, porque va a afectar el futuro de mis hijos en lo que vayan a hacer. Sí, seguramente. Para mí tienen que estar las reformas, hay que actualizar, agiornar, tiene que estar. Los caminos son debatibles, porque lo único que uno ve acá son estudiantes que salen a la calle, o lo que se escucha por ahí no son estudiantes que digan bueno salieron con su derecho a protestar, pero aparte hubo otros problemas, que se yo. Por adentro tengo un mariano que dice que salgan y hagan, digan lo que tengan que decir y exprésense, pero si le toca a mi hija ir a una de esas cosas no creo que la deja faltar.

¿Crees que la reforma escolar los ha afectado en algún aspecto?

No, no nos ha afectado y nos están afectando otras cosas mucho más fuerte que la reforma escolar, la adaptación por lo menos los grandes.

6.- Otras categorías propuestas por el investigador

7.- Otras observaciones

¿Quieres agregar algún comentario final?

No, aprovecho para agradecer.

II. 2 Sistematización de la información cualitativa recopilada en Focus Group y entrevistas

Categorías	Ciudad de Santiago		
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Expectativas de la familia sobre el establecimiento	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Rendimiento • Referencias <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indígena: se espera que se recupera la cultura mapuche en las aulas. • Sociabilidad • Desarrollo de habilidades • Entrega de herramientas académicas para la superación • Crítica a sobrecarga académica • Formación valórica 	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Ambiente familiar • PIE • Extranjeros: porque hay más matrícula extranjera <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la disciplina • Crítica a las reglas de participación para los y las apoderados/as • Extranjeros: crítica a padres extranjeros que no acompañan a sus hijos. • Formación valórica: aceptación, tolerancia, respeto, empatía, aprender a convivir 	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Ambiente familiar • Integración • Católico • Formación valórica <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo educacional y psicológico • Apoyo coincidente en valores • Crítica a sobrecarga académica (tareas)
Competencias del establecimiento	<p>Competencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Dentro de lo que se puede mejorar: colaborar en temas emocionales de los estudiantes (psicólogo, etc.) 	<p>Competencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Preocupación por el estudiante que le cuesta más • Valoración de entregar responsabilidades al 	<p>Competencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Respeto a los y las alumnos/as • Ser un padre para el estudiante • Crítica a poca experiencia de profesores en temas de autoridad

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y paciencia para explicar <p>Competencias establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crítica a la resolución de problemas de convivencia. • Crítica a las herramientas para controlar el mal comportamiento: expulsión • Indígena: Recuperación de la cultura mapuche <p>Competencias de las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Relación entre la participación de las familias y el éxito del estudiante • Extranjeros: crítica a la responsabilidad de estas familias con la formación de sus hijos e hijas. 	<p>estudiante que “lo mantengan ocupado”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clases más lúdicas y didácticas • Entregar buena base al estudiante para trabajar en casa • Comprensión y paciencia para explicar. <p>Competencias del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencia en el trabajo con los padres <p>Competencias de la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar • Participar • Responsabilidad • Trabajo en equipo con profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámico <p>Competencias establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de llevar buenos profesores al establecimiento por lejanía. • Se solicita límite de alumnos por sala • Adaptación al cambio de generación y relaciones más horizontales. • Extranjeros: otra visión sobre la educación, no debe ser tan estricta ni disciplinada. <p>Competencias directivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena relación con profesores <p>Competencias de la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La familia debe trabajar en conjunto con el colegio. • Familia entrega la formación ética al estudiante
<p>Comunicación/Relación establecimiento-familia</p>	<p>Relación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solo la madre se relaciona con el colegio • Discriminación a extranjeros • Brecha educacional entre padres-hijos • Extranjeros: no se requiere política de inclusión. Todos somos iguales. <p>Temáticas por las cuales se comunica con el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquietudes académicas 	<p>Relación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solo la madre se relaciona con el colegio • Extranjeros: el establecimiento trata de que no hayan diferencias • Extranjeros: dificultad de aceptar a los y las estudiantes y apoderados/as que son extranjeros • Brecha educacional entre padres- hijos 	<p>Temáticas por las cuales se comunican con el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquietudes académicas • Inquietudes sobre conducta y convivencia <p>Comunicación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Protocolos y canales claros de comunicación • Relación abierta e informal <p>Instancias de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intermediario es profesora

	<ul style="list-style-type: none"> • Inquietudes sobre conducta y convivencia <p>Comunicación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta participación y preocupación de los padres y madres por las temáticas escolares <p>Instancias y espacios de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficientes de parte del colegio • Poca comunicación • Desinformación sobre protocolos y manuales de convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en conjunto con el establecimiento respecto a la formación valórica <p>Temáticas por las cuales se comunican con el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquietudes académicas • Inquietudes sobre conducta y convivencia <p>Comunicación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crítica a la participación de los padres, madres y apoderados/as. • Relación abierta e informal con el establecimiento • Comunicación con el establecimiento es responsabilidad de los padres, madres y apoderados/as (acudir a hablar con el profesor, estar atentos, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de reuniones de apoderados/as que generan pertenencia y empatía
<p>Expectativas de la familia respecto del y la estudiante</p>	<p>Expectativas respecto del o la estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales • Énfasis en superación de la situación de los padres • Personas con valores • Buena transición entre educación básica y media <p>Motivación del estudiante con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indígenas y extranjeros: baja motivación con el establecimiento por discriminación. 	<p>Expectativas sobre el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales: no todos creen que se cumplirá. • Buena transición entre educación básica y enseñanza media • Herramientas para enfrentar la vida • Educar buenos ciudadanos • Ser aporte en la sociedad • Enseñar buenos modales 	<p>Expectativas sobre el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales • Ser felices • Visión positiva de la vida • Aprender sobre esfuerzo • Bien preparados académicamente • Formación valórica: herramientas para ser una buena persona • Retribución a la sociedad <p>Motivación del o la estudiante con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy buena motivación con el establecimiento.

<p>Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias</p>	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la superación de la situación de la familia • Reforzamiento académico • Preocupación por el estudiante con mayores dificultades académicas. <p>Rol de la familia en la educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompañar y trabajar en conjunto con el profesor • Critica a familias que delegan en el establecimiento la responsabilidad sobre la educación de sus hijos e hijas • Uso del tiempo del padre <p>Reformas y políticas públicas en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias particulares y municipales. Los primeros mejores que los últimos porque tienen más reglas y porque tienen mejor educación 	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extranjeros: énfasis en el buen trato • Buena comunicación de los y las apoderados/as • Herramientas teóricas y tecnológicas • Igualdad en el aprendizaje (municipales v/s particulares) • Idioma: inglés • Calidad docente: disciplina <p>Rol de la familia en la educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar presentes • Enseñar a compartir • Enseñar responsabilidad • Extranjeros: Dar condiciones materiales para el aprendizaje • Participación <p>Reformas y políticas públicas en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ruptura del vínculo económico del colegio, se cree que habrá menor participación de las familias por esto. • Mala impresión de convertirse en un colegio municipal (conductualmente y académicamente) 	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extranjeros: Educación plural • Extranjeros: educación menos estricta • Calidad docente • Detectar las habilidades del o la estudiante y desarrollarlas. <p>Rol de la familia en la educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucrarse en la formación ética del estudiante, espacio diferente al que se involucra el colegio. • Dar estructura al estudiante • Dar autonomía • Valores del establecimiento deben ser coincidentes con la familia. <p>Reformas y políticas públicas en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en que las reformas educacionales no afectan su realidad • Extranjeros: énfasis en que educación municipal es igual a la privada en términos de calidad • Reformas deficientes
--	---	--	---

Categorías	Ciudad de Antofagasta		
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Expectativas de la familia sobre el establecimiento	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Profesores • Referencias • Buen colegio <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extranjero: buen trato y buena enseñanza • Extranjero: ayuda con documentos • Que sean profesionales • Que se les entregue formación valórica: convivencia, respeto, etc. • Disciplina: se destaca las herramientas que el establecimiento tiene para controlar a los niños y niñas con mal comportamiento: expulsión. • Seguridad (baños, externos) • Capacitación para que los y las estudiantes puedan ingresar a una carrera universitaria. • Pasar toda la materia 	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Pocos alumnos • PIE • Colegio cristiano • económico <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para buen futuro; para universidad • Formación valórica • Dar lineamiento a los familias con estudiantes con necesidades educativas (NE) 	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Valoración individualidad del estudiante • Formación valórica • Ambiente familiar • Menor importancia a pruebas estandarizadas • Referencia • Calidad de docentes <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crítica a cantidad de materia abrumante • Preparación para PSU • Colegio refuerza valores de la familia

	<p>Necesidades de la familia con respecto al establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena relación • Contacto con profesores • Buena comunicación con establecimiento 		
Competencias de establecimiento	<p>Competencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualizar estrategias de enseñanza • Liderazgo • Preocupación por el o la estudiante que tiene más dificultades académicas • Didáctico • Vocación • Preparación para estudiantes con necesidades educativas (NE) <p>Competencias directivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debieran ser más cercanos, son muy lejanos. • Deben tener buena gestión y relación con los demás <p>Competencias establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesores suplentes: solucionar la rotación de profesores y su capacitación. • Muchos alumnos/as por sala de clase <p>Competencias de las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo en tareas • Estar presente • Trabajo en equipo con el colegio en formación de 	<p>Competencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Lidiar con diferentes culturas <p>Competencias del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regular la rotación de profesores. <p>Competencias de la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y participación en reuniones • Asistencia a estudiantes • Educar en responsabilidad • Educar en disciplina 	<p>Competencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovación • Dinámico • Lúdico

	valores (respeto al y la profesor/a, autoridad, etc.)		
Comunicación/ relación de familia establecimiento	<p>Relación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de la mujer de dejar de trabajar para ayudar a los hijos e hijas. • Extranjeros/as: no hacer diferencias con extranjeros • Extranjeros/as: existe discriminación de parte de los y las estudiantes, no desde los y las profesionales de los establecimientos. <p>Temáticas por las cuales se comunica con el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>Comunicación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación abierta: comunicación directa e informal con la profesora. • Se requiere más información y comunicación en reuniones • Se requiere más actividades • Se requiere política que haga partícipe a los y las apoderados/as • Se requiere más disposición de los y las profesores/as para ser accesibles en términos de tiempo. <p>Instancias y espacios de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libreta de comunicación • Reunión de apoderados/as 	<p>Relación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extranjeros: crítica a la poca participación • Extranjeros: se trata igual a los y las estudiantes extranjeros/as. <p>Comunicación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se requiere relación abierta e informa • Se critica la disponibilidad deficiente de los y las profesores/as • Mala información • Comunicación poco fluida • Reuniones de apoderados/as no son suficientemente efectivas: se requiere comunicación uno a uno. • Problemas de gestión de la comunicación 	<p>Relación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de la mujer de dejar de trabajar para ayudar a los hijos e hijas. • Sobre sacrificios de algunos integrantes de la familia en beneficio de que los estudiantes les vaya bien

<p>Expectativas de la familia sobre el estudiante</p>	<p>Expectativas sobre el y la estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales • Énfasis en superación de la situación de las familias. • Esfuerzo en los estudios. <p>Motivación del y la estudiante con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extranjeros/as: menos motivación • Desmotivación por la cantidad de carga académica (tareas) 	<p>Expectativas sobre el y la estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales • Formación valórica: respeto y disciplina • Igualdad de oportunidades para llegar a la universidad • Igualdad de oportunidades para niños con necesidades especiales (NE) 	<p>Expectativas sobre el y la estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales • Carrera que otorgue bienestar económico • Énfasis en superación la familia. • Ser felices
<p>Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias</p>	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad docente: didácticos; dedicación al que le cuesta más; re-estructurar la base de la carrera docente • Tecnología 	<p>Educación de calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad docente: problema estructural de la carrera docente. • Muchos niños y niñas en una sala <p>Rol de la familia en la educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familia entrega valores. <p>Reformas y políticas públicas en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fin al lucro no tiene sentido • Colegios particulares subvencionados se convierten en municipal (mal comportamiento, baja calidad de educación) 	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualizar diferentes talentos y desarrollarlos • Necesidad de que el sistema educacional se pregunte ¿Qué tipo de profesionales se quiere? • Plan educacional más humano • Crítica a la sobrecarga académica • Mirada demasiado económico en la política familiar • Calidad docente: existe una sobre exigencia a los docentes • Educación planteada como instrucción <p>Rol de la familia en la educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crítica a los padres y madres que no están preocupados por sus hijos e hijas.

Categorías	Ciudad de Temuco		
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Expectativas de la familia sobre el establecimiento	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • PIE • Referencias <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar formación valórica: compañerismo, igualdad y solidaridad • Buen transición entre educación básica y media • Indígena: integrar cultura mapuche; resolver tema de transporte de estudiantes mapuche (campo) <p>Necesidades de las familias con respecto al establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo y PIE 	<p>Motivación elección del colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación valórica: convivencia y fraternidad • Económico • Prestigio • PIE • Ambiente familiar • Valores cristianos • Cercanía <p>Expectativas sobre la enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para ser profesional • Buena preparación para PSU • Trabajar temas de adolescencia • Indígena: promover cultura mapuche; valores de la familia mapuche (jefe de hogar masculino y autoridad) • Crítica al retroceso en el aprendizaje 	<p>Motivación de la elección del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Católico • Diversidad social <p>Expectativas sobre la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y potenciación de habilidades • Capacidad de resolver problemas y conflictos con valores cristianos • Formación valórica: solidaria, fraterna • Que se cumpla el contenido • Más allá de pruebas estandarizadas
	<p>Competencias establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existen competencias para tratar temáticas de familias no tradicionales. <p>Competencias de las familias:</p>	<p>Competencia docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoridad • Acoger • Manejo de contenidos 	<p>Competencias docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación • Competencias emocionales para incentivar y motivar

	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y participación en la crianza • Crítica a la participación de apoderados/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Paciencia y comprensión para explicar • Empatía • Vocación • Crítica a despreocupación de los y las estudiantes más adelantados <p>Competencias de directivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se hacen partícipes de las decisiones • Liderazgo <p>Competencia establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas muy estandarizadas • Falta capacidad docente • Crítica a la resolución de conflictos de convivencia escolar <p>Competencias de la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo en tareas escolares y decisiones • Entregar valores, colegio refuerza 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica a profesores sin experiencia. <p>Competencias del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo por integrar a nuevos profesionales • Metodología: evaluaciones irregulares <p>Competencias de la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Compromiso • Apoyo • Formación integral • Articulación entre familia y establecimiento.
	<p>Relación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indígena: Discriminación en algunas temáticas por vivir en el campo. (transporte) • Solo la madre se involucra en la escuela, el padre trabaja, <p>Temáticas por las cuales se comunica con el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquietudes académicas • Inquietudes convivencia y comportamiento <p>Comunicación con el establecimiento:</p>	<p>Temáticas por las cuales se comunica con el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquietudes académicas • Inquietudes convivencia y comportamiento <p>Comunicación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se requiere comunicación de puertas abiertas: más accesibilidad y tiempo con profesores 	<p>Relación con el establecimiento:</p> <p>Comunicación con el establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Protocolo establecido • Crítica a la participación: establecimiento debiera incentivar y hacer más actividades deportivas. <p>Instancias y espacios de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro de padres

	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de existencia del centro de padres para canalizar de mejor manera demandas. • Participación baja de los y las apoderados/as • No hay conocimiento entre las familias • Relación abierta e informal con el colegio: directo con la profesora, hay cercanía <p>Instancias y espacios de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de las instancias de participación 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay posibilidades de comunicarse, • Comunicación no fluida por distancia con el establecimiento • Falta conocimiento del reglamento • Profesor/a siempre es quien es intermedia. • Crítica a la falta de participación de los y las apoderados/as <p>Instancias y espacios de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se aprovechan las instancias 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de la mujer de dejar de trabajar para ayudar a los hijos • Sobre sacrificios de algunos integrantes de la familia en beneficio de que los y las estudiantes les vaya bien
Expectativas de la familia sobre el estudiante	<p>Expectativas sobre el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesional • Ser feliz 	<p>Expectativas del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesional • Buen rendimiento • Ser feliz • Se sienta integrada <p>Motivación a asistir al colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena motivación 	<p>Expectativas sobre el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales • Ser felices <p>Motivación a asistir al colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena motivación
Impacto/efecto de reformas educacionales en las familias	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad docente • Educación más allá de pruebas estandarizadas. <p>Rol de la familia en la educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo valórico 	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje duradero • Igualdad de oportunidades • Preocupación por el que más lo necesita • Calidad docente: profesores más capacitados y dinámicos • Comunidad informada <p>Rol de la familia en educación de calidad:</p>	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Previo a contenidos • Aprender haciendo <p>Rol de la familia en la educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar lo que no se enseña en el colegio; consciencia crítica • Necesidad de tiempo • Ser coincidentes con el colegio respecto a los valores • Disciplina • Trabajar en equipo con el colegio.

		<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del centro de padres en las reformas • Motivación permanente • Dedicación en tiempo <p>Reformas y políticas públicas en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reformas significaron ayuda al que más necesitaba (términos económicos) • Familia el pilar fundamental en la reforma. 	<p>Reformas y políticas públicas en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga académica • Pensar para qué y por qué se está educando • Educación convertida en pura instrucción.
--	--	---	--

ANEXO III

Hogares con Estudiantes de Educación Parvularia, Básica y Media. Resultados Nacionales

III.1 Hogares con Estudiantes de Educación Parvularia

III.1.1 Características del Hogar de los Estudiantes de Educación Parvularia

Los hogares con niños y niñas en edad de participar en la educación parvularia en los niveles de pre-kinder y kínder suman alrededor de medio millón de hogares y representan al 2013 el 22,5%¹⁵³ de los hogares con niños en edad escolar entre 4 y 17 años (Tabla III.1).

En los últimos años han ido disminuyendo tanto en proporción al total de hogares en el país como en número los hogares con niños y niñas de 4 y 5 años, lo que se relaciona con la baja en las tasas de natalidad que experimenta el país (Tabla III.1).

Tabla III.1
Hogares con niños y niñas de 4 y 5 años, 2000-2013

	2000			2013		
	N° de hogares con niños/as	Porcentaje sobre el total de hogares con niños/as 4 y 17 años	Porcentaje sobre total de hogares del país	N° de hogares con niños/as	Porcentaje sobre el total de hogares con niños/as 4 y 17 años	Porcentaje sobre total de hogares del país
Hogares con niños/as de 4-5 años	506.516	22,5%	13,0%	488.019	21,4%	9,3%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los hogares con niños y niñas de 4 y 5 años de los quintiles de menores ingresos se componen de un mayor número de personas que los hogares de mayores ingresos, con un promedio de 5,5 personas por hogar en el primer quintil, en tanto los hogares del quinto quintil cuentan 4, 4 personas al 2013. Entre los años 2000 y 2013 se aprecia una disminución del tamaño el hogar independiente de los ingresos del hogar (Tabla III.2).

¹⁵³ La suma de hogares en los distintos tramos analizados no suma el 100% de hogares con niños entre 4 y 17 años, debido a que en un mismo hogar puede haber más de un niño en edades correspondientes a diferentes tramos, por lo cual un hogar con niños y niñas puede aparecer en más de un tramo.

Tabla III.2
Número de personas en el hogar según quintil de ingreso, 2000-2013

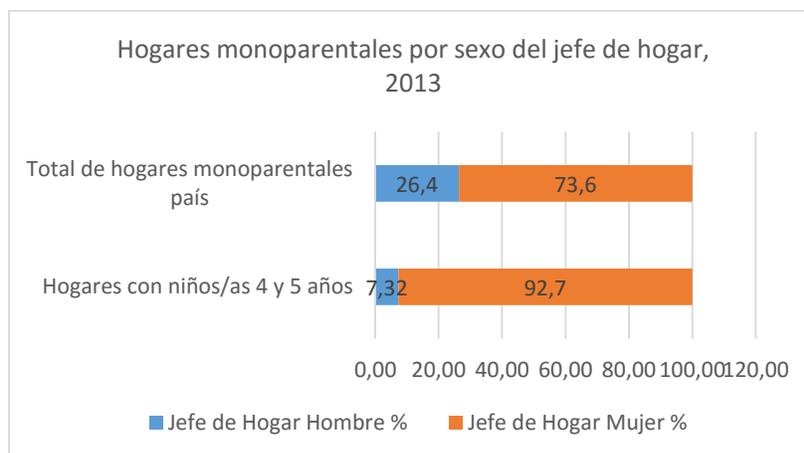
Hogares con niños y niñas de 4 - 5 años		
Quintil de Ingreso	2000	2013
I	6,19	5,48
II	5,83	5,65
III	5,76	5,42
IV	5,18	5,01
V	4,92	4,37
TOTAL	5,75	5,35

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

En los hogares con niños y niñas de 4 y 5 años la edad promedio de los y las jefes/as de hogar es bastante alta, tanto en los hogares en situación de pobreza (40 años) como en los no pobres (43 años). Es probable que el o la jefe/a de hogar en algunas familias no corresponda al padre o madre del niño o niña en educación parvularia, sino que a un familiar mayor (CASEN, 2013).

Los hogares monoparentales han aumentado considerablemente en los últimos años en todos los niveles educacionales. En los hogares con niños de 4 y 5 años aumentaron de 16,2% en el año 2000 a 28,5% en el 2013. La jefatura de hogar femenina es predominante en todos los hogares monoparentales del país (Gráfico III.1), sin embargo es mucho mayor en aquellos hogares que cuentan con niños y niñas en relación al resto de los hogares monoparentales. En tanto las mujeres encabezan el 92,7% de los hogares monoparentales con niños en edad de asistir a la educación parvularia, en el total país ellas son jefas de hogar en el 73,6%

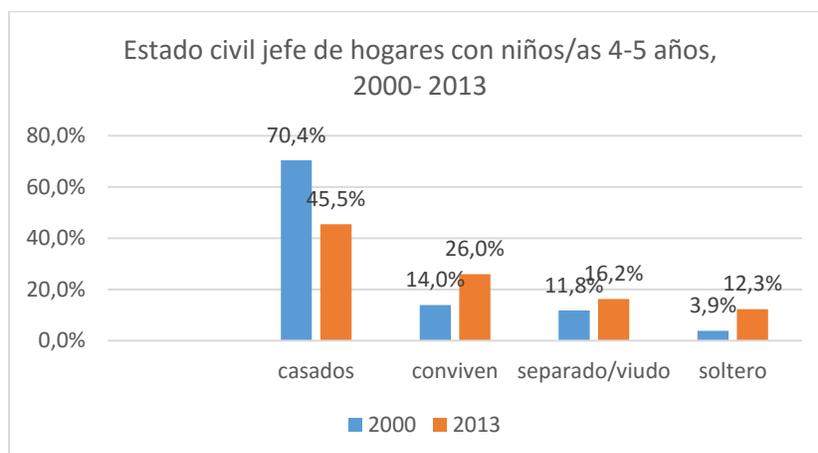
Gráfico III.1
Hogares monoparentales por sexo del jefe de hogar, 2000-2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Respecto al estado civil de las personas que ejercen jefatura de hogar, existe un predominio de hogares en los cuales el o la jefe/a de hogar es casado/a. Si bien esta tendencia se ha mantenido en los últimos años, el porcentaje de casados/as ha disminuido fuertemente en los últimos años, de 70,4% en el 2000 a 45,5 en el 2013 en los hogares con niños y niñas de 4 a 5 años, aumentando considerablemente los hogares con jefes de hogar en convivencia y solteros (Gráfico III.2).

Gráfico III.2



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los hogares con niños y niñas en edad de asistir a la educación parvularia cuentan con la presencia de adultos mayores en un 17,1% al 2013 (Tabla III.3), situación que se presenta en todos los hogares al analizarlos por quintil de ingreso, variando de un 9,8% en el quintil con mayores ingresos a un 20,7% en el segundo quintil. La variación entre el año 2000 y el 2013 no es significativa.

Tabla III.3
Hogares con adultos mayores por quintil de ingreso 2000-2013

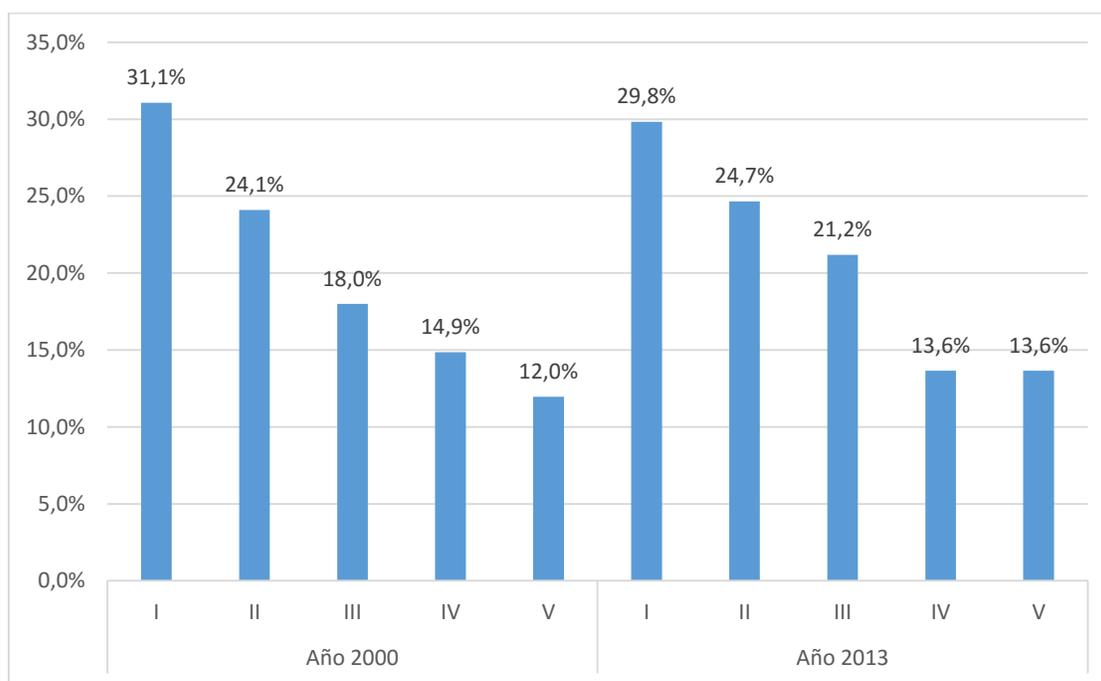
Presencia de adultos mayores en hogares con niños y niñas de 4-5 años		
Quintiles	2000	2013
I	13,3%	16,1%
II	20,8%	20,7%
III	20,8%	18,7%
IV	18,0%	15,6%
V	9,0%	9,8%
Total hogares con adultos mayores	16,6%	17,1%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

III.1.2 Situación Socioeconómica de los Hogares con Niños y Niñas en Educación Parvularia

La tendencia a que exista mayor presencia de hogares con niños, niñas y adolescentes en los quintiles de menores ingresos se ha mantenido en los últimos años, no obstante la brecha entre unos y otros ha disminuido levemente. El año 2000 el 55,2% de los hogares con niños de 4 y 5 años se agrupaba en los dos primeros quintiles mientras el 27% por ciento se concentraba en los dos quintiles de mayores ingresos, con una brecha de 28.3 puntos porcentuales (Gráfico III.3). En tanto la brecha entre el quintil I y V al 2000 era de 19.1 puntos porcentuales al año 2013 la brecha se estrechó a 16.2 puntos.

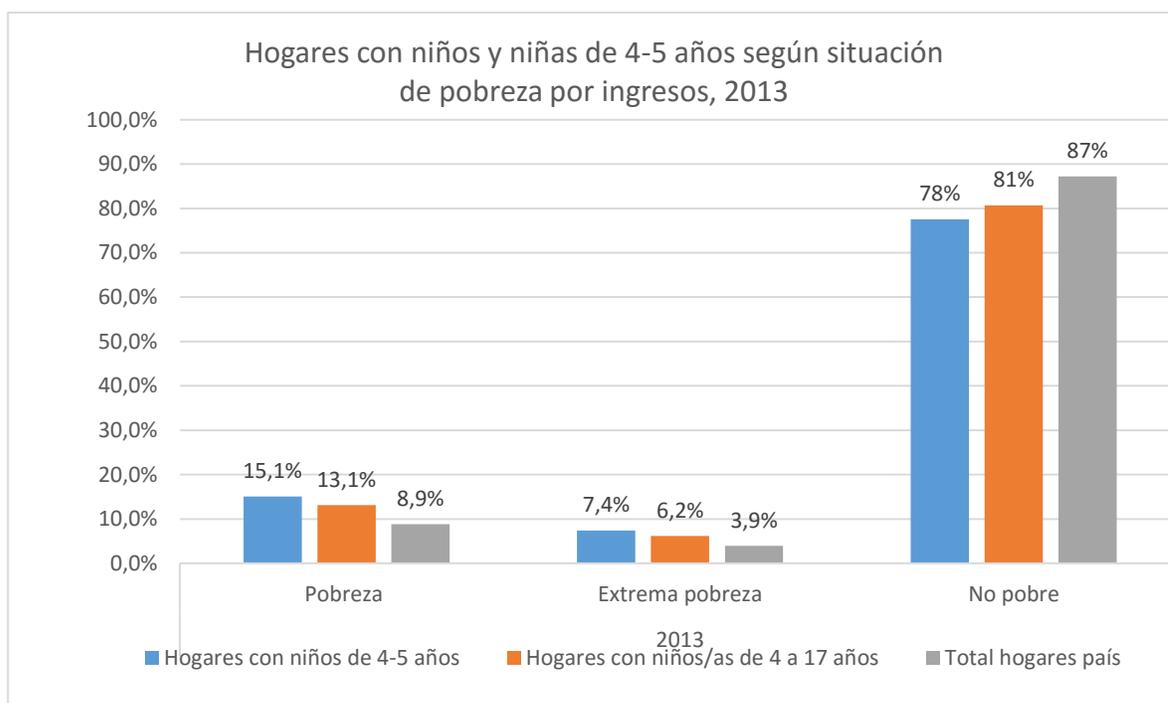
Gráfico III.3
Hogares con niños y niñas de 4 y 5 años, por quintil de ingreso, 2000-2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

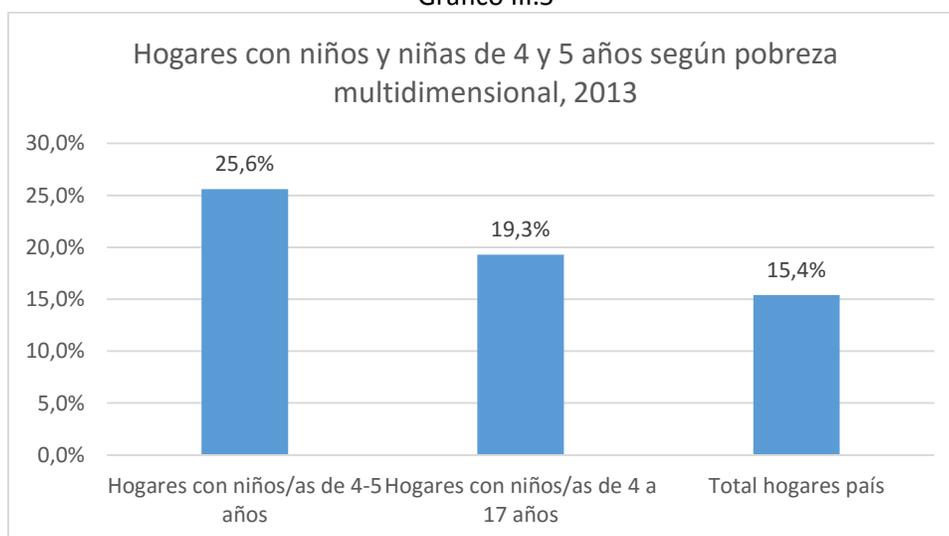
Como lo muestran los gráficos III.4 y III.5, los hogares con niños y niñas en edad de asistir a la educación parvularia (4 y 5 años) presentan los niveles de pobreza más altos, ya sea medidos por ingresos (22,5%) o por pobreza multidimensional (25,6%) en relación al total de hogares con estudiantes (con 19,3% para ambas mediciones) y al total de hogares del país (12,8% y 15,4% respectivamente). Son estos hogares los que presentan un mayor nivel de vulnerabilidad, con cerca de un cuarto de ellos en situación de pobreza, con una distancia significativa de 10 puntos porcentuales respecto a total de hogares para ambas mediciones.

Gráfico III.4



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

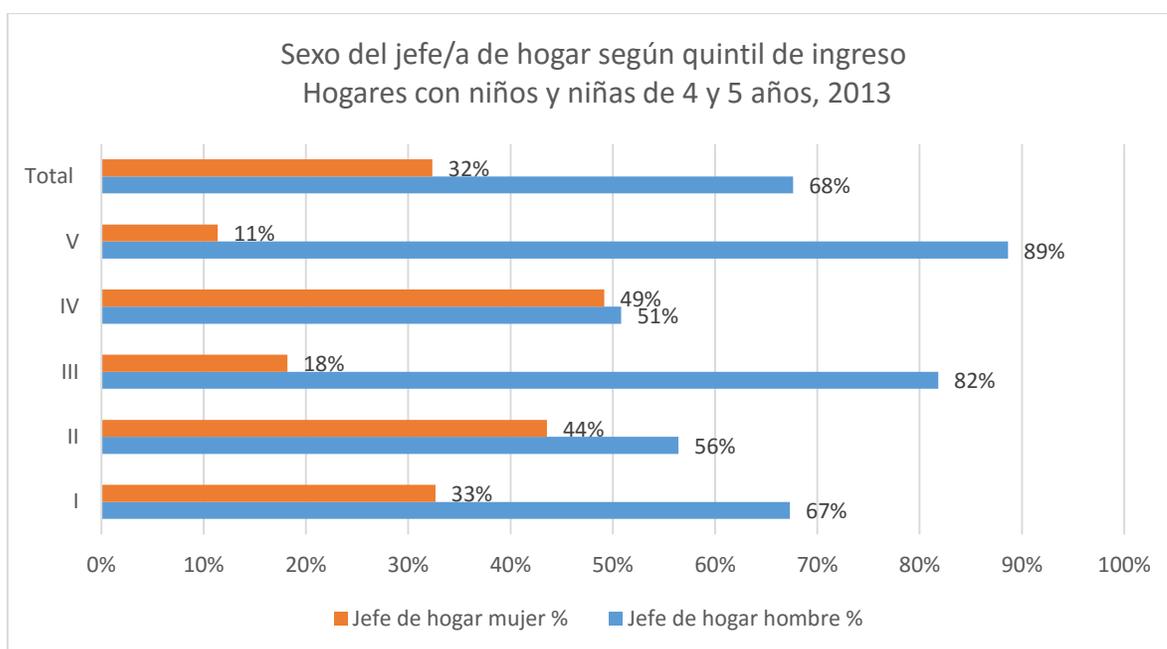
Gráfico III.5



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

La jefatura de hogar es principalmente masculina en los hogares de los y las estudiantes de educación parvularia en un 68% (Gráfico III.6). El porcentaje de jefas de hogar mujeres aumenta a mayor edad de los niños y adolescentes, siendo de 32% en los hogares de parvularia y de 38% en los hogares de estudiantes de educación media. Al realizar un análisis enfocado en los hogares en situación de pobreza según jefatura de hogar, la diferencia en la proporción entre el sexo de los y las jefes/as de hogar se estrecha, con un 56% de jefes de hogar hombres y un 44% mujeres en los hogares de educación parvularia y con una diferencia aún menor en el total de los hogares con estudiantes (4 a 17 años) con 54% hombres y 46% mujeres.

Gráfico III.6

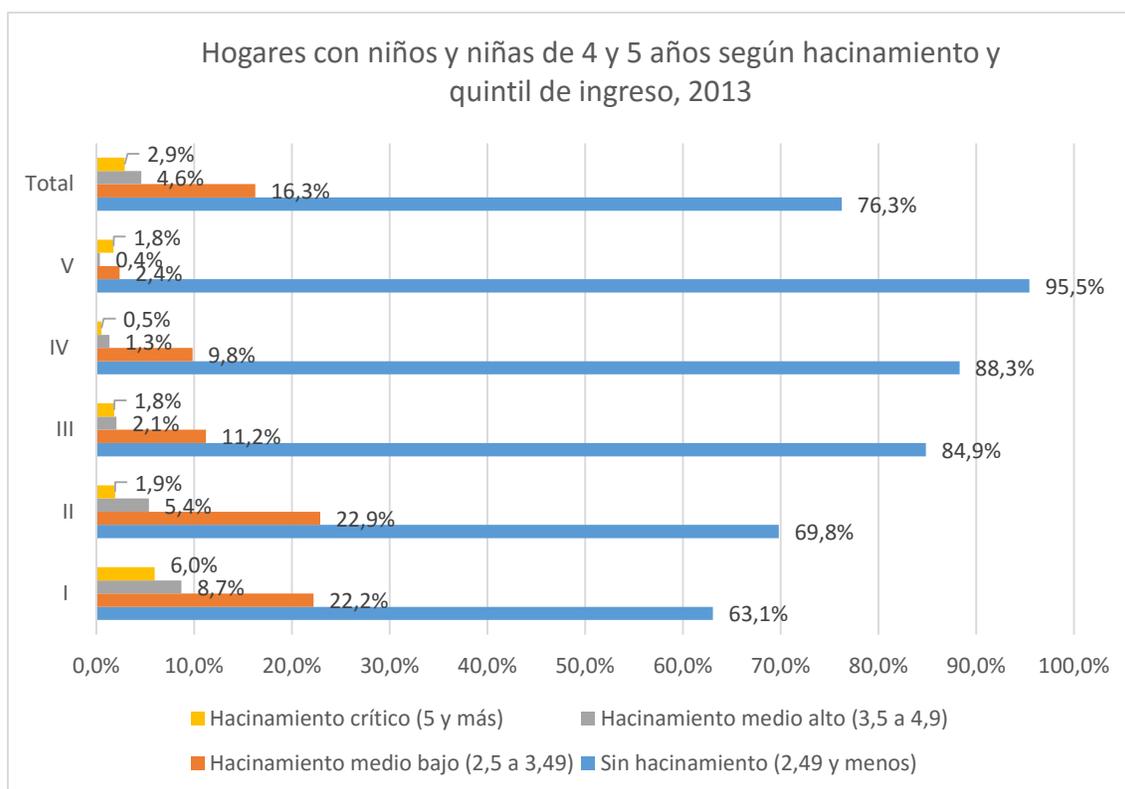


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

En cuanto a la situación habitacional de los hogares (Gráfico III.7), los niveles de hacinamiento en los hogares con niños y niñas en edad de asistir a la educación parvularia son moderados en los distintos grados de hacinamiento, con un 76,3% de los hogares sin presentar esta condición. Sin embargo, el hacinamiento habitacional es un fenómeno que se presenta con mayor fuerza en aquellos hogares de ingresos inferiores. Demostración de lo anterior es que el primer quintil presenta más de un 35% de hogares con hacinamiento en sus diversas formas, con un 6,0% de hacinamiento crítico, en tanto los hogares de mayores recursos presentan bajos índices de la condición.

De la misma forma el 33% de los hogares con niños y niñas de 4 y 5 años presenta situaciones de allegamiento interno siendo el segundo quintil el que presenta la tasa de allegamiento más alta para el nivel de educación parvularia con 59,4% (Tabla III.4).

Gráfico III.7



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Tabla III.4
Tasa de allegamiento según quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar, 2013

Hogares con niños y niñas de 4 y 5 años						
Allegamiento interno	I	II	III	IV	V	Total
Sin allegamiento interno	70,3%	59,4%	61,5%	66,4%	86,9%	67,0%
Con allegamiento interno	29,7%	40,6%	38,5%	33,6%	13,1%	33,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

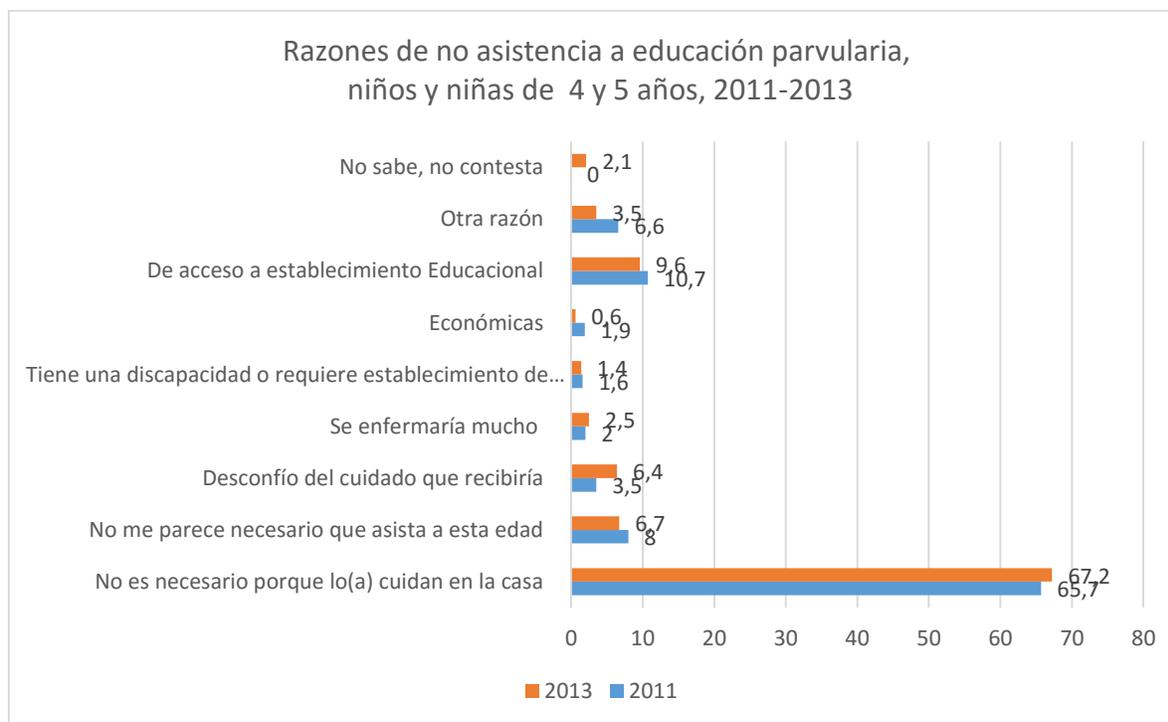
III.1.3 Situación Educativa de los Hogares con Estudiantes de Educación Parvularia

El nivel educacional de los familiares de los y las estudiantes afecta la relación que la familia desarrollará con el sistema escolar y condicionará aspectos importantes de la vida escolar de los niños, niñas y adolescentes. La valoración, expectativas y conocimiento que tengan los familiares de la educación definirán desde la educación temprana los comportamientos de los niños y niñas frente a la educación en sus distintos niveles.

Dentro de los aspectos que son del ámbito de las decisiones familiares se encuentra la asistencia de los niños de 4 y 5 años a la educación parvularia. El gráfico III.8 compara las razones de no asistencia de niños y niñas de 4 a 5 años entre los años 2011 y 2013, los datos expuestos demuestran que la razón mayoritaria de no asistencia a la educación parvularia es que el niño o niña puede ser cuidado en casa, lo que refleja la consideración de este nivel escolar como un servicio de cuidado más que una instancia de educación.

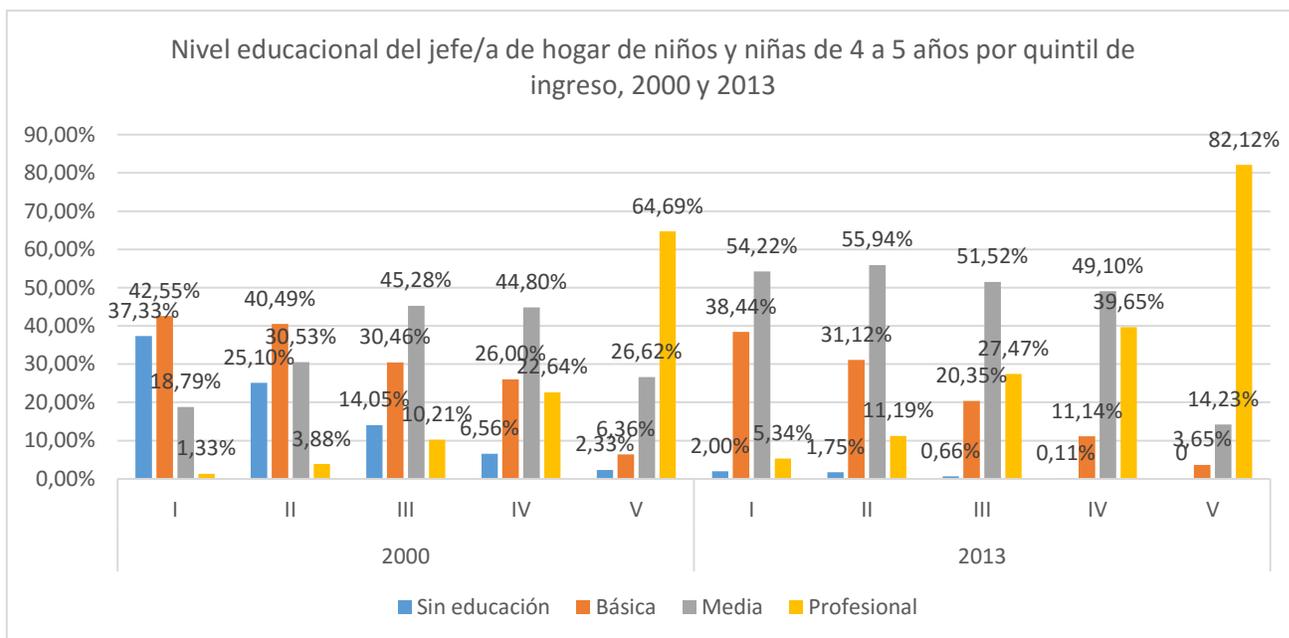
En el período analizado, las razones de no asistencia relativas al acceso al establecimiento, y aquellas que son de orden económico han disminuido. Por el contrario, han aumentado aquellas que se relacionan con la desconfianza en los y las profesionales e instituciones a cargo de la educación de las niñas y niños de 4 y 5 años en los establecimientos y con la disponibilidad que alguien pueda cuidar al estudiante.

