Evaluación de Impacto Programa Aprender en Familia
Informe Final

Francisco Gallego

Agosto, 2016

Índice

1. Introducción **8**

2. Diseño Metodológico **15**
2.1. Metodología Experimental 15
2.2. Evaluación del Programa Aprender en Familia 16
2.2.1. Cálculos de Poder 17
2.3. Asignación Aleatoria 20

3. Instrumentos de medición **25**
3.1. Cuestionario de apoderados 26
3.2. Cuestionarios de estudiantes 26
3.3. Prueba CLP 26
3.4. Cuestionario de profesores 27

4. Levantamientos de datos **28**
4.1. Procedimiento 28
4.1.1. Para la evaluación de procesos 28
4.1.2. Para la evaluación de impacto 29
4.2. Resultados de los levantamientos 31

5. Evaluación de Procesos **33**
5.1. Introducción 33
5.2. Presentación de los instrumentos 33
5.2.1. Planillas de Monitoreo (Fundación CAP) 34
5.2.2. Observaciones de Escuela Para Padres 34
5.2.3. Preguntas en Encuesta de Apoderados y de Profesores (J-PAL) 35
5.3. Resultados de la Evaluación de Procesos 36
5.3.1. Planillas de Monitoreo 36
5.3.2. Asistencia a las sesiones 46
5.3.3. Pautas de Observación 52
5.3.4. Encuesta de Apoderados 74
5.3.5. Encuesta de Profesores Jefe 85

6. Evaluación de Impacto **90**
6.1. Aspectos metodológicos 90
6.2. Preliminares 92
6.2.1. Cumplimiento Imperfecto 93
6.2.2. Desgaste 96
6.2.3. Balance 98
6.3. Resultados de la Evaluación de Impacto 103

6.3.1. Sobre la presentación de resultados . . . 103
6.3.2. Nota sobre potencial de medición y diagnóstico de las familias . . . 105
6.3.3. Resultados en Estudiantes . . . 106
6.3.4. Resultados en Apoderados . . . 138
6.3.5. Resultados para Profesores . . . 144

7. Conclusiones **164**

A. Anexo: Resultados en las escalas del "Efecto sobre los Tratados" (TOT) **172**

B. Anexo: Tablas de preguntas por orden de cuestionario **177**
B.1. Tablas Cuestionario Apoderado . . . 178
B.2. Tablas Cuestionario Estudiantes 2do y 3ro . . . 199
B.3. Tablas Cuestionario Estudiantes 4to a 8vo . . . 205

C. Anexo: CLP **215**
C.1. Resultados de CLP como porcentaje de respuestas correctas . . . 215

D. Anexo: Evaluación de Procesos **225**
D.1. Planillas de Monitoreo . . . 225
D.2. Pautas de Observación . . . 227
D.2.1. Clasificación Sesiones por Escalas . . . 227

Índice de figuras

1. Evolución número de sesiones por año y curso, PAF III . . . 39
2. Evolución número de sesiones por año y curso, PAF IV . . . 40
3. Evolución número de sesiones por año y curso, San Bernardo . . . 41
4. Porcentaje de sesiones por implementador y año, PAF III . . . 43
5. Porcentaje de sesiones por implementador y año, PAF IV . . . 44
6. Porcentaje de sesiones por implementador, por curso . . . 45
7. Dominio de Contenidos de Monitor 1, por tipo de implementador . . . 66
8. Dominio de Contenidos de Monitor 2, por tipo de implementador . . . 67
9. Clima de la sesión, por curso . . . 68
10. Clima de la sesión, por tipo de implementador . . . 69
11. Clima de la sesión, por tipo de implementador . . . 71
12. Dominio de Contenidos en sesiones implementadas por apoderados, por curso . . . 72
13. Dominio de Contenidos en sesiones implementadas por profesores, por curso . . . 73
14. Dominio de Contenidos en sesiones implementadas por apoderados y profesores, por curso . . . 74
15. Motivos de inasistencia declarados por apoderados, por curso . . . 80

16. Motivos de inasistencia declarados por monitores, por curso 85
17. Efecto tratamiento en escalas cuestionario estudiante 2do y 3ro, seguimiento II global 109
18. Efecto tratamiento en escalas cuestionario estudiante 4to a 8vo, seguimiento II global 115
19. Efecto tratamiento en escalas cuestionario apoderado, seguimiento II global 143
20. Porcentaje de sesiones por implementador, por curso, PAF III 225
21. Porcentaje de sesiones por implementador, por curso, PAF IV 226

Índice de tablas

2.2.1. Cálculos de Poder Ex Ante: Programa Aprender en Familia 19
2.3.1. Asignación Escuelas PAF III 23
2.3.2. Asignación Escuelas PAF IV 24
4.0.1. Cronograma Levantamientos 28
4.2.1. Resumen Recolección de Datos 32
5.3.1. Estadística Descriptiva: Por Cohorte 36
5.3.2. Estadística Descriptiva: Por Año 37
5.3.3. Estadística Descriptiva: Comunas de PAF III 38
5.3.4. Estadística Descriptiva: Comunas de PAF IV 39
5.3.5. Promedio porcentaje de asistencia a sesiones de Escuela Para Padres por cohorte y año 46
5.3.6. Promedio asistencia a sesiones de Escuela Para Padres por comuna y año 47
5.3.7. Asistencia Promedio a Reuniones de Apoderados, por curso corriente y curso al final del programa 47
5.3.8. Asistencia Promedio a sesiones, por escala asociada a la sesión 49
5.3.9. Número promedio de sesiones implementadas por escala 50
5.3.10. Porcentaje de sesiones implementadas, por escala 51
5.3.11. Porcentaje de cumplimiento de malla curricular, por escala 52
5.3.12. Observaciones por Comuna y Año 53
5.3.13. Observaciones por Comuna y Semestre 54
5.3.14. Porcentaje de Sesiones Observadas, por comuna 55
5.3.15. Porcentaje de Sesiones Observadas, por comuna 55
5.3.16. Observaciones por Sesión y Año 56
5.3.17. Comparación Planillas y Observaciones: Implementador de Sesión 57
5.3.18. Comparación Planillas y Observaciones: Asistencia 59
5.3.19. Duración de Sesiones y Etapas 60
5.3.20. Porcentaje de Sesiones que incluyen cada etapa 61
5.3.21. Porcentaje de Sesiones que incluyen cada etapa 63
5.3.22. Dominio demostrado por Monitor 1 en sesiones de EPP 64
5.3.23. Dominio demostrado por Monitor 2 en sesiones de EPP 65
5.3.24. Nota de la Sesión, por curso y tipo de implementador 70

5.3.25.Porcentaje de apoderados que conoce el Programa Aprender en Familia 75
5.3.26.Nota puesta por apoderados al Programa Aprender en Familia 75
5.3.27.Porcentaje de apoderados que afirman que CAP implementa PAF 76
5.3.28.Participación en Fiesta de las Artes 77
5.3.29.Participación en Olimpiadas Deportivas 77
5.3.30.Porcentaje de Apoderados que declara haber conocido a otros en Fiesta de las Artes u Olimpíadas Deportivas 78
5.3.31.Evaluación de apoderados de las sesiones de EPP 79
5.3.32.Porcentaje de monitores que conoce el Programa Aprender en Familia 81
5.3.33.Nota puesta por monitores al Programa Aprender en Familia 81
5.3.34.Porcentaje de monitores que afirman que CAP implementa PAF 82
5.3.35.Participación en Fiesta de las Artes 82
5.3.36.Participación en Olimpíadas Deportivas 82
5.3.37.Porcentaje de Monitores que declara haber conocido a otros en Fiesta de las Artes u Olimpíadas Deportivas 83
5.3.38.Evaluación de monitores de las sesiones de EPP (Nota) 84
5.3.39.Porcentaje de Profesores Jefe que conoce el Programa Aprender en Familia 86
5.3.40.Evaluación de PAF por los Profesores Jefe (Nota) 86
5.3.41.Porcentaje de Profesores Jefe que declara que en su curso hay monitores de EPP . . 87
5.3.42.Porcentaje de Profesores Jefe que declara haber apoyado a los monitores 87
5.3.43.Porcentaje de Profesores Jefe que declara ser monitor 88
5.3.44.Evaluación de Profesores de sesiones de EPP 89
6.2.1.Cumplimiento imperfecto según cohorte y asignación 95
6.2.2.Porcentaje de medición sobre la muestra (desgaste) 97
6.2.3.Balance cuestionario Apoderado: Variables desbalanceadas Seg. II PAF III 99
6.2.4.Balance cuestionario Apoderado: Variables desbalanceadas Seg. II PAF IV 100
6.2.5.Balance cuestionario apoderados: Variables desbalanceadas Seg. II Global 100
6.2.6.Balance cuestionario Estudiante: Variables desbalanceadas Seg. II PAF III 101
6.2.7.Balance cuestionario Estudiante: Variables desbalanceadas Seg. II PAF IV 102
6.2.8.Balance cuestionario Estudiante: Variables desbalanceadas Seg. II global 102
6.3.1.Resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por escalas 106
6.3.2.Resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas 112
6.3.3.Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas (2) 113
6.3.4.Porcentaje de respuestas correctas en la prueba CLP para el grupo de control, por curso. 117
6.3.5.Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, OLS 120
6.3.6.Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 10 121
6.3.7.Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 20 122
6.3.8.Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 30 123
6.3.9.Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 40 124