Gráfico III.8



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Gráfico III.9

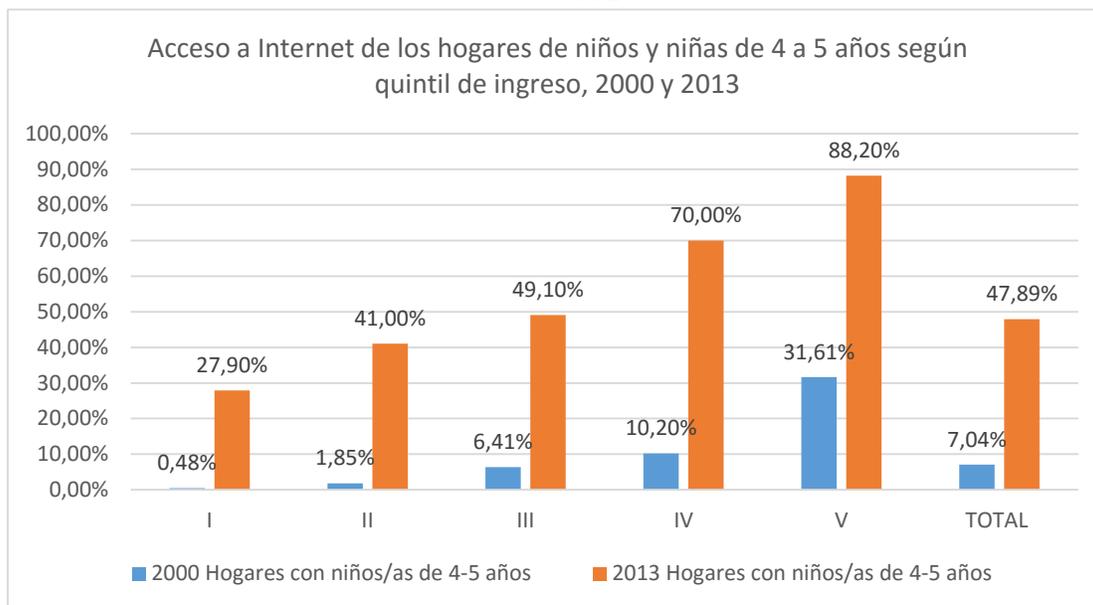


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

En el año 2000 se muestra una clara tendencia a que los y las jefes/as de los hogares de niños y niñas de 4 a 5 años del quintil de mayores ingresos alcancen el estatus educativo de profesional, sin embargo en los quintiles de menores ingresos los jefes de hogar presentan bajos niveles educacionales (Gráfico III.9). Para el primer quintil se observa que más del 70% de los y las jefes/as de hogar no tienen educación o solo llegaron hasta el nivel básico, al contrario, en el quinto quintil se aprecia que el 64,69% de las jefaturas de hogar alcanzan el nivel de profesional, y menos de un 10% no estudió o solo llegó al nivel básico de educación.

Al año 2013, los y las jefes/as de hogar siguen la misma tendencia anterior, no obstante, la brecha existente entre los quintiles más pobres y los más ricos tiende a disminuir. Ejemplo de lo anterior es que las jefaturas de hogar que no tienen educación disminuyen en todos los quintiles a menos del 2% y en todos los quintiles tiende a aumentar el porcentaje de jefes/as de hogar profesionales y los que llegan a la enseñanza media.

Gráfico III.10



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

El acceso a Internet ha aumentado notablemente durante los últimos años. Los datos expuestos en el gráfico III.10 revelan que desde el 2000 al 2013 ha aumentado el acceso a Internet en alrededor de un 40%. Sin embargo, este acceso no ha sido igual en todos los quintiles de ingreso, debido a que los quintiles más ricos han aumentado en más de un 55% su acceso mientras que los quintiles más bajos han aumentado en promedio en 46 puntos porcentuales, incluyendo el primer quintil, el cual no aumenta su acceso a más de un 28%.

Tabla III.5
Analfabetismo en hogares con niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años, 2013

	Tasa analfabetismo
4-5 años	1,32%
6-13 años	1,58%
14-17 años	1,78%
total 4-17 año	1,67%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

La tasa de analfabetismo para el 2013 no supera el 2% en ninguno de los tramos de edad estudiados en este informe (Tabla III.5). Se puede observar que existe mayor tasa de analfabetismo a medida de que los tramos de edad aumentan. Los hogares con niños y niñas en edad de asistir a la educación parvularia presentan el indicador más bajo de analfabetismo.

III.2 Hogares de Estudiantes de Educación Básica

III.2.1 Características del Hogar de los Estudiantes de Educación Básica

Los hogares con niños y niñas en edad de participar en la educación básica superan el millón y medio de hogares, siendo el tramo más numeroso dentro del total de hogares con escolares representando el 66,3% de los hogares con niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años (Tabla III.6). En los últimos años han ido disminuyendo tanto en proporción al total de hogares del país como en número.

Tabla III.6
Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años, 2000-2013

Hogares con niños, niñas y adolescentes	2000			2013		
	N° de hogares con niños/as	Porcentaje sobre el total de hogares con niños/as 4 y 17 años	Porcentaje sobre total de hogares del país	N° de hogares con niños/as	Porcentaje sobre el total de hogares con niños/as 4 y 17 años	Porcentaje sobre total de hogares del país
Hogares con niños/as de 6-13 años	1.655.387	73,4%	42,4%	1.512.451	66,3%	28,7%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Tabla III.7
Personas que viven con el estudiante de Educación Básica en el hogar, 2012

	Vive en el Hogar del estudiante	%
Madre	190.190	93,62
Padre	118.372	58,27
Madrastra	1.337	0,66
Padrastro	13.450	6,62
Tío/a	23.928	11,78
Hermano/a	134.030	65,97
Abuelo/a	46.792	23,03
Otros. Parientes	10.526	5,18
Otros. No parientes	5.846	2,88
Total de observaciones	203.156	

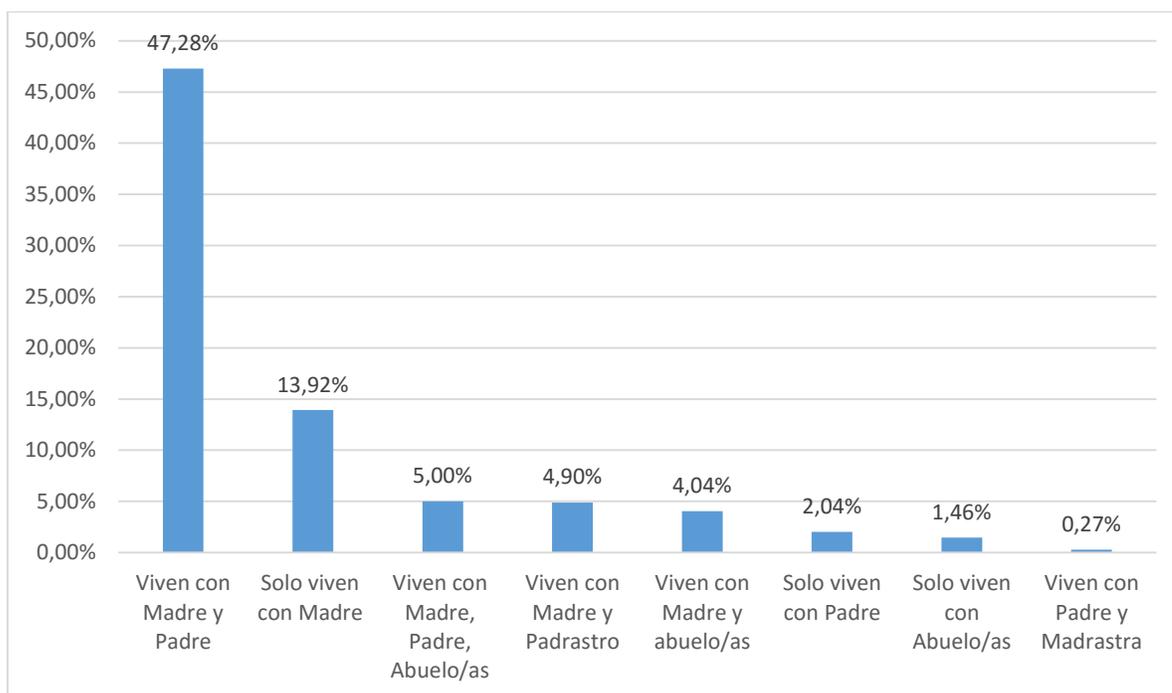
Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2012

La tabla anterior (III.7), corresponde a la información del cuestionario de padres, madres y apoderados/as de cuarto básico realizado en el 2012 con motivo de la rendición de la prueba SIMCE de ese año. En este se puede apreciar cuántos de los y las estudiantes viven con un pariente en particular; al ser una pregunta de respuesta múltiple las opciones señaladas en la tabla no son excluyentes.

En primer lugar, se observa que el 93,62% de los padres, madres y apoderados/as declaran que el o la estudiante vive con la madre y un 58,27% vive con el padre. Así también, un 65,97% vive con hermano/as y un 23,03% declara que vive con abuelo/as, siendo estos los porcentajes más significativos señalados en el cuestionario.

Por otro lado, a través de este cuestionario se puede observar “más de cerca” la conformación de la familia de los y las estudiantes. El gráfico III.1.1 muestra alguna de las combinaciones más importantes de los tipos de familia de los y las estudiantes y reafirma la importancia de los parientes mencionados en el párrafo anterior.

Gráfico III.11
Conformación de la familia del y la estudiante de cuarto básico, 2012



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2012

A diferencia de la tabla anterior, el gráfico contiene respuestas excluyentes de los encuestados, debido a que muestra las combinaciones más importantes de los parientes que viven con el o la estudiante. Todas las categorías que se muestran en el gráfico incluyen las respuestas de aquellos/as apoderados/as que señalaron que además de que los y las estudiantes viven con madre, padre, tíos/as, y/o abuelos/as, viven con hermano/as del estudiante.

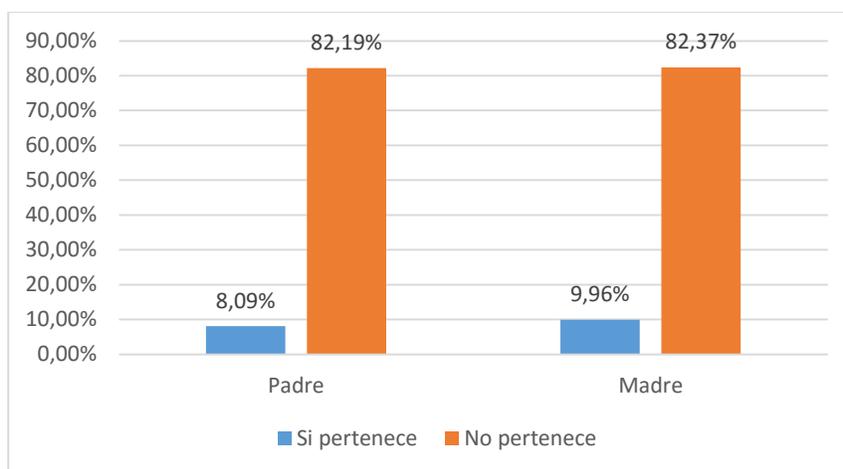
Como se aprecia en el gráfico anterior, el 47,28% de los y las estudiantes viven con ambos padres, lo que posiciona a los hogares biparentales como la conformación familiar mayoritaria entre los y las estudiantes de cuarto básico. Sin embargo, hay porcentajes significativos que señalan la existencia de hogares monoparentales; 13,92% de los y las estudiantes viven solo con su madre y un 2,04% vive solo con su padre.

Al observar los porcentajes de los hogares monoparentales, podemos inferir la importancia de las madres en los hogares de los niños y niñas que aquí se analizan. Si bien, existen diferentes composiciones del hogar de los estudiantes, los más altos porcentajes son obtenidos por aquellos hogares en donde se encuentra presente la madre.

Otro ejemplo de lo anterior, son las familias conformadas por padrastros, en donde el más alto porcentaje lo obtiene la opción “viven con madre y padrastro” con un 4,9% y la opción “viven con madrastra y padre” es la más baja, con un 0,27%.

Además, en el gráfico se puede notar la importancia de abuelos/as en los hogares de estudiantes, quienes en un 10,05% viven con ellos/as en distintas composiciones familiares, tanto en hogares en que viven ambos padres del estudiante como en aquellos que vive solo la madre o en donde solo ellos están a cargo del estudiante.

Gráfico III.12
Padre o madre del estudiante según pertenencia a grupo étnico, 2014

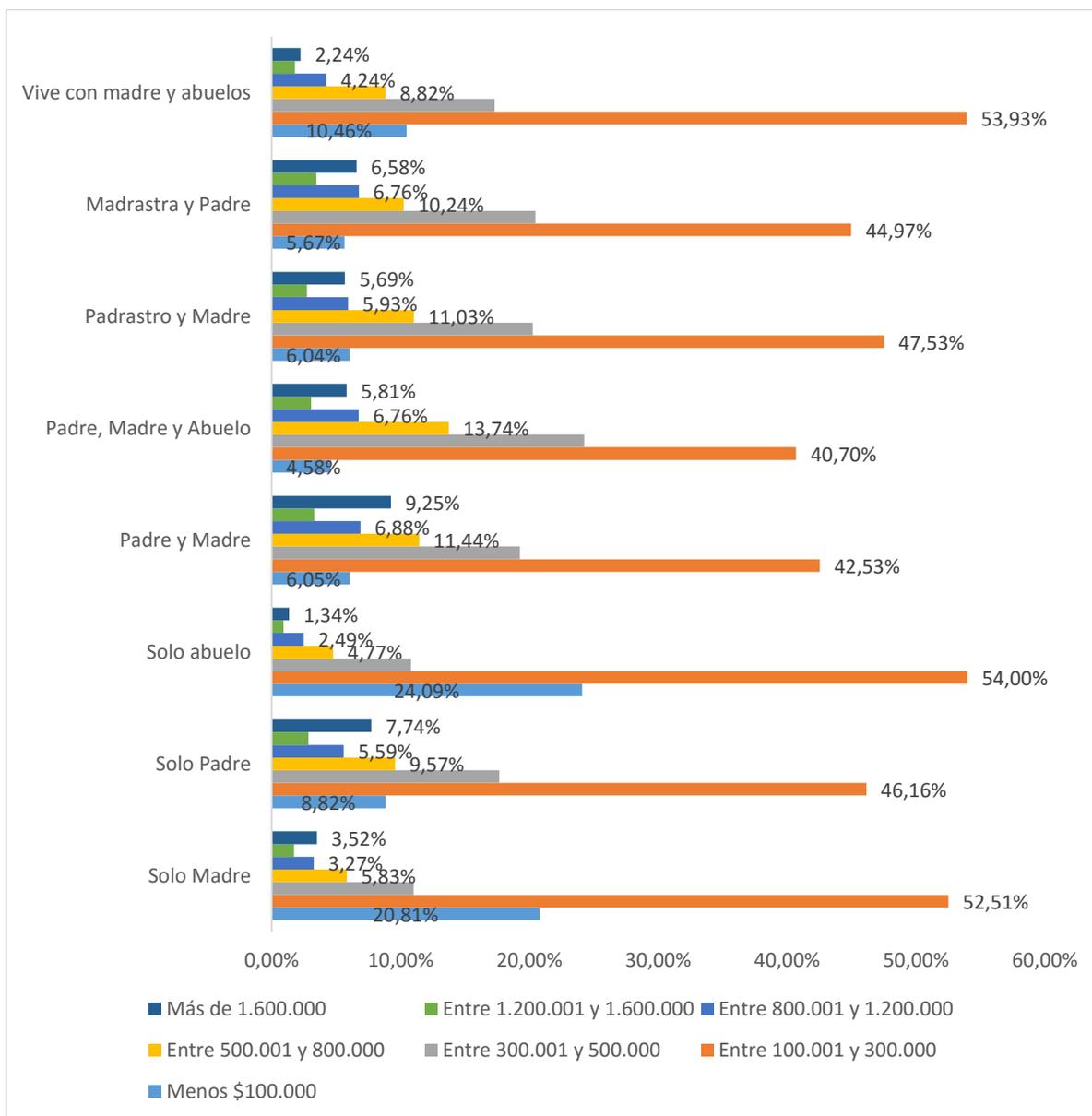


Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2015

Según el cuestionario para padres, madres y apoderados/as de SIMCE, solo un 8,09% de los padres y un 9,96% de las madres de los y las estudiantes pertenecen a un grupo étnico (Gráfico III.12). Esto se reafirma con la información recopilada en CASEN que señala que un 9,5% de los hogares con niñas, niños y adolescentes entre 4 y 17 años son indígenas. A pesar de que el porcentaje no supera el 10% de personas indígenas en la familia del y la estudiante, son 16.104 padres y 19.807 madres que se identifican con alguna etnia en específico, lo que se traduce en un número importante de estudiantes en el sistema escolar.

Gráfico III.13

Personas que viven con el estudiante en el hogar según distribución por rango de ingreso, 2012



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2015

La mayor parte de los padres, madres y apoderados/as que contestan el cuestionario para SIMCE 2012 declaran hallarse en el rango de ingresos entre 100.001 y 300.000 pesos chilenos (Gráfico III.13). Sin embargo, este porcentaje varía según se trate de los diferentes integrantes que componen la familia del o la estudiante. Los porcentajes más altos que pertenecen al rango de ingreso mencionado son las familias de estudiantes que solo viven con su madre con un 52,51%; los que viven con su madre y abuelos/as con un 53,93%; y finalmente, los que solo viven con sus abuelos/as con un 54%.

Lo anterior, es relevante debido a que los tres casos son hogares monoparentales, y las jefaturas de hogar son lideradas por la mujer o por personas adultas mayores, lo que a través de los datos CASEN se observa que son hogares más pobres y con menores ingresos. Además, al observar el rango de ingreso de menos de 100.000 pesos este se presenta en las familias compuestas solo por la madre y solo por los abuelos/as, los cuales obtienen un 20,81% y un 24,09% respectivamente.

Si se comparan los hogares monoparentales de solo padres y solo madres, se haya una diferencia porcentual de 6,35% para el rango de ingreso mencionado, lo que da cuenta de la diferencia entre las familias monoparentales, las cuales son más pobres cuando es la madre quien vive con el o la estudiante.

Por otro lado, las conformaciones familiares compuestas por madre y padre; padre, madre y abuelo/as; y con madrastra y padre se concentran igualmente en el rango entre 100.001 y 300.000 pesos, sin embargo esto es en menor medida que las anteriores categorías anteriores. En esta línea, estas composiciones de hogar poseen más altos porcentajes en los rangos de ingreso entre 300.001 y 500.000 pesos, teniendo mayores porcentajes también en el rango de ingreso de más de 1.600.000 pesos chilenos (padres y madrastra).

Los hogares con niños entre 6 y 13 años cuentan con la presencia de adultos mayores en un 19,4% al 2013, situación que se presenta en todos los hogares al analizarlos por quintil de ingreso (Tabla III.8). La variación entre el año 2000 y el 2013 muestra un aumento de prácticamente 3 puntos en la presencia de la población mayor, lo cual puede responder al aumento de la esperanza de vida y por tanto al aumento de la población de adultos mayores.

Tabla III.8
Hogares con adultos mayores por quintil de ingreso, 2000-2013

Presencia de adultos mayores en hogares con niños y niñas de 6 a 13 años		
Quintiles	2000	2013
I	14,3%	18,1%
II	19,3%	21,3%
III	19,6%	22,4%
IV	16,8%	17,9%
V	11,2%	14,6%
Total hogares con adultos mayores	16,5%	19,4%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Como muestra la Tabla III.9, los hogares con niños y niñas en educación básica de los quintiles de menores ingresos se componen de un mayor número de personas que los hogares de mayores ingresos, con un promedio de 5,2 personas por hogar en el primer quintil, en tanto los hogares del quinto quintil se componen de 4,5 personas al 2013. Independiente de los ingresos, en todos los quintiles se aprecia una disminución del tamaño el hogar en la última década.

Tabla III.9
Número de personas en el hogar según quintil de ingreso, 2000-2013

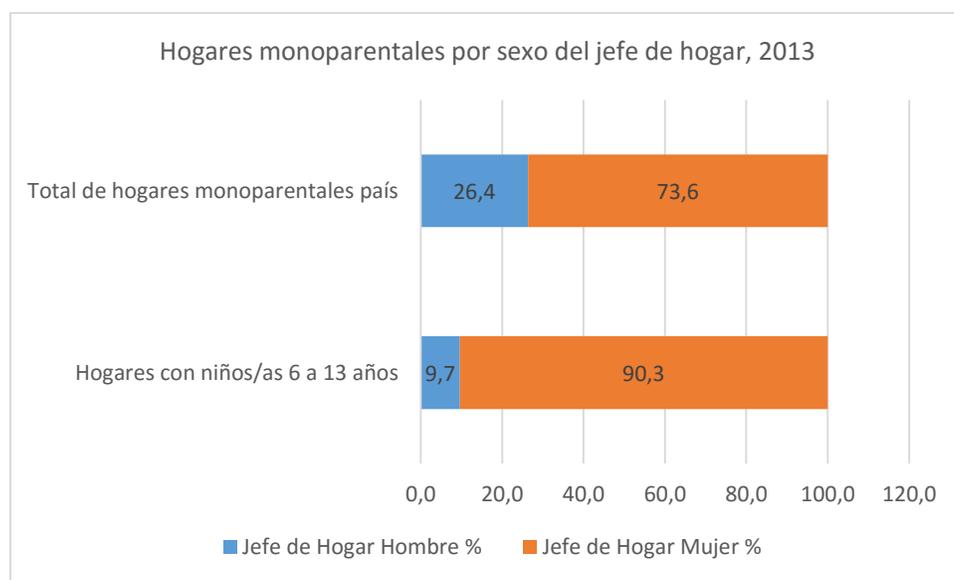
Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años		
Quintil de Ingreso	2000	2013
I	5,75	5,24
II	5,51	5,14
III	5,26	5,09
IV	4,97	4,69
V	4,79	4,48
TOTAL	5,39	5,03

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

En los hogares con niños y niñas que asisten a educación básica la edad promedio de las jefaturas de hogar es superior a los 40 años, tanto en los hogares en situación de pobreza (42 años) como en los no pobres (46 años). Es probable que el o la jefe/a de hogar en algunas familias no corresponda al padre o madre del niño o niñas en educación básica, sino que a un familiar mayor (CASEN, 2013).

Como hemos señalado anteriormente, los hogares monoparentales han aumentado en los últimos años en todos los niveles educacionales. En los hogares con estudiantes de educación básica aumentaron de 17,4% en el año 2000 a 29,6% en el 2013(Gráfico III.14). La jefatura de hogar femenina es predominante en todos los hogares monoparentales del país, sin embargo es mucho mayor en aquellos hogares que cuentan con niños y niñas en relación al resto de los hogares monoparentales. En tanto las mujeres encabezan el 90,3% de los hogares monoparentales con niños y niñas en edad de asistir a la educación básica, en el país ellas son jefas de hogar en el 73,6%.

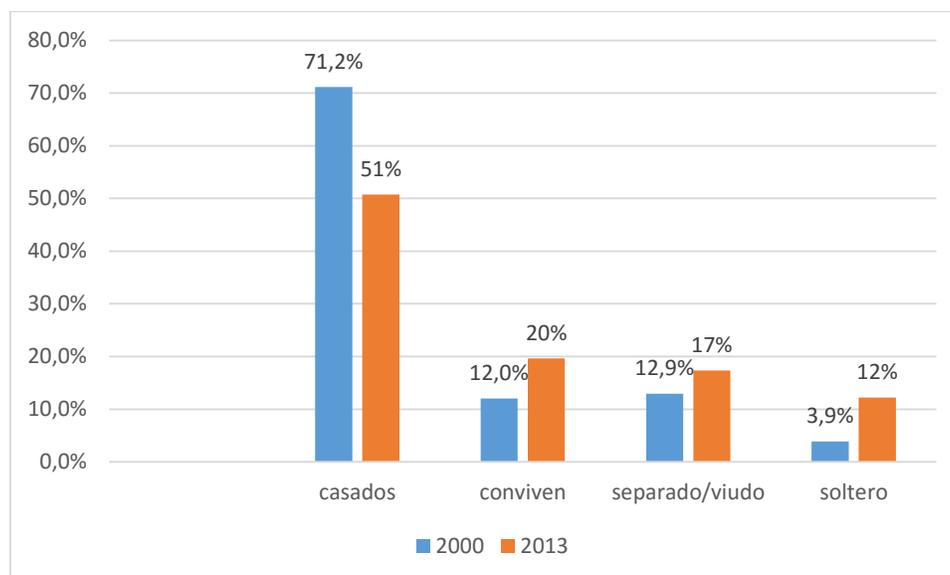
Gráfico III.14
Hogares monoparentales por sexo del jefe/a de hogar (2000-2013)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Respecto al estado civil de los y las jefes/as de hogar, existe un predominio de hogares en los cuales el o la jefe/a de hogar es casado/a, lo que se expresa en un 51% en esta situación. Si bien esta tendencia se ha mantenido en los últimos años, el porcentaje de casado/as ha disminuido fuertemente en los últimos años, de 71,2% el 2000 en los hogares con niños y niñas de 6 a 13 años, aumentando considerablemente los hogares con convivencia y los solteros.

Gráfico III.15
Estado civil del jefe/a de hogar, 2000-2013

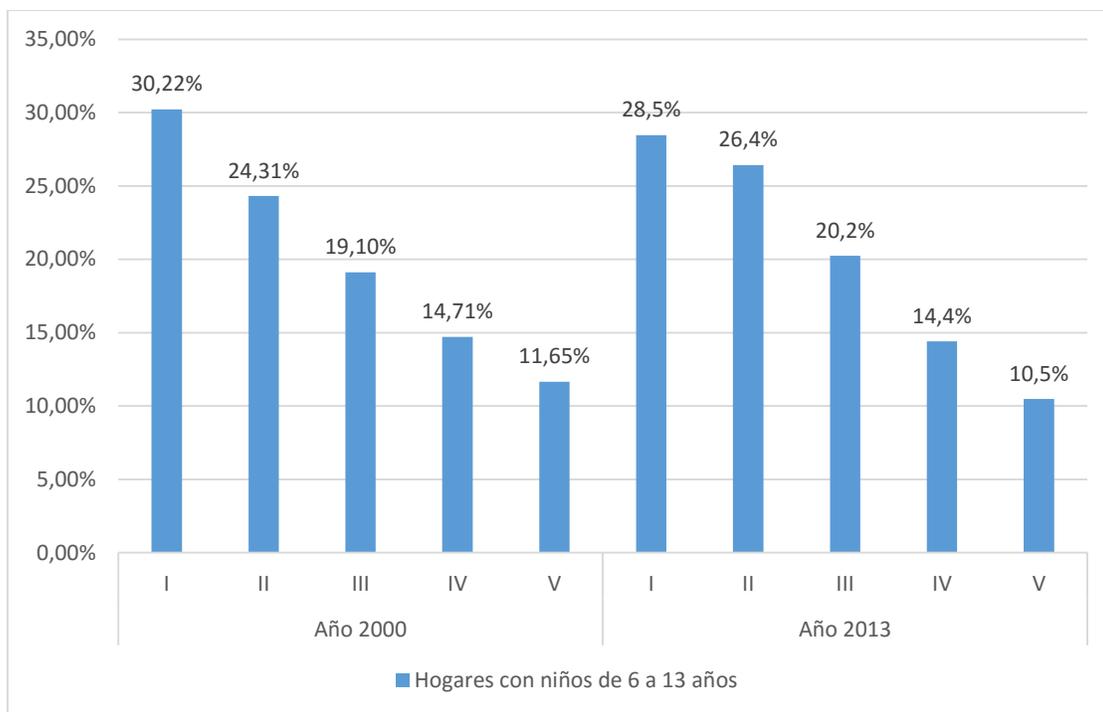


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

III.2.2 Situación Socioeconómica de los Hogares con Estudiantes de Educación Básica (6 a 13 años)

Al igual que en los hogares con niños y niñas en educación parvularia, en aquellos con estudiantes de educación básica se ha mantenido la tendencia a que exista mayor presencia de hogares en los quintiles de menores ingresos no obstante la brecha entre unos y otros ha disminuido levemente (Gráfico III.16). El año 2000 el 54,3% de los hogares con niños y niñas de 6 a 13 años se agrupaba en los dos primeros quintiles mientras el 26,3% se concentraba en los dos quintiles de mayores ingresos, con una brecha de 28 puntos porcentuales. Al año 2013 la brecha entre el 40% más rico y el 40% de menores ingresos aumentó levemente a 30 puntos. En tanto la brecha entre el quintil I y V al 2000 era de 18,6 puntos porcentuales al año 2013 la brecha se mantuvo en los 18 puntos.

Gráfico III.16
Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años por quintil de ingreso, 2000-2013

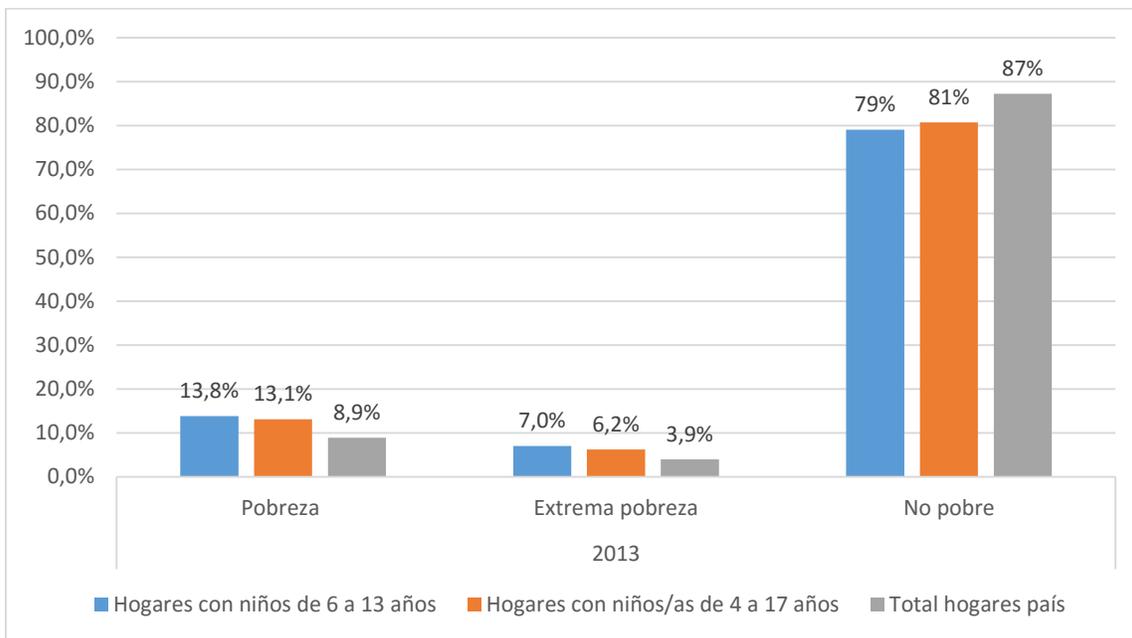


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los hogares con niños y niñas estudiantes de educación básica (6 a 13 años) presentan niveles de pobreza (20,8%), superiores al total de hogares con estudiantes (19,3%) y al total de hogares del país (12,8%) siendo el segundo nivel de educación con mayores niveles de pobreza luego de los hogares de estudiantes de educación parvularia (Gráfico III.17). Tendencia que se presenta tanto para la pobreza extrema como para la pobreza no extrema.

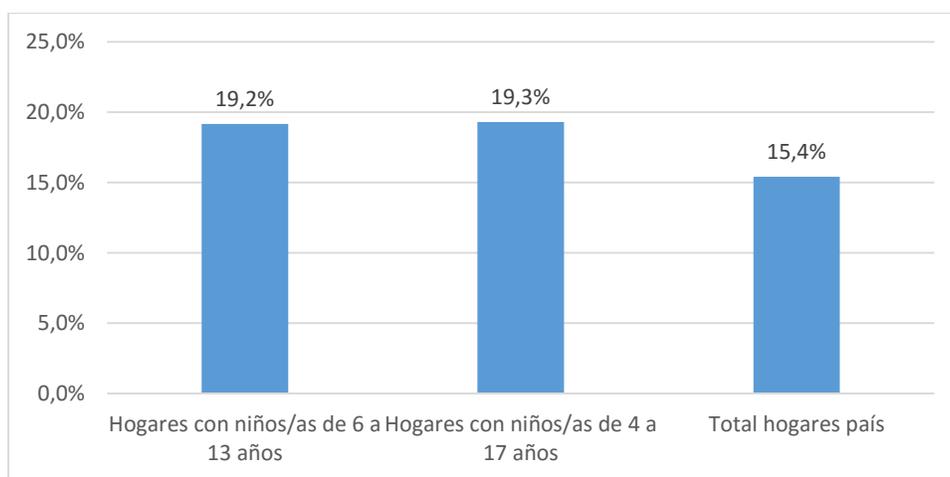
En el gráfico III.18 la medición de la pobreza multidimensional exhibe la misma tendencia anterior con altos niveles de pobreza para los hogares con niños y niñas en educación básica con una distancia de 3,8 puntos porcentuales respecto al total de hogares del país.

Gráfico III.17
Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años según situación de pobreza, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Gráfico III.18
Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años según pobreza multidimensional, 2013

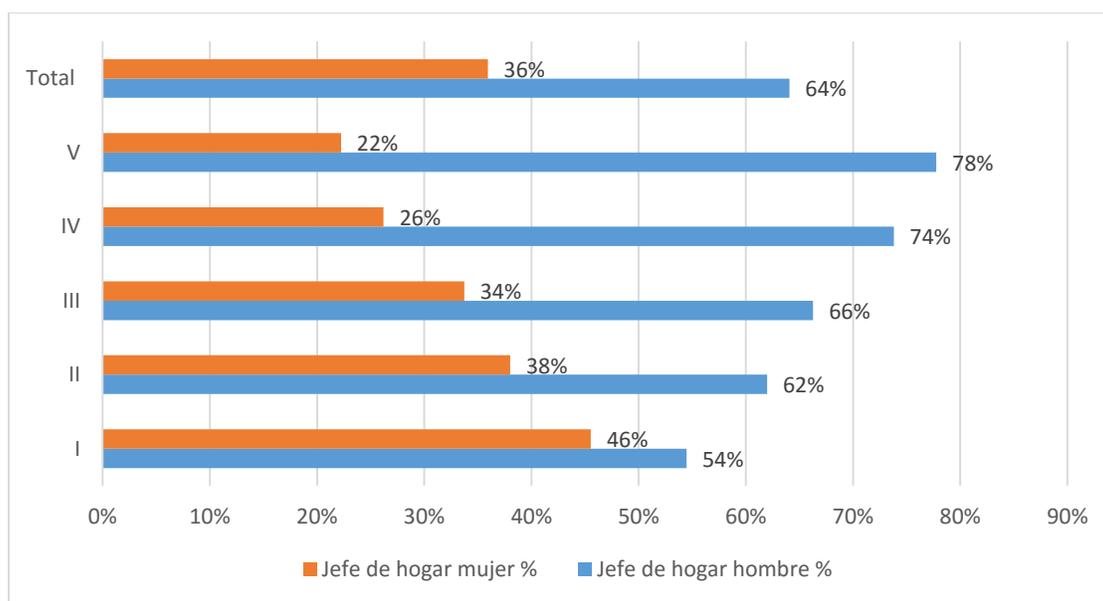


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Al igual que en los hogares con estudiantes de educación parvularia y media, la jefatura de hogar es principalmente masculina en los hogares con estudiantes de educación básica, en un 64%, siguiendo la tendencia del país (Gráfico III.19). De la misma forma en este nivel educacional aumentan también los hogares con jefas de hogar mujeres en la medida que los ingresos son inferiores. En el 20% de hogares de menores ingresos (quintil I) la diferencia entre jefaturas masculinas (54%) y femeninas (46%) es de 8 puntos porcentuales, en tanto en el 20% de los hogares de ingresos mayores (quintil V) la diferencia es de 56 puntos con un 22% de jefas de hogar y un 78% de jefes hombres.

Al realizar un análisis referido solamente a los hogares en situación de pobreza según jefatura de hogar en el 2013, la diferencia en la proporción entre el sexo de los jefes de hogar se estrecha. Un 54% de los jefes de hogar son hombres y un 46% mujeres en los hogares de educación básica (CASEN, 2013).

Gráfico III.19
Sexo del jefe/a de hogar según quintil de ingreso
Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años, 2013

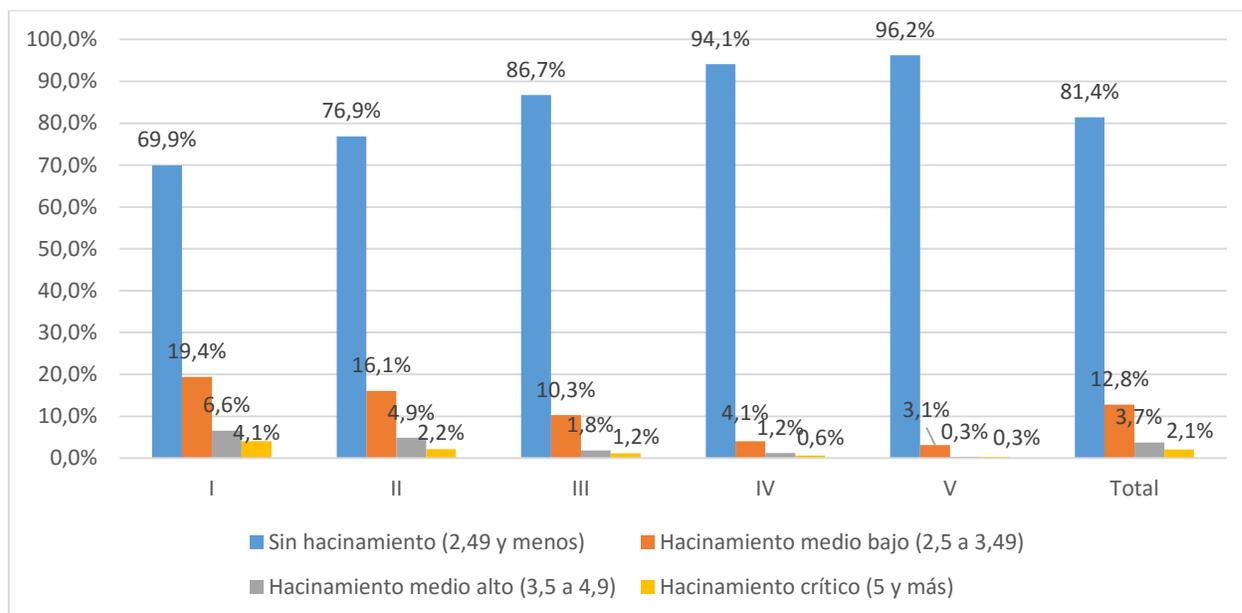


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

El nivel de hacinamiento en los hogares con estudiantes de enseñanza básica es cercano al 20% en sus diferentes grados, con un 81,4% de los hogares sin presentar esta condición(Gráfico III.20). Sin embargo, el hacinamiento habitacional es un fenómeno que se presenta con mayor fuerza en aquellos hogares de menores ingresos, alcanzando niveles cercanos al 30% en los hogares del primer quintil. De la misma forma la tabla III.10 muestra que el 25,7% de los hogares con niños y

niñas de 6 a 13 años presenta situaciones de allegamiento interno, siendo el quintil de mayores ingresos el que presenta la tasa de allegamiento más baja para el nivel de educación básica con 14,4%.

Gráfico III.20
Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años según hacinamiento según categoría de índice de hacinamiento y quintil de ingreso, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Tabla III.10
Tasa de allegamiento interno según quintil de ingreso, 2013

Allegamiento interno	Hogares con niños y niñas de 6 a 13 años					
	I	II	III	IV	V	Total
Sin allegamiento interno	74,9%	71,5%	69,1%	77,5%	85,6%	74,3%
Con allegamiento interno	25,1%	28,5%	30,9%	22,5%	14,4%	25,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

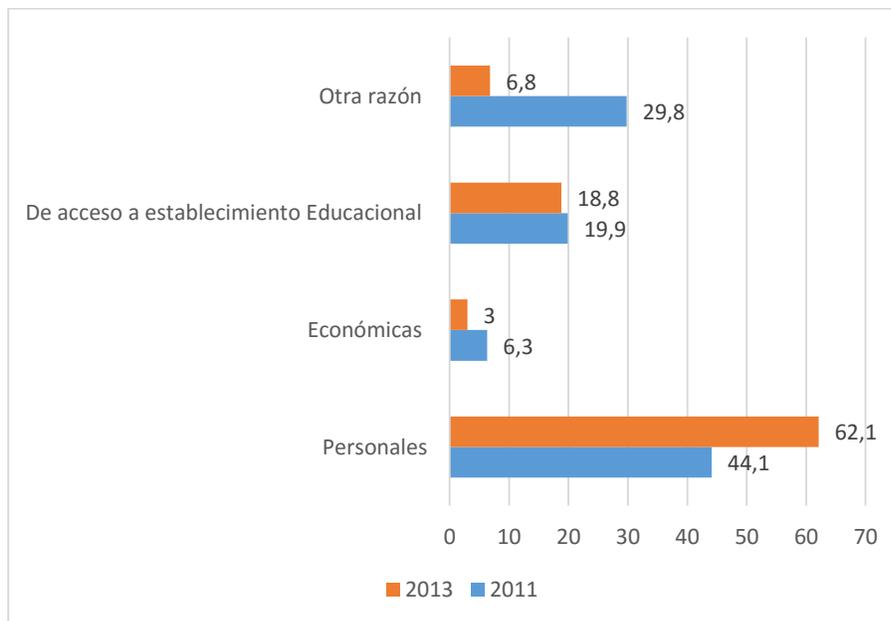
Porcentaje de núcleos no principales en hogares por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar

III.2.3 Situación Educativa de los Hogares con Estudiantes de Educación Básica

Las razones de no asistencia de los niños y niñas de 6 años presentan tendencias diferentes a las razones de no asistencia de aquellos entre 7 y 13 años. Mientras el año 2013 un 62,1% de los niños y niñas de 6 años no asiste a educación básica debido a razones personales (las cuales no se especifican en la Encuesta CASEN), en el año 2011 esta opción solo representaba a un 44,1% de las razones (Gráfico III.21a). Asimismo, para los hogares de niños y niñas entre los 7 y 13 años, este mismo argumento obtiene un porcentaje del 35% en el 2013, y un 51,8% en el 2000, invirtiéndose las tendencias entre ambos tramos de edad (Gráfico III.21b).

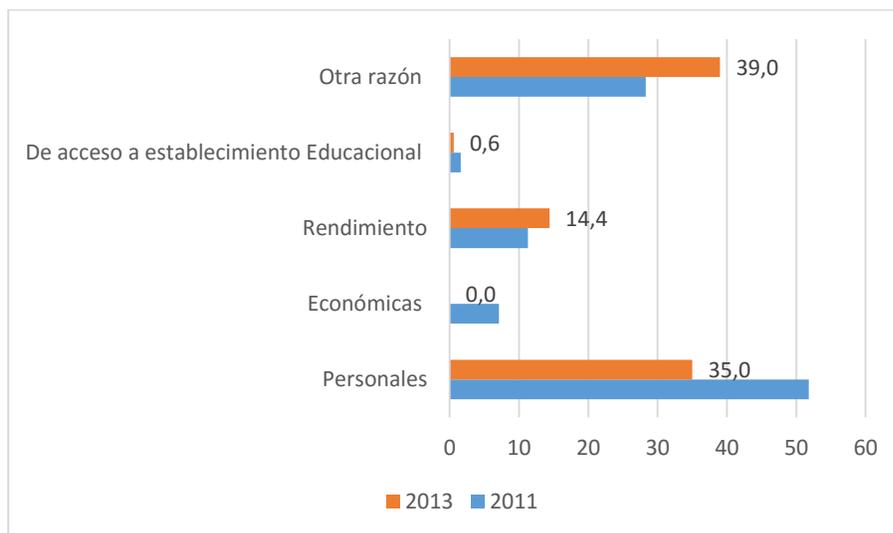
Los niños y niñas de 6 años presentan mayor porcentaje de no asistencia por razones de acceso al establecimiento que los niños y niñas entre 7 y 13 años, siendo para el 2013 solo un 0,6% y para el 2000 un 1,6% de los niños y niñas entre 7 y 13 años que no acuden al establecimiento por estas razones; en contraposición con un 18,8% para el 2013 y un 19,9 para el 2000 entre los niños y niñas de 6 años.

Gráfico III.21^a
Razones de no asistencia niños y niñas de 6 años,
2011 y 2013 (%)



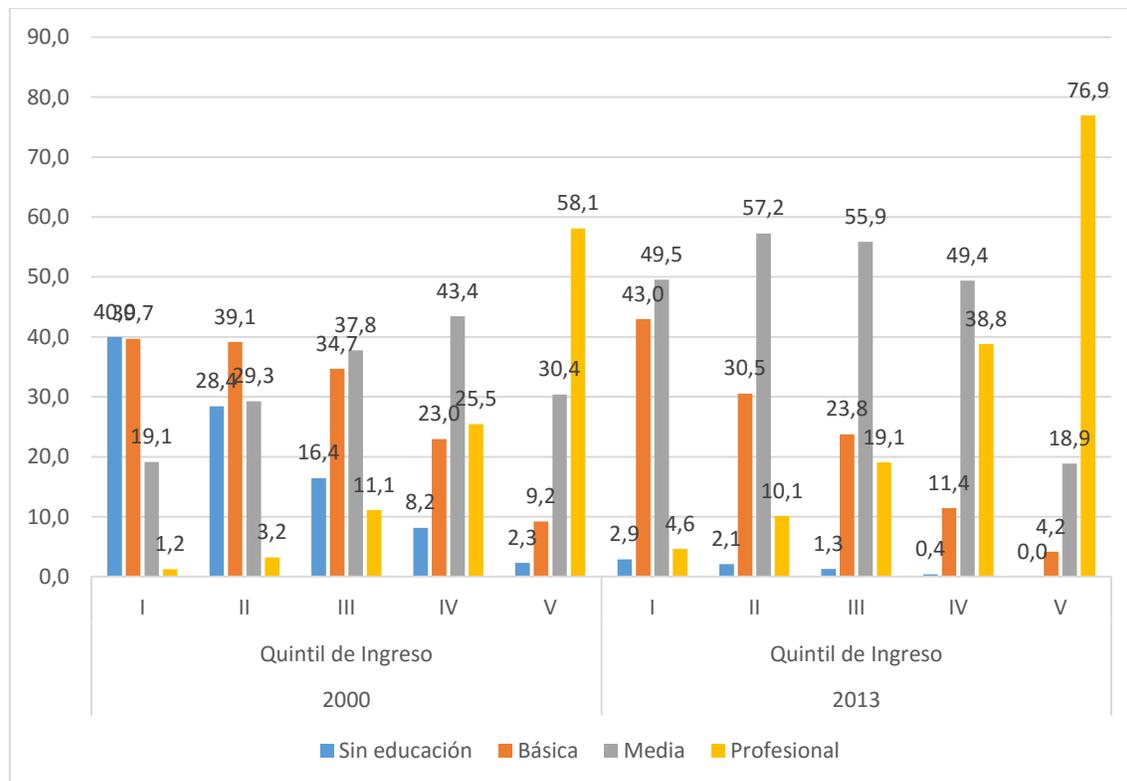
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Gráfico III.21b
Razones de no asistencia niños y niñas de 6-13 años, 2011 y 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

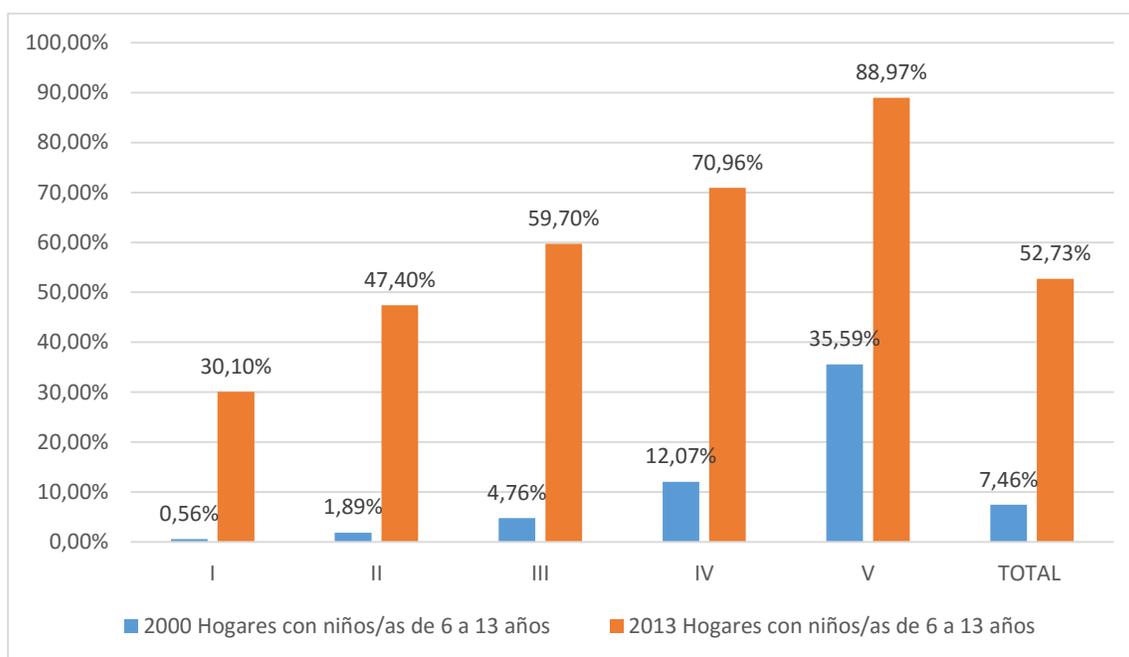
Gráfico III.22
Nivel educacional del jefe de hogar de niños y niñas de 6-13 años por quintil de ingreso, 2000 y 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los y las jefas de los hogares de niños y niñas de 6 a 13 años coinciden con la tendencia que presentaban los datos para niños y niñas entre 4 y 5 años. A medida que el quintil de ingreso de los hogares es mayor, el nivel educacional aumenta. Sin embargo, igualmente existe una reducción de la brecha entre los años 2000 y 2013, disminuyendo en gran medida los y las jefes de hogar sin educación y quienes solo llegaron hasta enseñanza básica; así como aumenta la cantidad de jefes/as de hogares profesionales.

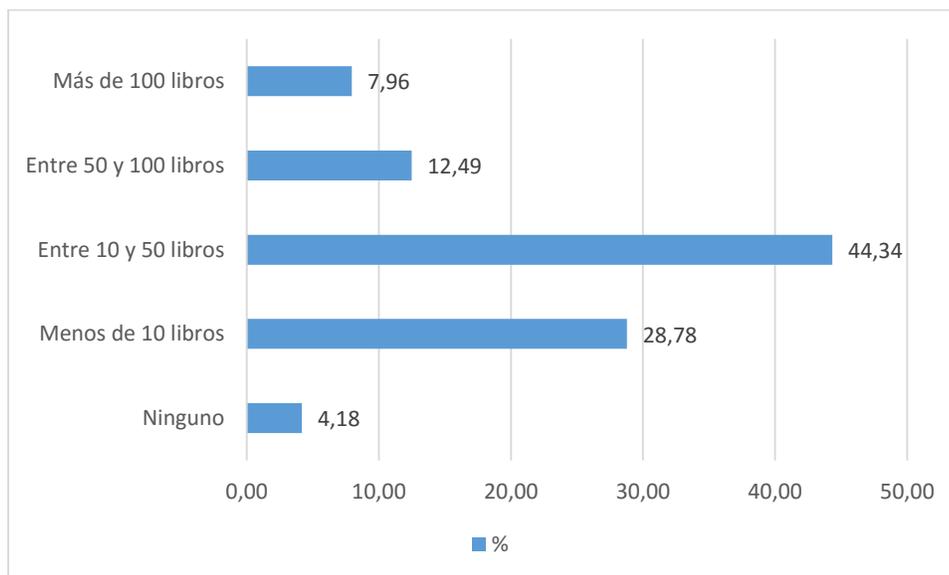
Gráfico III. 23
Acceso a Internet en hogares de niños y niñas de 6 a 13 años según quintil de ingreso, 2000 y 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Al igual que los datos presentados para los niños y niñas entre 4 y 5 años, el acceso a Internet para el tramo de edad entre 6 y 13 años sigue las mismas tendencias (Gráfico III.23). El acceso aumenta través de los años, pero no de manera equitativa; para los quintiles de mayores ingresos aumenta sobre un 70% al 2013, mientras que para los de menores ingresos no supera el 50%.

Gráfico III.24
Número de libros en los hogares de los estudiantes de cuarto básico, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2013

Tal como se muestra en el gráfico (III.24), un 44,34% de los y las estudiantes de cuarto básico tienen entre 10 y 50 libros en sus hogares. Sin embargo, hay casi un 33% de estudiantes que tienen menos de 10 o ningún libro en su hogar, lo que repercute directamente en el capital cultural al que pueden acceder, siendo este un indicador del nivel educacional que pueden alcanzar y de sus expectativas dentro del ámbito académico.

III.3 Hogares con Estudiantes de Educación Media

III.3.1 Características del Hogar

Los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad de participar en la educación media se acercan al millón, siendo el segundo tramo más numeroso dentro del total de hogares con escolares luego de los hogares con estudiantes de educación básica, representando en el 2013 el 42% de los hogares con estudiantes entre 4 y 17 años (III.11). En los últimos años, al igual que en los otros niveles educacionales, han ido disminuyendo estos hogares tanto en proporción respecto al total de hogares del país como en número.

Tabla III.11
Hogares con niños, niñas y adolescentes de 14 a 17 años de edad, 2000-2013

Hogares con niños, niñas y adolescentes	2000			2013		
	N° de hogares con niños/as	Porcentaje sobre el total de hogares con niños/as 4 y 17 años	Porcentaje sobre total de hogares del país	N° de hogares con niños/as	Porcentaje sobre el total de hogares con niños/as 4 y 17 años	Porcentaje sobre total de hogares del país
Hogares con niños/as de 14-17 años	926.847	41,1%	23,8%	957.716	42,0%	18,2%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Tabla III.12
Personas que viven con el estudiante de Educación Media en el hogar, 2012

	Vive en el Hogar del estudiante	%
Madre	140.615	87,73
Padre	97.799	61,02
Madrastra	1.523	0,95
Padrastro	11.214	7,00
Tío/a	12.948	8,08
Hermano/a	116.535	72,71
Abuelo/a	25.400	15,85
Otros. Parientes	11.090	6,92
Otros. No parientes	4.632	2,89
Total de observaciones	160.282	

Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2012

La tabla anterior (III.12) da cuenta de información del cuestionario de padres, madres y apoderados de SIMCE 2012 para segundo medio. En este, al igual que la tabla presentada en educación básica, se puede apreciar cuántos de los y las estudiantes viven con un pariente en particular; al ser una pregunta de respuesta múltiple las opciones señaladas en la tabla no son excluyentes.

Los encuestados manifiestan que los y las estudiantes viven con la madre en un 87,73%, en 61,02% con el padre, en 15,85% con abuelo/as, en 8,08% con tío/as y en un 7% con el padrastro.

Se puede apreciar diferencias con respecto los datos presentados para las familias de los niños y niñas de cuarto básico, debido a que disminuye el porcentaje de encuestados/as que manifiesta que los y las estudiantes viven con su madre y/o con sus abuelo/as, y aumenta el porcentaje de los que manifiestan que viven con su padre.

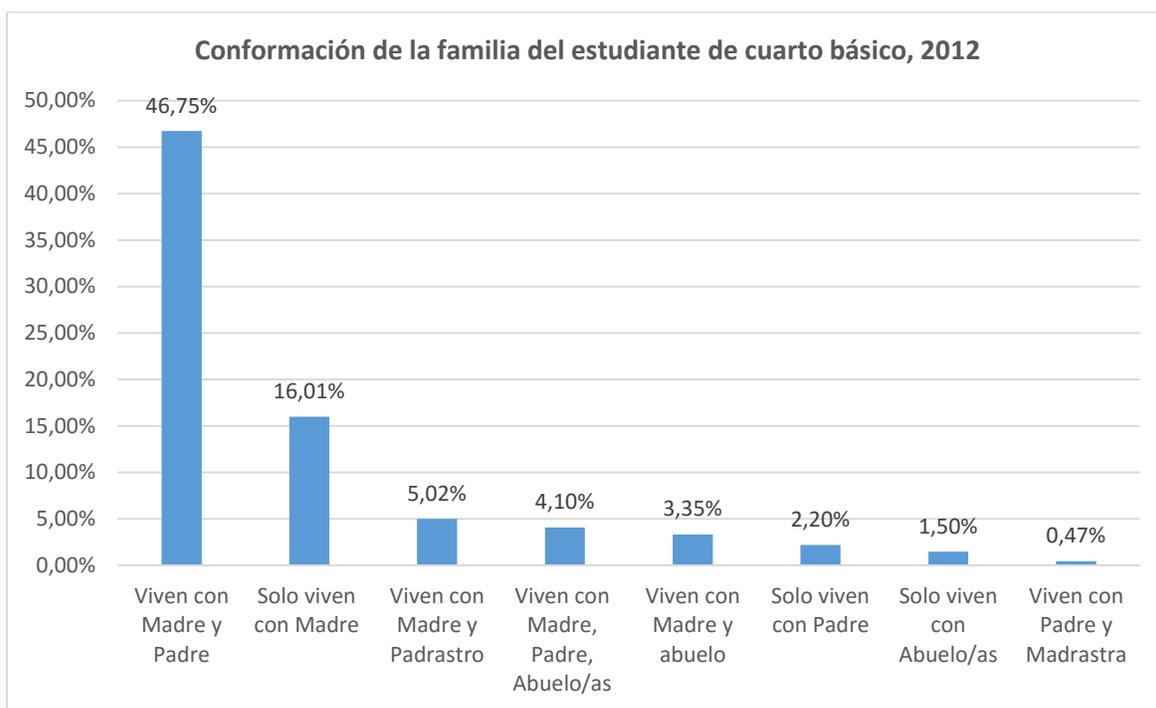
Por otro lado, a través de este cuestionario se puede observar la conformación de la familia del estudiante. El gráfico a continuación (III.25) contiene respuestas excluyentes de los encuestados, debido a que muestra las combinaciones más importantes de los parientes que viven con el estudiante. Todas las categorías que se muestran en el gráfico incluyen las respuestas de aquellos apoderados/as que señalaron que además de que los y las estudiantes viven con madre, padre, tíos/as, y/o abuelos/as, viven con hermanos/as.

Como se aprecia en el gráfico III.25 el 46,75% de los y las estudiantes viven con ambos padres, lo que posiciona a los hogares biparentales como la conformación familiar mayoritaria entre los y las estudiantes de segundo medio. Sin embargo, hay porcentajes significativos que señalan la existencia de hogares monoparentales; 16,01% de los y las estudiantes viven solo con su madre y un 2,2% vive solo con su padre.

Al observar los porcentajes de los hogares monoparentales, podemos inferir la importancia de las madres en los hogares de los niños, niñas y adolescentes que aquí se analizan. Si bien, existen diferentes composiciones del hogar de los estudiantes, los más altos porcentajes son obtenidos por aquellos hogares en donde está presente la madre. Otro ejemplo de lo anterior, son las familias conformadas por padrastros, en donde el más alto porcentaje lo obtiene la opción “viven con madre y padrastro” con un 4,9% y la opción “viven con madrastra y padre” es la más baja, con un 0,47%.

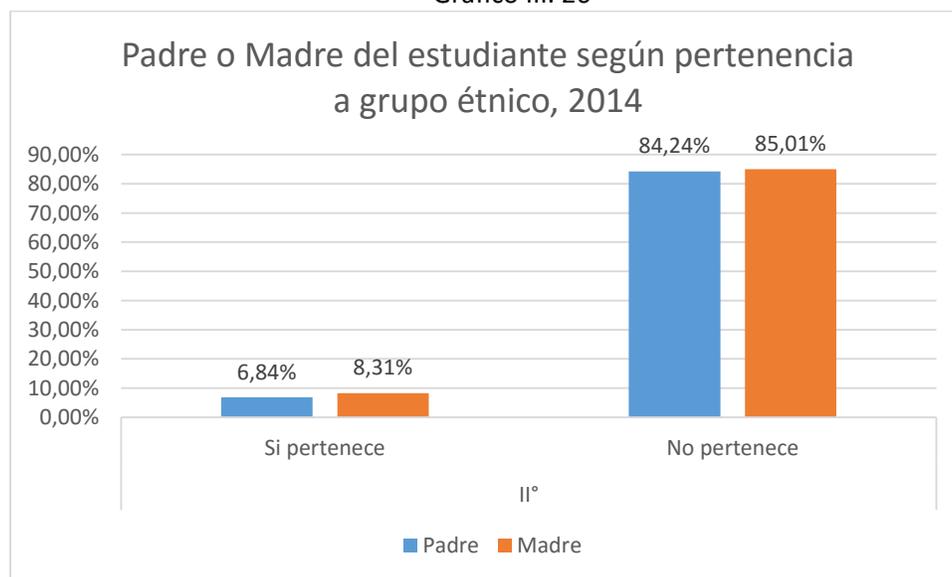
Además, se puede notar la importancia de los y las abuelos/as en los hogares de los y las estudiantes, quienes de acuerdo a la información del SIMCE, en un 8,95% viven con ellos/as en distintas composiciones familiares, tanto en hogares en que viven madre y padre del y la estudiante como en aquellos que vive solo la madre o en donde solo ellos/as están a cargo del estudiante.

Gráfico III 25



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2012

Gráfico III. 26

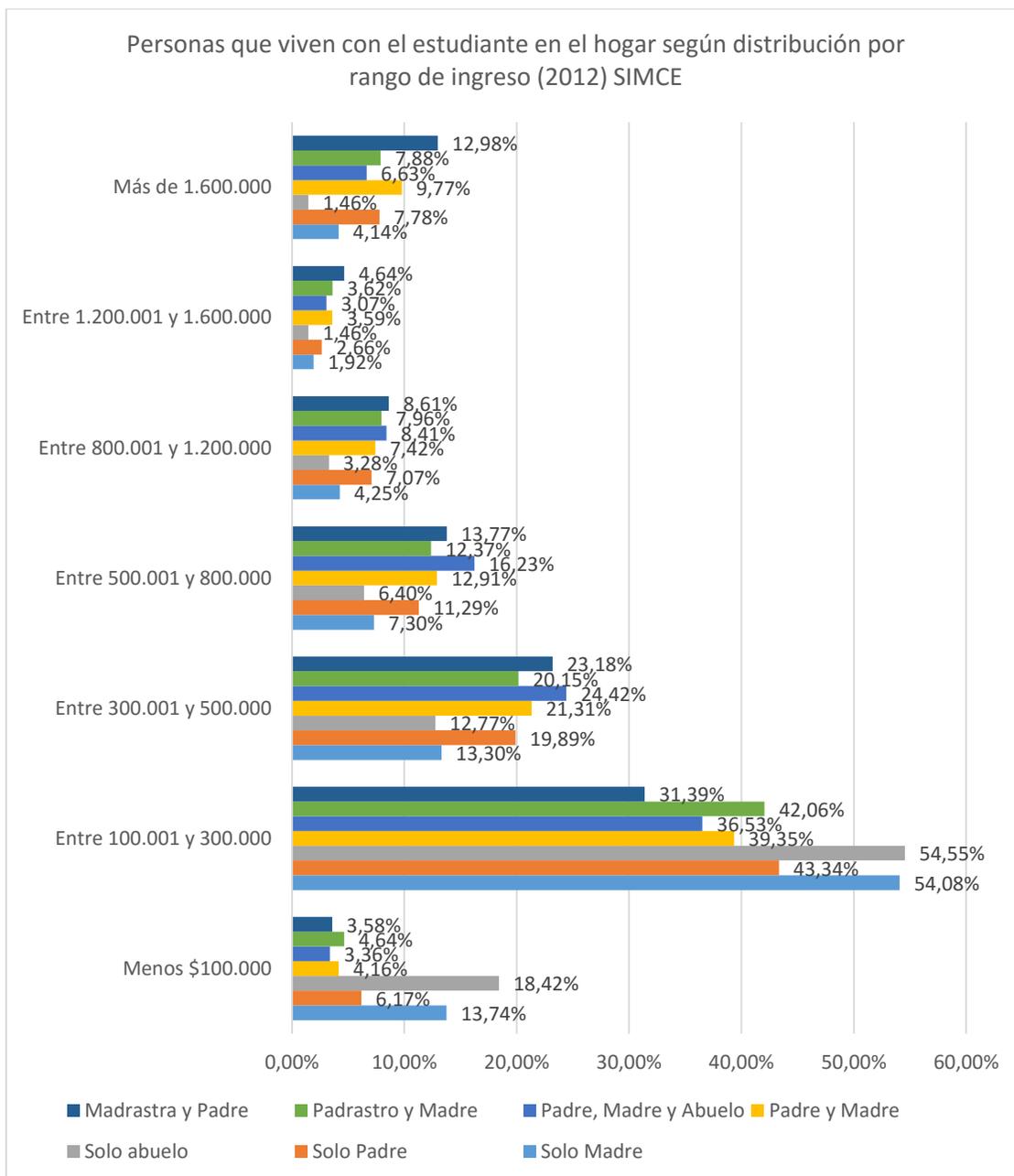


Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2014

Los padres y madres de estudiantes de segundo medio pertenecientes a un pueblo indígena son 10.307 y 12.529 respectivamente, lo que representa un 8,31% de estudiantes con padre indígena y un 6,84% de estudiantes con madre indígena, los cuales son menos en comparación con

los datos presentados para cuarto básico. Sin embargo, mantienen las mismas tendencias anteriores; por un lado, no representan más del 10% del total de las observaciones; y por otro, se puede observar que la tendencia de mayor porcentaje de madres que padres pertenecientes a grupos étnicos se mantiene.

Gráfico III. 27



La mayor parte de los padres, madres y apoderados/as de segundo medio que contestan el cuestionario para SIMCE 2012 declaran hallarse en el rango de ingresos entre 100.001 y 300.000

pesos chilenos (Gráfico III.27); y al igual que en los datos presentados para cuarto básico, este porcentaje varía según se trate de los diferentes integrantes que componen la familia del o la estudiante.

Manteniendo la tendencia para los datos presentados en cuarto básico, los porcentajes más altos que pertenecen al rango de ingreso entre 100.001 y 300.000, son las familias monoparentales, con jefaturas de hogar femenina o de adultos mayores; estos hogares son los que solo viven con su madre con un 54,08%; y finalmente, los que solo viven con sus abuelos/as con un 54,5%. Si se compara con los datos de cuarto básico, hay leves diferencias entre los datos porcentuales, lo que no es relevante para que se constituya como una tendencia.

Asimismo, se mantiene la brecha existente entre hogares monoparentales con jefatura de hogar femenina y masculina, sin embargo, en los hogares de los y las estudiantes de segundo medio esta brecha se hace más pronunciada, con una diferencia en el rango de ingreso entre 100.001 y 300.000 pesos chilenos de un 11,21% entre el porcentaje de hogares de estudiantes de segundo medio que viven solo con la madre y solo con el padre. Esto se repite para el rango de menor ingreso (menos de 100.000 pesos), en donde hay un 7,57% de diferencia entre los hogares de solo madre y solo padre que tienen este rango de ingreso, lo que además se ve reafirmado con la disminución de la cantidad de hogares conformados por solo madres a medida que aumenta el ingreso, y el aumento de la cantidad de hogares conformados por solo padres.

Los hogares conformados por madre y padre; abuelo/as, madre y padre: y padres y madrastra se presentan en menor medida en los rangos de ingreso entre 100.001 y 300.000 pesos. Son estas mismas composiciones de hogares las que poseen más alta presencia en los rangos de ingreso entre 300.001 y 500.000 pesos, incluso la primera categoría cuenta casi con un 10% y la última alrededor de un 13% en el rango de ingreso mayor a 1.600.000 pesos chilenos.

El análisis anterior presenta diferencias con los datos presentados para cuarto básico, pues a pesar de mantenerse la tendencia, los hogares que se encuentran en el rango de ingresos de 300.001 y 500.000 pesos, representan un porcentaje mucho menor respecto a los hogares de estudiantes de cuarto básico.

De acuerdo a la tabla III.13 los hogares con adolescentes entre 14 y 17 años cuentan con la presencia de personas adultas mayores en un 21,2% al 2013, tendencia que se presenta en todos los hogares al analizarlos por quintil de ingreso, siendo el quintil de mayores ingreso el que tiene menor presencia de adultos/as mayores (15,5%). La variación entre el año 2000 y el 2013 muestra un aumento de más de 3 puntos en la presencia de la población mayor, lo cual puede responder al aumento de la esperanza de vida y por tanto al aumento de la población de adultos/as mayores.

Tabla III.13
Hogares con adultos/as mayores por quintil de ingreso (2000-2013)

Hogares con niños, niñas y adolescentes de 14 a 17 años		
Quintiles	2000	2013
I	16,2%	21,9%
II	21,8%	22,5%
III	18,4%	21,4%
IV	18,9%	21,3%
V	10,9%	15,5%
Total hogares con adultos mayores	17,8%	21,2%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los hogares con niños, niñas y adolescentes entre 14 y 17 años de los quintiles de menores ingresos se componen de un mayor número de personas que los hogares de mayores ingresos, con un promedio de 5,3 personas por hogar en el primer quintil, en tanto los hogares del quinto quintil cuentan 4,7 personas al 2013 (Tabla III.14). Independiente de los ingresos, en todos los quintiles se aprecia una disminución del tamaño el hogar en la última década.

Tabla III.14

Número de personas en el hogar según quintil de ingreso, 2000-2013

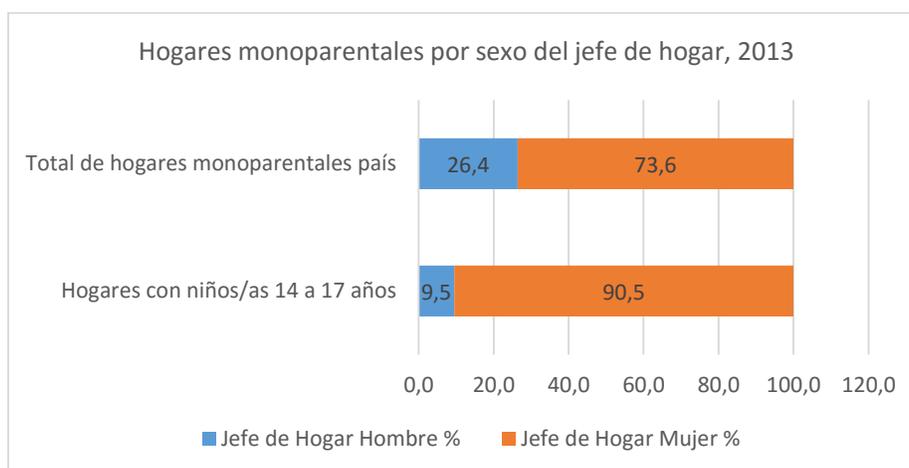
Hogares con niños, niñas y adolescentes de 14 a 17 años		
Quintil de Ingreso	2000	2013
I	6,11	5,29
II	5,75	5,12
III	5,33	5,11
IV	5,11	4,67
V	4,95	4,63
TOTAL	5,61	5,05

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Al igual que en los hogares con niños y niñas que asisten a educación parvularia y básica la edad promedio de los y las jefes/as de hogar de los estudiantes de educación media es bastante alta, cercana a los 50 años, tanto en los hogares en situación de pobreza (47 años) como en los no pobres (48 años). Lo cual acentúa la probabilidad que la jefatura de hogar en algunas familias no corresponda al padre o madre del niño o niñas que asiste a la educación media, sino que a un familiar mayor (CASEN, 2013).

Los hogares monoparentales con estudiantes de educación media aumentaron de 19,7% en el año 2000 a 32,9% en el 2013. La tendencia de que en los hogares monoparentales predomine la jefatura de hogar femenina se verifica también en los hogares con niños, niñas y adolescentes entre 14 y 17 años. Las mujeres encabezan el 90,5% de los hogares monoparentales con adolescentes en edad de asistir a la educación media (Gráfico III.28).

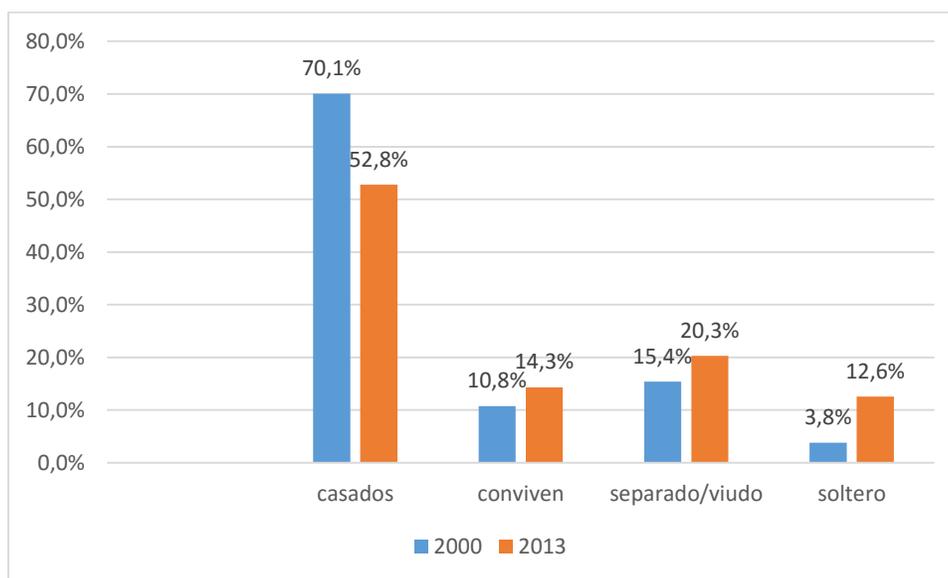
Gráfico III.28
Hogares monoparentales por sexo del jefe de hogar, 2013)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Respecto al estado civil de las jefaturas de hogar, existe un predominio de hogares en los cuales el jefe/a de hogar es casado/a, lo que se expresa en un 53% en esta situación (Gráfico III.29). Si bien esta tendencia se ha mantenido en los últimos años, el porcentaje de casados/as ha disminuido fuertemente en los últimos años, de 70,1% el 2000 en los hogares con niños y niñas de 14 a 17 años, aumentando considerablemente los hogares con convivencia y los solteros.

Gráfico III.29
Estado civil del jefe/a de hogar, 2000-2013

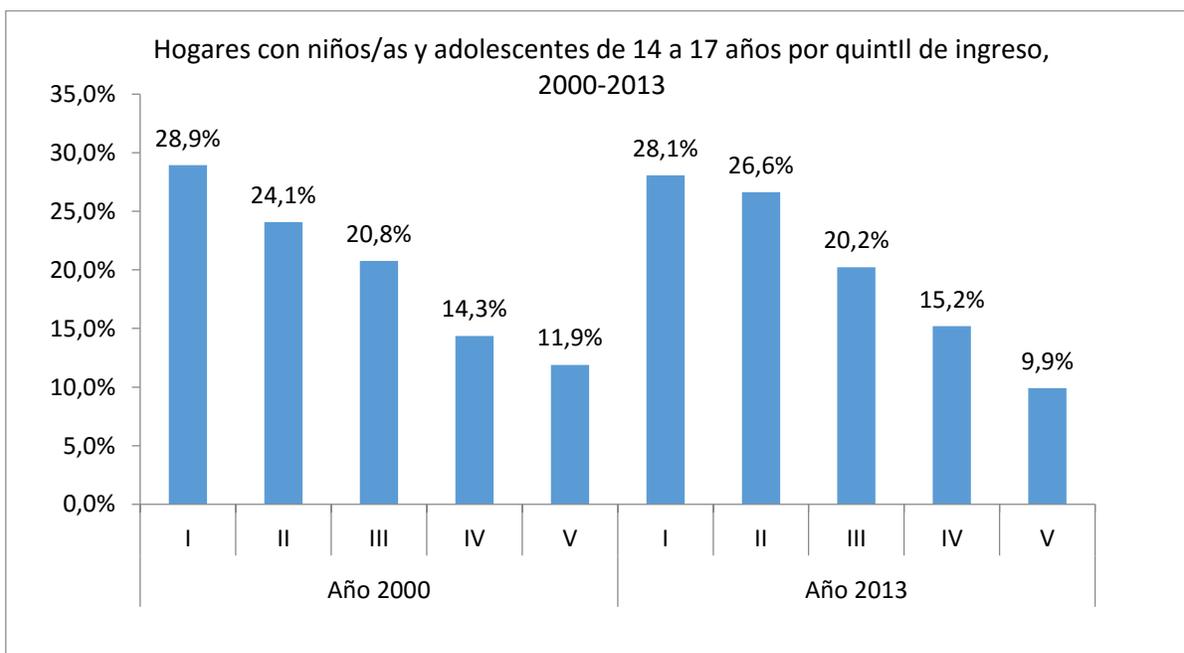


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

III. 3.2 Situación Socioeconómica de los Hogares con Estudiantes de Educación Media (14 a 17 años)

El primer quintil de menores ingresos es el con mayor presencia de hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar con 28,1%, en tanto el V quintil de mayores ingresos presenta un 9.9% de hogares con adolescentes entre 14 y 17 años al 2013(Gráfico III.30). En tanto para los hogares con estudiantes de enseñanza media la brecha entre el quintil I y V era de 17 puntos porcentuales al 2000, al año 2013 esta fue levemente superior con 18.2 puntos de distancia.

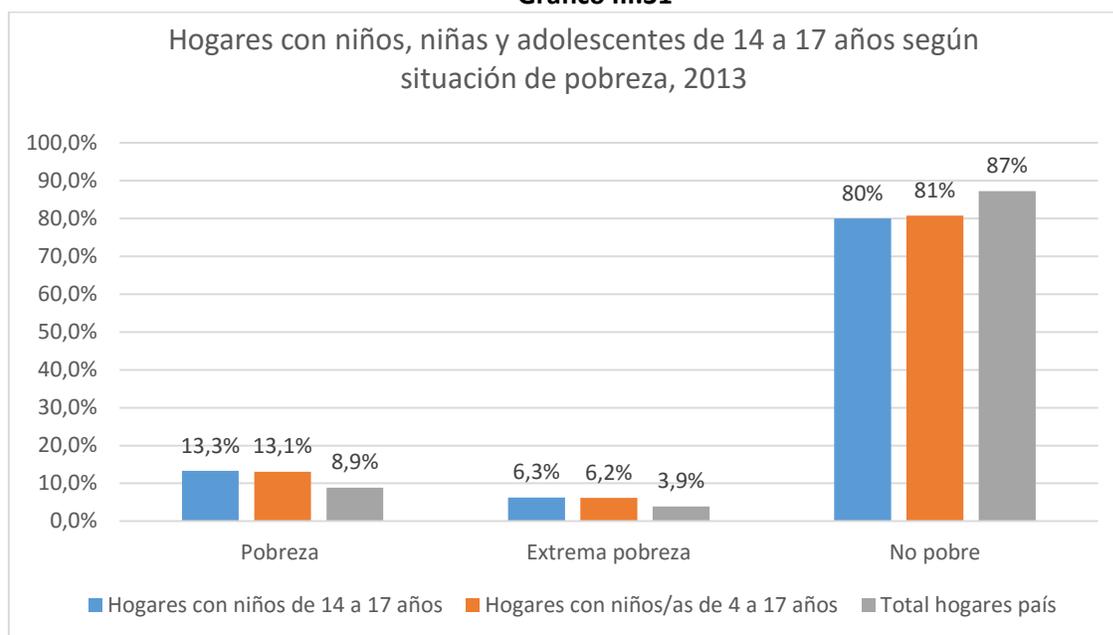
Gráfico III.30



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Como se muestra en el gráfico III.31 los hogares con estudiantes de educación media (14 y 17 años) presentan niveles de pobreza medida por ingresos (19,6%) superiores a los del total de hogares del país (12,8%), sin embargo, estos indicadores son más bajos que aquellos de los hogares con niños y niñas de educación parvularia y básica. Tendencia que se presenta tanto para la pobreza extrema (13.3%) como para la pobreza no extrema (6.3%). En la medición de la pobreza multidimensional se exhibe la misma tendencia anterior con altos niveles de pobreza para los hogares con estudiantes de enseñanza media con una distancia de 3,8 puntos porcentuales respecto al total de hogares del país (Gráfico III.32)

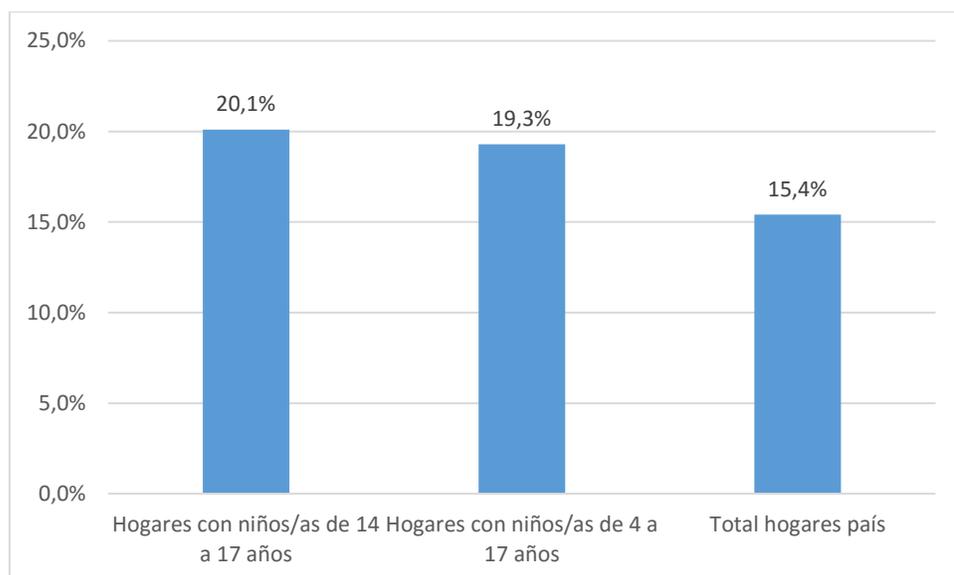
Gráfico III.31



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Gráfico III.32

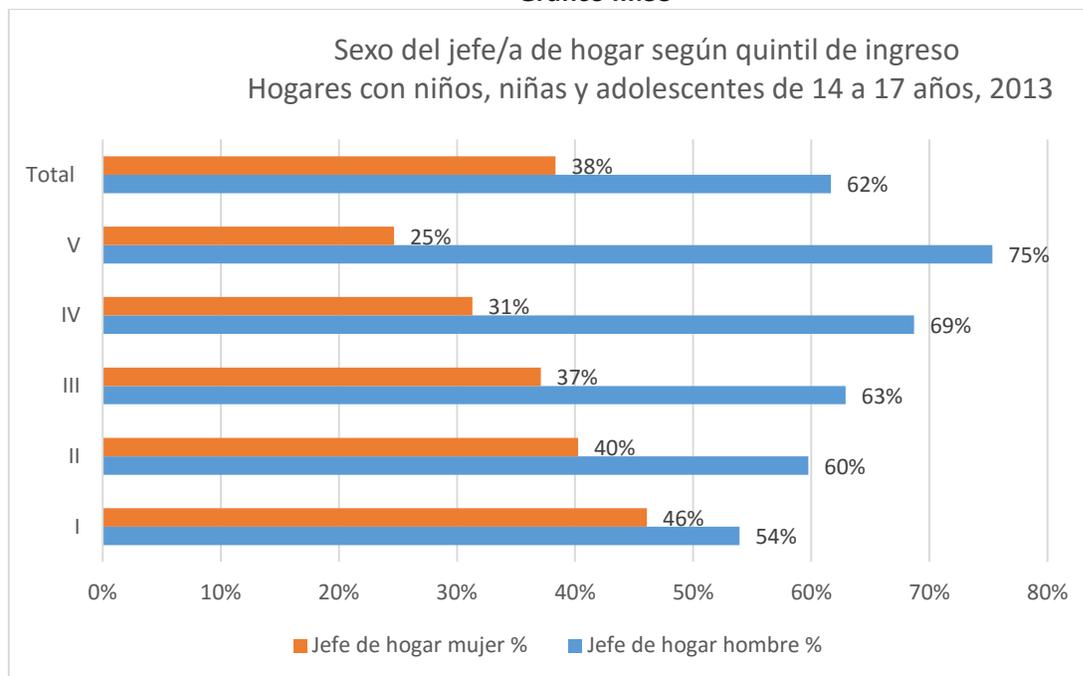
Hogares con niños y niñas en situación de pobreza multidimensional, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

La jefatura de hogar es principalmente masculina en los hogares con estudiantes de educación media, en un 62%, siguiendo la tendencia del país. Así también en este nivel educacional aumentan los hogares con jefas de hogar mujeres en la medida que los ingresos son inferiores. En el 20% de hogares de menores ingresos (quintil I) la diferencia entre jefaturas masculinas (54%) y femeninas (46%) es de 8 puntos porcentuales, en tanto en el 20% de los hogares de ingresos mayores (quintil V) la diferencia es de 50 puntos con un 25% de jefas de hogar y un 75% de jefes hombres.

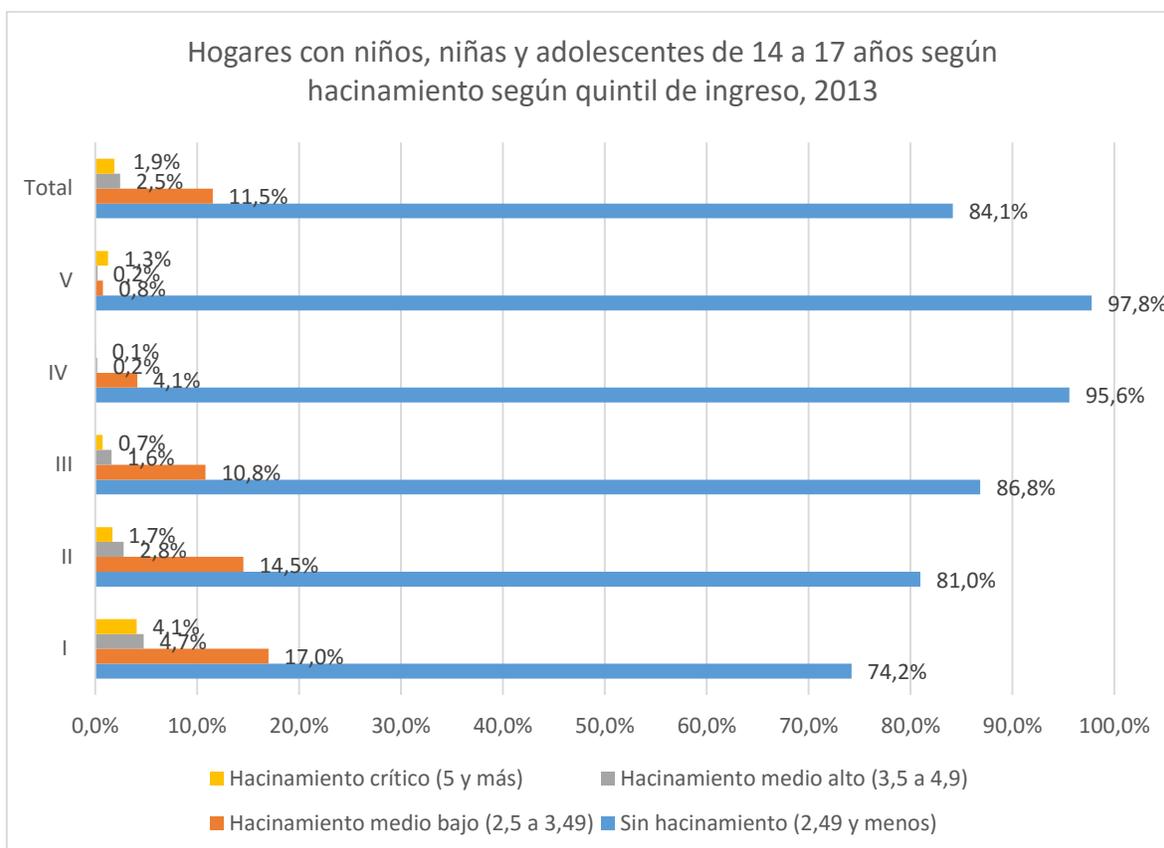
Gráfico III.33



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los hogares con estudiantes de enseñanza media presentan los niveles de hacinamiento más bajos en comparación con los hogares con estudiantes de parvularia y básica, cercano al 15% en sus diferentes grados, con un 84% de los hogares sin presentar esta condición (Gráfico III.34). Sin embargo, el hacinamiento habitacional es un fenómeno que se presenta con mayor fuerza en aquellos hogares de menores ingresos, alcanzando niveles cercanos al 25% en los hogares del primer quintil. De la misma forma el 23% de los hogares con niños y niñas de 14 a 17 años presenta situaciones de allegamiento interno, siendo el quintil de mayores ingresos el que presenta la tasa de allegamiento más baja para el nivel de educación media con 11% (Tabla III.15).

Gráfico III.34



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Tabla III.15

Allegamiento interno	Hogares con niños, niñas y adolescentes de 14 a 17 años					
	I	II	III	IV	V	Total
Sin allegamiento interno	75,4%	75,2%	73,2%	80,0%	89,0%	77,0%
Con allegamiento interno	24,6%	24,8%	26,8%	20,0%	11,0%	23,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

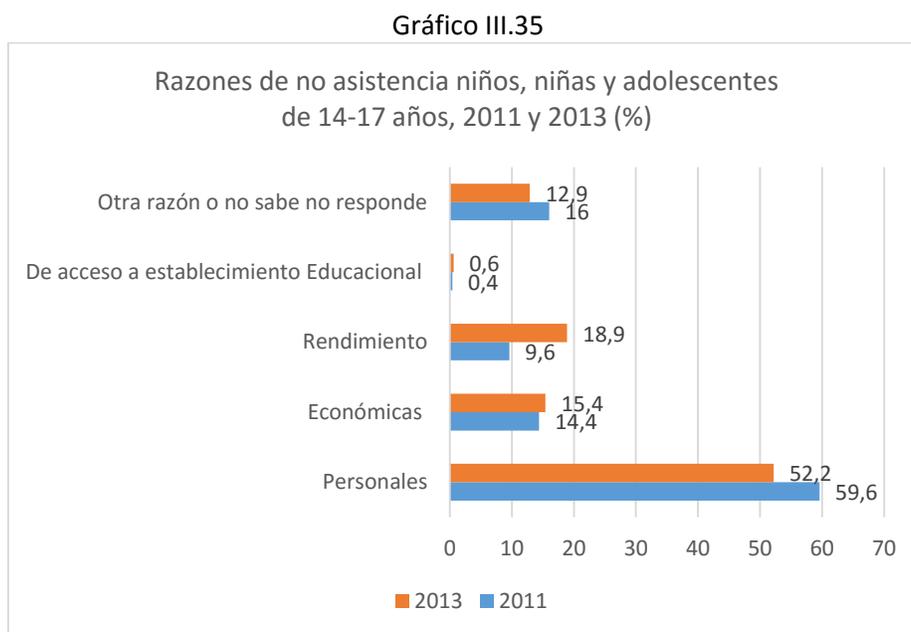
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Porcentaje de núcleos no principales en hogares por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar.