6.3.10 Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 50 125
6.3.11 Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 60 126
6.3.12 Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 70 127
6.3.13 Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 80 128
6.3.14 Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 90 129
6.3.15 Resultados Simce a nivel de escuela por prueba 131
6.3.16 Resultados Simce a nivel de escuela y curso por prueba, PAF III 132
6.3.17 Resultados Simce a nivel de escuela y curso por prueba, PAF IV 132
6.3.18 Resultados IDPS a nivel de escuela, PAF III 133
6.3.19 Resultados IDPS a nivel de escuela PAF IV 134
6.3.20 Resultados en Asistencia Promedio último año, OLS 137
6.3.21 Resultados cuestionario de apoderado por escalas 139
6.3.22 Continuación resultados cuestionario de apoderado por escalas (2) 140
6.3.23 Resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta 148
6.3.24 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (2) 149
6.3.25 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (3) 150
6.3.26 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (4) 151
6.3.27 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (5) 152
6.3.28 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (6) 153
6.3.29 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (7) 154
6.3.30 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (8) 155
6.3.31 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (9) 156
6.3.32 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (10) 157
6.3.33 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (11) 158
6.3.34 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (12) 159
6.3.35 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (13) 160
6.3.36 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (14) 161
6.3.37 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (15) 162
6.3.38 Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (16) 163
A.0.1 Resultados TOT cuestionario de estudiante 2do a 3ro por escalas 172
A.0.2 Resultados TOT cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas 173
A.0.3 Continuación resultados TOT cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas (2) . 174
A.0.4 Resultados TOT cuestionario de apoderado por escalas 175
A.0.5 Continuación resultados TOT cuestionario de apoderado por escalas (2) 176
B.1.1 Resultados cuestionario de apoderado por pregunta 179
B.1.2 Continuación resultados cuestionario de apoderado (2) 180
B.1.3 Continuación resultados cuestionario de apoderado (3) 181
B.1.4 Continuación resultados cuestionario de apoderado (4) 182
B.1.5 Continuación resultados cuestionario de apoderado (5) 183
B.1.6 Continuación resultados cuestionario de apoderado (6) 184

B.1.7 Continuación resultados cuestionario de apoderado (7) . . . 185
B.1.8 Continuación resultados cuestionario de apoderado (8) . . . 186
B.1.9 Continuación resultados cuestionario de apoderado (9) . . . 187
B.1.10 Continuación resultados cuestionario de apoderado (10) . . . 188
B.1.11 Continuación resultados cuestionario de apoderado (11) . . . 189
B.1.12 Continuación resultados cuestionario de apoderado (12) . . . 190
B.1.13 Continuación resultados cuestionario de apoderado (13) . . . 191
B.1.14 Continuación resultados cuestionario de apoderado (14) . . . 192
B.1.15 Continuación resultados cuestionario de apoderado (15) . . . 193
B.1.16 Continuación resultados cuestionario de apoderado (16) . . . 194
B.1.17 Continuación resultados cuestionario de apoderado (17) . . . 195
B.1.18 Continuación resultados cuestionario de apoderado (18) . . . 196
B.1.19 Continuación resultados cuestionario de apoderado (19) . . . 197
B.1.20 Continuación resultados cuestionario de apoderado (20) . . . 198
B.2.1 Resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta . . . 200
B.2.2 Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (2) . . . 201
B.2.3 Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (3) . . . 202
B.2.4 Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (4) . . . 203
B.2.5 Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (5) . . . 204
B.3.1 Resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta . . . 206
B.3.2 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (2) . . . 207
B.3.3 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (3) . . . 208
B.3.4 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (4) . . . 209
B.3.5 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (5) . . . 210
B.3.6 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (6) . . . 211
B.3.7 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (7) . . . 212
B.3.8 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (8) . . . 213
B.3.9 Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (9) . . . 214
C.1.1 Resultados en CLP estandarizado, OLS . . . 215
C.1.2 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 10 . . . 216
C.1.3 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 20 . . . 217
C.1.4 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 30 . . . 218
C.1.5 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 40 . . . 219
C.1.6 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 50 . . . 220
C.1.7 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 60 . . . 221
C.1.8 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 70 . . . 222
C.1.9 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 80 . . . 223
C.1.10 Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 90 . . . 224
D.2.1 Observaciones por curso y año . . . 229
D.2.2 Nota puesta por apoderados que declaran conocer Programa Aprender en Familia . . . 229

1. Introducción

La lectura de la investigación cuantitativa de frontera en educación plantea un conjunto de resultados que desafían muchas creencias ampliamente difundidas entre quienes participan del sector y en la sociedad en general.[1] Así, por ejemplo, la investigación sugiere la importancia de ampliar el foco de la evaluación de los resultados educativos desde simplemente el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas a una mirada que además considera el desarrollo complementario de las habilidades socio-afectivas. Así mismo, una serie de trabajos resaltan el rol complementario que juega el desarrollo de habilidades en diferentes momentos del ciclo de vida de los niños (la llamada complementariedad dinámica) y cómo en esa interacción juega un rol crucial el desarrollo de estrategias que se adapten a cada niño y permitan vincularlo con experiencias significativas que lo desafíen y le planteen propuestas adaptadas a su nivel.