III. 3.3 Situación Educativa de los Hogares con Estudiantes de Educación Media

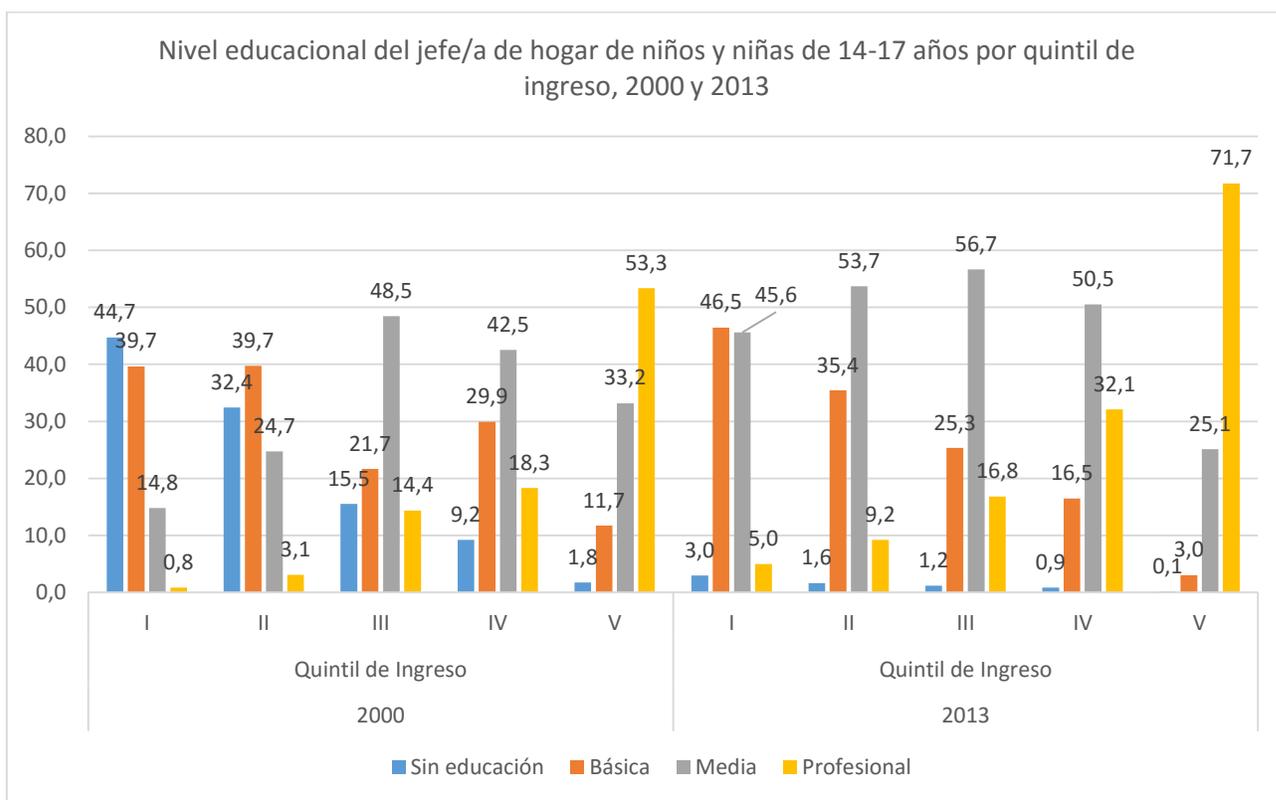
Las razones de no asistencia de los niños, niñas y adolescentes entre 14 a 17 años a la educación media son principalmente personales (las cuales no se especifican en la Encuesta CASEN), siendo para el 2011 un 59,6% y para el 2013 un 52,2%, lo que muestra una disminución de esta razón.

A diferencia de los datos presentados para los tramos de edad entre 4 y 13 años, el rendimiento como razón para la no asistencia cobra importancia en cuanto a porcentaje, llegando al 18,9% el 2013, con una diferencia porcentual de 9,3% respecto al año 2011 (Gráfico III.35). Además, se puede destacar también en contraposición a los tramos anteriormente mencionados que la razón de acceso al establecimiento educacional pierde fuerza entre los y las estudiantes entre 14 y 17 años, no superando para ninguno de los dos años el 1%.



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

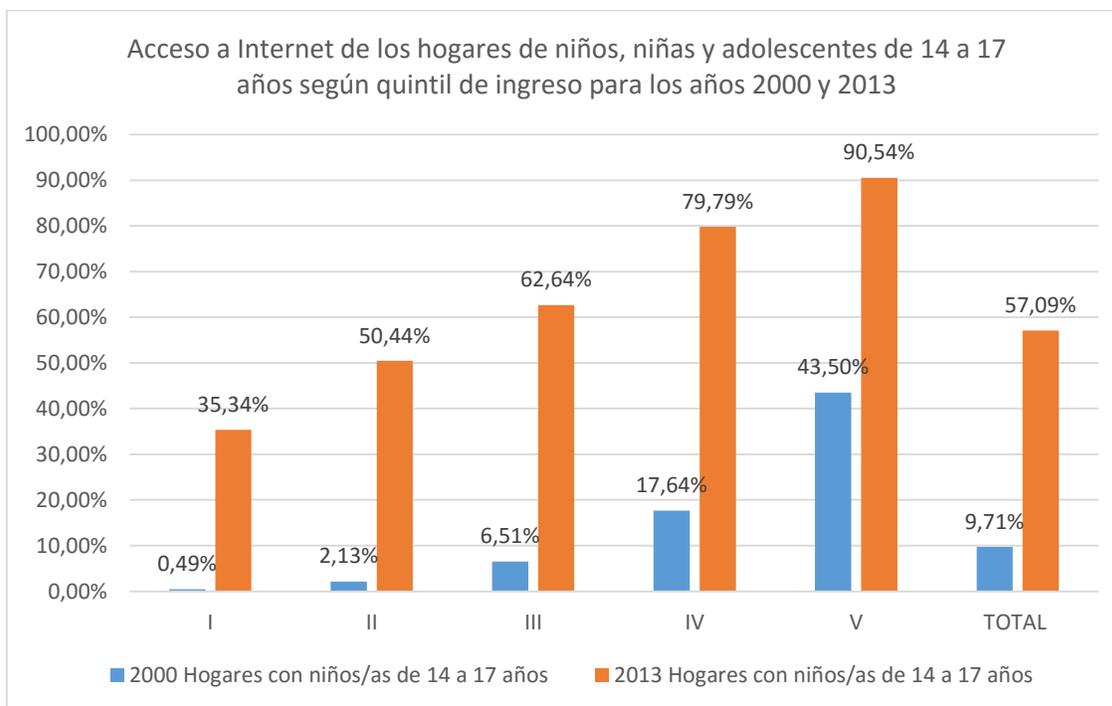
Gráfico III.36



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los y las jefes de los hogares de niños y niñas de 14 a 17 años coinciden en su mayoría con las tendencias que ya se han identificado anteriormente; a mayores ingresos del hogar menor es la cantidad de jefes/as de hogar que no tienen educación o que alcanzaron solo hasta enseñanza básica; y aumenta el número de jefes/as de hogar que son profesionales. Además, se mantiene la reducción de la brecha educacional de los jefes/as de hogar en el 2000, debido a que como se observa para el año 2013, a pesar de mantenerse la tendencia anterior, los jefes de hogares sin educación no superan el 2% en promedio y aumenta la cantidad de jefes de hogares que declaran haber llegado a terminar la enseñanza media.

Gráfico III.37

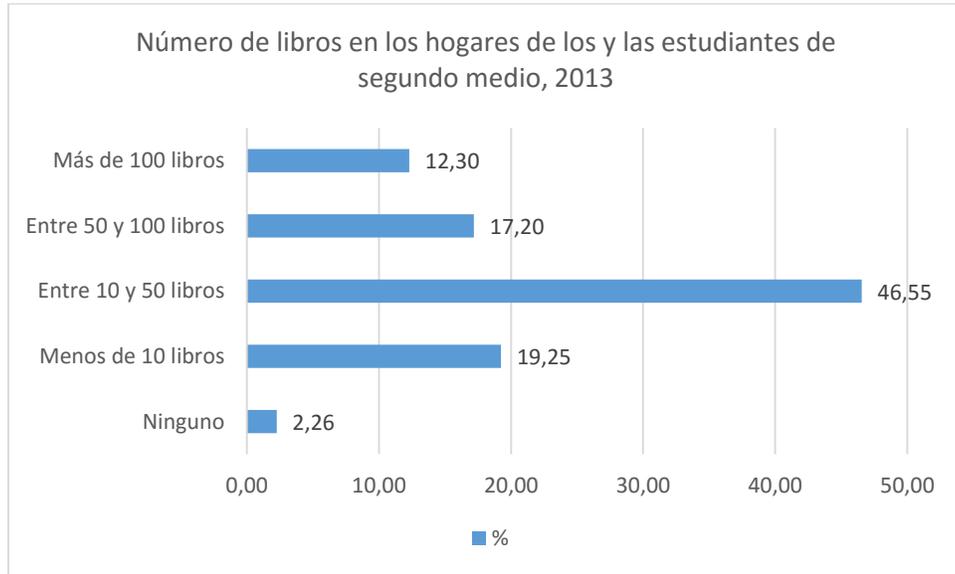


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Las mismas tendencias identificadas en los datos presentados para los tramos de edad de niños y niñas entre 4 y 13 años pueden ser observadas en los datos para el tramo entre 14 y 17 años; existe un aumento inequitativo en el acceso a Internet entre los años 2000 y 2013 (Gráfico III.37). A pesar de que todos los quintiles de ingreso registran un aumento de acceso a Internet al 2013, no existe equidad en el aumento, debido a que los quintiles de más altos ingresos tienden a tener un mayor aumento que el de los quintiles de bajo ingreso.

Sin embargo, se puede apreciar que para el total de los hogares que tienen niños, niñas y adolescentes entre 14 y 17 años hay un aumento en general de conectividad, el cual es progresivo a través de los tramos de edad analizados en este informe. Para el tramo entre 4 y 5 años es mucho menor el aumento del acceso a Internet que para los tramos de mayor edad.

Gráfico III.38



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, 2013

Al igual que las tendencias presentadas para cuarto básico, un 46,55% de los hogares de los y las estudiantes de segundo medio tiene entre 10 y 50 libros en su casa (Gráfico III.38). No obstante, respecto a los hogares que tienen menos de 10 o ninguno, hay una disminución del porcentaje respecto a cuarto básico presentando una diferencia a de 11,49 puntos porcentuales a favor del último nivel, por lo que se puede decir que a medida que los niños y niñas crecen tienen más libros en su hogar.

ANEXO IV

Principales Tendencias de los Hogares con Estudiantes pertenecientes a Pueblos Indígenas y Extranjeros en Chile¹⁵⁴

IV. 1 Características del Hogar

El total de hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar, de 4 a 17 años representa el 43,3% del total de hogares del país (Tabla IV. I). De este porcentaje un 9,5% son hogares con pertenencia a un pueblo indígena y un 1,6% son hogares de extranjeros.

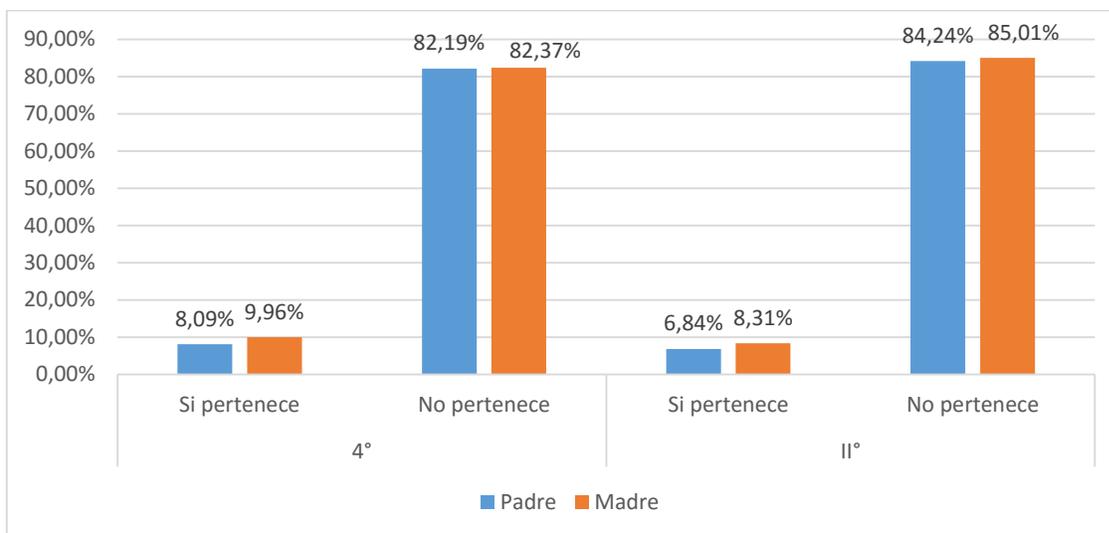
Tabla IV.1
Hogares con niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 según pertenencia a pueblo indígena o nacionalidad, 2013

Hogares con niños/as y adolescentes de 4 a 17 años	Número	Porcentaje
Indígenas	217.460	9,5%
Extranjeros	35.932	1,6%
Hogares con niños/as 4-17 años. Total país	2.282.501	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

¹⁵⁴ Los hogares con niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años cuyos jefes de hogar son extranjeros o pertenecientes a un pueblo indígena, serán asumidos como hogares con esta adscripción.

Gráfico IV.1
Madres y padres de estudiantes de cuarto básico y segundo medio pertenecientes a grupos étnicos, 2014



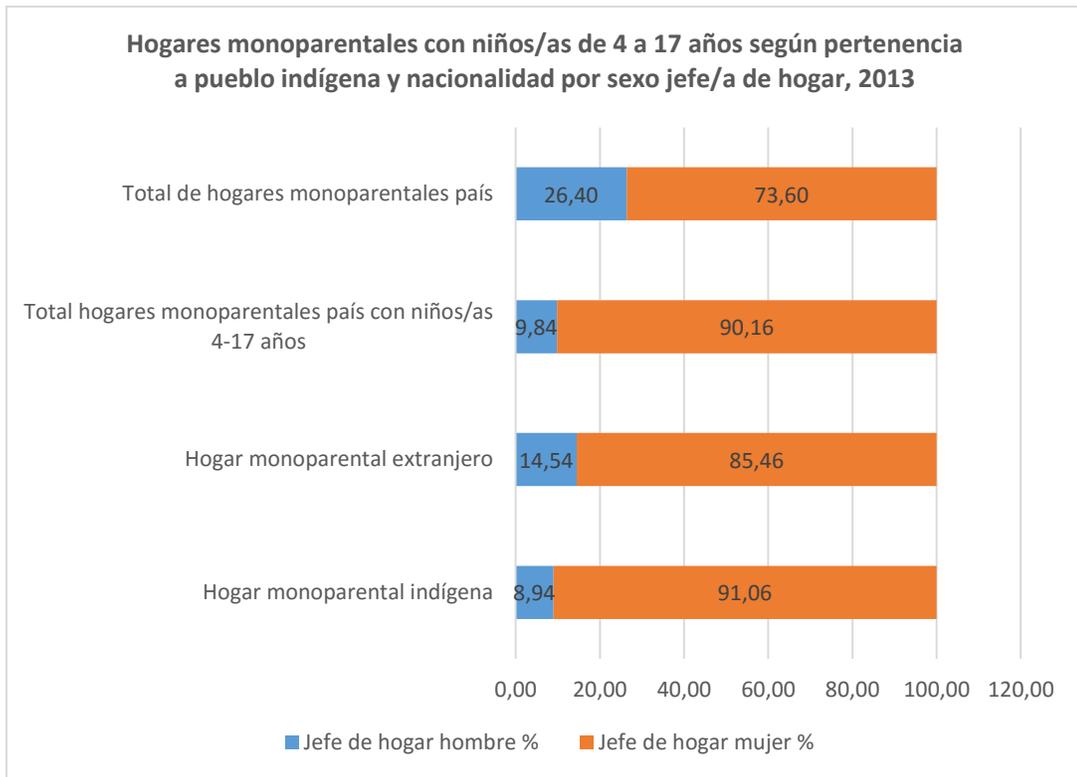
Fuente: elaboración propia en base a cuestionario para padres y apoderados, SIMCE, 2014

Al igual que los datos extraídos de CASEN, el cuestionario para padres, madres y apoderados SIMCE 2014 muestra que el porcentaje de quienes manifiestan pertenecer a una etnia es menor al 10%.

Los padres y madres de estudiantes pertenecientes a un grupo étnico muestran similitudes. Para cuarto básico solo un 8,09% de los padres y un 9,96% de las madres de los estudiantes pertenecen a un grupo étnico en particular; para segundo medio, estos padres y madres representan un 6,84% y un 8,31%, porcentajes menores en comparación con los datos presentados para cuarto básico.

A pesar de que el porcentaje no supera el 10% de personas pertenecientes a algún grupo étnico para ninguno de los cursos que aquí se analizan, la cantidad en cuarto básico de padres y madres que manifiestan pertenecer a un grupo étnico es de 16.104 y 19.807; y para segundo medio 10.307 y 12.529 respectivamente, lo que se traduce en un número importante de familias indígenas dentro del sistema escolar (SIMCE, 2014).

Gráfico IV.2

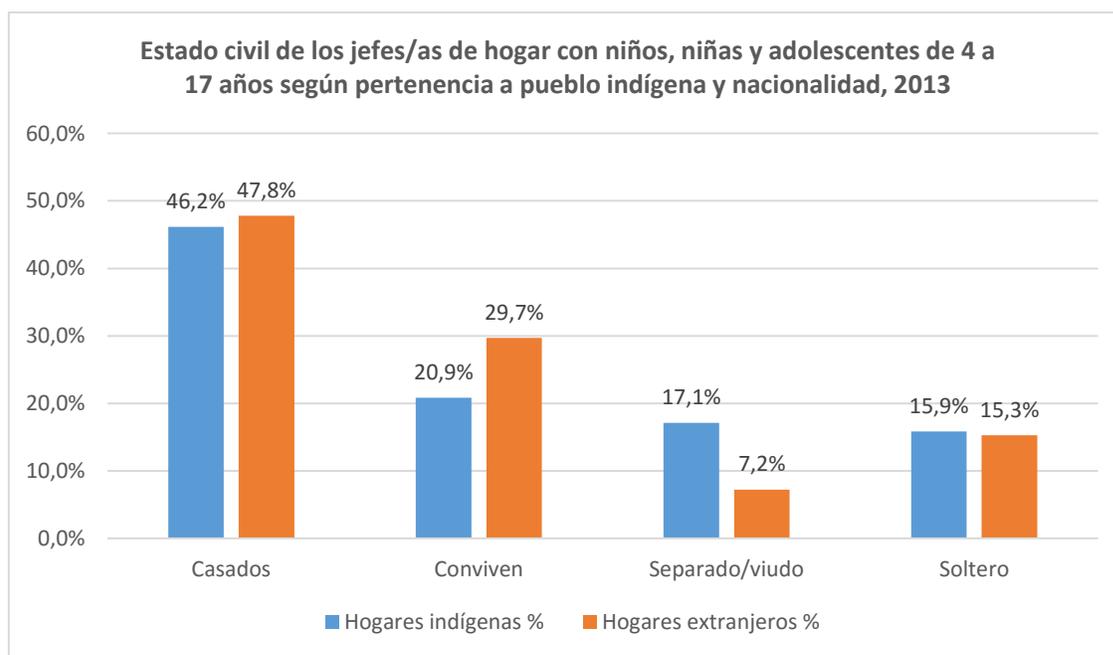


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Al analizar los hogares monoparentales con niños, niñas y adolescentes en edad escolar del país, se aprecia que estos tienen un mayor porcentaje de jefatura de hogar femenina (90,2%) que el total de hogares (73,6%) (Gráfico IV.2). Situación que se presenta tanto en los hogares indígenas como extranjeros, demostrando un fenómeno que se ha profundizado en los últimos años y que tiene consecuencias socioeconómicas importantes para el estudiantado.

De acuerdo al estado civil de la población, en el total de hogares extranjeros y pertenecientes a un grupo étnico se observa que más de un 40% de ellos manifiestan estar casados (Gráfico IV.3). No obstante existen porcentajes significativos sobre aquellos que presentan el estado civil de separados/viudos o conviviendo. Dentro de los hogares extranjeros existe un mayor porcentaje de jefes/as de hogar que conviven (29,7%) respecto a los hogares pertenecientes a grupo étnico con 8,8 puntos más. Lo contrario pasa para la opción de estar separado o viudo, debido a que en los hogares pertenecientes a grupos étnicos existe una mayor cantidad de ellos que manifiesta esta situación, diferenciándose con los hogares extranjeros en un 9,9 puntos.

Gráfico IV.3



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Por otra parte, la presencia de adultos/as mayores en los hogares extranjeros es menor que en los hogares indígenas en al menos 11,8 puntos, distribuyéndose heterogéneamente entre los quintiles de ingreso (Tabla IV.2).

Tabla IV.2
Hogares con adultos/as mayores por quintil de ingreso, según pertenencia a pueblo indígena y nacionalidad, 2013

Quintiles Ingreso Autónomo	Hogares indígenas con adultos/as mayores	Hogares extranjeros con adultos/as mayores
I	20,9%	9,3%
II	15,1%	9,1%
III	23,5%	6,4%
IV	31,3%	16,0%
V	12,9%	5,0%
Total hogares con adultos mayores	20,8%	9,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

Al igual que en la tendencia nacional, el hacinamiento en hogares indígenas tiende a disminuir a medida que aumentan los ingresos del hogar (Tabla IV.3). Se observa que los porcentajes generales de la categoría con hacinamiento en sus diferentes grados aumentan en los quintiles de menores ingresos. Al menos en un 20% de los hogares indígenas de los quintiles I, II y III se presenta algún tipo de hacinamiento, siendo el hacinamiento medio bajo el que representa más porcentaje en los quintiles mencionados.

Por otro lado, para los hogares extranjeros también se mantiene la tendencia nacional, sin embargo dentro de estos hogares es mucho más pronunciada. Para el primer quintil menos de la mitad de los hogares viven sin hacinamiento, y un 12,2% viven en hacinamiento crítico (Tabla IV.4). Inclusive aquellos que están en el quinto quintil, presentan altos porcentajes para la categoría de hacinamiento crítico llegando casi al 10%

Tabla IV.3

Hogares con hacinamiento según categoría de índice de hacinamiento y quintil de ingreso, según pertenencia a pueblo indígena, 2013

Hacinamiento en hogares indígenas con niños/as de 4 a 17 años	Quintil Ingreso Autónomo					
	I	II	III	IV	V	Total
Sin hacinamiento (2,49 y menos)	72,3%	79,9%	78,8%	93,3%	98,2%	79,8%
Hacinamiento medio bajo (2,5 a 3,49)	17,5%	13,6%	17,9%	4,3%	0,6%	13,8%
Hacinamiento medio alto (3,5 a 4,9)	4,2%	3,5%	2,8%	0,4%	0,1%	3,0%
Hacinamiento crítico (5 y más)	5,9%	3,0%	0,4%	2,0%	1,1%	3,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Tabla IV.4

Hogares con hacinamiento según categoría de índice de hacinamiento y quintil de ingreso, según nacionalidad, 2013

Hacinamiento en hogares extranjeros con niños/as de 4 a 17 años	Quintil Ingreso Autónomo					
	I	II	III	IV	V	Total
Sin hacinamiento (2,49 y menos)	44,0%	59,5%	65,0%	79,3%	89,0%	67,1%
Hacinamiento medio bajo (2,5 a 3,49)	31,6%	16,5%	18,8%	11,8%	1,2%	15,8%
Hacinamiento medio alto (3,5 a 4,9)	12,1%	11,6%	7,4%	7,9%	0,0%	8,1%
Hacinamiento crítico (5 y más)	12,2%	12,5%	8,8%	1,0%	9,7%	9,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

La tasa de allegamiento interno en los hogares indígenas es en promedio del 23%, siendo más alta en el III quintil con un 30,6% (Tabla IV.5). Para los extranjeros en cambio, la tasa de allegamiento en promedio es de un 20,2%, con una diferencia de más de 10 puntos porcentuales (Tabla IV.6).

No obstante, respecto a la distribución de la tasa de allegamiento según quintil tiende a aumentar desde el I hasta el III quintil en los hogares indígenas, al igual que en los hogares extranjeros en donde incluso el IV quintil tiene un 27% de allegamiento.

Tabla IV.5
Tasa de allegamiento interno por quintil de ingreso autónomo, según pertenencia a pueblo indígena, 2013

Allegamiento interno en hogares indígenas con niños/as de 4 a 17 años					
	I	II	III	IV	V
Sin allegamiento interno	78,4%	72,8%	69,4%	77,5%	86,8%
Con allegamiento interno	21,6%	27,2%	30,6%	22,5%	13,2%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

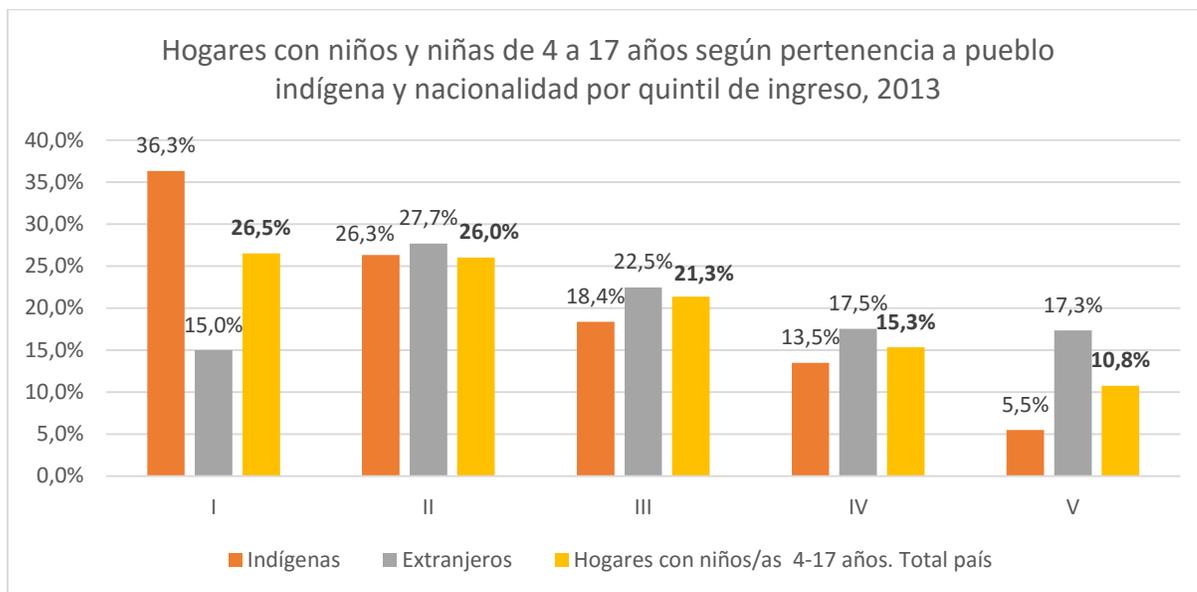
Tabla IV.6
Tasa de allegamiento interno por quintil de ingreso autónomo, según nacionalidad, 2013

Allegamiento interno en hogares extranjeros con niños/as de 4 a 17 años					
	I	II	III	IV	V
Sin allegamiento interno	81,1%	75,4%	79,0%	72,7%	90,8%
Con allegamiento interno	18,9%	24,6%	21,0%	27,3%	9,2%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

IV. 2 Situación socioeconómica

Gráfico IV.4



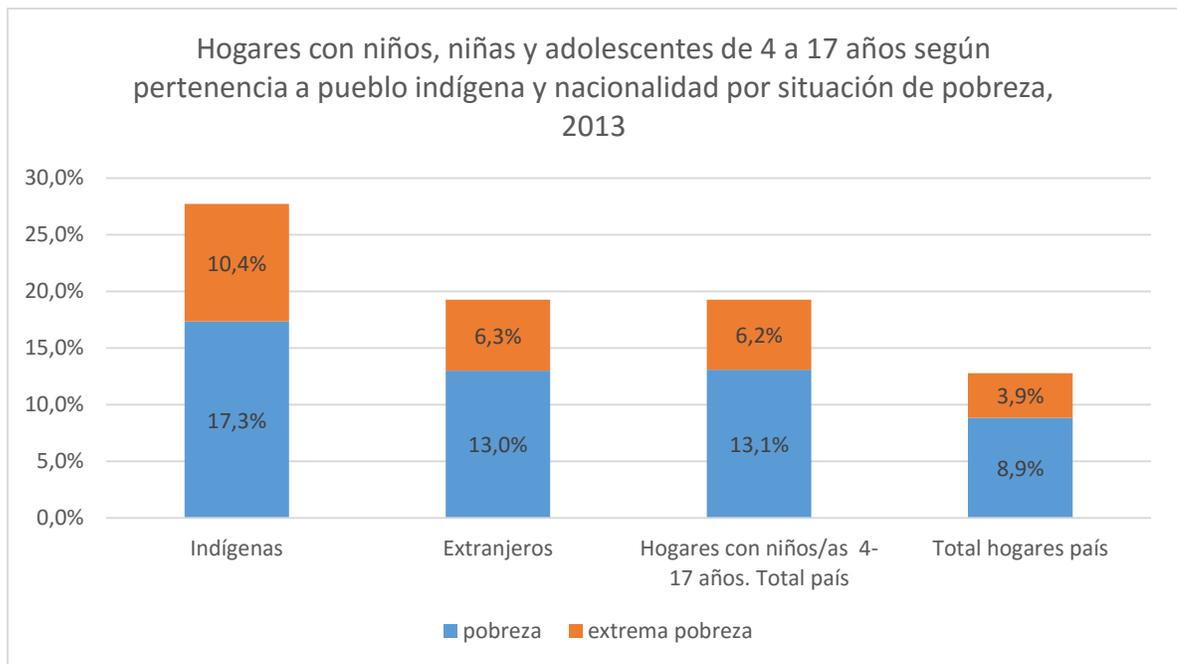
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

La mayoría de los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar en el país (4 a 17 años) se encuentran en los dos primeros quintiles de menores ingresos con un 52,5%. En el caso de los hogares pertenecientes a grupo étnico esta tendencia se encuentra aún más acentuada con el 62,6% de hogares en los quintiles I y II (Gráfico IV.4).

La distribución los hogares indígenas da cuenta que en el primer quintil de menores ingresos hay mayor presencia de hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar (36,3%), en tanto el V quintil de mayores ingresos presenta un 5,5% de hogares, con una brecha una diferencia de más de 30 puntos.

Por su parte los hogares extranjeros evidencian un comportamiento más equilibrado en su distribución por quintiles de ingreso.

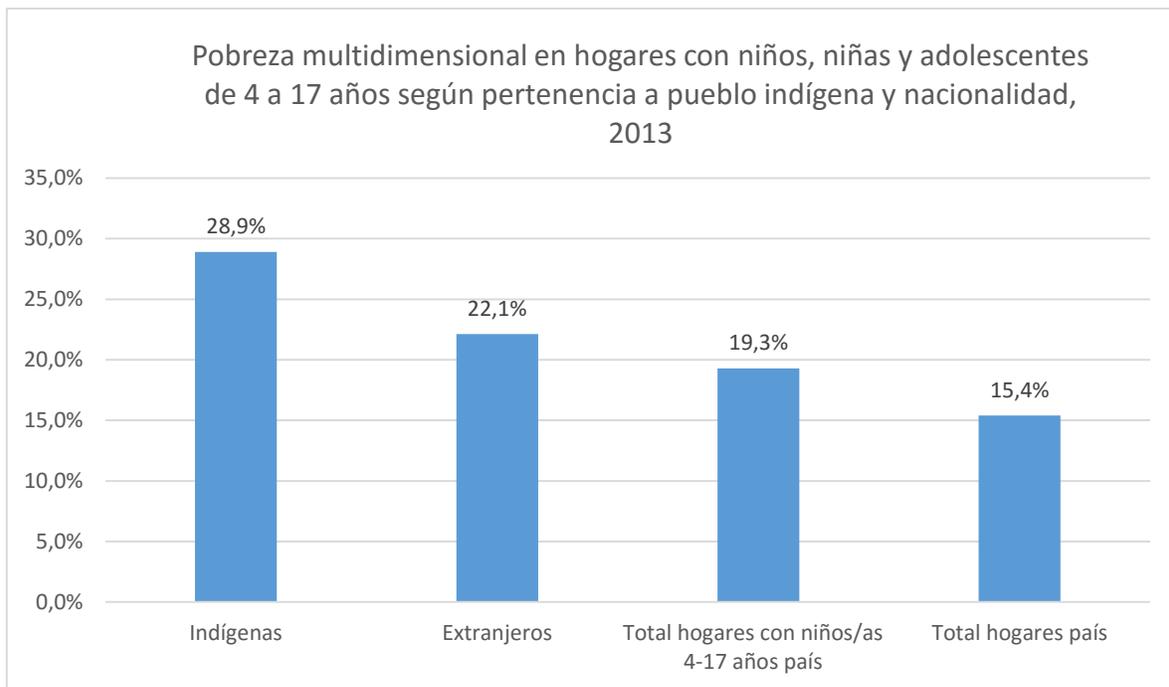
Gráfico IV.5



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los hogares indígenas presentan un mayor porcentaje de pobreza respecto a los hogares extranjeros, siendo un 10,4% aquellos que están en situación de pobreza extrema y un 17,3% en situación de pobreza no extrema (Gráfico IV.5). Estos presentan alrededor de 4 puntos porcentuales de diferencia con los hogares extranjeros y con los hogares totales del país con niños de 4 a 17 años, siendo más pobres los hogares indígenas.

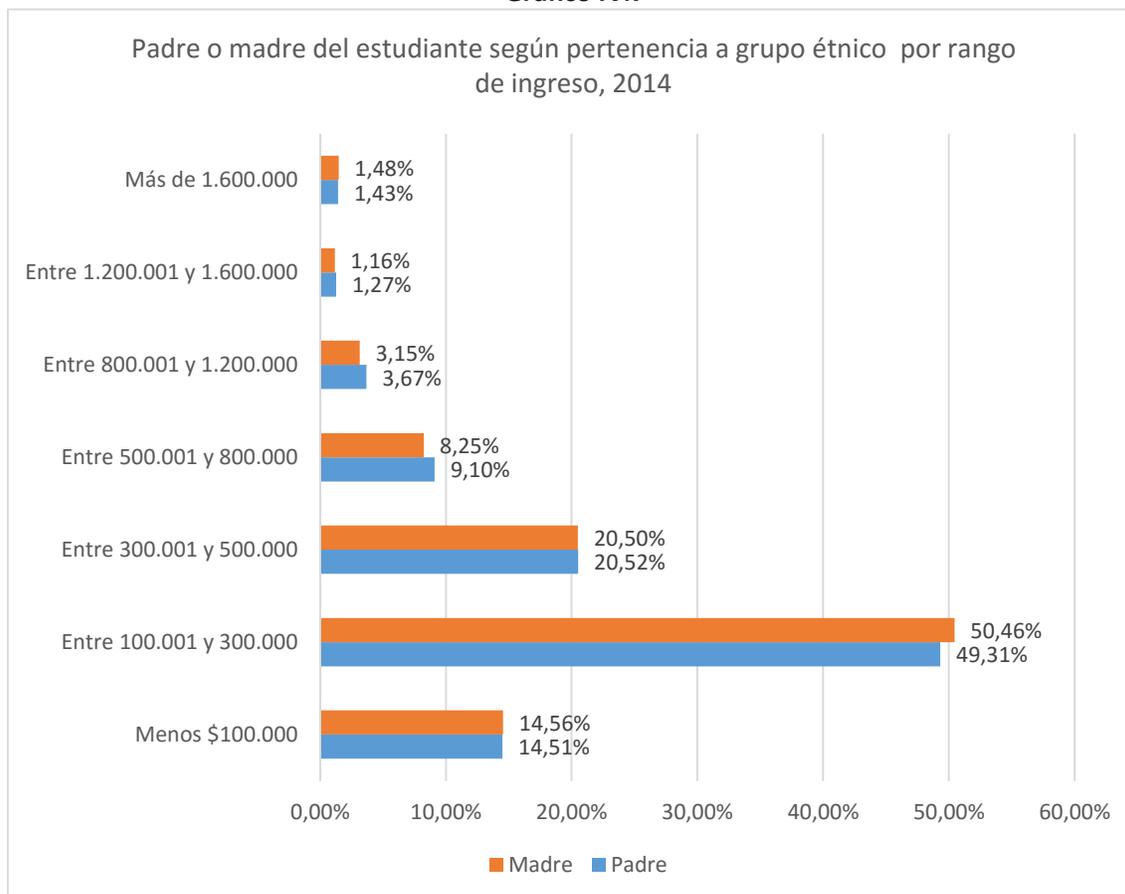
Gráfico IV.6



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Asimismo, los hogares indígenas presentan el más alto porcentaje de pobreza multidimensional, diferenciándose con los hogares extranjeros en 6,8 puntos (Gráfico IV.6). Respecto al porcentaje total de hogares entre 4 y 17 años, tanto indígenas como extranjeros se encuentran por encima de este, sin embargo los extranjeros están 2,8 puntos porcentuales más arriba y los indígenas alcanzan mayores niveles de pobreza multidimensional.

Gráfico IV.7



Fuente: elaboración propia en base a cuestionario para padres y apoderados SIMCE, 2014

De acuerdo a los datos del cuestionario para padres, madres y apoderados del SIMCE 2014 16.104 madres y 19.807 padres que señalan en pertenecer a un pueblo indígena. La mayor cantidad de padres y madres indígenas de los estudiantes de cuarto básico se concentra en el rango de ingreso entre los 100.001 y 300.000 pesos chilenos, con un 49,31% y 50,46% respectivamente. Le sigue el rango de ingresos entre 300.001 y 500.000 pesos, siendo los porcentajes de ambos padres son casi el mismo; un 20,50% de las madres y un 20,52% de los padres (Gráfico IV.7).

En tercer lugar, con un 14,51% de los padres y un 14,56% de las madres de los y las estudiantes están ubicados en el rango de menor ingreso, lo que se traduce en 2.336 padres y 2.883 madres, números que no dejan de ser relevantes para el análisis sobre las familias que pertenecen a grupos étnicos.

Finalmente, un 85% de padres y madres que pertenecen a un grupo étnico ganan menos de 500.000 pesos; y al menos un 65% gana menos de 300.000 pesos, encontrándose por lo general en los menores ingresos de los hogares de 4 a 17 años. Como hemos señalado en este informe esta

situación de precariedad tiene múltiples consecuencias en términos de las características de la familia (jefe de hogar femenino, hogares monoparentales, etc.)

Tabla IV.7
Hogares con niños y niñas en situación de pobreza por ingresos, según sexo del jefe/a de hogar

Hogares pobres con niños/as y adolescentes de 4 a 17 años	Jefe de hogar hombre	Jefe de hogar mujer
Hogares indígenas	60%	40%
Hogares extranjeros	64%	36%
Hogares con niños/as 4-17 años	54%	46%

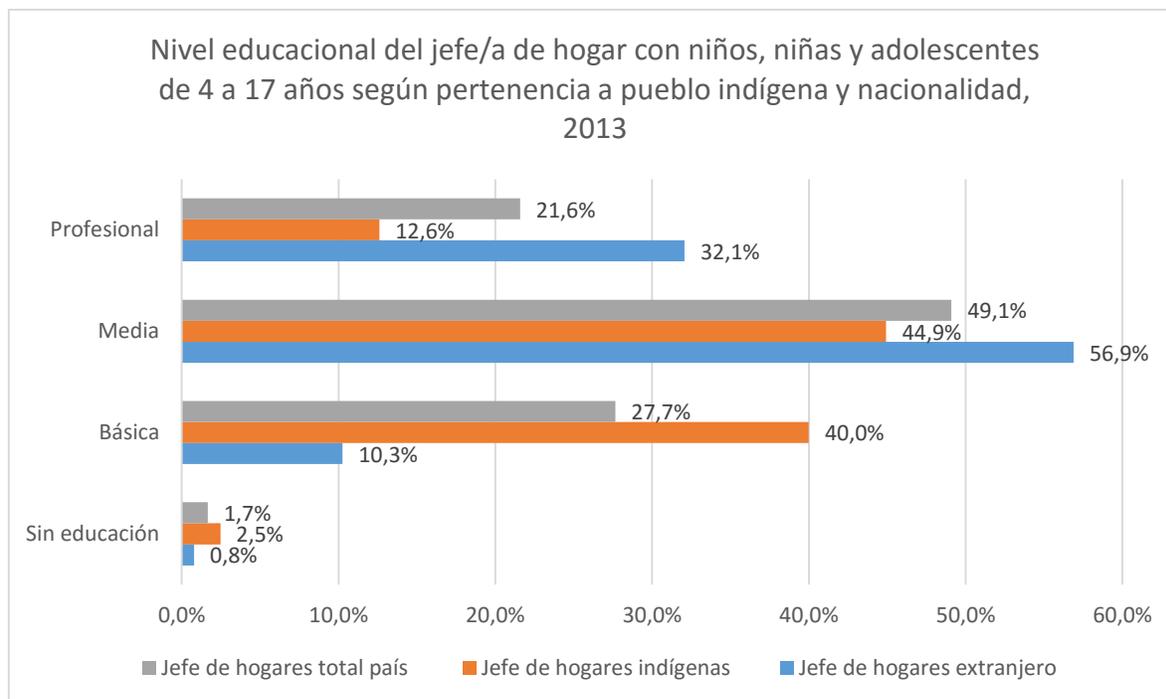
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Como se muestra en la tabla anterior, tanto en los hogares extranjeros como en los indígenas en situación de pobreza, predomina la jefatura de hogar masculina. Sin embargo, se presenta un 40% de jefaturas de hogar femenina en hogares indígenas y un 36% en hogares extranjeros, lo que constituye una proporción importante de los hogares.

Respecto al total de hogares de 4 a 17 años, se observa que los hogares indígenas y extranjeros tienen más hogares con jefatura masculina que a nivel nacional, siendo esta tendencia mucho más pronunciada para los extranjeros.

IV.3 Situación Educativa

Gráfico IV.8

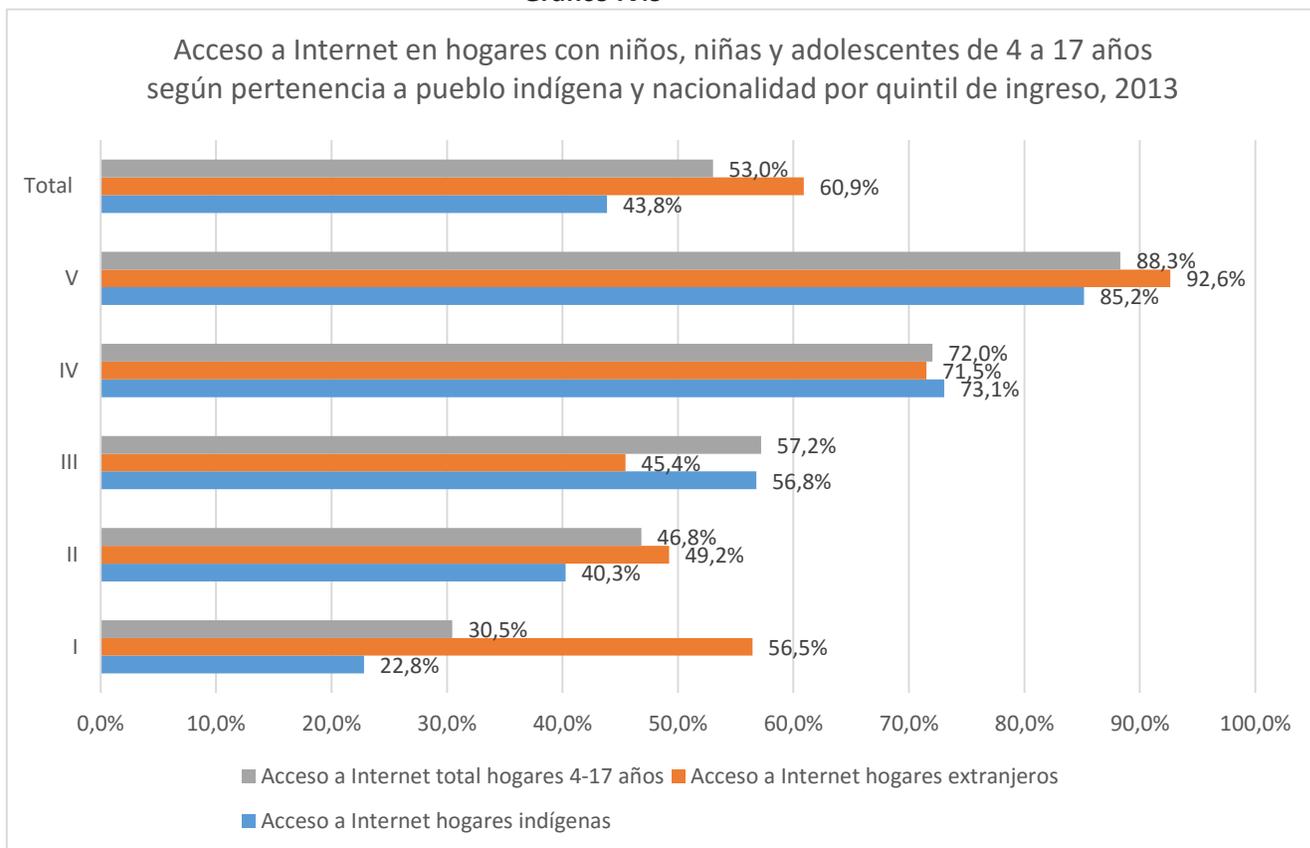


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013.