En este contexto surge la familia como un ente fundamental para el proceso educativo. Por una parte, como enfatizan diferentes autores, por ejemplo Mayer et al. (2015), al final del día las niñas y niños pasan mucho más tiempo fuera de la escuela que en ella entonces es clave potenciar los espacios de aprendizaje fuera de la escuela y la interacción de estos espacios con lo que sucede en la escuela.[2] Por otro lado, como enfatizan Kautz et al. (2014) el proceso de generación de habilidades cognitivas y, especialmente, no cognitivas parte desde el entorno más cercano al niño. En este sentido, es posible pensar en intervenciones que justamente potencien esta dimensión. Kautz et al. (2014) de hecho plantean que cualquier experiencia educativa sustantiva parte de una relación que se "asemeja" a los vínculos que surgen dentro de la familia.[3].

Otra de las lecciones cruciales de la literatura reciente en educación tiene que ver con que no basta con identificar la relevancia de la educación o de áreas específicas (como puede ser la participación de la familia), sino que el problema que surge es identificar programas concretos que permitirían lograr mejoras en este ámbito. Este punto se aplica al tema del involucramiento parental. Por ejemplo, Fryer (2016) y Kautz et al. (2014) presentan y discuten en detalle la existencia de intervenciones relacionadas con el involucramiento parental que no presentaron resultados importantes. Es por ello que es importante estudiar los detalles de las intervenciones exitosas.

En este contexto, es que surge la evaluación experimental del programa Aprender en Familia de la Fundación CAP, con el fin de generar evidencia rigurosa y de frontera sobre el impacto de

[1] Ver, por ejemplo, la revisión de la literatura presentada en Francisco Gallego "Mirando la Frontera: ¿Qué sabemos en Educación?", Manuscrito, 2016. Varios de los resultados que se citan más abajo vienen de esta revisión y análisis de la literatura reciente.

[2] Estos autores documentan que los niños pasan en promedio en Estados Unidos pasan sólo ente 15 y 18 % del tiempo dedicado al aprendizaje en la escuela. Ver Mayer, Susan E., Ariel Kalil, Philip Oreopoulos, Sebastian Gallegos (2015) "Using Behavioral Insights to Increase Parental Engagement: The Parents and Children Together (PACT) Intervention" NBER Working Paper 21602.

[3] Kautz, Tin, James J. Heckman, Ron Diris, Bas ter Weel, Lex Borghans (2014) "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success" NBER Working Paper No. 20749.

una intervención que busca afectar el involucramiento parental, la relación familia-escuela y la dinámica familiar en un conjunto amplio de dimensiones relacionadas con los comportamientos de los niños y de sus familias y con algunas dimensiones relacionadas con los resultados educativos de los estudiantes, que pertenecen a escuelas municipales de distintas comunas vulnerables del país. Esta evaluación parte en el año 2012, con un equipo de investigadores principales constituido por los profesores de la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile Francisco Gallego (Instituto de Economía de la PUC de Chile e Investigador afiliado de J-PAL) y Paula Bedregal (Escuela de Medicina de la PUC de Chile). La evaluación se realiza con el apoyo de la oficina de América Latina del Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), entidad especializada en evaluaciones de impacto de programas sociales.

Así, la evaluación experimental del programa Aprender en Familia se inscribe en el contexto mencionado más arriba. De hecho, la investigación reciente mencionada más arriba y revisada en detalle en Gallego (2016) también permite una re-lectura de la literatura que documenta la alta correlación entre las características y hábitos familiares y los comportamientos de los niños y niñas. Si bien esto se postula para distintos tipos de conductas, desde la publicación del famoso "Informe Coleman"[4] se ha investigado en diferentes trabajos el efecto de las características familiares en resultados educativos. Dicho informe concluyó que la mayor parte de la variabilidad en los resultados académicos se explica desde la variabilidad del nivel socioeconómico de las familias, y no a partir de la variabilidad de recursos de las escuelas. Si bien esta conclusión ha sido revisada y discutida en la literatura posterior[5] , se mantiene un consenso académico bastante alto sobre la idea de que la influencia de las características familiares en el desempeño académico es de primer orden. Los resultados recientes permiten no sólo racionalizar estas correlaciones sino que además sugieren el desarrollo de intervenciones que intentan "romper" con esas correlaciones. [6].

Más aún, consistente con la investigación de frontera mencionada más arriba que documenta el rol de aspectos de desarrollo y socio-afectivos de los niños, el efecto de las características familiares en el comportamiento de lo(a)s hijo(a)s no sólo es postulado para variables académicas (aprendizaje), sino también para variables formativas (desarrollo) que se reflejan en el grado de autocontrol, autoestima, prevalencia de conductas de riesgo, problemas de delincuencia y, más de largo plazo, en el desempeño laboral global. Tómese, por ejemplo, la revisiones de la literatura en Currie (2009)[7] y Almlund et al. (2012)[8] sobre los efectos del nivel socioeconómico de los padres en la condición

[4]James S. Coleman, Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld, and Robert L. York, *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: United States Government Printing Office for the National Center for Education Statistics, 1966)

[5]Ver, por ejemplo, el capítulo de Caroline Hoxby "If Families Matter Most, Where Do Schools Come In?" en T. Moe, ed. *A Primer on American Schools*. Stanford: Hoover Institution Press, 2001.

[6]En esta línea se puede mencionar el reciente libro Paul Tough (2012) *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character* y las referencias allí citadas.

[7]Janet Currie (2009) "Healthy, Wealthy, and Wise: Socioeconomic Status, Poor Health in Childhood, and Human Capital Development".*Journal of Economic Literature*: Volume 47, Issue 1, March 2009.

[8]Mathilde Almlund, Angela Lee Duckworth, James J. Heckman, Tim D. Kautz (2012) "Personality Psychology

de salud de los niños y sobre los efectos en aspectos socio-afectivos. Es importante enfatizar este último punto por cuanto, como discute Gallego (2016), la investigación de frontera más creíble sobre el tema sugiere que el desarrollo de estos aspectos tiene efectos tanto o más grandes en el desempeño económico y social de las personas que los aspectos meramente académicos. En este contexto intervenciones como el Programa Aprender en Familia justamente se pueden entender como oportunidades para "romper" la gradiente socioeconómica y familiar en los resultados académicos y socio-afectivos de los niños.

Este cúmulo de evidencia ha motivado el actuar de los gobiernos en búsqueda de promover el desarrollo de los estudiantes a través del aporte de las familias. En países con una historia de educación formal poco masiva, el esfuerzo todavía está en proveer de educación a los padres, de modo de compensar los vacíos del sistema formal de educación. El caso de India es ilustrador: el gobierno lleva más de dos décadas implementando la llamada "National Literacy Mission", con la intención de aumentar el nivel de alfabetización entre los(as) jóvenes y adultos, con la hipótesis de poder mejorar el desempeño académico de los estudiantes[9]. En algunos países desarrollados, por otro lado, los programas para fomentar el involucramiento parental y su relación con las escuelas han sido ya ampliados a nivel nacional. Así lo identifica Avvisati et al (2010) para los casos de Estados Unidos e Inglaterra[10]. Sin embargo, tal como en muchas otras dimensiones en educación, esta presencia de programas que buscan apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a través de sus familias no ha estado acompañada de una evaluación de impacto rigurosa. Las revisiones de literatura[11] más importantes que analizan la calidad de las evaluaciones de programas de este tipo son concluyentes: no hay evidencia rigurosa sobre el impacto de estos programas[12].

Más aún, como mencionábamos más arriba, revisiones recientes de la literatura sugieren que incluso los programas de involucramiento parental evaluados utilizando metodologías rigurosas pre-

and Economics". "Handbook of the Economics of Education".

[9]Ver el artículo de Rukmini Banerji, James Berry y Marc Shotland (2013) "The Impact of Mother Literacy and Participation Programs on Child Learning: Evidence from a Randomized Evaluation in India" disponible en `http://www.povertyactionlab.org/publication/impact-mother-literacy-and-participation-programs-child-learning-evidence-randomized-eva`

[10]Ver Francesco Avvisati, Bruno Besbas y Nina Guyon (2010). "Parental Involvement in school: A literature review." *Revue d'Économie Politique*.

[11]Ver Charles Desforges y Alberto Abouchaar (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*; Mattingley, D.J., Prislin, R., McKenzie, T.L., Rodriguez, J.L., y Kayzar, B. (2002) "Evaluating evaluations: the case of parent involvement programmes", *Review of Educational Research*, 72, 4, 549-576; y Francesco Avvisati, Bruno Besbas y Nina Guyon (2010). "Parental Involvement in school: A literature review." *Revue d'Économie Politique*

[12]Esta afirmación representa el panorama general. Hay muy pocos programas de involucramiento parental que sí han llevado a cabo una evaluación rigurosa. Por ejemplo, Avvisati et. al. (2010) Y Fryer (2016) mencionan específicamente unas pocas evaluaciones de programas con sus respectivos resultados. Ver Francesco Avvisati, Marc Gurgand, Nina Guyon y Eric Maurin (2011)."Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools" y Roland Fryer (2016) "The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments" en *Handbook of Field Experiments*.

sentan resultados mixtos, con incluso intervenciones de involucramiento parental que no presentaron resultados importantes. Es por ello que es importante estudiar los detalles de las intervenciones exitosas.