Los y las jefes/as de hogares indígenas muestran niveles más bajos de educación que los y las jefes/as de hogares extranjeros y que los niveles de las jefaturas de hogar en el total país, concentrándose la mayor parte de ellos en el nivel de enseñanza media (44,9%), y en segundo lugar en el nivel de enseñanza básica (40%) (Gráfico IV.8).

Por otra parte, jefes/as de hogar extranjeros presentan mayores niveles educativos incluso que jefes/as de hogares a nivel nacional, agrupados la mayor parte de ellos en el nivel de enseñanza media (56,9%) y en segundo lugar en el nivel profesional (32,1%).

Gráfico IV.9



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2013

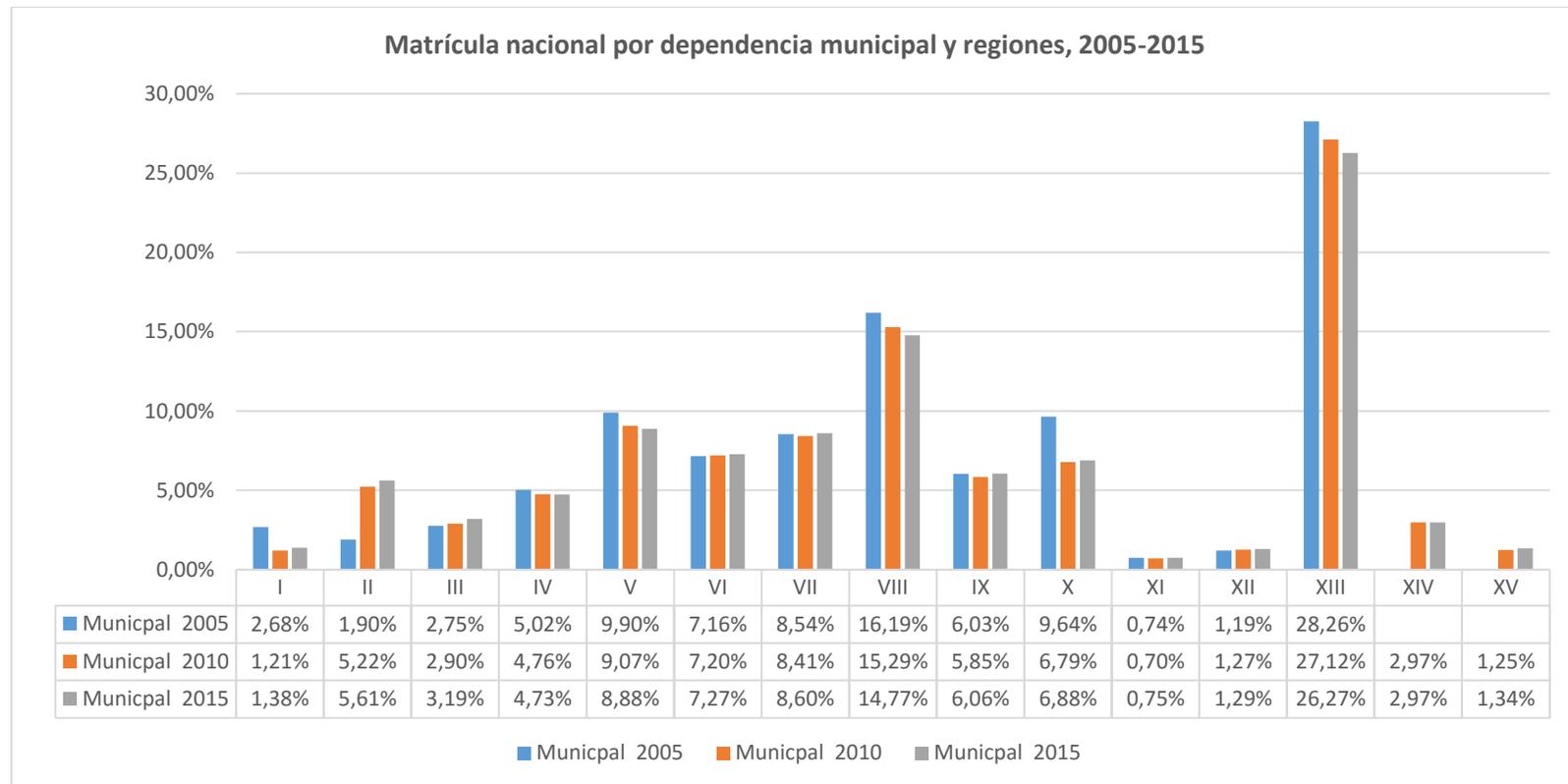
El acceso a Internet en el total país aumenta a medida que aumentan los ingresos del hogar, lo que se repite para los hogares indígenas y extranjeros. Sin embargo los hogares extranjeros presentan mayor conectividad que el resto, los hogares del primer quintil superan el 50% con acceso a Internet, lo que aumenta en los quintiles más ricos (Gráfico IV.).

Respecto a los hogares indígenas, cabe destacar que en el I y II quintil tienen menos acceso a Internet que el total país, siendo para el primero un 22,8% y para el segundo un 40,3% versus un 30,5% y un 36,8% el acceso a Internet de todos los hogares con niños, niñas y adolescentes del país.

ANEXOS V

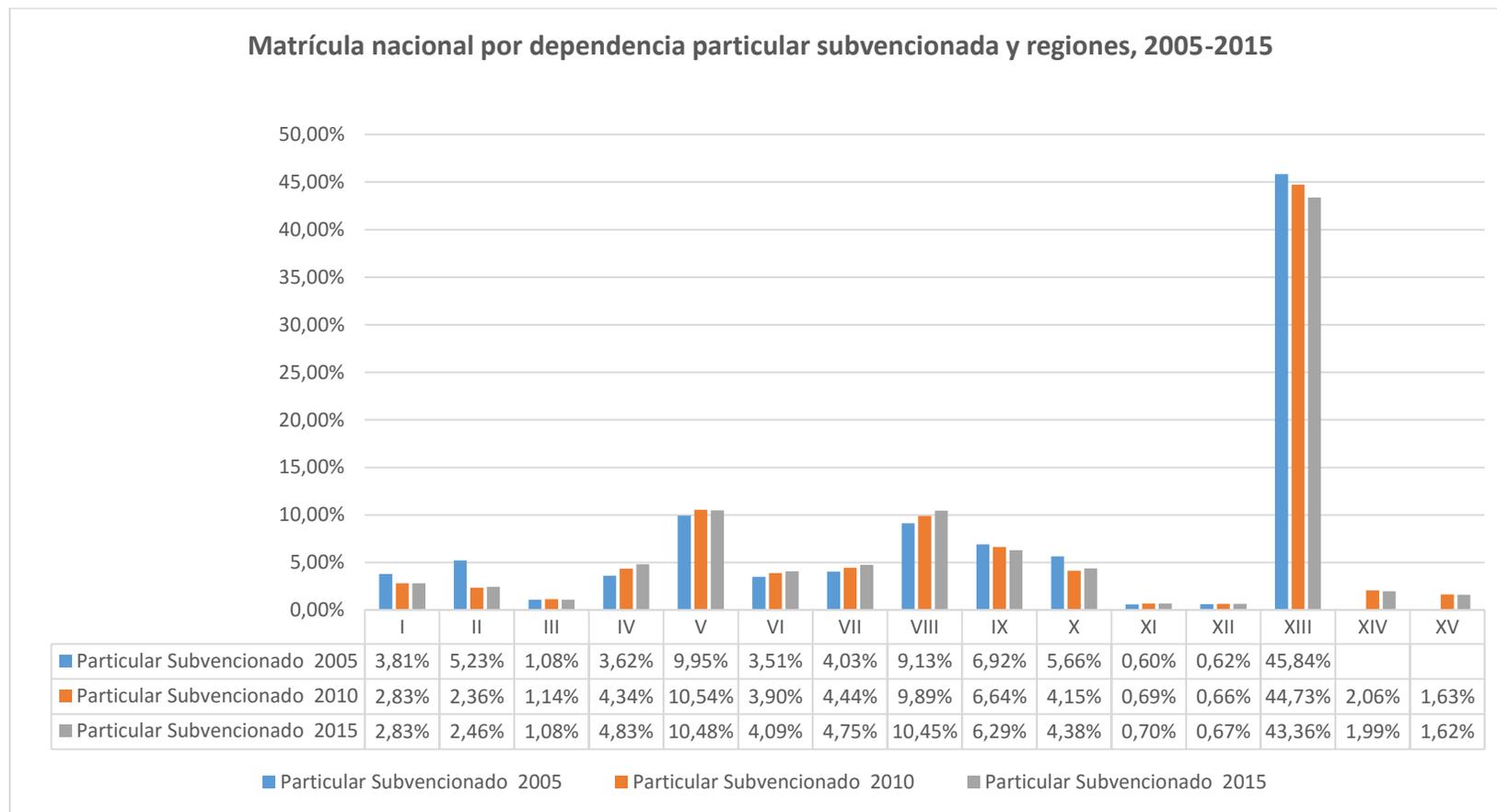
Hogares de niños y niñas estudiantes de educación parvularia, básica y media en regiones

Gráfico V. 1



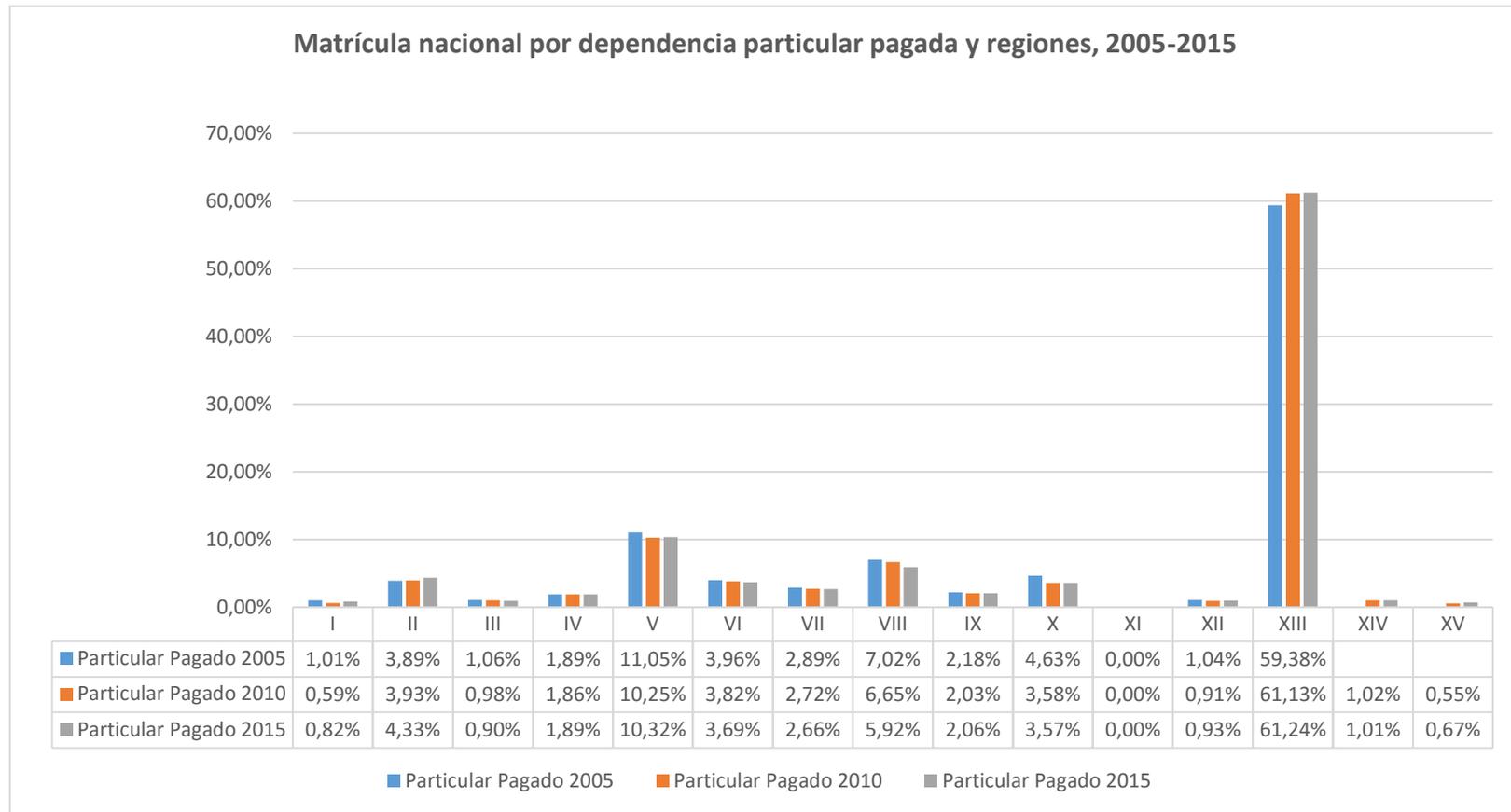
Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Gráfico V. 2



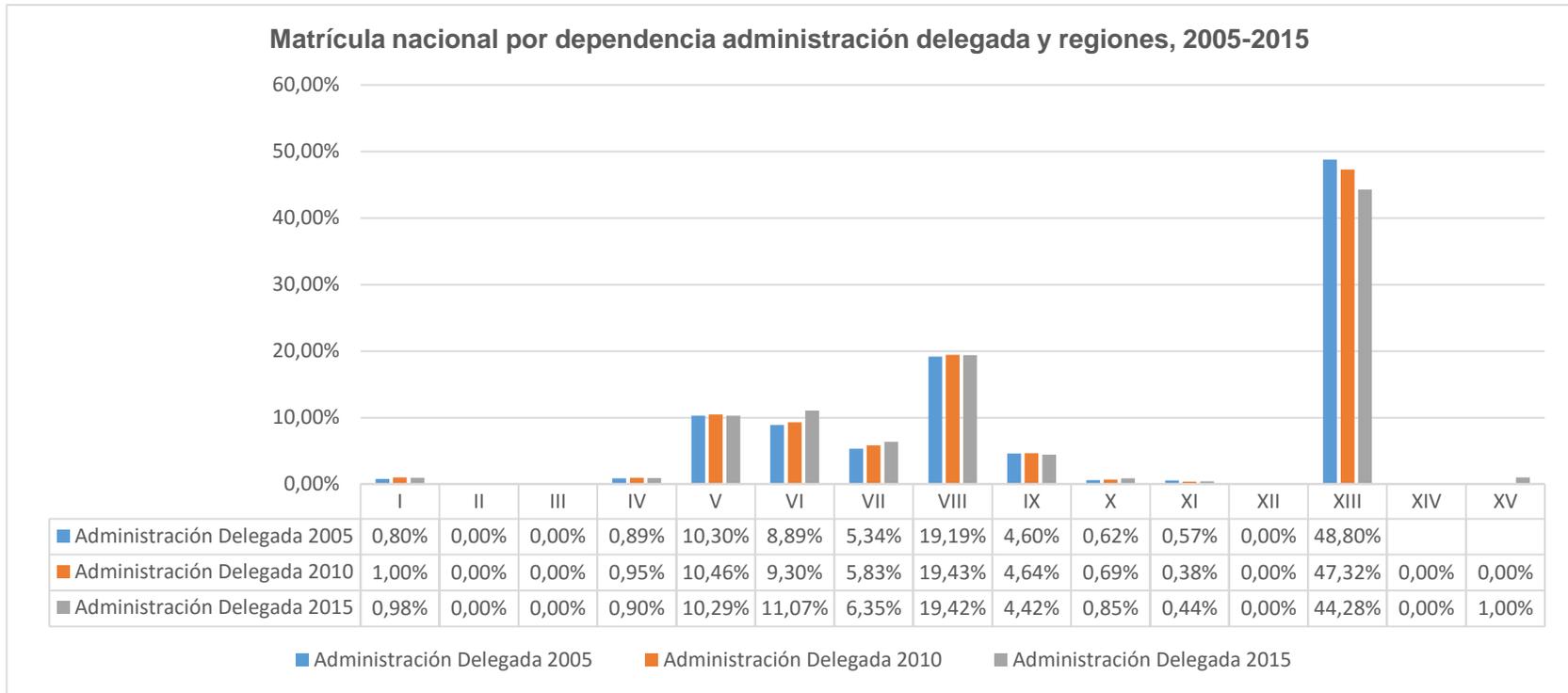
Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Gráfico V. 3



Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Gráfico V. 4



Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Los gráficos anteriores muestran qué parte de la matrícula nacional corresponde a cada región de Chile, según dependencia administrativa durante los años 2005, 2010 y 2015. En general, se aprecia que la matrícula está concentrada en la región metropolitana, seguida de las regiones de la quinta y octava región, coincidentes con las 3 regiones en donde se ubica la mayoría de la población en Chile.

Es interesante analizar las proporciones de matrícula que muestra cada región, debido a que, a pesar de que la matrícula municipal ha disminuido y la de los establecimientos particulares subvencionados ha aumentado coincidente con la tendencia nacional, el porcentaje de matrícula en los establecimientos particulares subvencionados en algunas regiones ha disminuido (Gráfico V.2). Lo anterior, se da a pesar de que el número absoluto de matrícula aumenta en todas las regiones (Tablas V.1, V.2 y V.3), lo que se puede interpretar como que otras regiones han aumentado la matrícula en estos establecimientos desde el 2005 al 2015. Esto se aprecia en las regiones XIII, IX, I, II, X, XIV y XV.

Para el caso de los establecimientos municipales (Gráfico V.1), también existe variación entre las regiones. A pesar de que en número absolutos la tendencia nacional se mantiene, en términos de proporción ocurre el mismo fenómeno que para los establecimientos particulares subvencionados. Las regiones que presentan un aumento en la matrícula son la II con un aumento de 3,71 puntos, la III con 0,94 puntos y la IV con 0,29 puntos de diferencia entre el año 2005 y 2015. Aquellas que disminuyen son la I, IV, V, VIII, XIII y X; esta última presenta la mayor diferencia entre los años 2005 y 2015 con 2,76 puntos porcentuales. Las demás regiones no presentan aumentos significativos, no superando entre el 2005 y 2015 0,1 puntos porcentuales.

La matrícula de los establecimientos particulares pagados (Gráfico V.3) es variada. Se puede apreciar que existen tres tendencias principales, el primer grupo corresponde a aquellas regiones que presentan un aumento de la matrícula desde el año 2005 al 2015, tales como la II con un aumento de 0,44 puntos porcentuales, VIII con uno de 0,23, XIII con uno de 1,86 puntos y XV con un aumento del 0,12. El segundo grupo de regiones corresponde a aquellas que disminuyen el porcentaje de matrícula desde el año 2005 al 2015. Aquellas que componen este grupo son la I, III, V, VI, X y VII; ésta última tiene una disminución de 0,99 puntos porcentuales, la más alta de las anteriores. El tercer grupo de regiones corresponden a aquellas que no disminuyen ni aumentan la matrícula, tales como la IV, XIV y XII, en la cual no existen establecimientos de este tipo.

La matrícula de establecimientos de administración delegada (Gráfico V.4) representa una baja proporción de la matrícula total nacional. Regionalmente esta se distribuye en la XIII con un 44,28%, VIII con un 19,42%, en la V con un 10,29%, VI con un 11,07%, IX con 6,35% y IX con un 4,42% para el año 2015. La tendencia de las regiones mencionadas anteriormente durante el 2005 al 2016 es que mantenga el porcentaje de matrícula, exceptuando en la XIII región en donde esta tiende a disminuir, teniendo una diferencia entre el año 2005 y 2015 4,52 puntos porcentuales.

Tabla V. 1 Matrícula 2005 por dependencia administrativa y región

	Municipal				Particular Subvencionado				Particular Pagado				Administración Delegada			
	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total
I	3.585	27.357	14.553	45.495	7.130	36.893	14.432	58.455	518	1.391	630	2.539	0	0	452	452
II	2.837	21.063	8.240	32.140	6.251	50.735	23.224	80.210	1.778	4.992	2.986	9.756	0	0	0	0
III	4.303	30.500	11.853	46.656	984	8.870	6.665	16.519	863	1.215	580	2.658			0	0
IV	5.693	54.817	24.694	85.204	5.499	33.425	16.499	55.423	1.111	2.421	1.222	4.754	0	0	504	504
V	14.638	107.248	45.994	167.880	11.854	96.258	44.300	152.412	4.310	14.721	8.703	27.734	0	0	5.826	5.826
VI	11.221	78.324	31.831	121.376	5.194	34.223	14.318	53.735	1.365	5.256	3.320	9.941	0	0	5.028	5.028
VII	10.965	95.606	38.346	144.917	5.043	36.642	20.121	61.806	1.122	3.960	2.176	7.258	0	0	3.020	3.020
VIII	21.723	175.773	76.997	274.493	12.631	90.582	36.732	139.945	2.008	9.962	5.647	17.617	0	0	10.849	10.849
IX	7.208	65.045	30.076	102.329	7.929	68.574	29.587	106.090	704	2.962	1.804	5.470	0	0	2.602	2.602
X	11.769	107.061	44.585	163.415	8.016	54.424	24.278	86.718	2.609	5.996	3.015	11.620	0	0	350	350
XI	912	8.929	2.721	12.562	614	5.316	3.237	9.167	0	0	0	0	0	0	322	322
XII	1.707	12.814	5.729	20.250	779	5.530	3.193	9.502	246	1.556	819	2.621	0	0	0	0
XIII	43.241	324.891	111.103	479.235	49.696	441.668	211.180	702.544	19.074	86.016	43.965	149.055	0	194	27.402	27.596
	1.695.952				1.532.526				251.023				56.549			

Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005

Tabla V. 2 Matrícula 2010 por dependencia administrativa y región

	Municipal				Particular Subvencionado				Particular Pagado				Administración delegada			
	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Total
I	1.483	10.103	5.294	16.880	5.702	29.699	11.493	46.894	534	725	246	1.505	0	0	539	539
II	6.388	44.834	21.769	72.991	4.700	24.118	10.254	39.072	2.213	5.227	2.528	9.968	0	0	0	0
III	4.181	25.903	10.442	40.526	1.823	10.024	7.034	18.881	802	1.152	537	2.491	0	0	0	0
IV	4.848	41.707	19.899	66.454	8.519	42.871	20.623	72.013	1.065	2.418	1.229	4.712	0	0	513	513
V	11.517	79.342	35.853	126.712	19.176	107.086	48.534	174.796	4.011	13.896	8.110	26.017	0	0	5.662	5.662
VI	9.697	62.933	28.014	100.644	7.939	40.498	16.189	64.626	1.456	5.097	3.135	9.688	0	0	5.038	5.038
VII	9.517	76.536	31.481	117.534	8.209	41.300	24.054	73.563	1.109	3.778	2.003	6.890	0	0	3.158	3.158
VIII	19.046	133.455	61.193	213.694	19.307	100.232	44.484	164.023	2.179	9.114	5.576	16.869	0	0	10.523	10.523
IX	7.315	49.489	24.873	81.677	9.964	67.918	32.182	110.064	648	2.907	1.600	5.155	0	0	2.512	2.512
X	7.563	59.664	27.619	94.846	8.250	42.477	18.004	68.731	2.030	4.591	2.453	9.074	0	0	374	374
XI	1.039	6.635	2.171	9.845	1.222	6.928	3.281	11.431	0	0	0	0	0	0	206	206
XII	1.763	11.128	4.802	17.693	1.166	6.435	3.306	10.907	274	1.411	616	2.301	0	0	0	0
XIII	33.494	246.210	99.251	378.955	77.176	448.065	216.406	741.647	20.305	90.521	44.266	155.092	0	209	25.414	25.623
XIV	3.782	24.591	13.121	41.494	3.552	20.681	10.004	34.237	589	1.359	630	2.578	0	0	0	0
XV	1.642	9.128	6.639	17.409	3.804	17.154	6.131	27.089	129	809	448	1.386	0	0	0	0
	1.397.354				1.657.974				253.726				54.148			

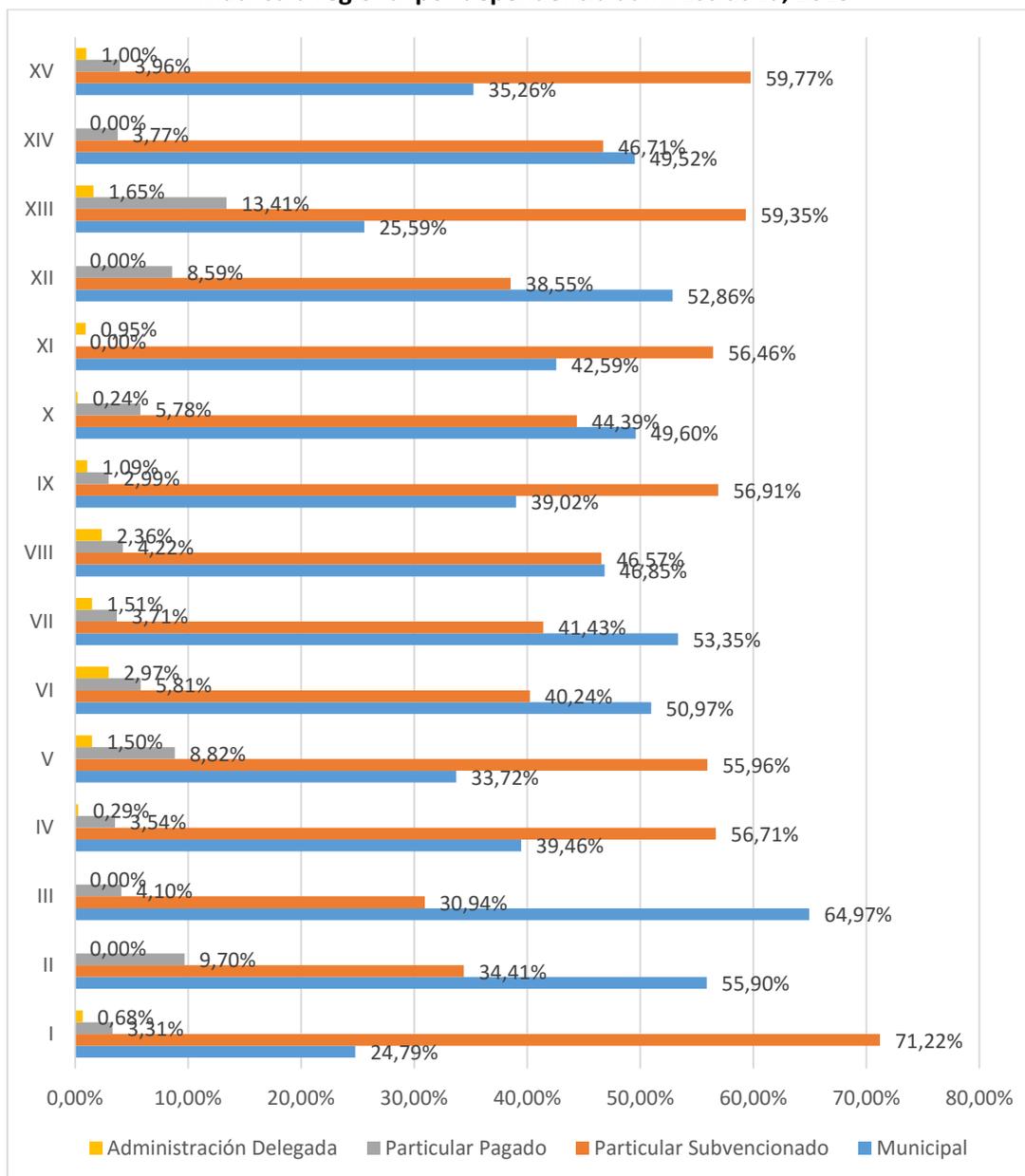
Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2010

Tabla V. 3 Matrícula 2015 por dependencia administrativa y región

	Municipal				Particular Subvencionado				Particular Pagado				Administración delegada			
	Educación Par	Educación Bás	Educación Me	Total	Educación Par	Educación Bás	Educación Mec	Total	Educación Par	Educación Bás	Educación Me	Total	Educación Par	Educación Bás	Educación Me	Total
I	1.730	10.179	4.795	16.704	5.998	30.098	11.881	47.977	1.062	829	341	2.232	0	55	401	456
II	7.674	40.785	19.390	67.849	5.830	25.489	10.441	41.760	2.738	6.274	2.756	11.768	0	0	0	0
III	4.984	24.327	9.266	38.577	2.263	10.129	5.978	18.370	776	1.175	482	2.433	0	0	0	0
IV	5.801	35.556	15.765	57.122	10.395	49.300	22.381	82.076	1.068	2.797	1.260	5.125	0	0	419	419
V	11.604	67.304	28.367	107.275	21.522	107.750	48.577	178.001	4.812	15.124	8.122	28.058	0	0	4.765	4.765
VI	9.865	54.391	23.620	87.876	9.134	43.640	17.289	69.384	1.416	5.823	2.783	10.022	0	0	5.125	5.125
VII	10.837	66.952	26.156	103.945	10.268	45.616	24.845	80.729	1.416	3.995	1.810	7.221	0	0	2.941	2.941
VIII	18.968	110.758	48.802	178.528	22.268	108.813	46.401	177.482	2.335	8.833	4.925	16.093	0	0	8.994	8.994
IX	8.151	43.231	21.835	73.217	12.063	66.138	28.584	106.785	920	3.266	1.417	5.603	0	0	2.048	2.048
X	8.232	50.902	23.989	83.123	9.702	45.422	18.690	74.388	2.248	4.922	2.504	9.691	0	0	395	395
XI	1.128	6.136	1.747	9.011	1.532	7.343	3.072	11.947	0	0	0	0	0	0	202	202
XII	1.731	9.634	4.206	15.571	1.339	6.562	3.454	11.355	488	1.432	611	2.531	0	0	0	0
XIII	32.270	204.067	81.121	317.458	87.967	446.715	201.605	736.287	24.695	95.243	46.498	166.436	0	204	20.303	20.507
XIV	3.960	21.252	10.688	35.900	3.920	20.445	9.502	33.867	655	1.402	677	2.734	0	0	0	0
XV	1.949	9.114	5.189	16.252	3.847	16.739	6.963	27.549	306	1.057	463	1.826	0	0	463	463
	1.208.408				1.697.957				271.773				46.315			

Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2015

Gráfico V. 5
Matrícula regional por dependencia administrativa, 2015



Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2015

En el gráfico V.5 se aprecia la proporción de matrícula regional según dependencia administrativa, lo que entrega un dato importante de caracterización del sistema escolar regional, debido a que no todas las regiones siguen la tendencia nacional en donde la dependencia particular subvencionada concentra el mayor número de matrícula.

En algunas regiones aún se concentra la mayoría o una alta proporción de la matrícula en establecimientos municipales. Ejemplo de esto son las regiones XIV, XII, X, VIII, VII, VI, III y II, siendo la mayor proporción un 64,97% en la tercera región.

Tabla V. 4 Matrícula por dependencia administrativa, sexo y nivel de educación para las regiones de Chile, 2015

	Educación Parvularia		Educación Básica		Educación Media	
I						
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Total de la matrícula	48,04	51,96	51,69	48,31	50,15	49,85
Particular Pagado	12,20	11,98	1,97	2,06	2,05	1,87
Particular Subvencionado	68,41	68,08	72,03	74,29	65,63	70,81
Municipal	19,39	19,95	25,80	23,59	28,84	26,21
Administración delegada	0	0	0,20	0,07	3,48	1,12
II						
Total de la matrícula	49,44	50,56	51,19	48,81	49,87	50,13
Particular Pagado	16,92	16,79	8,69	8,60	8,42	8,50
Particular Subvencionado	35,62	36,17	33,37	36,99	30,65	33,42
Municipal	47,46	47,04	57,94	54,41	60,93	58,08
Administración delegada	0	0	0	0	0	0
III						
Total de la matrícula	47,69	52,31	51,34	48,66	50,27	49,73
Particular Pagado	9,38	9,94	3,25	3,35	2,92	3,21
Particular Subvencionado	24,80	31,31	25,16	31,87	37,72	38,31
Municipal	65,81	58,76	71,58	64,78	59,36	58,48
Administración delegada	0	0	0	0	0	0
IV						
Total de la matrícula	48,45	51,55	51,14	48,86	49,36	50,64
Particular Pagado	6,47	5,92	3,12	3,27	3,19	3,13
Particular Subvencionado	59,82	60,58	55,75	56,76	52,17	60,13
Municipal	33,72	33,49	41,13	39,97	43,03	36,23
Administración delegada		0	0	0	1,61	0,51
V						
Total de la matrícula	48,27	51,73	51,14	48,86	49,51	50,49
Particular Pagado	12,91	12,43	8,00	7,91	9,13	8,94
Particular Subvencionado	56,05	57,54	55,24	58,15	53,20	54,99
Municipal	31,05	30,03	36,77	33,94	29,68	33,40
Administración delegada	0	0	0	0	7,98	2,67

VI						
Total de la matrícula	49,08	50,92	51,51	48,49	49,64	50,36
Particular Pagado	6,83	7,04	5,43	5,80	5,91	5,49
Particular Subvencionado	45,40	44,11	42,14	41,90	33,90	36,91
Municipal	47,77	48,85	52,44	52,31	47,21	49,54
Administración delegada	0	0	0	0	12,98	8,06
VII						
Total de la matrícula	49,89	50,11	51,52	48,48	49,47	50,53
Particular Pagado	6,28	6,29	3,41	3,44	3,18	3,32
Particular Subvencionado	44,49	46,69	37,71	40,65	42,69	46,40
Municipal	49,22	47,02	58,88	55,91	47,14	46,70
Administración delegada	0	0	0	0	7,00	3,59
VIII						
Total de la matrícula	49,12	50,88	51,33	48,67	49,56	50,44
Particular Pagado	5,63	5,09	3,92	3,81	4,56	4,47
Particular Subvencionado	50,84	51,37	46,96	48,35	43,57	41,49
Municipal	43,53	43,54	49,12	47,83	43,04	46,38
Administración delegada	0	0	0	0	8,83	7,66
IX						
Total de la matrícula	49,92	50,08	51,42	48,58	49,82	50,18
Particular Pagado	4,29	4,41	2,84	2,97	2,62	2,64
Particular Subvencionado	56,95	57,21	58,38	59,08	53,51	52,59
Municipal	38,76	38,38	38,79	37,95	37,05	43,97
Administración delegada	0	0	0	0	6,82	0,81
X						
Total de la matrícula	49,26	50,74	51,44	48,56	48,92	51,08
Particular Pagado	11,75	10,66	4,90	4,80	6,26	4,68
Particular Subvencionado	47,12	49,09	44,13	45,84	37,92	44,85
Municipal	41,13	40,26	50,96	49,36	54,71	49,85
Administración delegada	0	0	0	0	1,10	0,63

XI						
Total de la matrícula	49,10	50,90	51,79	48,21	48,81	51,19
Particular Pagado	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Particular Subvencionado	56,58	58,57	52,99	56,08	58,30	63,93
Municipal	43,42	41,43	47,01	43,92	35,29	34,32
Administración delegada	0	0	0	0	6,41	1,75
XII						
Total de la matrícula	48,43	51,57	51,62	48,38	49,49	50,51
Particular Pagado	13,17	14,22	7,91	8,35	7,55	7,23
Particular Subvencionado	37,90	37,38	36,30	38,21	43,15	40,40
Municipal	48,93	48,39	55,79	53,44	49,30	52,37
Administración delegada	0	0	0	0	0	0
XIII						
Total de la matrícula	48,90	51,10	51,48	48,52	49,82	50,18
Particular Pagado	17,55	16,55	12,61	12,75	13,48	13,13
Particular Subvencionado	59,73	61,62	59,17	61,15	55,56	59,78
Municipal	22,72	21,83	28,19	26,07	25,06	21,37
Administración delegada	0	0	0,02	0,03	5,89	5,72
XIV						
Total de la matrícula	48,59	51,41	51,09	48,91	51,24	48,76
Particular Pagado	8,03	7,34	3,07	3,44	2,97	3,53
Particular Subvencionado	46,37	45,51	47,70	47,17	47,43	43,55
Municipal	45,60	47,15	49,23	49,40	49,60	52,92
Administración delegada	0	0	0	0	0	0
XV						
Total de la matrícula	48,49	51,51	50,78	49,22	49,43	50,57
Particular Pagado	4,93	5,09	3,94	3,92	3,66	3,68
Particular Subvencionado	61,44	64,56	60,58	63,88	53,30	57,05
Municipal	33,63	30,35	35,48	32,21	43,05	39,26
Administración delegada	0	0		0	0	0,00

Fuente: Elaboración propia en base a resumen de matrícula MINEDUC, 2005-2015

Las tablas anteriores describen la matrícula por dependencia administrativa y por sexo (Tabla V.4). En general, se mantienen las tendencias observadas para los datos nacionales, los cuales revelan que existe una matrícula mayor de mujeres en educación parvularia y en educación media.

Analizando los datos por región, la tendencia nacional no se observa en las regiones XIV, I y III, en las cuales en enseñanza media hay una más alta matrícula de hombres que de mujeres.

Por otro lado, los porcentajes presentados para cada nivel de educación se comportan igual a la tendencia general de la matrícula según sexo, las variaciones que presenta responden a la proporción de la matrícula regional según dependencia administrativa.

Por otro lado, la tasa neta de asistencia (Gráfico V.6, V.7 y V.8) se presenta para las edades de los niveles educacionales de parvularia, básica y media. En las siguientes ilustraciones se aprecia que la tasa de asistencia neta de los estudiantes entre 4 a 5 años ha aumentado entre los años 2006 y 2013, exceptuando la III región, en la cual se ha mantenido la tasa.

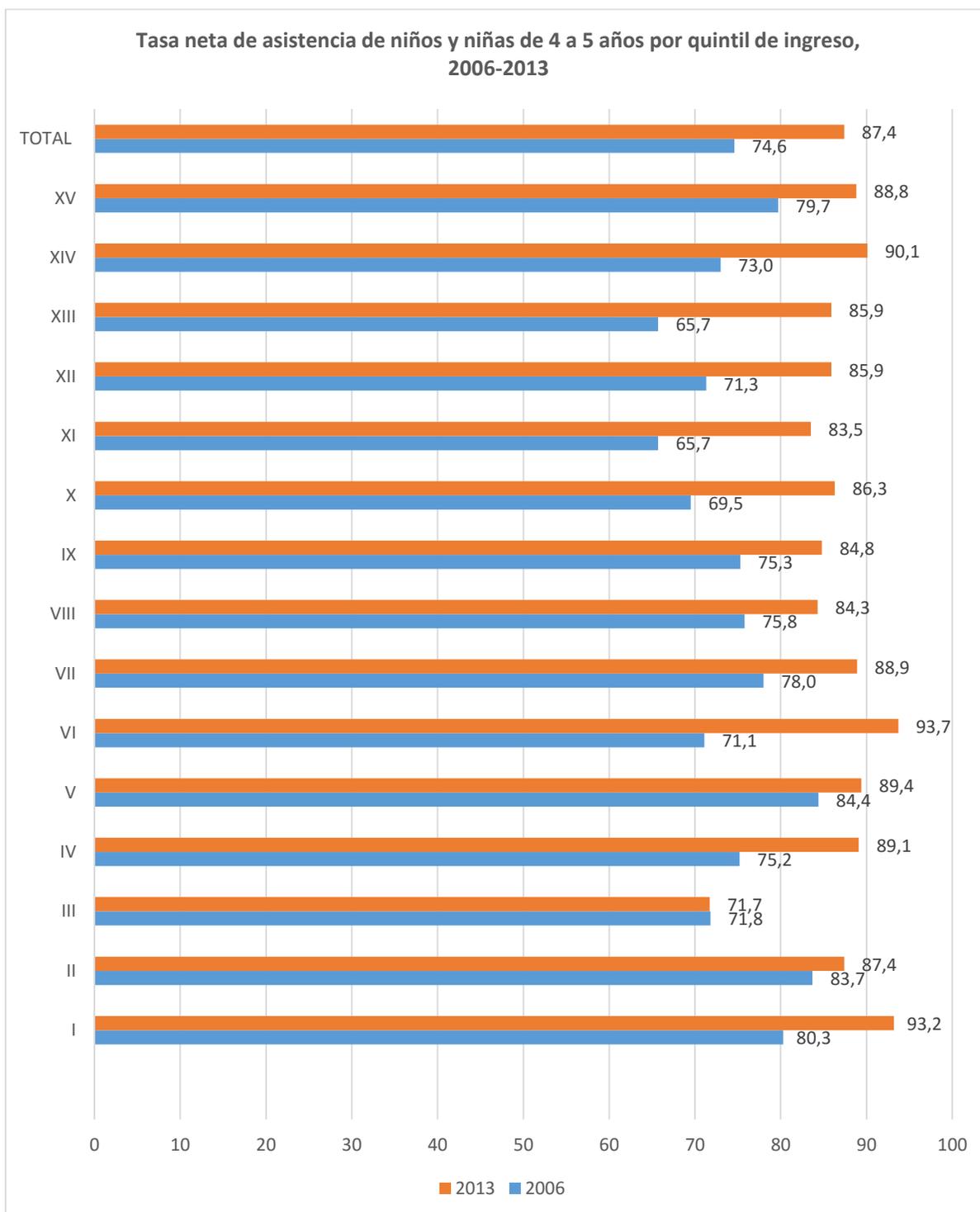
Las regiones que mayores tasas de asistencia tienen para los estudiantes entre 4 a 5 años, son la I y VI, las cuales superan el 93% y la XIV, la que es de un 90%. Presentan además un aumento considerable con respecto al año 2006 de 12,9, 22,6 y 17,1 puntos porcentuales respectivamente. Por otro lado, las regiones que presentan menor tasa de asistencia son la III, la que presenta una tasa de 71,7% lo que representa una menor variación respecto al 2006: VIII, IX y XI, las cuales son menores al 85%.

Sobre las ilustraciones que muestran la tasa de asistencia neta de los niños de 6 a 13 años para el 2013, se observa que son mayores a las analizadas para el tramo de edad anterior. En todas las regiones existen tasas que superan el 90%, siendo la I y la II región las que muestran una tasa más alta (94,6% y 94,8%). Por otro lado, las más bajas son las regiones III y VII, 90,2% y 91,1% respectivamente.

Al contrario que en el caso del tramo de edad entre 4 y 5 años, si se comparan las tasas de asistencia del tramo de 14 a los 17 años entre los años 2006 y 2013, el aumento o disminución de esta no es claro para todas las regiones. Según los datos de las ilustraciones, existen 4 regiones que no siguen la tendencia nacional de aumentar, tales como la V, VI, XIII y XIV. Estas, presentan en promedio una disminución de un punto porcentual.

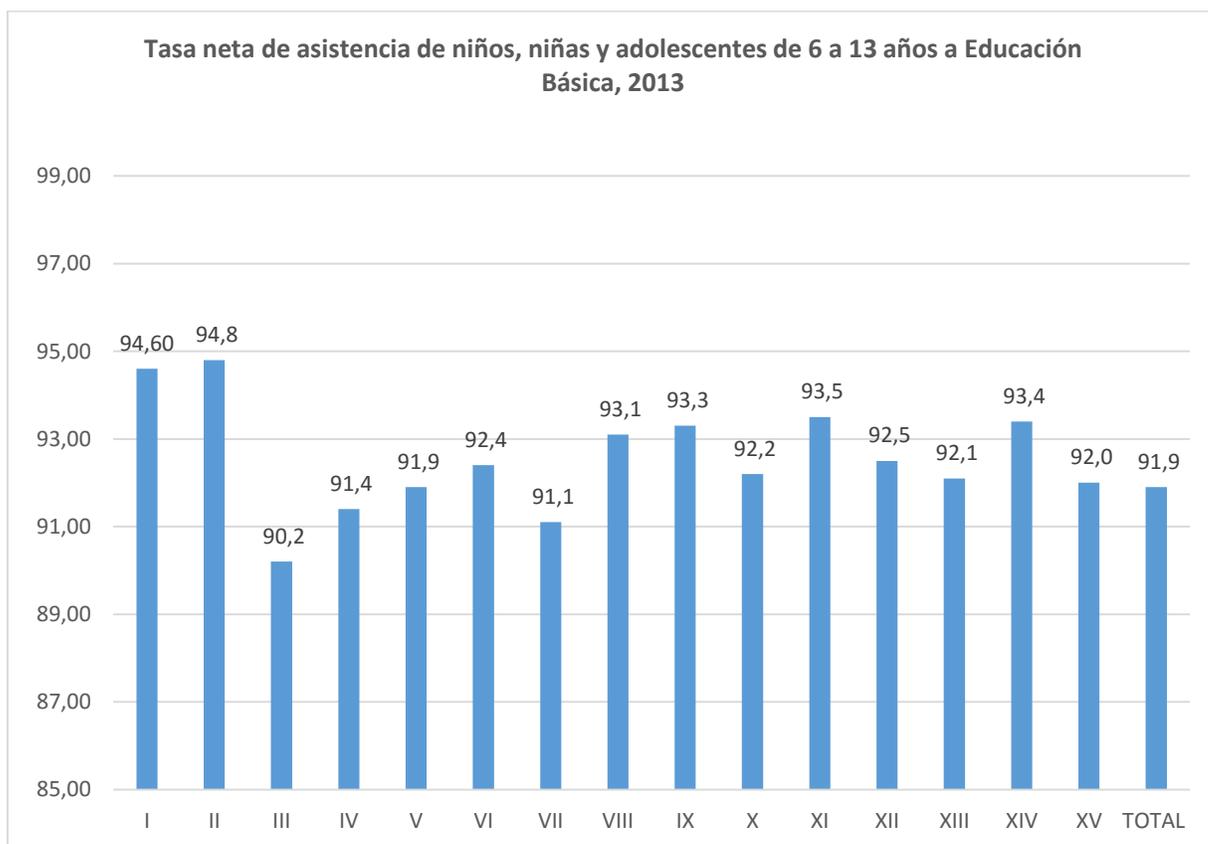
Además, las tasas de asistencia del tramo de edad entre los 14 a los 17 años tienden a ser mucho más bajas que las observadas para los anteriores tramos de edad, no superando ninguna el 81% para ninguno de los dos años comparados en la ilustración. Las regiones que superan el 75% de tasa de asistencia para el año 2013 son la I, II, IV, VIII, XII y la XIV región, siendo a su vez la más baja la de la X región con un 68,4% de asistencia.