Un ejemplo interesante es el trabajo de Fryer et al. (2015)[13] que encuentra que un programa que da incentivos a los padres de niños de pre-escolar a realizar actividades de apoyo a los niños no tiene efectos muy grandes en habilidades cognitivas pero si en habilidades socio-afectivas. Esto apunta en dos dimensiones relevantes:

1. Existen intervenciones de involucramiento parental que parecen mejorar aspectos no-académicos de los estudiantes sin afectar los aspectos académicos. Esto se repite en otros programas (ver Fryer, 2016) y es relevante pues, como hemos argumentado más arriba, el desarrollo de habilidades socio-afectivas es tanto o más importante que el desarrollo de habilidades cognitivas.

2. Existen espacios para incentivar a los padres a realizar actividades de involucramiento parental. Esto puede sonar a paternalista pero existe evidencia de que los padres no son completamente altruistas y/o tienen sesgos de comportamiento que les hacen complicado realizar intervenciones que tienen costos (pecuniarios y sobre todo no-pecuniarios) en el presente y beneficios en el futuro.

En este contexto ha surgido una literatura que intenta el uso de tecnologías de información de bajo costo para ayudar a los padres en el desarrollo de habilidades parentales. Mayer et al. (2015) es un ejemplo de un tipo de intervenciones. Estos investigadores diseñan una intervención en que utilizan herramientas de *behavioral economics* —como recordatorios frecuentes, la fijación de metas y refuerzos sociales— para aumentar la frecuencia de lectura de padres a niños de educación pre-escolar. Los autores encuentran que esta intervención aumenta significativamente el tiempo de lectura de los padres.

Análogamente, en Gallego, Malamud y Pop-Eleches (en progreso)[14] estudiamos una intervención en Chile en que se le envían mensajes de texto informando a los padres sobre el uso de internet de sus hijos (en el contexto de un programa de entrega de computadores con Internet denominado Yo Elijo Mi PC). Los resultados muestran que los mensajes de texto bajan el uso de internet (en un contexto en que existe bastante evidencia de que los niños usan internet más allá de lo recomendable por profesionales de la medicina y de la educación). Los mecanismos para explicar este efecto apuntan a que los padres carecen de información relevante para realizar un *parenting* activo; pero también a que los padres tienen sesgos de comportamiento que implican que requieren el recordatorio frecuente y aleatorio de la información para que puedan afectar el uso de internet

[13] Fryer, Roland, Steven Levitt, and John List (2015). "Parental Incentives and Early Childhood Achievement: A Field Experiment in Chicago Heights." Mimeo

[14] Gallego, F. O. Malamud, y C. Pop-Eleches (en progreso) "Parental Monitoring and Children's Internet Use: The Role of Information, Control, and Salience". Mimeo

por parte de sus hijos.

Otro modo de abordar la importancia del apoyo parental se relaciona con la cantidad y calidad del tiempo que dedican los niños al proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Un margen clave en esta línea es justamente incentivar el uso del tiempo de calidad en el hogar. El apoyo parental y familiar es clave en esto. Por ejemplo, está bastante documentado que durante los momentos de vacaciones es cuando se producen las mayores diferencias en avance en aprendizajes entre niños de diferentes niveles socioeconómicos (debido al llamado *summer learning loss*). Esto se puede relacionar probablemente con el hecho que niños de hogares más aventajados tienen acceso a recursos complementarios del aprendizaje durante el verano.

En este contexto se ubica la evaluación experimental del programa Aprender en Familia, por cuanto provee una oportunidad para estudiar de un modo riguroso la implementación y los impactos de un programa que intenta afectar el involucramiento parental y la relación familia-escuela desde una aproximación integral. A continuación procedemos a describir en detalle el programa y a relacionarlo con la literatura discutida más arriba, a la vez que planteamos las hipótesis principales relacionadas con esta investigación.

El Programa Aprender en Familia tiene como objetivo principal fortalecer, desde la escuela, el efecto familiar en los estudiantes. Para ello, busca generar una alianza entre las familias y la escuela, reconociendo y valorando los esfuerzos que ambas partes realizan en pos de la educación de los niños, a partir de un trabajo sistemático que involucra a toda la comunidad educativa.

Sus objetivos específicos son los siguientes:

- Desarrollar una relación de colaboración y alianza estratégica entre la escuela y las familias en la tarea formativa de los estudiantes.
- Fortalecer las competencias parentales para favorecer el desarrollo integral de los niños, potenciar el aprendizaje y disminuir su vulnerabilidad frente a los riesgos.
- Ampliar y fortalecer los vínculos entre los niños, sus familias y la comunidad escolar.

Para alcanzar estos objetivos, el Programa contempla tres líneas de acción que se despliegan al interior de cada establecimiento desde el inicio: Relación Familia-Escuela, que busca organizar y potenciar la comunicación y colaboración entre apoderados y escuela; Red Creando, que mediante eventos culturales y deportivos aspira a ampliar y reforzar las redes de apoyo de las familias; y finalmente la Escuela para Padres, que mediante conversaciones guiadas por apoderados voluntarios -capacitados por la Fundación- busca mejorar las habilidades y competencias de los apoderados en su rol de formadores de los estudiantes. Estas son articuladas por una Política y Plan de acción Familia-Escuela que se construye durante el primer año de implementación.

A su vez, es interesante notar como el Programa parte de bases consistentes con la evidencia de frontera reciente: (i) parte de la base del rol fundamental de la familia en el desarrollo de los niños, (ii) reconoce que las familias necesitan recibir herramientas para potenciar su rol, y (iii) apuesta al desarrollo de habilidades académicas y socio-afectivas. Sin embargo, el Programa también presenta elementos muy innovadores respecto de la evidencia reciente: (i) toma una apuesta desde la escuela y así intenta potenciar la complementariedad entre familia y escuela, (ii) consistente con lo anterior desarrolla una política que afecta a la escuela completa incluyendo a sus directivos y, de modo muy importante, docentes, (iii) apuesta por un trabajo local, grupal y colaborativo en que se incorporan a los mismos padres en la implementación activa del programa y (iv) toma una aproximación amplia en que los contenidos del programa incorporando múltiples dimensiones de un modo evolutivo y adaptado a cada nivel. Es por ello que tiene especial importancia la evaluación experimental de este programa por cuanto permitiría no sólo tener información relevante para la organización implementadora y para las escuelas participantes, sino que también para contribuir potencialmente al conocimiento científico sobre programas de involucramiento parental.

La profundidad y multi-dimensionalidad del programa plantean una serie de hipótesis respecto de los impactos esperados de este programa que, a su vez, determinan tanto el tipo de información necesaria para testearlas, como el modo en que se analiza la información levantada. Así, esta evaluación considera el uso de información respecto del desarrollo de aspectos propios del programa y de sus impactos en diferentes dimensiones relacionadas tanto con el niño, como con su familia y con la escuela que se levantan directamente por el equipo de evaluación, como el uso de información administrativa disponible respecto de aspectos académicos. Así mismo, los análisis consideran resultados diferenciados para diferentes agentes, tales como estudiantes, apoderados y docentes, a la vez que la información se analiza reconociendo las diferencias que existen entre niños de diferentes niveles educativos.

Las actividades propias de la evaluación se iniciaron a comienzos del año 2012, trabajando en las comunas de Vallenar, Coquimbo y La Granja. Esa primera cohorte de escuelas ha sido llamada "PAF III". En Septiembre del año 2012 se comenzó a trabajar en las comunas de San Bernardo y Talcahuano, siendo llamada esta segunda cohorte "PAF IV". Cada una de las cohortes considera un levantamiento de datos de línea base, un seguimiento intermedio y un seguimiento final. El levantamiento de datos de la línea de base de los instrumentos aplicados por el equipo de evaluación en el PAF III fue llevado a cabo entre abril y junio del año 2012. El levantamiento de datos de la línea de base de PAF IV, en tanto, fue llevado a cabo entre noviembre del año 2012 y abril del año 2013. Para la cohorte PAF III se realizó el Seguimiento I durante el mes de Noviembre del año 2013, mientras que el Seguimiento II se realizó en Noviembre de 2014. Para PAF IV, los mismos levantamientos se realizaron durante los meses de Noviembre de 2014 y 2015, respectivamente. Con la información recopilada en el Seguimiento I de PAF III se realizó el Primer Informe de Seguimiento, mientras que con los Seguimientos I de ambas cohortes y el Seguimiento II de PAF III se realizó el Segundo Informe de Seguimiento. Cabe mencionar a su vez que la investigación aquí desarrollada

cuenta con aprobaciones de los comités de ética relevantes de la PUC-Chile.

Este informe además presenta una sección sobre una evaluación de los procesos centrales relacionados con la implementación del programa usando tanto información levantada por los implementadores del programa como información levantada por el equipo de evaluación. Es importante destacar que la información de procesos fue construida como un insumo para la evaluación de impacto y, por ello, no corresponde a una evaluación de procesos del Programa completo ni tampoco tiene un valor empírico comparable al de los resultados de la evaluación de procesos.