Gráfico V. 6



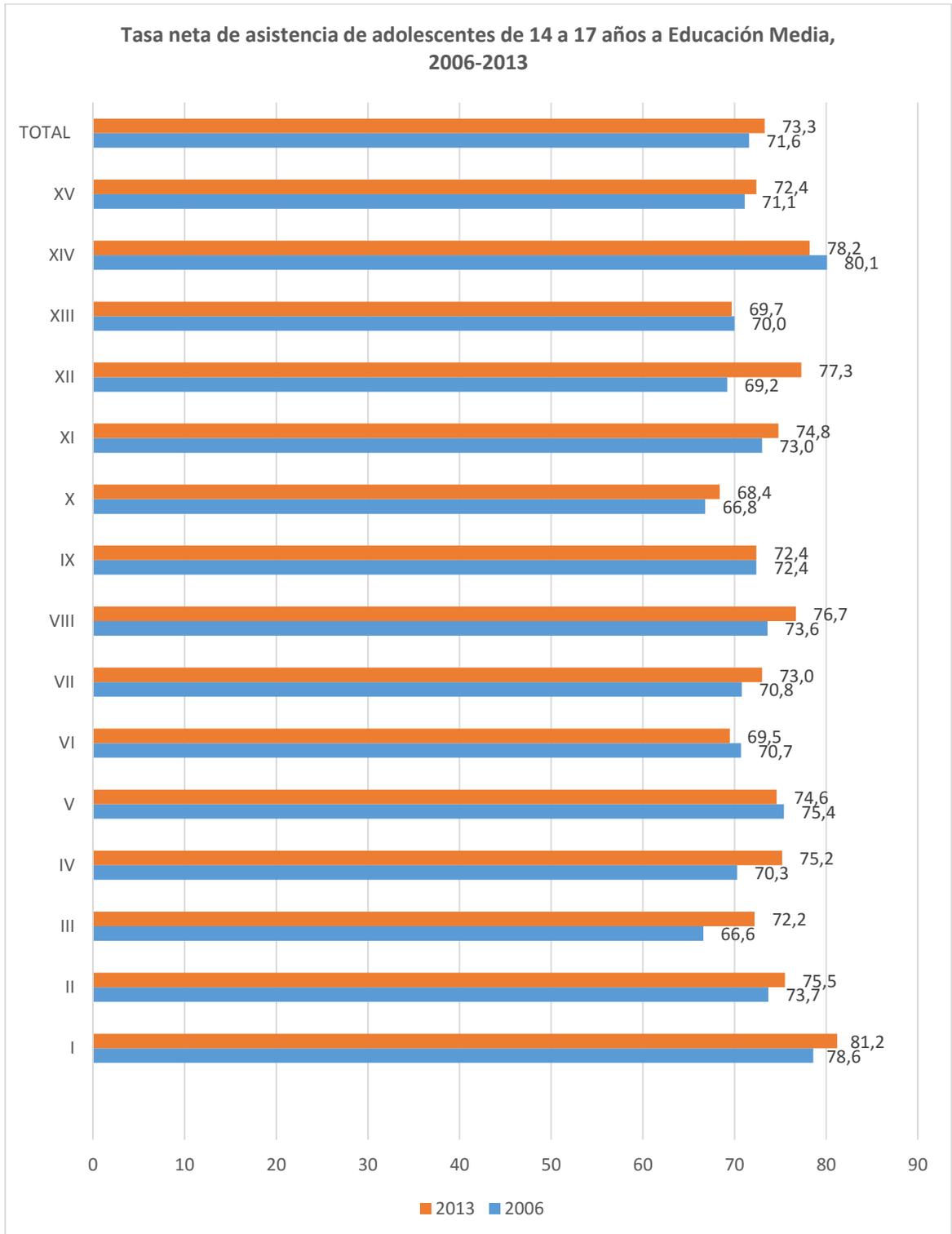
Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2006 y 2013

Gráfico V. 7



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 201

Gráfico V. 8



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2006 y 2013

Sobre las estadísticas vitales de los estudiantes, se presenta igualmente que, para el capítulo de los resultados nacionales, una cohorte de la edad de las madres y la cantidad de nacidos vivos desde el año 1998 hasta 2012, lo que abarca a los estudiantes que hoy se encuentran estudiando en el sistema educativo.

Las tendencias se presentan de manera similar a la nacional, sin embargo, a nivel regional las madres entre 15 y 19 años tienden a aumentar para algunas regiones, llegando hasta el 19,3% en la región de Arica y Parinacota. Otros ejemplos son las regiones III, IV y XI, las cuales tienen una tasa de embarazos de madres entre las edades señaladas de alrededor del 18%, lo que significa un aumento de 3 puntos porcentuales de la tendencia nacional.

Asimismo, la proporción de embarazos de madres menores de 15 años tiende a ser mayor en las regiones mencionadas anteriormente, llegando hasta el 0,6% en la región XI.

Tabla V. 5
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, I Región

Grupos de edad de la Madre												
Años 1998-2012		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
	TOTAL	104.100	416	15.999	26.256	26.378	20.299	11.599	2.940	124	3	86
		%	0,4	15,4	25,2	25,3	19,5	11,1	2,8	0,1	0,003	0,083
	1998	8.157	33	1.338	2.117	2.089	1.533	876	165	6	0	0
	1999	8.086	34	1.262	2.003	2.122	1.517	935	205	7	1	0
	2000	8.070	32	1.230	1.919	2.180	1.507	925	266	11	0	0
	2001	7.928	35	1.246	1.874	2.079	1.557	913	215	9	0	0
	2002	7.571	38	1.146	1.857	1.902	1.486	896	230	16	0	0
	2003	7.732	27	1.182	1.972	1.798	1.606	901	238	7	1	0
	2004	7.690	25	1.141	1.932	1.843	1.601	865	273	10	0	0
	2005	7.899	30	1.140	2.038	1.936	1.585	894	271	5	0	0
	2006	7.860	25	1.216	2.041	1.845	1.516	951	255	11	0	0
	2007	5.017	28	823	1.287	1.292	914	537	123	6	0	7
	2008	5.287	20	809	1.399	1.362	1.021	530	124	4	0	18
	2009	5.692	21	903	1.427	1.523	1.077	586	125	8	0	22
	2010	5.637	15	890	1.446	1.417	1.085	600	144	10	1	29
2011	5.753	30	838	1.505	1.516	1.103	586	158	11	0	6	
2012	5.721	23	835	1.439	1.474	1.191	604	148	3	0	4	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 6
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, II Región

Grupos de edad de la Madre											
	TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
TOTAL	139.049	582	23.179	36.699	35.358	26.311	13.505	3.256	146	5	8
	%	0,4	16,7	26,4	25,4	18,9	9,7	2,3	0,1	0,004	0,006
1998	9.568	45	1.682	2.643	2.519	1.614	856	201	8	0	0
1999	9.199	45	1.610	2.484	2.440	1.585	869	162	4	0	0
2000	9.064	38	1.582	2.360	2.387	1.638	858	194	7	0	0
2001	8.709	47	1.461	2.310	2.314	1.533	836	200	7	1	0
2002	8.842	47	1.425	2.360	2.346	1.608	829	217	10	0	0
2003	8.663	27	1.403	2.247	2.244	1.716	796	220	9	1	0
2004	8.600	30	1.375	2.296	2.143	1.710	802	235	9	0	0
2005	8.551	30	1.393	2.202	2.151	1.771	802	193	9	0	0
2006	8.975	23	1.491	2.366	2.236	1.802	829	220	7	1	0
2007	9.419	41	1.606	2.437	2.344	1.887	878	215	10	0	1
2008	9.706	40	1.672	2.664	2.326	1.826	945	221	12	0	0
2009	9.988	46	1.665	2.590	2.464	1.921	1.050	235	15	0	2
2010	10.016	41	1.673	2.590	2.438	1.942	1.087	229	13	0	3
2011	9.932	41	1.645	2.594	2.523	1.865	1.012	235	16	0	1
2012	9.817	41	1.496	2.556	2.483	1.893	1.056	279	10	2	1

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 7
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, III Región

		Grupos de edad de la Madre										
		TOTAL	Menor es de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
	Años 1998- 2012	TOTAL	69.938	361	12.912	17.931	16.140	12.984	7.388	2.120	102	0
		%	0,5	18,5	25,6	23,1	18,6	10,6	3,0	0,1	0,000	0,000
1998		4.621	28	864	1.165	1.089	901	468	96	10	0	0
1999		4.641	26	843	1.156	1.044	941	497	132	2	0	0
2000		4.443	32	851	1.102	1.056	829	457	112	4	0	0
2001		4.603	30	850	1.121	1.080	908	476	132	6	0	0
2002		4.310	31	777	1.107	965	790	489	144	7	0	0
2003		4.407	18	797	1.119	1.008	834	481	142	8	0	0
2004		4.212	16	726	1.065	935	821	494	152	3	0	0
2005		4.296	17	788	1.105	978	803	441	157	7	0	0
2006		4.648	21	852	1.213	1.015	916	458	168	5	0	0
2007		4.720	21	897	1.203	1.092	827	525	145	10	0	0
2008		4.803	17	931	1.231	1.108	853	508	148	7	0	0
2009		5.194	22	969	1.338	1.275	919	510	150	11	0	0
2010		5.069	29	965	1.374	1.182	826	532	156	5	0	0
2011		5.116	27	935	1.396	1.180	865	551	153	9	0	0
2012	4.855	26	867	1.236	1.133	951	501	133	8	0	0	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 8
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, IV Región

Grupos de edad de la Madre													
Años 1998- 2012		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado	
		TOTAL	152.005	786	27.752	38.086	35.490	28.618	16.511	4.518	239	3	2
			%	0,5	18,3	25,1	23,3	18,8	10,9	3,0	0,2	0,002	0,001
		1998	9.875	48	1.798	2.629	2.377	1.815	953	240	15	0	0
		1999	9.939	62	1.845	2.554	2.422	1.829	966	239	21	1	0
		2000	10.221	51	1.836	2.494	2.532	1.956	1.059	279	14	0	0
		2001	10.199	68	1.878	2.524	2.446	1.860	1.100	309	14	0	0
		2002	9.608	55	1.764	2.370	2.279	1.828	1.017	287	8	0	0
		2003	9.459	45	1.590	2.320	2.238	1.877	1.096	279	14	0	0
		2004	9.207	38	1.635	2.255	2.133	1.794	1.046	297	9	0	0
		2005	9.493	44	1.739	2.348	2.109	1.887	1.067	279	20	0	0
		2006	9.372	51	1.864	2.275	2.047	1.761	1.040	315	19	0	0
		2007	9.794	60	1.898	2.394	2.220	1.803	1.068	337	13	1	0
	2008	10.447	58	2.039	2.499	2.365	2.039	1.115	316	16	0	0	
	2009	10.801	56	1.983	2.846	2.518	1.884	1.161	342	11	0	0	
	2010	11.225	56	2.013	2.892	2.570	2.053	1.285	341	15	0	0	
	2011	11.148	45	1.951	2.837	2.608	2.058	1.307	326	16	0	0	
	2012	11.217	49	1.919	2.849	2.626	2.174	1.231	332	34	1	2	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 9
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, V Región

		Grupos de edad de la Madre										
		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
		TOTAL	349.845	1.412	54.470	83.489	85.364	70.830	42.057	11.590	605	6
	%		0,4	15,6	23,9	24,4	20,2	12,0	3,3	0,2	0,002	0,006
Años 1998-2012	1998	25.097	102	3.951	6.112	6.266	5.200	2.775	643	48	0	0
	1999	24.546	78	4.071	5.879	5.961	4.994	2.829	710	24	0	0
	2000	24.325	104	4.023	5.654	6.049	4.808	2.904	736	46	1	0
	2001	23.870	115	4.036	5.428	5.823	4.727	2.939	759	41	2	0
	2002	23.172	106	3.666	5.342	5.788	4.561	2.873	797	39	0	0
	2003	22.481	99	3.271	5.300	5.535	4.621	2.822	797	36	0	0
	2004	21.961	74	3.208	5.236	5.258	4.612	2.760	793	20	0	0
	2005	22.236	79	3.412	5.396	5.106	4.661	2.693	844	44	1	0
	2006	21.672	72	3.414	5.213	5.103	4.391	2.619	811	49	0	0
	2007	22.659	90	3.661	5.331	5.539	4.573	2.637	788	35	0	5
	2008	23.116	119	3.705	5.545	5.711	4.579	2.622	787	42	0	6
	2009	23.735	89	3.635	5.806	5.940	4.616	2.815	788	40	0	6
	2010	23.788	97	3.564	5.847	5.786	4.786	2.913	747	48	0	0
2011	23.568	101	3.432	5.709	5.811	4.746	2.892	833	43	0	1	
2012	23.619	87	3.421	5.691	5.688	4.955	2.964	757	50	2	4	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 10
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, VI Región

		Grupos de edad de la Madre										
		TOTAL	Menor es de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
Años 1998- 2012	TOTAL	183.588	822	29.272	44.243	44.114	36.607	22.151	6.087	286	4	2
		%	0,4	15,9	24,1	24,0	19,9	12,1	3,3	0,2	0,002	0,001
	1998	12.787	69	2.081	3.344	3.142	2.457	1.326	348	20	0	0
	1999	12.672	50	2.063	3.130	3.114	2.509	1.450	343	13	0	0
	2000	12.533	52	2.091	2.997	3.111	2.475	1.432	356	19	0	0
	2001	12.183	57	1.953	2.809	3.065	2.383	1.518	379	17	2	
	2002	11.978	61	1.909	2.779	2.931	2.425	1.467	388	18	0	0
	2003	11.799	72	1.778	2.866	2.830	2.392	1.484	359	18	0	0
	2004	11.770	38	1.789	2.727	2.833	2.388	1.521	455	19	0	0
	2005	11.796	46	1.885	2.818	2.704	2.381	1.490	461	10	1	0
	2006	11.517	57	1.882	2.702	2.654	2.387	1.393	418	24	0	0
	2007	12.199	55	2.074	2.870	2.823	2.468	1.422	460	26	1	0
	2008	12.592	47	2.079	2.978	3.037	2.553	1.480	391	26	0	1
	2009	12.731	61	2.082	3.128	3.041	2.468	1.509	425	17	0	0
	2010	12.723	50	1.961	3.144	2.976	2.516	1.618	439	19	0	0
	2011	12.189	63	1.858	2.958	2.915	2.367	1.556	452	20	0	0
2012	12.119	44	1.787	2.993	2.938	2.438	1.485	413	20	0	1	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 11
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, VII Región

		Grupos de edad de la Madre										
		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
Años 1998-2012	TOTAL	207.133	1.011	33.909	50.892	48.944	40.591	24.671	6.781	331	2	1
		%	0,5	16,4	24,6	23,6	19,6	11,9	3,3	0,2	0,001	0,000
	1998	14.812	92	2.597	3.864	3.531	2.824	1.495	390	19	0	0
	1999	14.437	73	2.412	3.717	3.511	2.795	1.529	380	19	1	0
	2000	14.237	74	2.395	3.571	3.489	2.676	1.617	393	22	0	0
	2001	13.967	92	2.350	3.334	3.393	2.730	1.663	383	21	1	
	2002	13.730	87	2.202	3.347	3.255	2.654	1.708	455	22	0	0
	2003	13.453	63	2.117	3.252	3.184	2.638	1.716	458	25	0	0
	2004	13.200	64	2.065	3.192	3.112	2.652	1.649	452	14	0	0
	2005	13.307	79	2.222	3.156	3.093	2.598	1.657	479	23	0	0
	2006	13.099	67	2.258	3.156	2.923	2.637	1.533	505	20	0	0
	2007	13.566	53	2.281	3.277	3.139	2.692	1.598	503	23	0	0
	2008	14.045	59	2.345	3.355	3.308	2.810	1.650	490	28	0	0
	2009	14.108	69	2.333	3.389	3.317	2.738	1.716	517	29	0	0
	2010	14.103	45	2.223	3.490	3.264	2.791	1.769	498	23	0	0
	2011	13.640	37	2.103	3.429	3.247	2.652	1.720	428	24	0	0
2012	13.429	57	2.006	3.363	3.178	2.704	1.651	450	19	0	1	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 12
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, VIII Región

		Grupos de edad de la Madre										
Años		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
		TOTAL	421.635	1.731	64.418	99.835	101.774	87.327	52.128	13.643	712	10
		%	0,4	15,3	23,7	24,1	20,7	12,4	3,2	0,2	0,002	0,014
	1998	30.635	134	4.845	7.702	7.888	6.109	3.196	725	35	1	0
	1999	29.722	131	4.641	7.169	7.787	5.986	3.193	772	43	0	0
	2000	28.908	105	4.594	6.760	7.398	5.945	3.305	763	37	1	0
	2001	28.972	132	4.472	6.755	7.241	6.100	3.394	833	44	1	
	2002	27.990	132	4.180	6.702	6.778	5.860	3.456	847	35	0	0
	2003	28.040	125	4.000	6.696	6.749	5.951	3.577	899	41	2	0
	2004	26.862	97	3.884	6.277	6.166	5.950	3.491	945	52	0	0
	2005	26.766	113	4.017	6.327	6.154	5.794	3.431	894	36	0	0
	2006	27.028	105	4.229	6.355	6.114	5.769	3.438	964	52	2	0
	2007	27.682	105	4.418	6.415	6.463	5.677	3.525	1.009	49	3	18
	2008	27.779	126	4.595	6.395	6.523	5.532	3.585	964	58	0	1
	2009	28.313	124	4.508	6.740	6.806	5.448	3.621	1.001	48	0	17
	2010	28.297	84	4.288	6.555	6.845	5.660	3.758	1.039	61	0	7
	2011	27.912	115	4.014	6.576	6.569	5.802	3.709	1.048	69	0	10
	2012	26.729	103	3.733	6.411	6.293	5.744	3.449	940	52	0	4

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 13
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, IX Región

Grupos de edad de la Madre												
	TOTAL	Menor	15-19	20-24	25- 29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 años y	No	
		es de 15 años	años	años	años	años	años	años	años	más	especificado	
	TOTAL	200.961	922	35.062	49.971	45.902	38.564	23.587	6.586	349	3	15
			0,5	17,4	24,9	22,8	19,2	11,7	3,3	0,2	0,001	0,007
Años 1998- 2012	1998	14.245	69	2.547	3.663	3.528	2.625	1.406	378	28	1	0
	1999	13.858	72	2.414	3.581	3.315	2.646	1.472	345	13	0	0
	2000	13.580	81	2.379	3.513	3.288	2.477	1.430	394	18	0	0
	2001	13.657	67	2.424	3.284	3.289	2.616	1.533	417	27	0	0
	2002	13.456	61	2.365	3.397	3.017	2.613	1.585	400	17	1	0
	2003	13.013	58	2.122	3.232	2.971	2.595	1.560	454	21	0	0
	2004	13.126	64	2.145	3.247	2.936	2.738	1.538	431	27	0	0
	2005	12.866	53	2.227	3.138	2.792	2.618	1.577	445	16	0	0
	2006	13.016	54	2.325	3.188	2.791	2.558	1.623	456	21	0	0
	2007	13.418	56	2.367	3.312	2.927	2.617	1.630	471	29	0	9
	2008	13.494	63	2.476	3.279	3.003	2.552	1.645	452	24	0	0
	2009	13.546	66	2.504	3.282	3.040	2.453	1.669	503	24	0	5
	2010	13.367	65	2.300	3.307	3.094	2.440	1.675	457	28	0	1
	2011	13.295	47	2.315	3.285	2.983	2.469	1.660	505	31	0	0
2012	13.024	46	2.152	3.263	2.928	2.547	1.584	478	25	1	0	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 14
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, X Región

		Grupos de edad de la Madre										
		TOTAL	Menor es de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
	Años 1998- 2012	TOTAL	229.198	1.231	40.821	52.944	53.637	45.261	26.864	7.716	700	19
			0,5	17,8	23,1	23,4	19,7	11,7	3,4	0,3	0,008	0,002
1998		17.783	101	3.109	4.628	4.523	3.335	1.699	361	26	1	0
1999		17.242	98	3.172		4.377	4.290	3.243	1.660	388	14	0
2000		17.457	94	3.207	4.403	4.234	3.299	1.821	381	18	0	0
2001		17.507	104	3.154	4.328	4.250	3.299	1.931	422	17	2	0
2002		17.506	101	3.226	4.418	4.063	3.400	1.840	436	22	0	0
2003		16.935	93	2.962	4.171	3.927	3.352	1.905	505	20	0	0
2004		16.964	111	2.952	4.270	3.819	3.343	1.960	491	18	0	0
2005		17.101	99	3.094	4.169	3.952	3.294	1.935	526	32	0	0
2006		16.913	89	3.081	4.197	3.617	3.433	1.941	525	29	1	0
2007		12.335	51	2.219	3.039	2.764	2.426	1.448	371	17	0	0
2008		12.772	50	2.386	3.180	2.902	2.434	1.392	407	21	0	0
2009		13.072	81	2.385	3.264	2.936	2.505	1.464	409	28	0	0
2010		12.413	56	2.110	3.067	2.917	2.394	1.416	430	20	1	2
2011	11.911	55	1.975	2.992	2.774	2.221	1.453	415	24	0	2	
2012	11.287	48	1.789	2.818	2.582	2.236	1.416	377	20	0	1	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 15
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, XI Región

Grupos de edad de la Madre												
		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
		TOTAL	23.908	136	4.457	6.032	5.414	4.483	2.670	665	50	1
			0,6	18,6	25,2	22,6	18,8	11,2	2,8	0,2	0,004	0,000
Años 1998-2012	1998	1.566	9	307	413	367	283	158	23	6	0	0
	1999	1.530	8	293	425	371	245	152	34	2	0	0
	2000	1.498	8	269	396	335	286	152	50	2	0	0
	2001	1.595	8	311	417	399	253	160	44	2	1	
	2002	1.579	11	304	393	379	269	166	54	3	0	0
	2003	1.578	14	267	402	358	287	210	39	1	0	0
	2004	1.593	9	274	408	336	331	182	46	7	0	0
	2005	1.586	11	306	363	350	300	201	50	5	0	0
	2006	1.563	3	290	378	364	289	179	57	3	0	0
	2007	1.679	5	340	389	380	327	190	45	3	0	0
	2008	1.733	11	340	422	388	328	198	40	6	0	0
	2009	1.687	9	351	400	356	336	185	48	2	0	0
	2010	1.636	11	298	409	351	328	180	54	5	0	0
	2011	1.545	12	277	385	350	293	184	42	2	0	0
	2012	1.540	7	230	432	330	328	173	39	1	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 16
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, XII Región

		Grupos de edad de la Madre										
		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
		TOTAL	33.425	134	4.745	7.801	8.563	7.118	4.007	1.014	35	0
			0,4	14,2	23,3	25,6	21,3	12,0	3,0	0,1	0,000	0,024
Años 1998-2012	1998	2.488	6	324	642	646	506	286	76	2	0	0
	1999	2.413	13	358	559	635	484	292	72	0	0	0
	2000	2.352	10	343	529	641	462	285	81	1	0	0
	2001	2.232	10	298	519	589	461	293	60	2	0	0
	2002	2.243	10	309	544	579	464	260	70	7	0	0
	2003	2.198	10	314	490	549	468	297	69	1	0	0
	2004	2.088	4	291	499	526	462	248	58	0	0	0
	2005	2.161	8	328	506	530	452	270	65	2	0	0
	2006	2.127	6	347	474	510	459	250	80	1	0	0
	2007	2.173	8	325	498	578	474	224	60	4	0	2
	2008	2.264	8	328	527	562	510	259	67	3	0	0
	2009	2.217	13	322	524	560	465	255	71	3	0	4
	2010	2.243	9	317	520	583	514	230	67	3	0	0
	2011	2.118	11	265	506	540	465	260	64	5	0	2
	2012	2.108	8	276	464	535	472	298	54	1	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 17
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, XIII Región

Grupos de edad de la Madre												
	TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado	
	TOTAL	1.482.595	5.425	204.031	327.228	362.497	331.184	197.733	51.979	2.441	42	35
		0,4	13,8	22,1	24,5	22,3	13,3	3,5	0,2	0,003	0,002	
1998	105.471	439	14.912	24.313	27.424	22.741	12.637	2.897	108	0	0	
1999	102.389	362	14.403	22.259	27.123	22.312	12.876	2.918	136	0	0	
2000	102.205	374	14.457	21.443	27.112	22.317	13.226	3.114	160	2	0	
2001	100.694	397	14.289	21.189	25.767	22.224	13.390	3.267	164	7	0	
2002	96.996	378	13.227	20.798	24.493	21.617	12.864	3.496	122	1	0	
2003	94.728	343	12.035	20.469	23.052	22.220	12.817	3.628	161	3	0	
2004	93.079	336	12.037	20.132	22.105	22.183	12.557	3.581	146	2	0	
2005	92.773	326	12.592	20.466	21.546	21.762	12.352	3.570	155	4	0	
2006	93.593	381	13.570	20.754	21.168	21.417	12.513	3.598	189	3	0	
2007	97.596	345	14.228	21.582	23.055	21.891	12.813	3.521	155	4	2	
2008	99.873	370	14.562	22.215	23.807	21.772	13.347	3.622	172	0	6	
2009	102.248	375	14.367	23.367	24.857	21.563	13.848	3.672	186	7	6	
2010	101.047	349	13.824	22.863	24.083	21.925	14.217	3.594	184	2	6	
2011	100.415	340	13.161	22.918	23.709	22.161	14.185	3.736	195	5	5	
2012	99.488	310	12.367	22.460	23.196	23.079	14.091	3.765	208	2	10	

Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Tabla V. 18
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, XIV Región

Grupos de edad de la Madre												
Años 1998- 2012		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
		TOTAL	31.542	172	6.088	8.001	7.064	5.665	3.452	1.040	57	0
			0,5	19,3	25,4	22,4	18,0	10,9	3,3	0,2	0,000	0,010
	2007	5.154	27	1.022	1.302	1.071	952	587	183	10	0	0
	2008	5.306	33	1.082	1.336	1.174	922	580	166	12	0	1
	2009	5.349	30	1.094	1.344	1.227	904	545	192	13	0	0
	2010	5.433	39	1.057	1.386	1.217	950	596	180	7	0	1
	2011	5.176	23	930	1.319	1.210	933	593	159	9	0	0
	2012	5.124	20	903	1.314	1.165	1.004	551	160	6	0	1

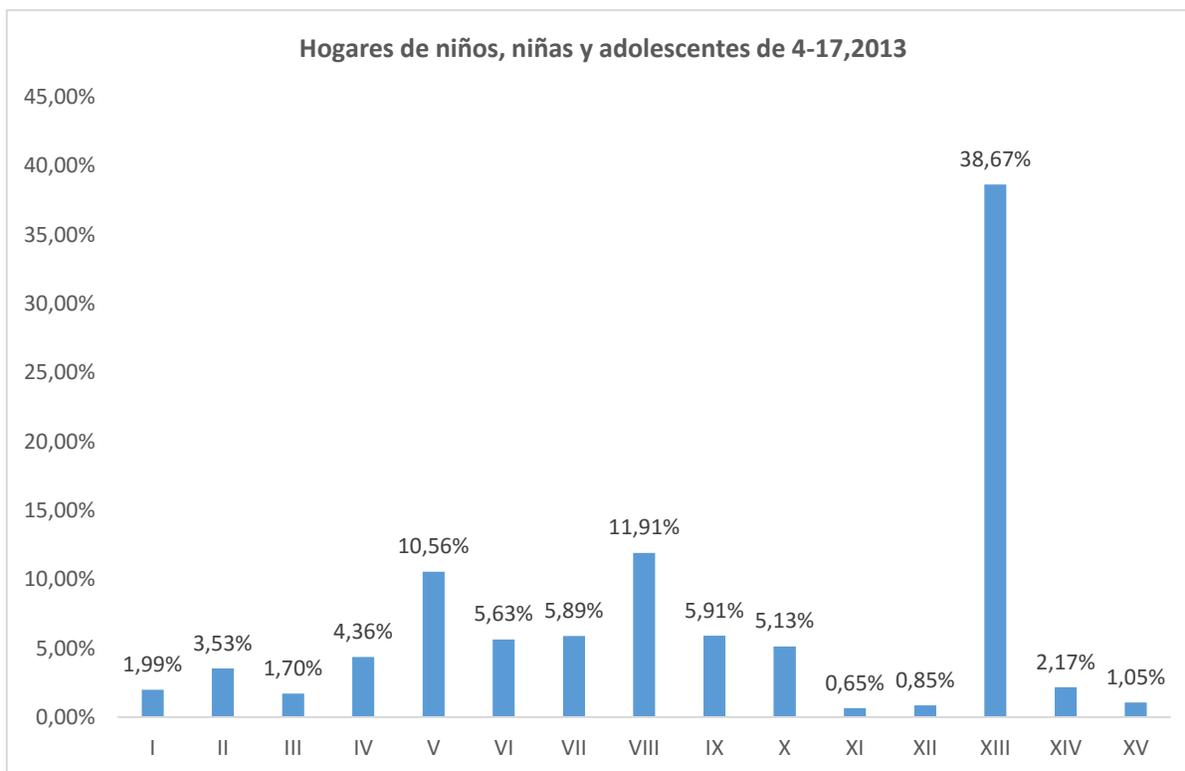
Tabla V. 19
Nacidos Vivos por grupo de edad de la Madre 1998-2012, XV Región

Grupos de edad de la Madre												
Años 1998- 2012		TOTAL	Menores de 15 años	15-19 años	20-24 años	25- 29 años	30-34 años	35-39 años	40-44 años	45-49 años	50 años y más	No especificado
		TOTAL	20.925	60	3.219	5.464	5.158	3.913	2.434	634	34	2
			0,3	15,4	26,1	24,6	18,7	11,6	3,0	0,2	0,010	0,033
	2007	3.158	10	491	838	742	623	356	93	4	0	1
	2008	3.364	4	553	890	762	660	378	112	5	0	0
	2009	3.559	11	528	916	899	658	441	103	2	0	1
	2010	3.646	17	564	994	900	631	424	103	8	1	4
	2011	3.640	8	559	969	913	671	414	99	6	1	0
	2012	3.558	10	524	857	942	670	421	124	9	0	1

Fuente: elaboración propia en base a estadísticas vitales INE, 1998-2012

Situación socioeconómica de los hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4-17 años.

Gráfico V. 9



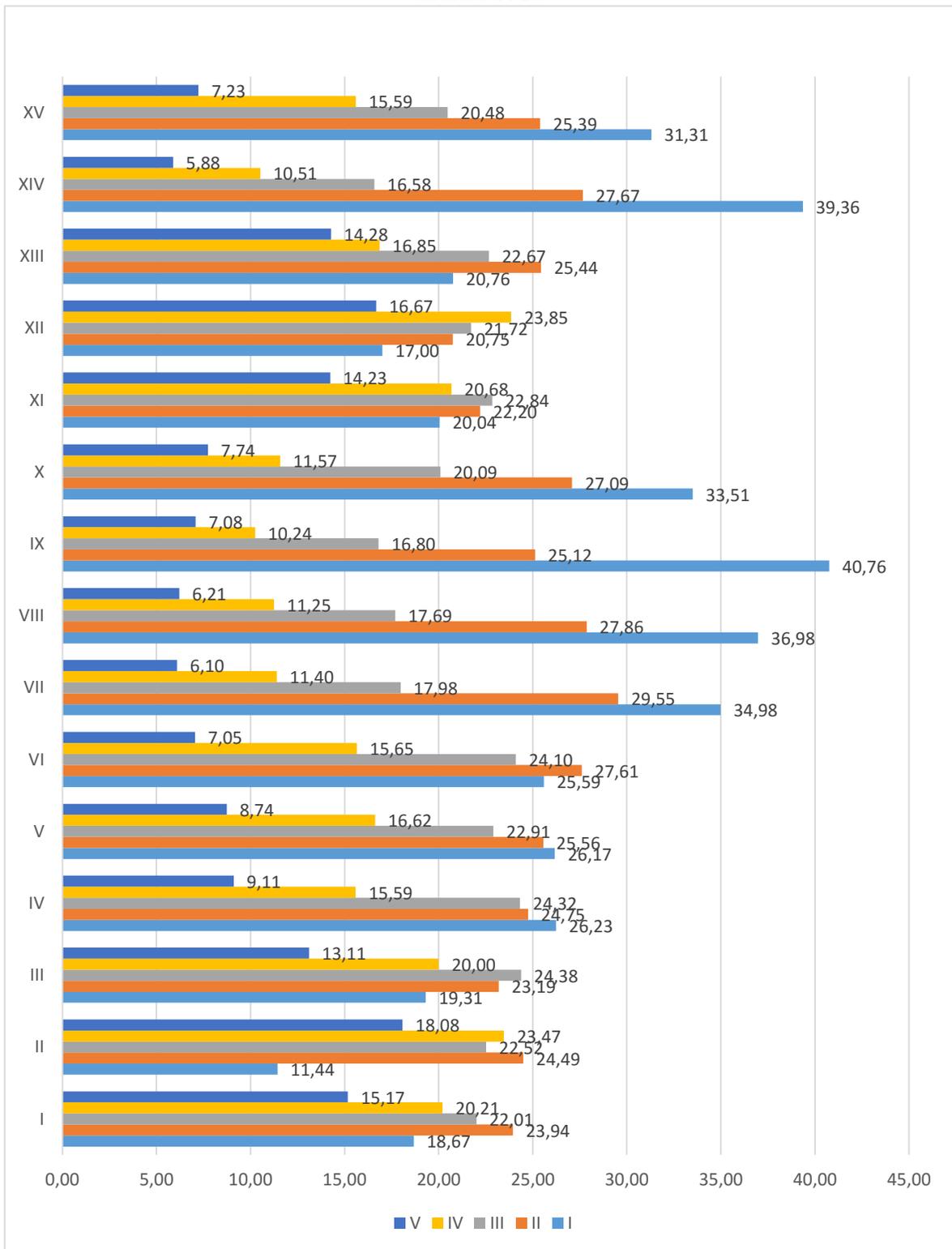
Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Los hogares de niños, niñas y adolescentes se concentran en la XIII, VIII y V región (Gráfico V.9); estos son los territorios nacionales en donde se presenta mayor población. Además, como se muestra en las ilustraciones a continuación (Gráfico V.10), la distribución de estos hogares tiende a variar según el quintil de ingreso y la región.

8 de las 15 regiones del país tienden a concentrar los hogares de niñas, niños y adolescentes en los primeros dos quintiles más pobres, entre ellas, el territorio que presenta mayor concentración de estos hogares en el primer quintil es la IX región con un 40,76%, siguiendo la XIV región con un 39,36% y la VIII región con un 36,98%. Además, estas regiones presentan menos de un 30% de los hogares de niños, niñas y adolescentes en los quintiles V y IV.

Por otro lado, las regiones que concentran los hogares de niños, niñas y adolescentes entre los 4 y 17 años en los quintiles más altos en ingreso son la XI con 34,91%, XII con un 40,52%, XIII con un 31,13%, III con un 33,11%, II con un 41,55% y I con un 35,38% entre el IV y V quintil de ingreso. Además, estas regiones presentan menos de un 30% de los hogares de niños, niñas y adolescentes en el primer quintil.

Gráfico V. 10



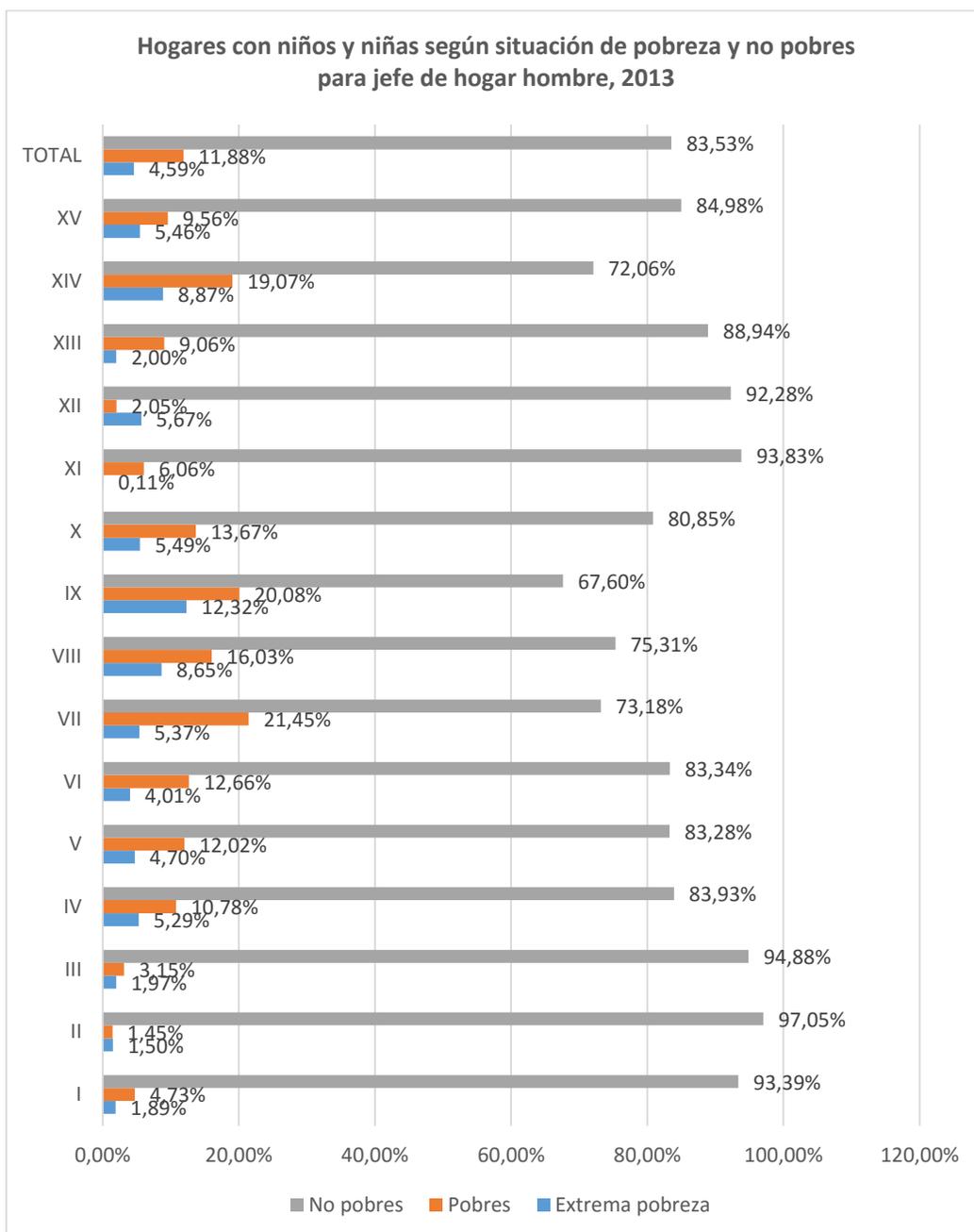
Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Las siguientes ilustraciones (Gráfico V.11 y V.12) muestran que las regiones que tienen un mayor porcentaje de hogares de niños, niñas y adolescentes con pobreza o extrema pobreza con jefatura de hogar masculina son la XIV, IX, VIII y VII las cuales presentan en promedio un 27,96% de hogares con pobreza y pobreza extrema. Por otro lado, las regiones que presentan mayor porcentaje de hogares no pobres y un bajo porcentaje de pobreza y pobreza extrema son las regiones del norte de nuestro país: I, II y III, presentando en promedio un 4,9% de los hogares en extrema pobreza y pobreza; y las regiones más australes del país: XI y XII, las cuales presentan en promedio 7% de los hogares en extrema pobreza y pobreza.

Según la distribución de pobreza y pobreza extrema en hogares de niños, niñas y adolescentes con jefatura de hogar femenina, la pobreza tiende a aumentar drásticamente en comparación con lo analizado anteriormente. No obstante, las regiones mencionadas anteriormente también muestran las mayores concentraciones de hogares con pobreza y pobreza extrema para el caso de los hogares con jefatura femenina; XIV, IX, VIII y VII región tienen un promedio de 35,5% de hogares en estas situaciones, lo que es 7,54 puntos porcentuales mayor al promedio de las mismas regiones de los hogares en situación de pobreza con jefatura masculina. Además, las regiones VI, V, IV y X el porcentaje de no pobres no supera el 75% y concentra al menos un 25% de pobreza y extrema pobreza, situación que no se aprecia en el caso anterior.

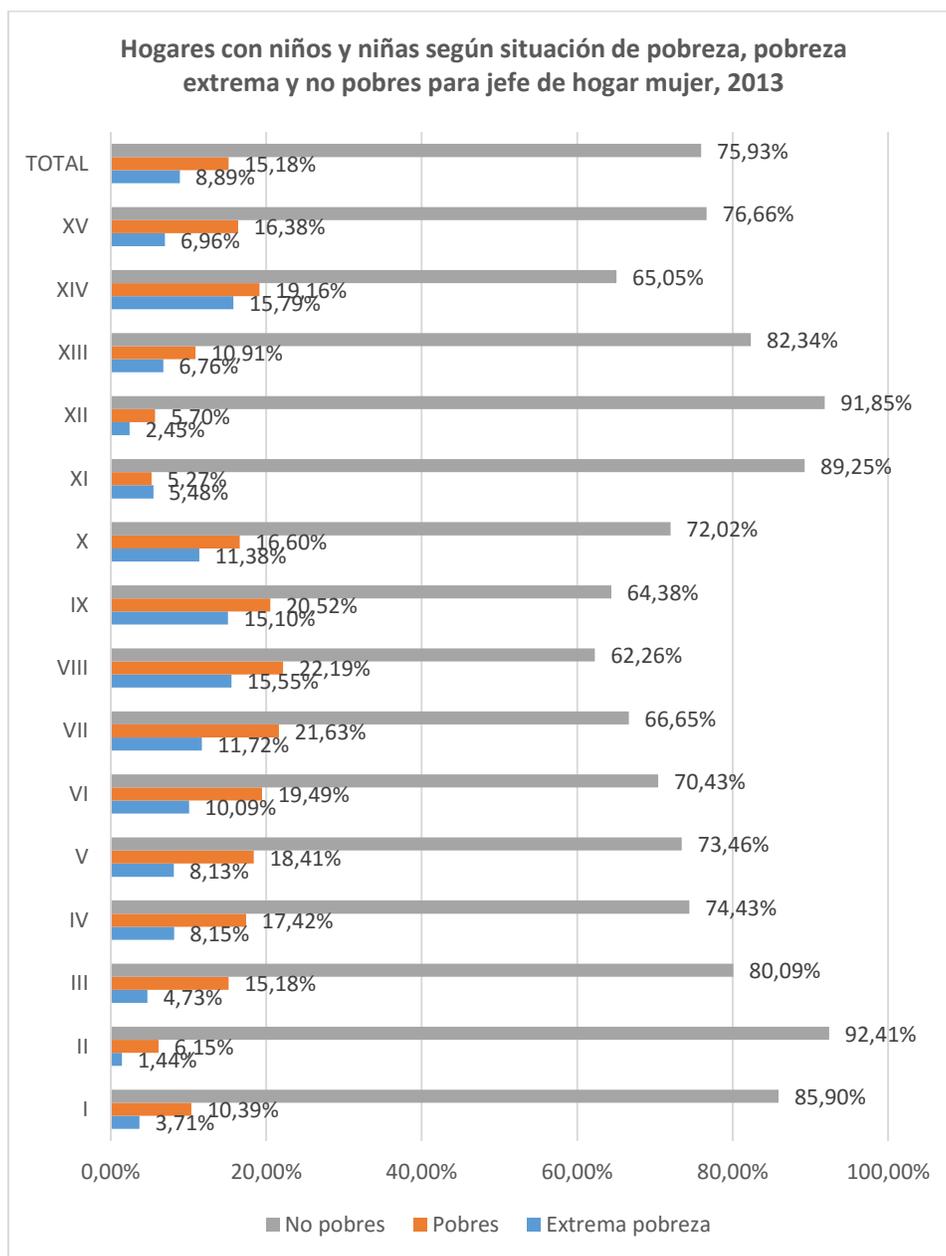
Por otro lado, las regiones que presentan menos hogares en situación de pobreza con jefatura femenina, coincide con las regiones que presentan menos hogares en situación de pobreza con jefatura masculina, no obstante, el promedio de la I, II y III región es de 16,9% y de 9,45% para las regiones XI y XII, lo que es 11 y 2,45 puntos porcentuales mayor que para el caso de la jefatura masculina respectivamente. Además, se agrega una región al grupo de las que presentan menor situación de pobreza con jefatura de hogar femenina: XIII con un 17,67% de hogares en situación de pobreza.

Gráfico V. 11



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

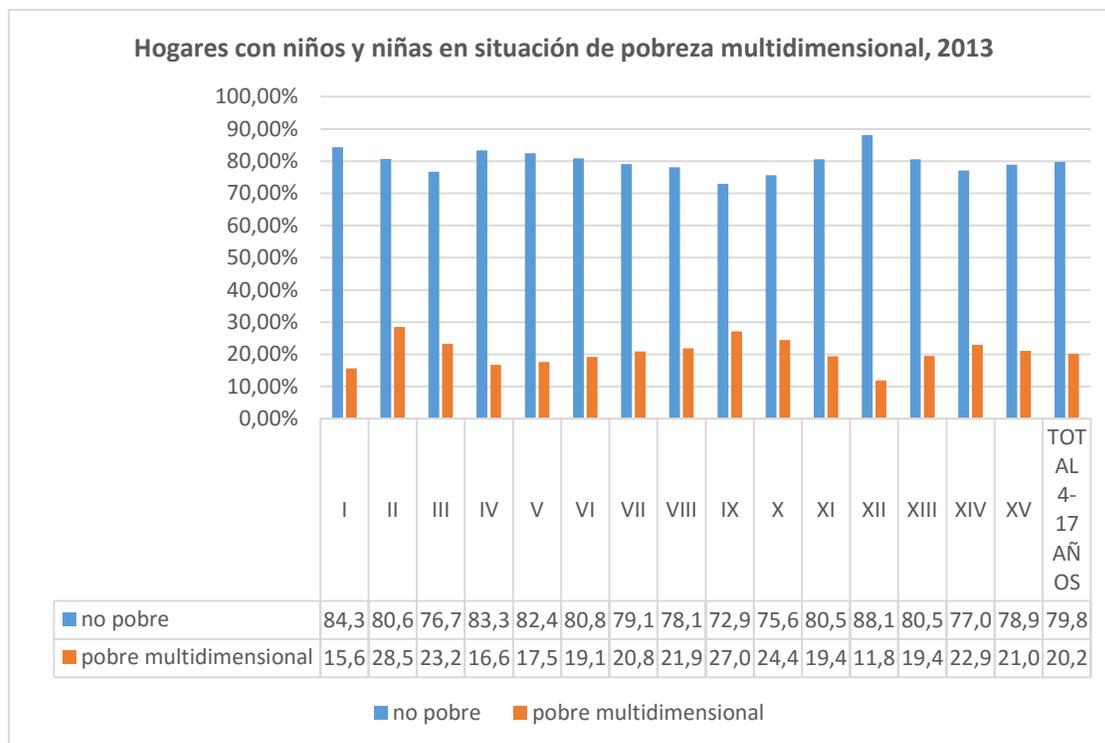
Gráfico V. 12



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Para el caso de la pobreza multidimensional (Gráfico V.13), esta tiende a aumentar en todas las regiones del país, superando en algunos casos el 28%. Las regiones II, III, IX, X son las que presentan mayores porcentajes de hogares con pobreza multidimensional. Es interesante recalcar que las regiones II y III que, según la medición de pobreza por ingreso, eran unas de las que menos presentaban hogares en situación de pobreza, son en esta medición unas de las que más tienen hogares con esta situación con un 28,5% y 23,2% respectivamente.

Gráfico V. 13



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Sobre las temáticas de pobreza, es interesante observar los años de escolaridad promedio de los que ejercen el rol de jefe/as de hogar, debido a que se registra una fuerte relación entre los hogares en situación de pobreza y el nivel de educación y los años de escolaridad que registran estos.

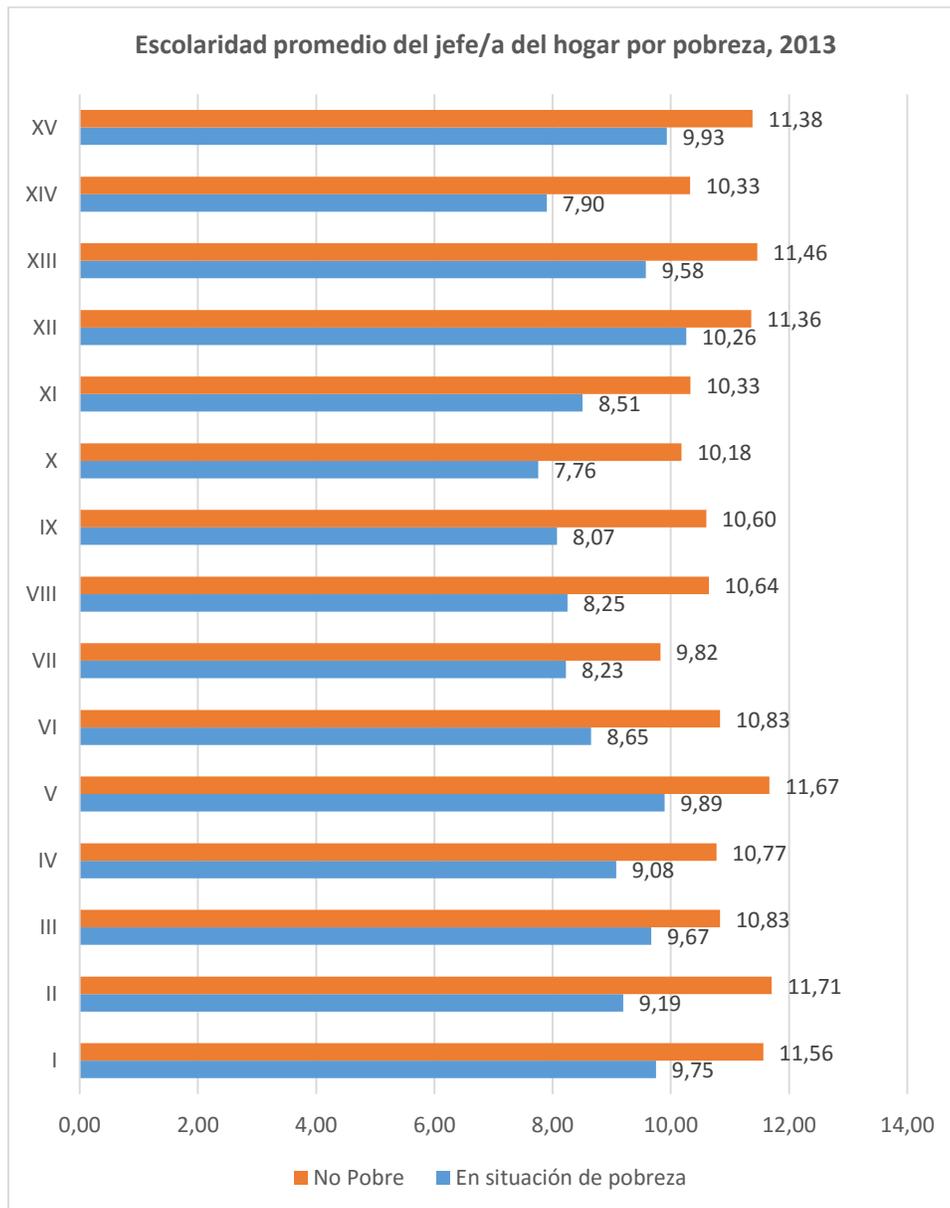
Como se aprecia en la ilustración posterior (Gráfico V.14) se confirman las afirmaciones señaladas en el párrafo anterior, debido a que, en todos los casos, los jefe/as de hogar que no están en situación de pobreza presentan en promedio más años de escolaridad que aquellos que si lo están.

Las regiones con menor promedio de años de escolaridad de los jefe/as de hogar que se encuentran en situación de pobreza son la XIV región, con 7,9 años de escolaridad promedio para los jefe/as de esta región y un promedio de 10,33 de los jefe/as de hogar que no están en situación de pobreza; la región VIII que presenta 7,76 años de promedio de escolaridad de los jefe/as de hogar

que están en situación de pobreza y 10,18 años de promedio de aquellos que no están en situación de pobreza; finalmente, la región IX que presenta 8,07 años de promedio para jefes de hogar en situación de pobreza y 10,6 años de promedio para jefes de hogar no pobres.

Al contrario, las regiones que tienen mayores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza son la XII con 10,26, XV con 9,93, V con 9,89, I con 9,75 y III con 9,67. Estas regiones también poseen los mayores niveles de escolaridad de los jefe/as de hogar que no están en situación de pobreza con un promedio de 11,36 años, además en este grupo es necesario incluir la región metropolitana, la cual presenta un promedio de 11,46.

Gráfico V. 14

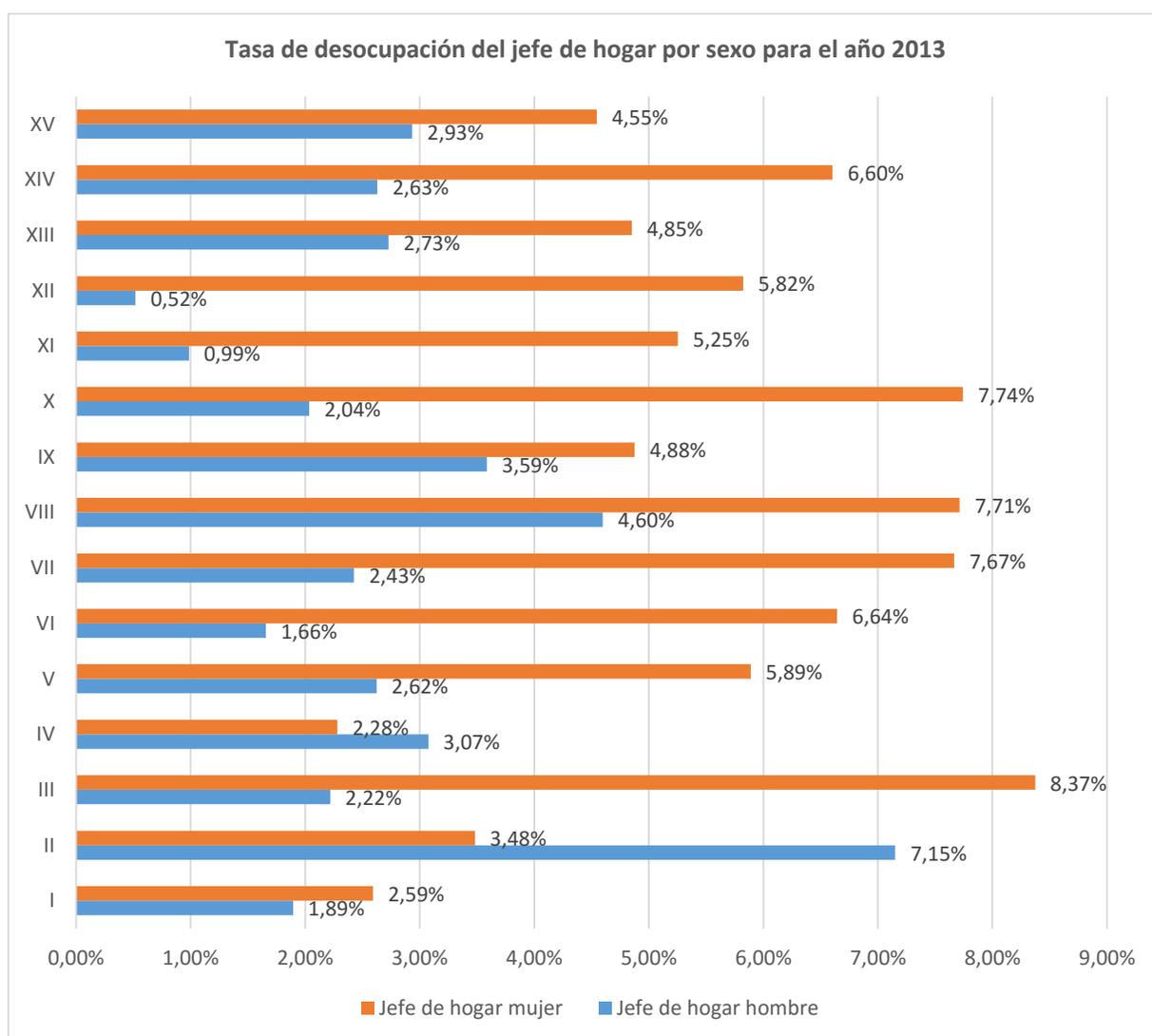


Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Se observa que existe una mayor tasa de desocupación en aquellos hogares en que el jefe de hogar es mujer, y una menor en aquellos que el jefe de hogar es hombre. Esto coincide con los datos anteriores, los cuales indican que los hogares con mayor situación de pobreza son aquellos que tienen jefatura femenina (Gráfico V.15).

Lo anterior, varía dependiendo de la dependencia territorial. Las regiones II y IV tienen una excepcionalmente mayor tasa de desocupación en los hogares con jefaturas de hogar masculinas. Esto se da en un escenario donde todas las demás regiones tienen una tasa mayor de desocupación para los hogares con jefaturas de hogar femeninas, las cuales tienen un promedio de tasa de desocupación de 6,04% aproximadamente, siendo la III región que reporta mayor tasa de desocupación, con un 8,37%, siguiendo con la VII, VIII y X, las cuales tienen una tasa mayor al 7%.

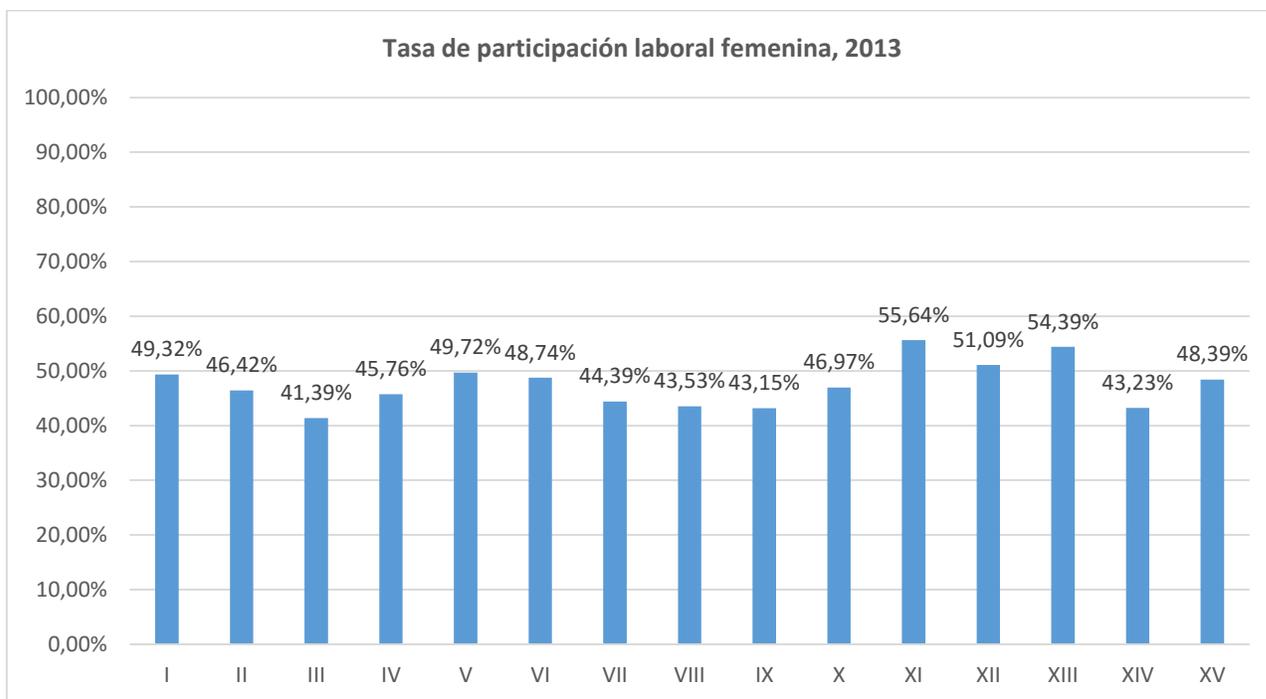
Gráfico V. 15



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

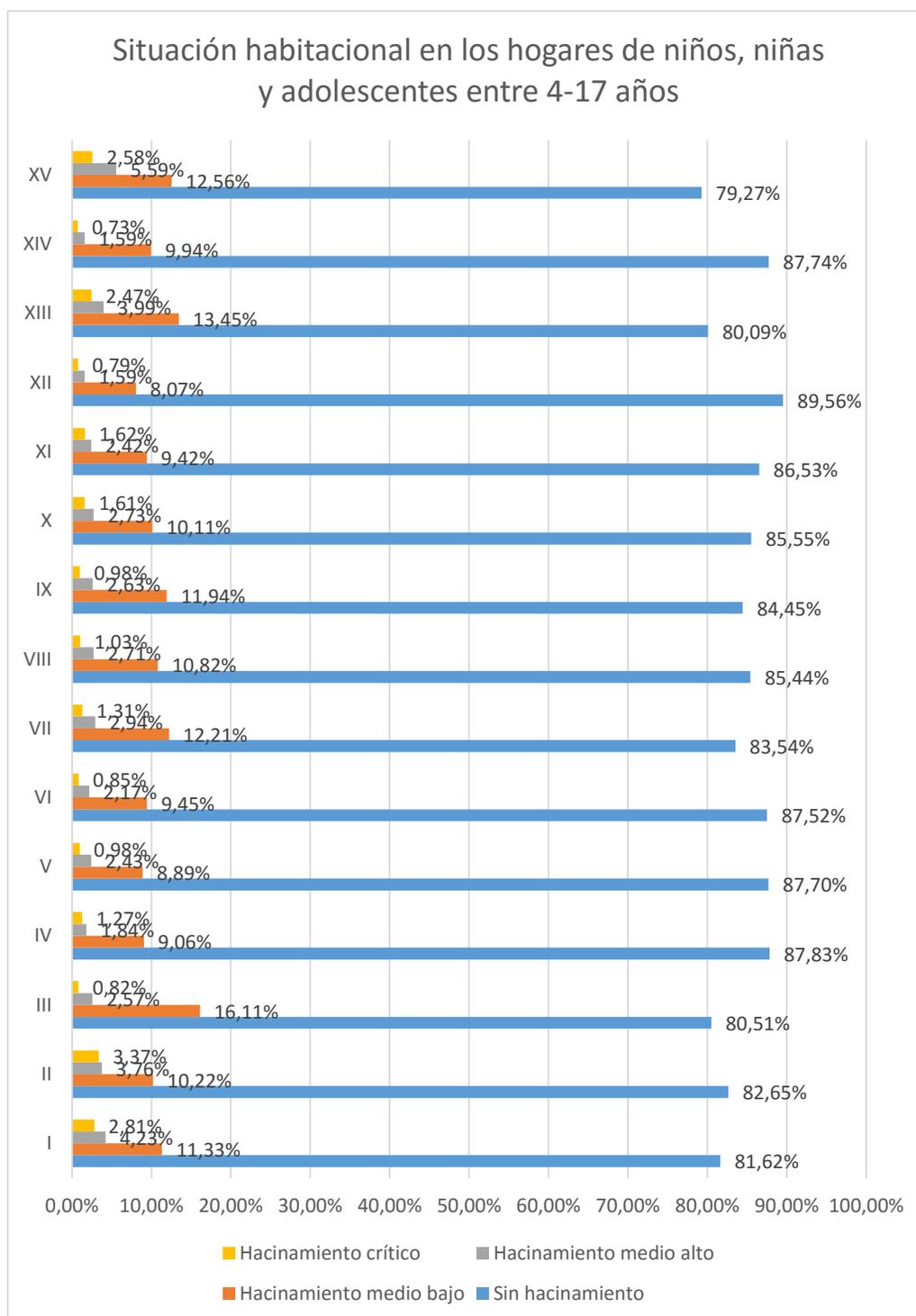
Como se observa la ilustración siguiente (Gráfico V.16), la tasa de participación laboral femenina es mayor en las regiones XIII, XII, XI, en donde superan el 50% de participación. Al contrario, las regiones en las que se observa las menores tasas de participación laboral femenina son la III, VIII y IX las cuales no superan el 44%. Las dos últimas regiones mencionadas coinciden con aquellas regiones que presentan un mayor nivel de pobreza de ingreso y multidimensional.

Gráfico V. 16



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Gráfico V. 17



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

En el gráfico V.17 se muestra la situación habitacional de los hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4 a 17 años. En este se observar que las regiones tienen más de un 80% de los hogares que no tienen situación de hacinamiento.

Entre las regiones que muestran altas proporciones de hogares en situación de hacinamiento se encuentran la XIII y XV, las que muestran altas tasas de hacinamiento crítico, medio alto y medio bajo, llegando al 19,91% y 20,73% de los hogares en esta situación; la II región, que posee altos porcentajes de hacinamiento medio alto y medio bajo llegando al 7,13% de los hogares de la región; y, por último, la I y III región las que presentan uno de los mayores porcentajes en el tramo de hacinamiento medio alto y hacinamiento medio bajo respectivamente.

La cantidad de hogares que se encuentran en situación de hacinamiento, ya sea medio bajo, medio alto o crítico va disminuyendo a medida que aumenta el quintil de ingreso, lo que relaciona esta situación habitacional con la pobreza por ingreso (Gráfico V.18).

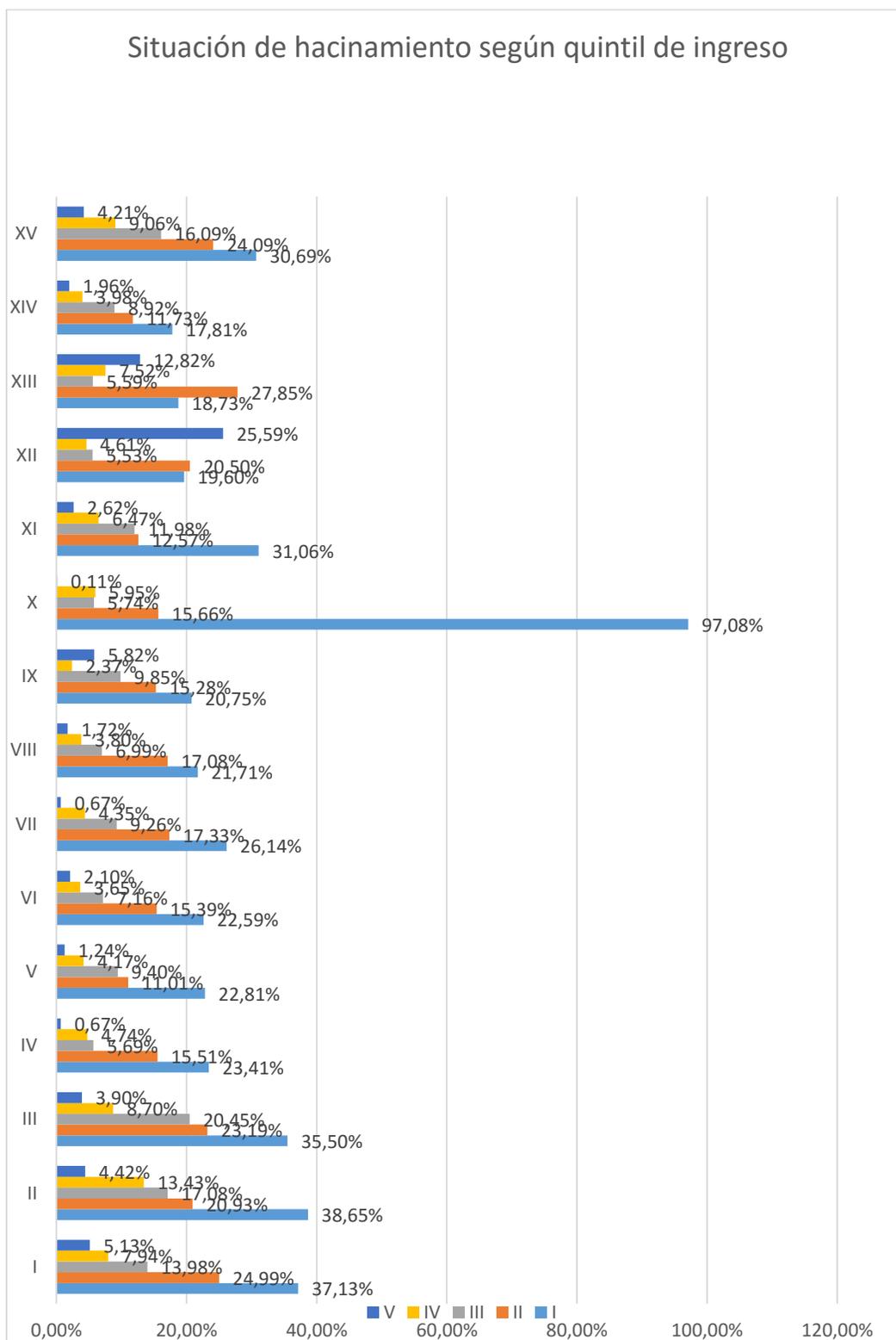
Coincidente con el análisis de los párrafos anteriores, se muestra que el porcentaje de hacinamiento por región y quintil¹⁵⁵, muestra que la X región presenta un hacinamiento en el primer quintil del 97,08%, lo que supera con creces el porcentaje de hacinamiento en este mismo quintil de las demás regiones. Las que siguen en porcentaje de hacinamiento son la I, II, III, XI y XV región, no obstante, estas no superan el 40% de hacinamiento en el primer quintil.

No obstante, existen regiones que rompen con la dinámica de aumentar de acuerdo al quintil de ingreso. Ejemplo de lo anterior son la XIII y XII región, las cuales presentan un II quintil con mayor proporción de hogares con hacinamiento que el I, con una diferencia de 9,12 y 0,9 puntos porcentuales respectivamente. Además, la primera de estas regiones muestra un V quintil con un 12,82% que supera al III y IV quintil y en la segunda, se muestra un V quintil que concentra la mayor proporción de hacinamiento de los hogares de esa región con un 25,59%. La IX región también se instala dentro de la última lógica, debido a que presenta un V quintil que supera en 3,45 puntos porcentuales al IV quintil.

Otra tendencia es que las regiones mencionadas anteriormente (XIII, XII y IX) más I, II y III región son las que presentan las más altas proporciones de hacinamiento en el V quintil.

¹⁵⁵ El gráfico incluye el porcentaje de hacinamiento total, es decir, integrando hacinamiento medio bajo, medio alto y crítico.

Gráfico V. 18



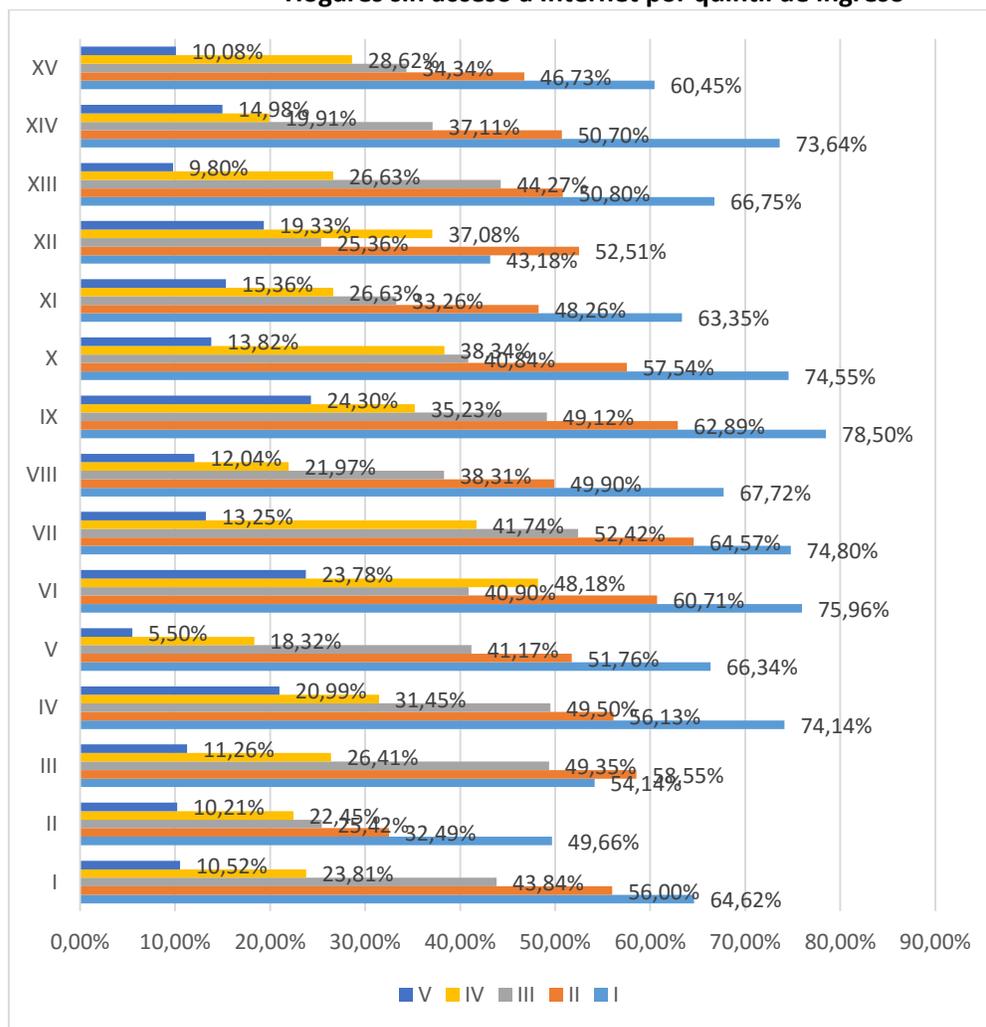
Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

El acceso a Internet de los hogares de los estudiantes dado las regiones de Chile, se condice con la tendencia nacional, la cual señala que existe una relación con los quintiles de ingreso. Tal como se muestra en el gráfico V.27, mientras más bajo el quintil de ingreso, mayor es la proporción de hogares que no tienen acceso a internet.

Entre las regiones de nuestro país, aquellas que alcanzan una mayor proporción de hogares en el I quintil que no tienen acceso a internet es la IX región con un 78,5% de ellos. Le siguen de cerca las regiones XIV con un 73,64%, X con un 74,55%, VII con un 74,8%, VI 75,96% y IV con un 74,14%. Al contrario, aquellas regiones que menores porcentajes presentan en el primer quintil son la XII con un 43,18%, III con un 54,14 y la II con un 49,66%.

Los demás quintiles se comportan según la tendencia anteriormente señalada, sin embargo, existen algunas regiones que incluso en el V quintil registran altos porcentajes de no acceso a internet: IX con un 24,3%, IV con un 20,49% y VI con un 23,78%. Además, la VI y XII región rompen con la tendencia, debido que en el primer caso el II y IV quintil presenta porcentajes mayores de no acceso a internet que sus antecesores; en el segundo caso se presenta un IV quintil más robusto que el III.

Gráfico V. 19
Hogares sin acceso a Internet por quintil de ingreso



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

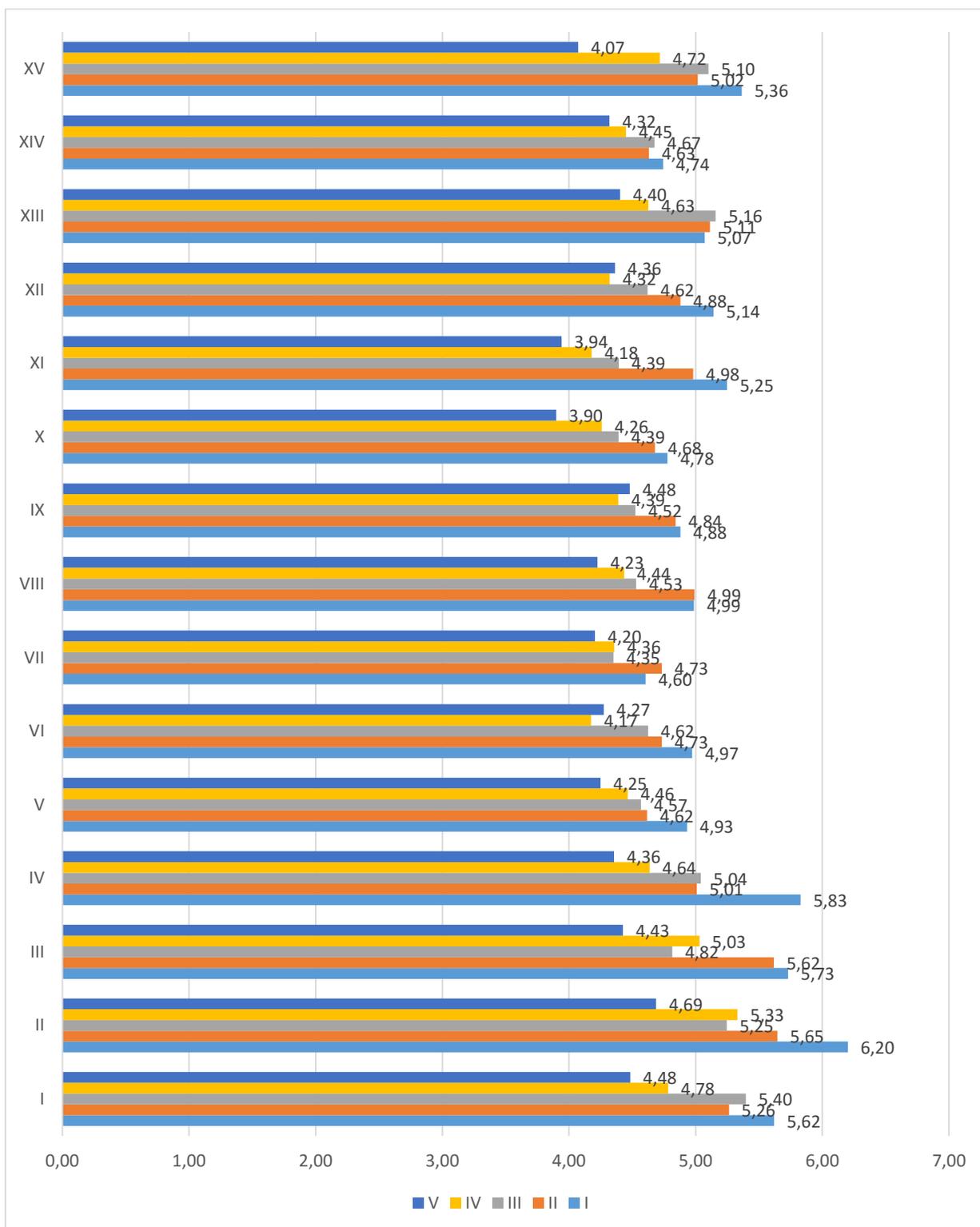
Composición familiar de los hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4-17 años.

A continuación, se caracterizará la composición familiar de las regiones a través de variables como el número promedio de integrantes de los hogares, cantidad de hogares según quintil de ingreso y sexo del jefe de hogar, monoparentalidad, hogares con adultos mayores según quintil de ingreso, estado civil de los padres y el promedio de edad del jefe/a de hogar.

Sobre la primera variable mencionada, el promedio de integrantes tiende a disminuir a medida que el ingreso aumenta, por lo que el I quintil presenta los mayores promedios. Esto no se presenta para la región XIII, en la cual el mayor número de integrantes está en el III quintil con un promedio de 5,16; tampoco se presenta para la región VII en la cual es el II quintil el que tiene el mayor promedio con 4,73. Para las regiones XIV, XV, IV y I se presenta el III quintil más robusto que el II; y para la III un IV quintil más robusto que el III, por lo que en ninguna de estas regiones se muestra la tendencia anteriormente mencionada.

Los mayores promedios de número de integrantes en los hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años se encuentra en la II región en el I quintil con un promedio de 6,20, la IV con 5,83 y III con 5,73. Por otro lado, el menor promedio lo tiene la VII en el I quintil con un 4,6.

Gráfico V. 20 Promedio del número de integrantes de los hogares por quintil de ingreso



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

En los próximos gráficos se aprecia la cantidad de hogares que hay según sexo del jefe de hogar y quintil de ingreso. En el gráfico V.29 se muestra que aquellos hogares que tienen jefatura de hogar femenina se concentran en su mayoría en los primeros quintiles de ingreso, coincidiendo con la información revelada anteriormente en la situación socioeconómica de los hogares de niños, niñas y adolescentes en este mismo capítulo y en las tendencias nacionales; los hogares que tienen jefas de hogares son más pobres que aquellos que tienen jefatura masculina.

Una alta proporción de los hogares con jefatura femenina se concentran en el I, II y III quintil siendo el primero el que acumula la mayor proporción de ellas, lo que se presenta para todas las regiones con algunas variaciones. Ejemplo de esto es la región XI, la cual presenta una mayor proporción de hogares con jefatura femenina en el II quintil con un 46,45%; la región X en la cual se presenta una mayor proporción de este tipo de hogares en el III quintil que en el II con una diferencia de 5,5 puntos porcentuales; y la región IX en la cual hay un mayor porcentaje en el II quintil que en el primero con una diferencia de 0,19 puntos porcentuales.

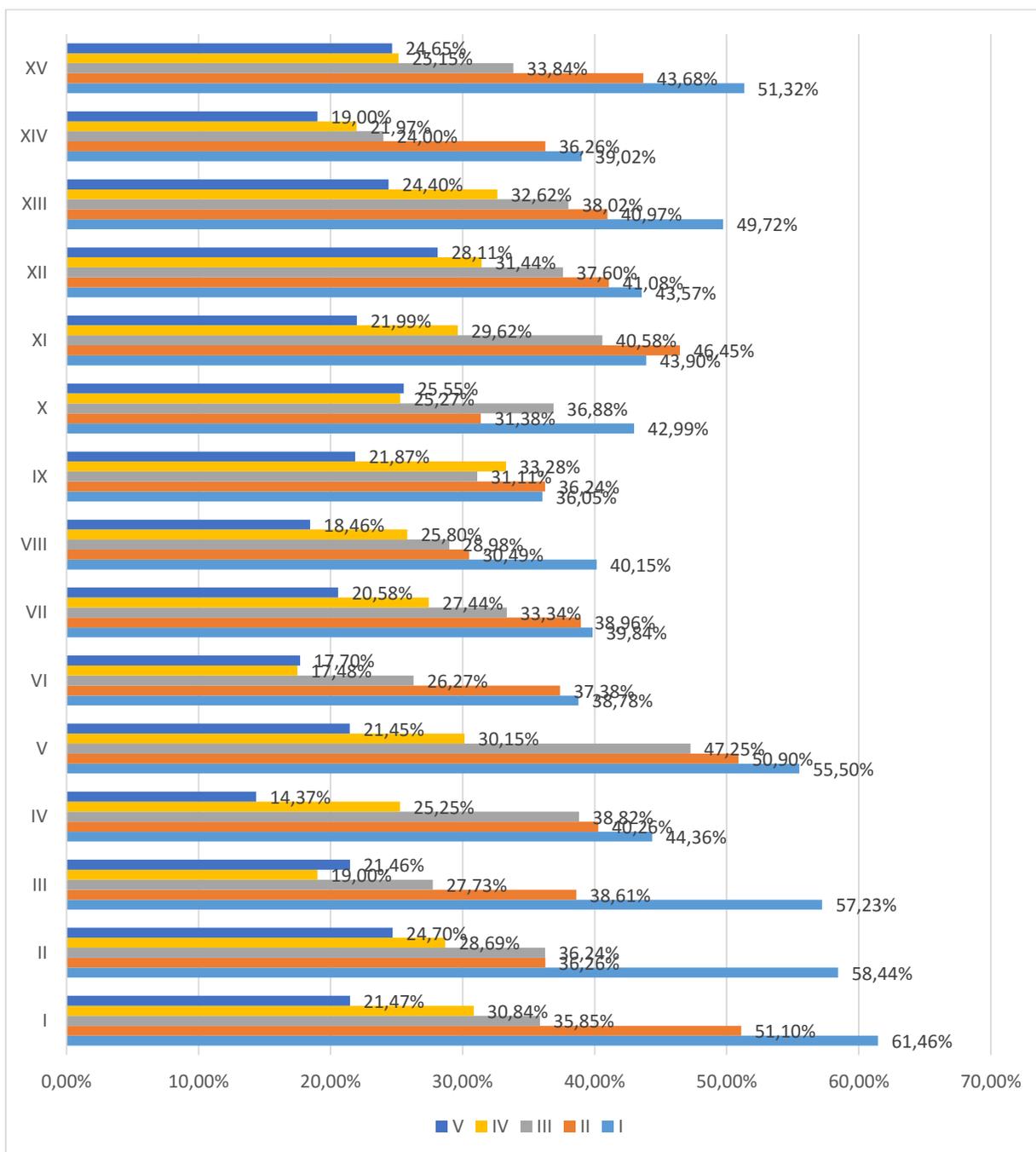
Las regiones que presentan los mayores porcentajes de hogares en el I quintil son I, II, III, V y XV, superando el 50% en todos los casos. Por otro lado, las regiones que tienen menores proporciones de hogares en este quintil son IX, XIV y VI.

Al contrario, las tendencias de los hogares con jefatura masculina presentan altas proporciones en los quintiles de mayor ingreso, por lo que a medida que disminuyen los quintiles de ingreso, también disminuye la proporción de hogares de este tipo. Se observa que los porcentajes en el caso de los hogares con jefatura masculina son mayores en todos los quintiles de ingreso.

Las regiones que presentan los mayores porcentajes de hogares en el V quintil son IV, VIII y XIV superando el 80% en todos los casos. Por otro lado, las regiones que tienen las menores proporciones de hogares en este quintil son XII, XIII, X y II.

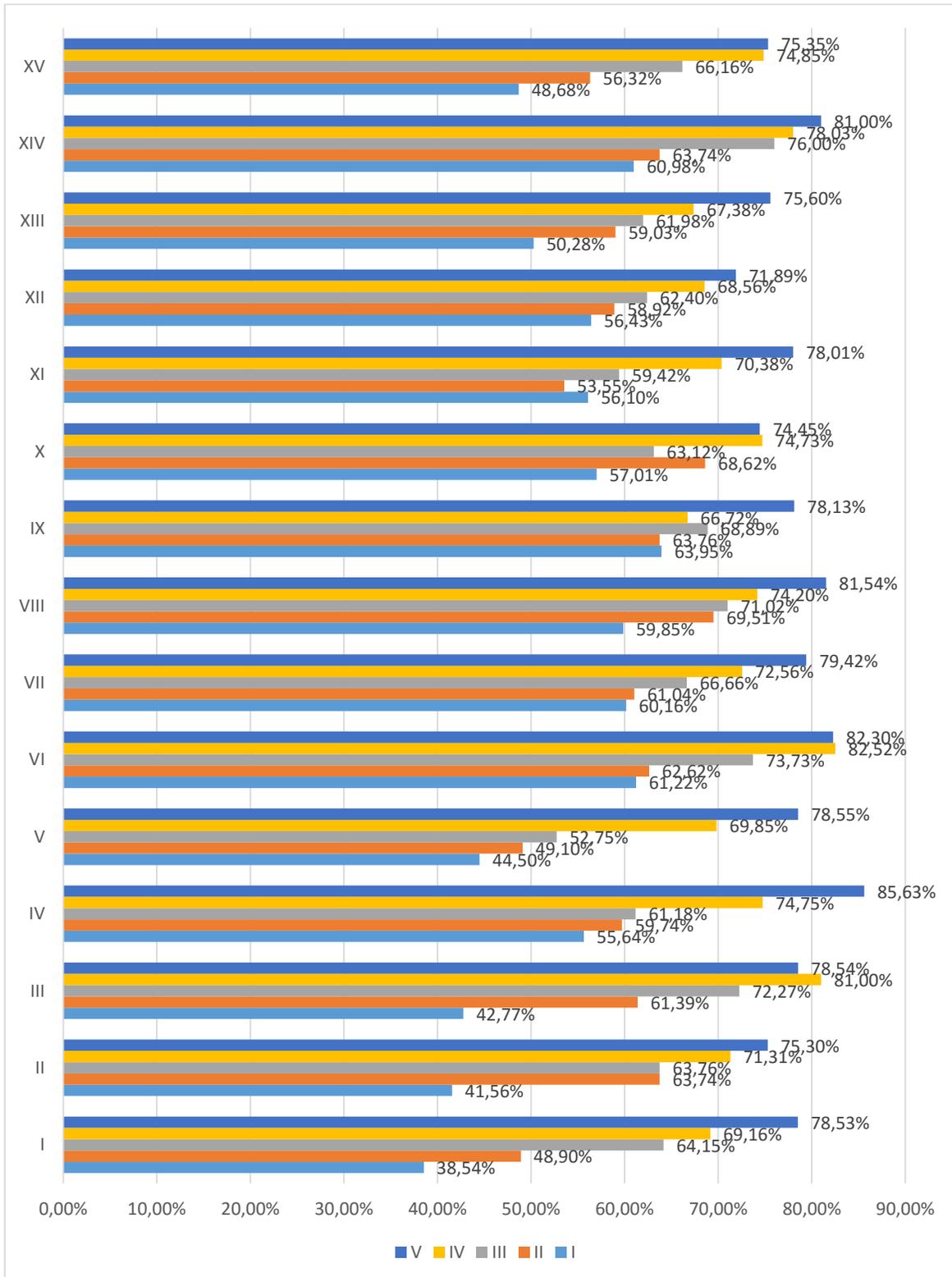
Las regiones que presentan algunas variaciones respecto a la tendencia descrita anteriormente son XI, la cual presenta una más alta proporción de hogares con jefatura masculina en el IV quintil con una diferencia leve de 0,28 puntos porcentuales; la región X presenta también más alta proporción de este tipo de hogares en el IV quintil que en el V, y un más alto porcentaje en el I quintil que en el II y III; la región IX tiene más alta proporción de este tipo de hogares en el III quintil que en el IV, con una diferencia de 2,17 puntos porcentuales; finalmente, la III región presenta un porcentaje más alto en el IV quintil que en el V con una diferencia de 2,46 puntos porcentuales.

Gráfico V. 21 Cantidad de hogares por quintil de ingreso y jefatura de hogar femenina.



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2013

Gráfico V. 22 Cantidad de hogares por quintil de ingreso y jefatura de hogar masculina



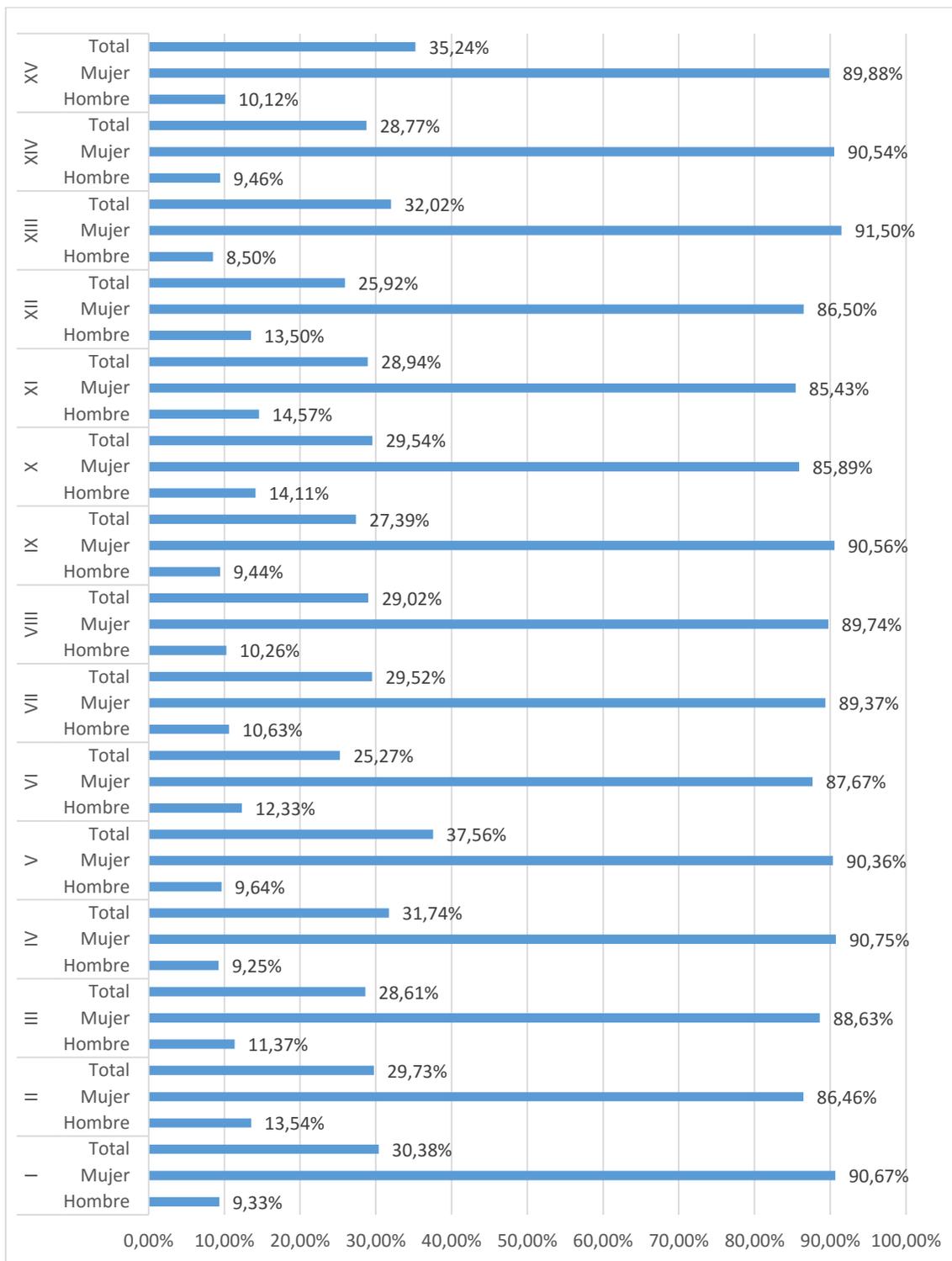
Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2013

Los hogares monoparentales representan alrededor del 30% de los hogares con niñas, niños y adolescentes en las regiones del país, y la mayoría de ellos tienen en la jefatura de ellos una mujer. Como se aprecia en el gráfico V.31 la tendencia nacional se mantiene para todas las regiones sin excepción.

Las regiones que presentan mayor monoparentalidad en los hogares con niñas, niños y adolescentes son la V con un 37,56% y la XV con un 35,24%, lo que disminuye en otras regiones, siendo la VI con un 25,27% y la XII con un 25,92% aquellas que presentan el menor porcentaje de hogares monoparentales.

Además, la jefatura de los hogares monoparentales se compone en más del 80% en todas las regiones por mujeres, siendo la XIII región con un 91,51% la que tiene mayor proporción de ellos, le siguen las regiones XIV, IX, IV y I, las cuales superan el 90%pp. Al contrario, las regiones X con un 85,89%, XI con un 85,43% y la XII 86,5% son aquellas que presentan menor proporción de hogares monoparentales con jefatura femenina, acumulando también el mayor porcentaje de estos hogares con jefatura masculina.

Gráfico V. 23 Hogares monoparentales con niños, niñas y adolescentes según sexo del jefe de hogar



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2013

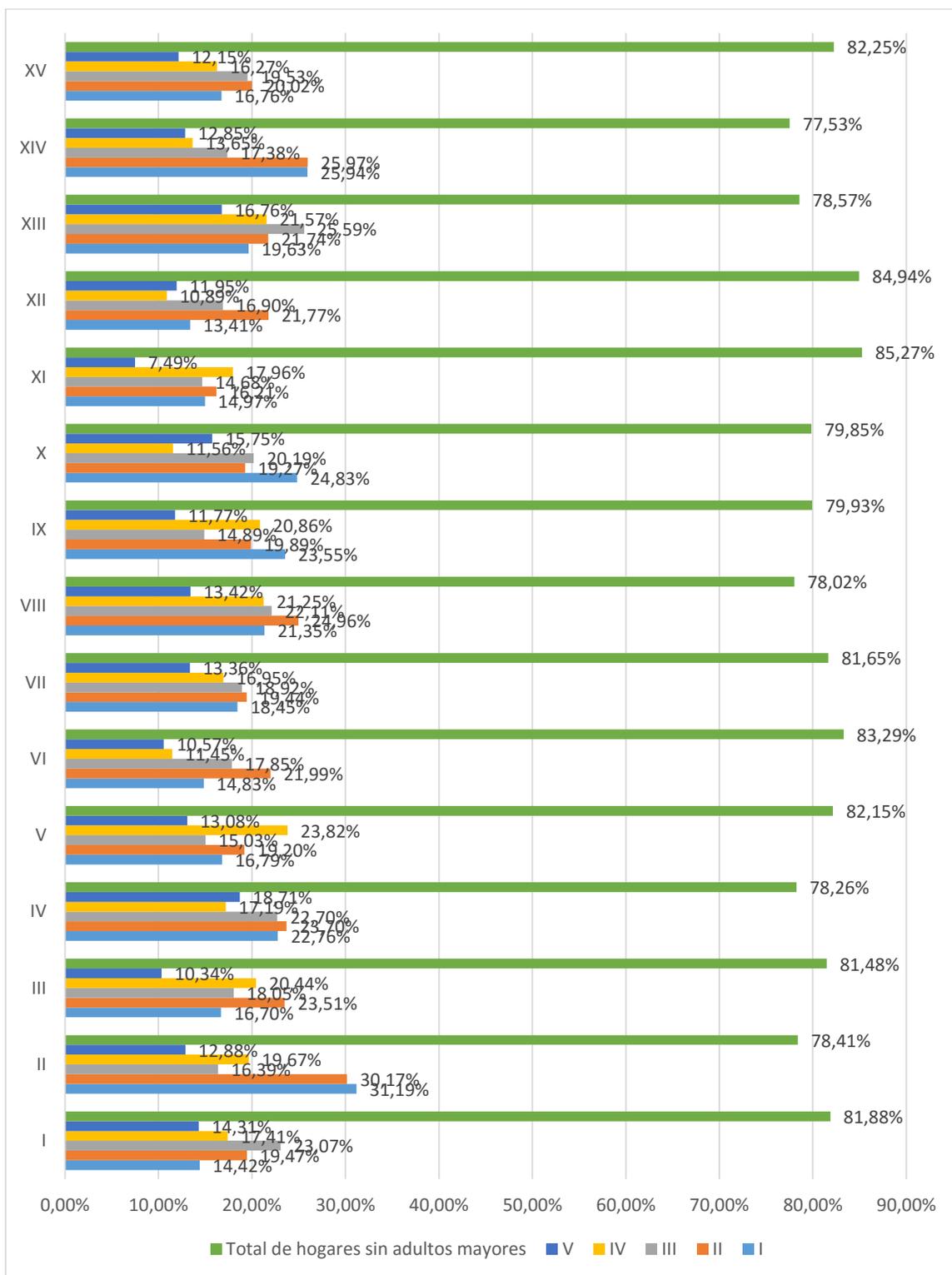
Los hogares de niños, niñas y adolescentes en su mayoría no incluyen adultos mayores, sin embargo, aquellos hogares que si los incluyen representan en promedio un 19,1% en todas las regiones del país.

De acuerdo al quintil de ingreso, existen tres grupos de regiones según las tendencias que presentan. En primer lugar y mayoritariamente, existe un grupo que concentra los hogares de niños, niñas y adolescentes con adultos mayores en los primeros tres quintiles, esta son XV, XIV, XII, X, VIII, VII, VI y IV región.

El segundo grupo, y el que acumula la segunda mayoría, son las regiones concentran este tipo de hogares en alta proporción en el IV quintil, tal es el caso de XI y la V, en cuyo quintil IV se acumulan la mayoría de los hogares con adultos mayores. También están las regiones IX y III, las cuales presentan alta proporción en el quintil IV con un 20,86% y un 20,44% respectivamente. Sin embargo, estos hogares están distribuidos también en otros quintiles; en el caso de la IX región también se concentran en el I quintil con un 23,55% y en la III en el II quintil con un 23,51%.

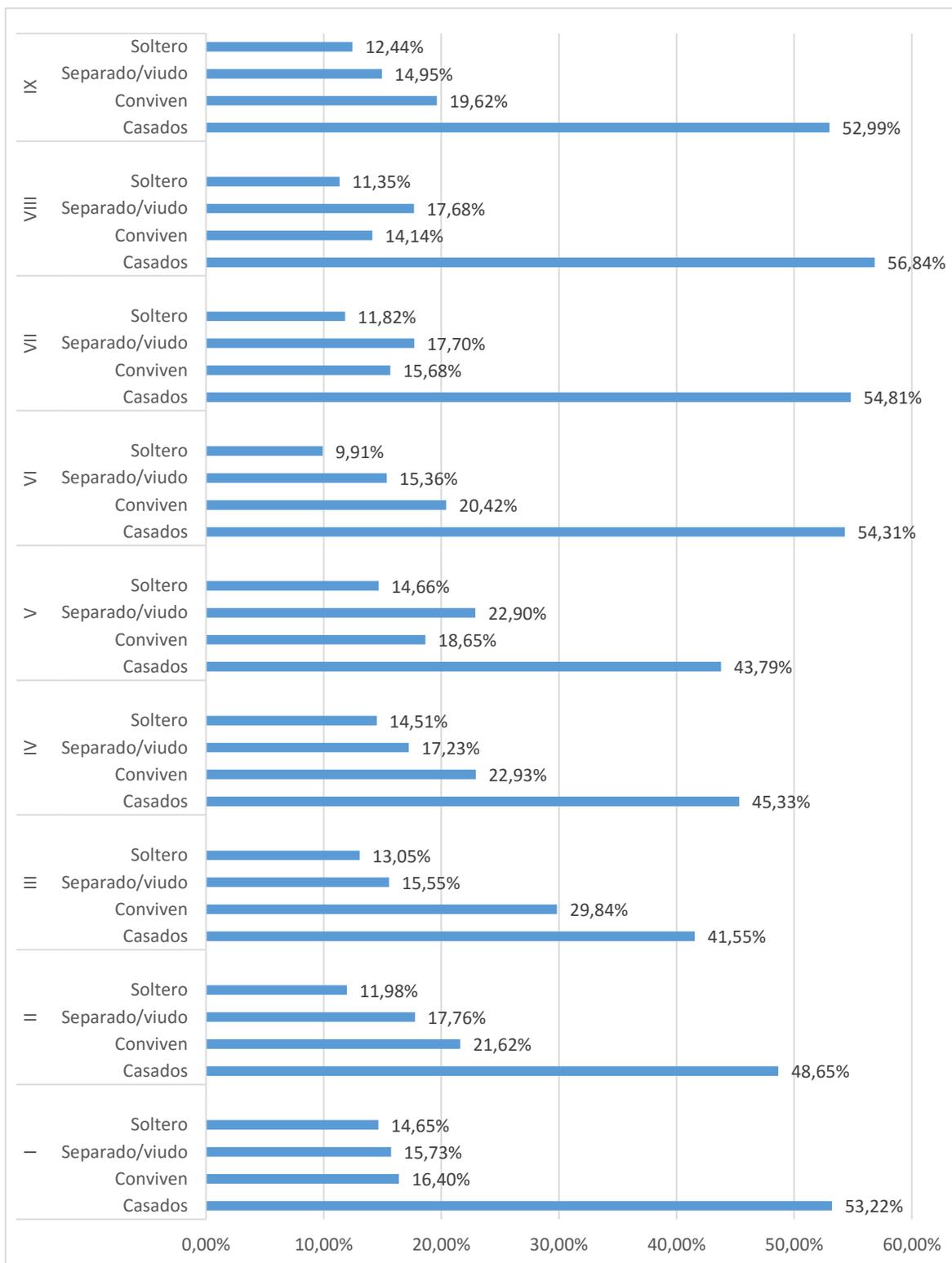
El tercer y último grupo, están las regiones que se distribuyen en solo dos de los primeros tres quintiles y además presenta una alta proporción en el IV quintil. Tal es el caso de la II región, la cual distribuye los hogares con adultos mayores en el I y III quintil con un 31,19% y 30,17% respectivamente, además, en el IV quintil tiene una proporción de 18,67% de los hogares. También se encuentran en este grupo la I y XIII región las cuales concentran la mayor cantidad de hogares con adultos mayores en el II y III quintil, con un alto porcentaje también en el IV quintil.

Gráfico V. 24 Hogares de niños, niñas y adolescentes con adultos mayores según quintil de ingreso

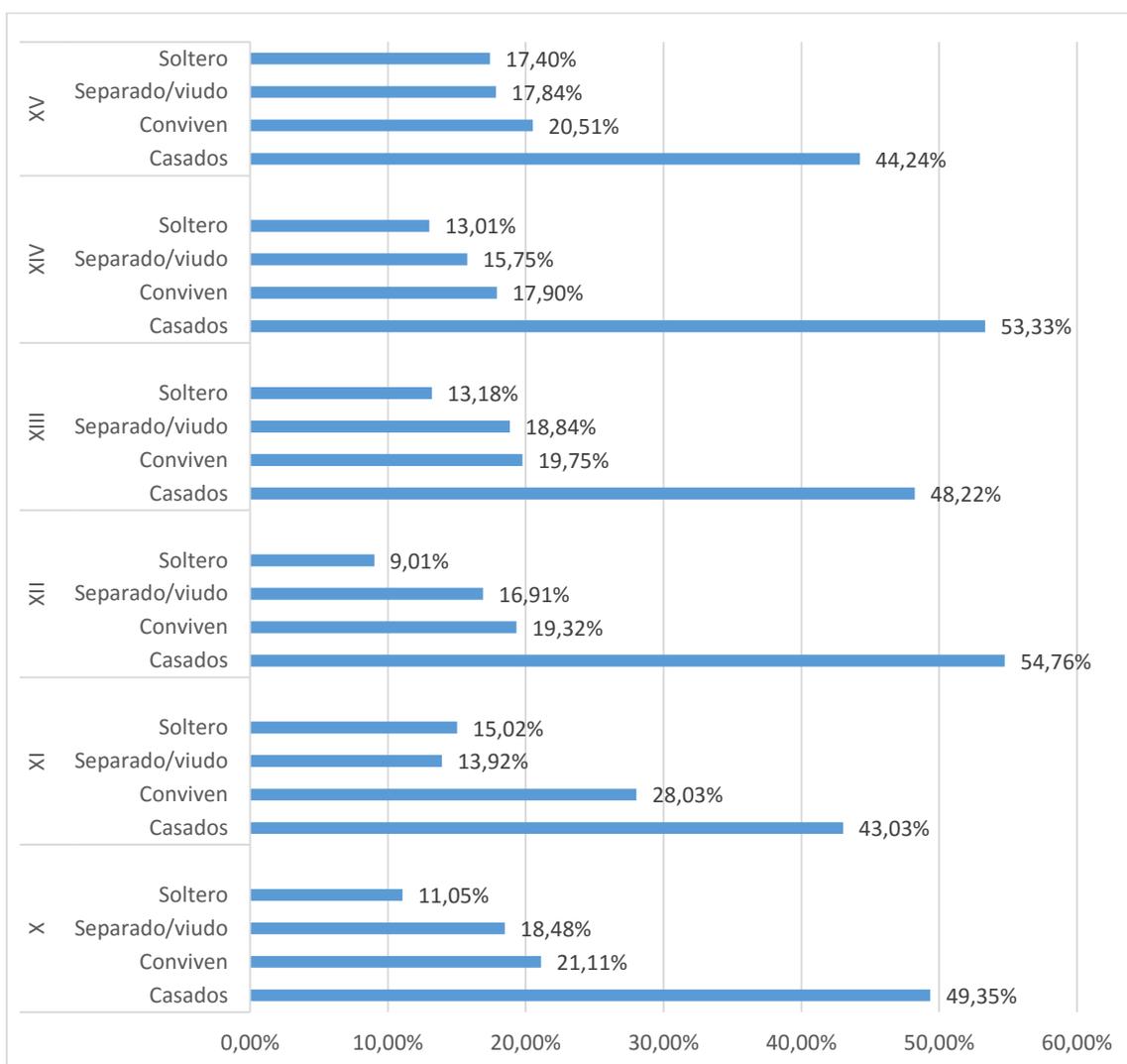


Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2013

Gráfico V. 25 Estado civil de los padres de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2013



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2013

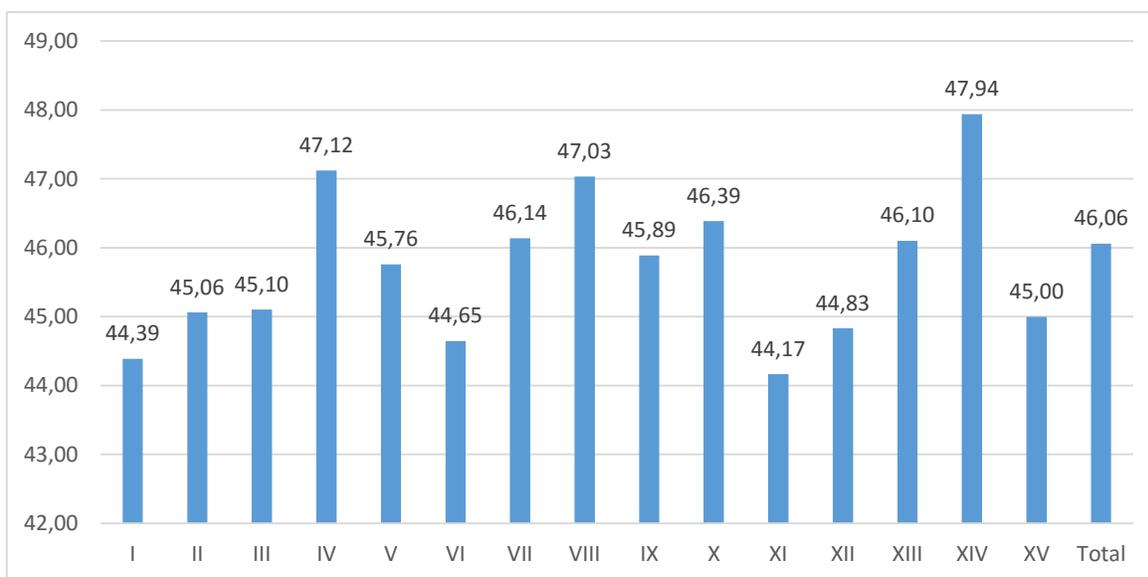
El estado civil de los padres de los estudiantes es mayoritariamente de casados, lo que se da para todas las regiones del país. La región que más presenta este estado civil entre los padres de los estudiantes es la VIII con un 56,84% del total, por otro lado, la región que menor proporción presenta de esta de padres de estudiantes que están casados es la III con un 41,55%.

Según lo que muestra el gráfico V.33, se aprecia que los padres de los estudiantes que conviven son la segunda mayoría, a lo que le siguen aquellos que están separados o viudos y los que sacan una menor proporción son aquellos que son solteros. Esto es variable para algunas regiones, las cuales no presentan la tendencia antes descritas, sino que se observa en ellas una más alta proporción de padres separados o viudos, estas son la VIII región con un 17,68%, VII con un 17,7% y la V con un 22,91%.

La XI región presenta otra tendencia, en donde es menor la proporción de los padres que son separados que solteros con una diferencia de 1,1 puntos porcentuales. Esto no se presenta para ninguna de las otras regiones.

El siguiente gráfico muestra la edad promedio de los jefes de hogar de niños, niñas y adolescentes la cual en promedio es 45,7. La región que presenta el mayor promedio de edad es la XIV con 47,94 años y la que presenta el menor es la I con 44,39 años.

Gráfico V. 26
Edad promedio de los jefes de hogar de niños, niñas y adolescentes



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2013

V.2 Principales tendencias de los hogares con estudiantes por región

Regiones	Descripción general	Situación Socioeconómica	Situación educacional	Composición familiar
I Región de Tarapacá	<p>Matrícula: La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos particulares subvencionados. Se distancia de la tendencia nacional en la distribución de matrícula según sexo debido a que presenta más matrícula de hombres que de mujeres en enseñanza media.</p> <p>Tasa de asistencia: Presenta una de las mayores tasas de asistencia entre 4-17 años.</p>	<p>Distribución de los hogares: Presenta una alta proporción de los hogares en el IV y V quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina.</p> <p>Escolaridad promedio: presenta uno de los mayores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza y los no pobres.</p> <p>Situación habitacional: Presenta un alto porcentaje de hacinamiento medio alto. Además, el primer y quinto quintil presentan uno de los mayores porcentajes de hacinamiento.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: las mujeres sin educación se concentran en menor medida en el primer quintil respecto de otras regiones, aunque este sigue siendo mayoritario. Además, en el caso de hombres y mujeres rompen con la tendencia de disminuir a medida que el ingreso aumenta, debido a que presentan un III quintil más robusto que el II. Presenta uno los mayores porcentajes de hombres con educación básica en el primer quintil; y las mujeres en este nivel educacional presentan mayores proporciones en el III y V quintil. Los hombres que llegaron a educación media presentan uno de los mayores porcentajes en el IV quintil de ingreso y las mujeres en el II y III quintil. Por último, presenta uno de</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Rompe la tendencia de que a medida que aumenta el ingreso menor es el promedio de integrantes del hogar, debido a que el III quintil presenta un promedio mayor al II quintil.</p> <p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil.</p> <p>Hogares monoparentales: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares monoparentales con jefatura femenina.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros quintiles y el IV.</p> <p>Edad jefes de hogar: Presenta uno de los menores promedios de edad.</p>

			los porcentajes más alto de mujeres profesionales en V quintil.	
--	--	--	---	--

<p>II Región de Antofagasta</p>	<p>Matrícula: Aumenta los porcentajes de matrícula de los establecimientos particulares pagados y municipales entre 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales.</p> <p>Tasa de asistencia: presenta una de las mayores tasas de asistencia entre 6-17 años</p>	<p>Distribución de los hogares: Presenta la mayor proporción de los hogares en comparación con otras regiones en el V y IV quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina.</p> <p>Pobreza multidimensional: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con esta característica.</p> <p>Tasa de desocupación: presenta una de las mayores tasas de desocupación masculina. Es excepcional, debido a que rompe con la tendencia de que la tasa de desocupación masculina es mayor a la femenina.</p> <p>Situación habitacional: Presenta un alto porcentaje de hacinamiento crítico y medio alto. Además, el primer y quinto quintil presentan uno de los mayores porcentajes de hacinamiento.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Alta proporción de mujeres sin educación en el II quintil y uno de los menores porcentajes de hombres sin educación en el I quintil. Rompe con la tendencia de disminuir a medida que aumenta el ingreso, debido a que en el caso de los hombres el III quintil supera al II y en el de las mujeres, el II y III quintil son más robustos que sus antecesores.</p> <p>Presenta uno los mayores porcentajes de hombres y mujeres con educación básica en el primer quintil. Además, en el caso de las mujeres el porcentaje del III y V quintil es uno de los más altos. Presenta para los hombres y mujeres con educación media alta proporción en el III quintil. Presenta una de las mayores proporciones de hombres profesionales en el V quintil y uno de los menores porcentajes en</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores promedios de integrantes en I quintil.</p> <p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil y uno de los menores en el V quintil para los hogares con jefatura masculina.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros quintiles y el IV.</p>
--	--	--	---	---

			este mismo de las mujeres en el mismo nivel educacional. Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los menores porcentajes de no acceso a internet en el I quintil.	
III Región de Atacama	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos municipales 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales. Se distancia de la tendencia nacional en la distribución de matrícula según sexo debido a que presenta más matrícula de hombres que de mujeres en enseñanza media.</p> <p>Tasa de asistencia: Presenta la menor tasa de asistencia entre 4-13 años. No presenta cambios entre el 2006-2013 en el tramo 4-5 años.</p> <p>Estadísticas Vitales: Presenta uno de los altos porcentajes de madres entre 15-19 años entre los nacidos vivos entre 1998-2012.</p>	<p>Distribución de los hogares: Presenta una alta proporción de los hogares en el IV y V quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina.</p> <p>Pobreza multidimensional: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con esta característica.</p> <p>Escolaridad promedio: Presenta uno de los mayores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza y los no pobres.</p> <p>Tasa de desocupación: Presenta una de las mayores tasas de desocupación femenina.</p> <p>Tasa de participación laboral femenina: Presenta una de las menores tasas de participación.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta una alta proporción de mujeres sin educación en el II y III quintil superando al primero. También, presenta mayor proporción de hombres sin educación en el III quintil. Ambos datos rompen con la tendencia de que a mayor quintil menor es la proporción de personas sin educación. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres solo con educación básica en el II quintil, y de mujeres sin educación en el I y V quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación media en el III quintil.</p> <p>Acceso a internet según quintil de</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores promedios de integrantes en el hogar en el I quintil. Rompe la tendencia de que a medida que aumenta el ingreso menor es el promedio de integrantes del hogar, debido a que el IV quintil presenta un promedio mayor al III quintil.</p> <p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil. Además, presenta variaciones respecto a otras regiones, debido a que el IV quintil es mayor que el V.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor</p>

		<p>Situación habitacional: Presenta un alto porcentaje de hacinamiento medio bajo. Además, el primer y quinto quintil presentan uno de los mayores porcentajes de hacinamiento.</p>	<p>ingreso: Presenta uno de los menores porcentajes de no acceso a internet en el I quintil.</p>	<p>cantidad de hogares de este tipo en el IV quintil principalmente. Estado civil de los padres: Presenta uno de los mayores porcentajes de padres casados.</p>
--	--	--	---	---

<p>IV Región de Coquimbo</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares subvencionados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos particulares subvencionados</p> <p>Tasa de asistencia: presenta las mayores tasas de asistencia de 4-5 y 14-17 años.</p> <p>Estadísticas Vitales: Presenta uno de los altos porcentajes de madres entre 15-19 años entre los nacidos vivos entre 1998-2012.</p>	<p>Distribución de los hogares: una alta proporción de los hogares de esta región se concentra en el primer quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta una de los mayores porcentajes de hogares con jefatura femenina en pobreza o extrema pobreza.</p> <p>Tasa de desocupación: presenta una de las mayores tasas de desocupación masculina. Es excepcional, debido a que rompe con la tendencia de que la tasa de desocupación masculina es mayor a la femenina.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta una proporción más alta en el III quintil que el II de mujeres sin educación lo que rompe con la tendencia de disminuir a medida que aumenta el ingreso. También, se presenta una mayor concentración de hombres sin educación en el IV quintil que en el III. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación básica en el I y V quintil, y de mujeres con educación básica en el II quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación media en el III quintil.</p> <p>Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de no acceso a internet en el I y V quintil.</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores promedios de integrantes en el hogar en el I quintil. Rompe la tendencia de que a medida que aumenta el ingreso menor es el promedio de integrantes del hogar, debido a que el III quintil presenta un promedio mayor al II quintil.</p> <p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura masculina en el V quintil.</p> <p>Hogares monoparentales: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares monoparentales con jefatura femenina.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros tres quintiles: I, II y III.</p>
<p>V Región de Valparaíso</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares subvencionados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos particulares subvencionados</p>	<p>Distribución de los hogares: presenta una de las mayores proporciones de hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4-17 años.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta una de los mayores porcentajes de hogares con</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta una proporción de hombres sin educación en el II quintil mayor al I, lo que rompe la tendencia de que a mayor quintil menor es la proporción de personas sin</p>	<p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil.</p> <p>Hogares monoparentales: Presenta uno de los mayores porcentajes</p>

	<p>Tasa de asistencia: No presenta la tendencia de aumentar entre 2006-2013 para el tramo de 14-17 años.</p>	<p>jefatura femenina en pobreza o extrema pobreza. Escolaridad promedio: presenta uno de los mayores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza y los no pobres.</p>	<p>educación. Además, presenta uno de los menores porcentajes de hombres sin educación en el primero quintil. Presenta un mayor porcentaje de hombres de educación básica en el I quintil. Presenta mayores porcentajes de mujeres con educación media en el II quintil. Además, presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación media en el III quintil. Presenta los mayores porcentajes de hombres profesionales en el quinto quintil y de mujeres profesionales en el IV.</p>	<p>de hogares monoparentales. Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en el IV quintil principalmente. Estado civil de los padres: Presenta variaciones respecto a otras regiones, debido a que presenta un alto porcentaje de padres separados o viudos, superando a aquellos que son solteros o conviven.</p>
<p>VI Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares subvencionados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales. Tasa de asistencia: No presenta la tendencia de aumentar entre 2006-2013 para el tramo de 14-17 años.</p>	<p>Situación de pobreza: Presenta una de los mayores porcentajes de hogares con jefatura femenina en pobreza o extrema pobreza.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres en educación básica en el I quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación media en el IV quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de mujeres con educación media en el III quintil</p>	<p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil. Hogares monoparentales: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares monoparentales. Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo</p>

			<p>Presenta uno de los menores porcentajes de hombres profesionales en el V quintil y uno de los mayores porcentajes de mujeres en esta situación en el V quintil.</p> <p>Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de no acceso a internet en el I y V quintil.</p>	<p>en los primeros tres quintiles: I, II y III.</p>
<p>VII Región del Maule</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares subvencionados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales.</p> <p>Tasa de asistencia: Presenta una de las menores tasas en el tramo de 6-13 años.</p>	<p>Distribución de los hogares: una alta proporción de los hogares de esta región se concentra en el primer quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina.</p> <p>Tasa de desocupación: presenta una de las mayores tasas de desocupación femenina.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta una de las concentraciones mayores de hombres y mujeres sin educación en el I quintil. Además, en esta región se rompe la tendencia de que a mayor quintil menor es la proporción de personas sin educación, debido a que en el caso de las mujeres se presenta una concentración de este tipo de hogares mayor en el III quintil que en el II.</p> <p>Presenta mayores porcentajes de hombres con educación básica en el I y V quintil. Presenta mayores concentraciones de hombres con educación media en el IV quintil.</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Presenta uno de los menores promedios de integrantes en el hogar en el I quintil. Rompe con la tendencia de que a media que aumenta el ingreso, disminuye el promedio de integrantes en el hogar, debido a que el II quintil presenta el mayor promedio de integrantes.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros tres quintiles: I, II y III.</p> <p>Estado civil de los padres: Presenta variaciones respecto a otras regiones, debido a que presenta un alto porcentaje de padres separados o viudos, superando a</p>

			<p>Presenta una de las menores concentraciones de hombres profesionales en el V quintil.</p> <p>Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de no acceso a internet en el I quintil.</p>	<p>aquellos que son solteros o conviven.</p>
--	--	--	---	--

<p>VIII Región del Biobío</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares subvencionados y pagados 2005-2015. Una alta proporción de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales. Tasa de asistencia: Presenta una de las menores tasas para el tramo de 4-5 años. Presenta una de las mayores tasas para el tramo de 14-17 años.</p>	<p>Distribución de los hogares: presenta una de las mayores proporciones de hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4-17 años. Una alta proporción de los hogares de esta región se concentra en el primer quintil. Situación de pobreza: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina. Tasa de desocupación: presenta una de las mayores tasas de desocupación femenina. Tasa de participación laboral femenina: Presenta una de las menores tasas de participación.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta una de las mayores concentraciones de hombres y mujeres sin educación en el primer quintil de ingreso. Presenta uno de los más altos porcentajes de hombres con educación básica en el II quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres y mujeres con educación media en el III quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de mujeres profesionales en el IV quintil.</p>	<p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura masculina en el V quintil. Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros tres quintiles: I, II y III. Estado civil de los padres: Presenta uno de los mayores porcentajes de padres que están casados. Además, presenta variaciones respecto a otras regiones, debido a que presenta un alto porcentaje de padres separados o viudos, superando a aquellos que son solteros o conviven.</p>
<p>IX Región de La Araucanía</p>	<p>Matrícula: La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos particulares subvencionados Tasa de asistencia: Presenta una de las menores tasas para el tramo de 4-5 años.</p>	<p>Distribución de los hogares: Presenta la mayor proporción de los hogares en comparación con otras regiones en el primer quintil. Situación de pobreza: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes e hombres y mujeres sin educación en el primer quintil. Además, es la región en donde se registra mayor proporción de jefes de hogar sin</p>	<p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil. Además, muestra variaciones respecto a las otras regiones, debido a que el II quintil es</p>

		<p>Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina.</p> <p>Pobreza multidimensional: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con esta característica.</p> <p>Escolaridad promedio: presenta uno de los menores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza y no pobres.</p> <p>Tasa de participación laboral femenina: Presenta una de las menores tasas de participación.</p> <p>Situación habitacional: Rompe con la tendencia nacional de que a medida que aumenta el quintil de ingreso también lo hace el porcentaje de hacinamiento al presentar un V quintil con alta proporción de hogares con hacinamiento y mayor que el IV quintil.</p>	<p>educación en el V quintil.</p> <p>Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación básica en el I quintil.</p> <p>Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación media en el III quintil de ingreso y de mujeres con educación media en el II.</p> <p>Presenta uno de los menores porcentajes de hombres profesionales en el V quintil.</p> <p>Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de no acceso a internet en el V y I quintil.</p>	<p>más robusto que el I.</p> <p>En el caso de la jefatura de hogar masculina, también presenta variaciones respecto a las demás regiones debido a que el III quintil es más robusto que el IV.</p> <p>Hogares monoparentales: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares monoparentales con jefatura femenina.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en el IV quintil principalmente.</p>
<p>X Región de Los Lagos</p>	<p>Matrícula: La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales.</p> <p>Tasa de asistencia: Presenta una de las menores tasas para el tramo de 14-17 años</p>	<p>Distribución de los hogares: una alta proporción de los hogares de esta región se concentra en el primer quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres y mujeres sin educación en el primer quintil.</p> <p>Presenta uno de los mayores</p>	<p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta variaciones para los hogares con jefatura femenina, debido a que el III quintil presenta una mayor proporción que su</p>

		<p>femenina en pobreza o extrema pobreza.</p> <p>Pobreza multidimensional: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con esta característica.</p> <p>Escolaridad promedio: presenta uno de los menores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza y no pobres.</p> <p>Tasa de desocupación: presenta una de las mayores tasas de desocupación femenina.</p>	<p>porcentajes de hombres y mujeres con educación básica en el II quintil.</p> <p>Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación media en el IV quintil.</p> <p>Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de no acceso a internet en el I quintil.</p>	<p>antecesor. Para los hogares con jefatura masculina, también presenta variaciones, debido a que el IV quintil es mayor que su antecesor. Además, presenta uno de los menores porcentajes de hogares en el quinto quintil.</p> <p>Hogares monoparentales: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares monoparentales con jefatura de hogar femenina.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros tres quintiles: I, II y III.</p>
<p>XI Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares subvencionados y pagados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos particulares subvencionados</p> <p>Tasa de asistencia: Presenta una de las menores tasas para el tramo 4-5 años.</p> <p>Estadísticas Vitales: Presenta uno de los altos porcentajes de madres entre</p>	<p>Distribución de los hogares: Presenta una alta proporción de los hogares en el IV y V quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina.</p> <p>Tasa de participación laboral femenina: Presenta una de las mayores tasas de</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres sin educación en el primer quintil. Rompe la tendencia a medida que el quintil de ingreso aumenta la proporción de hogares disminuye, debido a que en el caso de las mujeres el III quintil supera al II quintil.</p>	<p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta variaciones respecto a otras regiones de los hogares con jefatura femenina, debido a que el II quintil es mayor a todos los demás, acumulando la mayoría de los hogares. Para los hogares con jefatura masculina también existen variaciones, debido a que el IV quintil es mayor a todos los demás.</p>

	<p>15-19 años entre los nacidos vivos entre 1998-2012. Además, presenta el mayor porcentaje de madres menores de 15 años de los nacidos vivos entre 2012-1998.</p>	<p>participación; supera el 50%. Situación habitacional: Presenta en el primer quintil uno de los mayores porcentajes de hacinamiento.</p>	<p>Presenta un alto porcentaje de hombres con educación básica en el I y V quintil; y de mujeres en el I quintil. Presenta uno de los menores porcentajes en el V quintil de hombres profesionales.</p>	<p>Hogares monoparentales: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares monoparentales con jefatura de hogar femenina. Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en el IV quintil principalmente. Estado civil de los padres: Presenta variaciones respecto a otras regiones, debido a que presenta un alto porcentaje de padres solteros, superan a aquellos que están separados o viudos.</p>
<p>XII Región de Magallanes y de la Antártica Chilena</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares subvencionados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales. Tasa de asistencia: Presenta una de las mayores tasas para el tramo de 14-17 años.</p>	<p>Distribución de los hogares: Presenta una alta proporción de los hogares en el IV y V quintil. Situación de pobreza: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina. Escolaridad promedio: presenta uno de los mayores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta uno de los menores porcentajes de hombres sin educación en el I quintil. Además, rompe con la tendencia de que a medida que aumenta el quintil de ingreso la concentración de familias disminuye, debido a que el V quintil supera el IV, III y II. Presenta los mayores porcentajes de hombres y mujeres con educación básica en el II y V</p>	<p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura masculina en el V quintil. Hogares monoparentales: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares monoparentales a nivel general y con jefatura femenina. Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los</p>

		<p>situación de pobreza y los no pobres.</p> <p>Tasa de participación laboral femenina: Presenta una de las mayores tasas de participación; supera el 50%.</p> <p>Situación habitacional: Presenta en el primer y quinto quintil uno de los mayores porcentajes de hacinamiento. Además, rompe con la tendencia de que, a mayor quintil de ingreso, hay un mayor porcentaje de hacinamiento. Presenta un II quintil que supera al primero y además un V quintil robusto, que presenta la mayor proporción de hogares con hacinamiento.</p>	<p>quintil; para las mujeres también presenta altos porcentajes en el III.</p> <p>Presenta altos porcentajes en el I, IV y V quintil de hombres con educación media.</p> <p>Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los menores porcentajes de no acceso a internet en el I quintil.</p>	<p>primeros tres quintiles: I, II y III.</p>
<p>XIII Región Metropolitana de Santiago</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares pagados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos particular subvencionado.</p> <p>Tasa de asistencia: No presenta la tendencia de aumentar entre los años 2006-2013 en el tramo de 14-17.</p>	<p>Distribución de los hogares: presenta una de las mayores proporciones de hogares de niños, niñas y adolescentes entre 4-17 años. Además, presenta una alta proporción de los hogares en el IV y V quintil.</p> <p>Situación de pobreza: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura femenina en pobreza o extrema pobreza.</p> <p>Tasa de participación laboral femenina: Presenta una de las mayores tasas de participación; supera el 50%.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Rompe con la tendencia de a medida que aumenta el ingreso, disminuye la concentración de hogares, debido a que, en el caso de las mujeres sin educación, el III quintil supera el II. Presenta una de las mayores proporciones de hombres con educación básica en el II quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Rompe con la tendencia de que a media que aumenta el ingreso, disminuye el promedio de integrantes en el hogar, debido a que el III quintil presenta el mayor promedio de integrantes.</p> <p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con</p>

		<p>Situación habitacional: Presenta un alto porcentaje de hacinamiento medio alto, medio bajo y crítico.</p>	<p>educación media en el I, IV y V quintil. Las mujeres con este nivel de educación presentan uno de los mayores porcentajes en el III quintil. Presenta uno de los más altos porcentajes en el V quintil de hombre y mujeres profesionales.</p>	<p>jefatura masculina en el V quintil. Hogares monoparentales: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares monoparentales con jefatura de hogar femenina. Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros quintiles y el IV.</p>
<p>XIV Región de Los Ríos</p>	<p>Matrícula: La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos municipales. Se distancia de la tendencia nacional en la distribución de matrícula según sexo debido a que presenta más matrícula de hombres que de mujeres en enseñanza media. Tasa de asistencia: Presenta una de las mayores tasas para los tramos de 4-5 y 14-17 años. Además, no sigue la tendencia de aumentar entre el 2006-2013. Estadísticas Vitales: Presenta el mayor porcentaje de madres entre 15-19 años de los nacidos vivos entre 1998-2012.</p>	<p>Distribución de los hogares: una alta proporción de los hogares de esta región se concentra en el primer quintil. Situación de pobreza: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura masculina y femenina en pobreza o extrema pobreza. Para los hogares con jefatura femenina aumenta la pobreza en relación a los hogares con jefatura masculina. Escolaridad promedio: presenta uno de los menores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza y no pobres.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres sin educación en el I quintil. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres y mujeres con educación básica en el II quintil; para estas últimas también concentra altas proporciones de hogares en el V. Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres con educación media en el IV quintil, y para las mujeres en este nivel educativo se concentran en el III. Presenta uno de los más altos</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Rompe con la tendencia de que a media que aumenta el ingreso, disminuye el promedio de integrantes en el hogar, debido a que el III quintil presenta un mayor promedio que el II. Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los menores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil y uno de los mayores de los hogares con jefatura masculina en el V quintil. Hogares monoparentales: Presenta uno de los mayores</p>

			<p>porcentajes de hombres profesionales en el V quintil, y las mujeres en el IV.</p> <p>Acceso a internet según quintil de ingreso: Presenta uno de los menores porcentajes de no acceso a internet en el I quintil.</p>	<p>porcentajes de hogares monoparentales con jefatura femenina.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de hogares de este tipo en los primeros tres quintiles: I, II y III.</p> <p>Edad jefes de hogar: Presenta uno de los mayores promedios de edad.</p>
<p>XV Región de Arica y Parinacota</p>	<p>Matrícula: Aumenta porcentaje de matrícula de establecimientos particulares pagados 2005-2015. La mayoría de la matrícula se concentra en los establecimientos particulares subvencionados.</p>	<p>Distribución de los hogares: una alta proporción de los hogares de esta región se concentra en el primer quintil.</p> <p>Escolaridad promedio: presenta uno de los mayores promedios de escolaridad de los jefes de hogar en situación de pobreza y los no pobres.</p> <p>Situación habitacional: Presenta un alto porcentaje de hacinamiento medio alto, medio bajo y crítico. Además, el primer quintil presenta uno de los mayores porcentajes de hacinamiento.</p>	<p>Nivel educacional de los jefes de hogar/ quintil de ingreso: Presenta uno de los mayores porcentajes de hombres sin educación en el I quintil. Rompe con la tendencia de a medida que aumenta el ingreso disminuye la concentración de hogares, debido a que el IV quintil supera en porcentaje al III y II. Presenta los mayores porcentajes de hombres con educación básica en I quintil. Presenta uno de los más altos porcentajes de hombres en educación media en el I, IV y V quintil, las mujeres en este nivel educativo se</p>	<p>Promedio de integrantes del hogar según quintil de ingreso: Rompe con la tendencia de que a media que aumenta el ingreso, disminuye el promedio de integrantes en el hogar, debido a que el III quintil presenta un mayor promedio que el II.</p> <p>Cantidad de hogares por quintil de ingreso y sexo del jefe/a de hogar: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares con jefatura femenina en el primer quintil.</p> <p>Hogares monoparentales: Presenta uno de los mayores porcentajes de hogares monoparentales.</p> <p>Hogares con adultos mayores: concentra la mayor cantidad de</p>

			concentran en el III quintil. Presenta una de las más altas proporciones de mujeres profesionales en el V quintil.	hogares de este tipo en los primeros tres quintiles: I, II y III.
--	--	--	---	---