El presente informe consolida el esfuerzo de 4 años de evaluación, presentando los resultados finales, que incluye los tres levantamientos de datos realizados para las dos cohortes de escuelas ya mencionadas, además del análisis de información administrativa sobre resultados académicos de los niños. Es importante destacar que, a diferencia de informes anteriores, este informe corresponde a una evaluación de impacto del programa con el tamaño de muestra definido ex-ante para tales objetivos, puesto que presenta la información levantada en todas las dimensiones sobre las que, ex ante, cabía esperar un impacto, para toda la población para la que el estudio fue diseñado. Ello no obsta la posibilidad de que surjan nuevos análisis o se incorpore nueva información, que refinen los resultados y permitan una mejor comprensión de los mismos.

El informe se divide en las siguientes secciones: (1) Diseño Metodológico (2) Instrumentos de Medición (3) Levantamiento de los datos (4) Evaluación de Procesos (5) Evaluación de Impacto y (6) Conclusiones. La primera sección resume la metodología implementada y también describe el método de asignación del programa. La segunda sección describe los instrumentos aplicados para esta evaluación; y la tercera sección describe el proceso de aplicación de los mismos hace una descripción general de los datos obtenidos en esta línea de base global, con un foco especial en el balance entre grupos tratamiento y control. La cuarta sección corresponde a un análisis de Evaluación de Procesos, es decir, donde se evalúan aspectos centrales de la implementación del programa, tanto en cuanto a la fidelidad respecto al diseño original del proyecto como a la calidad de la aplicación. La quinta sección presenta los resultados de la Evaluación de Impacto, mostrando los resultados del análisis para cada agente involucrado en el programa -estudiantes, profesores y apoderados- en los diversos instrumentos aplicados. Se cierra el informe con algunos comentarios finales. El informe considera además algunos documentos anexos, con aspectos más específicos a los que se alude en este documento principal.

2. Diseño Metodológico

2.1. Metodología Experimental

A grandes rasgos, la metodología de evaluación de impacto consiste en comparar el desempeño –en las dimensiones relevantes para el programa evaluado– de los llamados grupos "tratamiento" (los que reciben el programa) y "control" (los que no reciben el programa).

El gran desafío que toda evaluación de impacto enfrenta es, precisamente, generar estos dos grupos de manera que efectivamente sean comparables. La literatura sobre evaluación de impacto distingue entre distintos métodos[15]. La metodología utilizada por la investigación científica más rigurosa en ciencias sociales (y, por ello, por J-PAL) para generar estos dos grupos consiste en asignar al azar los miembros de la "población elegible"[16] al grupo de tratamiento y al de control. El valor fundamental de esta metodología -la llamada "metodología experimental"- consiste en que la asignación aleatoria del programa genera grupos, en valor esperado[17], estadísticamente iguales en términos de sus "variables observables"[18] y, más importante aún, de sus "variables inobservables"[19]. Decimos más importante aún porque las variables observables pueden ser usadas de control en el análisis estadístico[20], no así las inobservables[21].

El punto anterior es el que diferencia las evaluaciones de impacto realizadas con metodología experimental de las llevadas a cabo por con metodologías "cuasi-experimentales" (diferencia en

[15] Ver Raquel Bernal y Ximena Peña (2011). *Guía práctica para la evaluación de Impacto*. Ediciones UC.

[16] La "población elegible" es la población que participa del sorteo. En general, depende del tipo de programa y de sus requisitos quiénes son parte de dicha población

[17] Decimos en valor esperado porque, dado que la asignación es al azar, cabe la posibilidad de que los grupos de tratamiento y de control no sean, en promedio, iguales; precisamente porque es al azar. De ahí deriva la importancia del tamaño de la muestra: la ley de los grandes números señala que entre más unidades se incluyan, mayor es la probabilidad de que los grupos de tratamiento y de control sean iguales en promedio.

[18] Con "variables observables" nos referimos a las variables con que contamos para el análisis estadístico. Éstas son variables generadas por procedimientos administrativos (ej: Puntajes prueba SIMCE, asistencia de los estudiantes según los registros SIGE del MINEDUC) o por el levantamiento de datos del proyecto (ej: nivel educacional de los apoderados que responden el cuestionario al hogar).

[19] Con "variables inobservables" nos referimos a las variables que no contamos para el análisis estadístico y que sí inciden en el fenómeno que estamos estudiando. Por ejemplo, en el contexto de este estudio, el esfuerzo que un niño o un apoderado hacen asociado al proceso de aprendizaje es una variable no observable, puesto que no es posible de medir.

[20] Aún la existencia de variables observables no asegura que el evaluador pueda controlar por diferencias en ellas entre los grupos tratamiento y control, ya que no tiene por qué conocerse la forma funcional de la relación entre los observables, la recepción del tratamiento y la variable de interés.

[21] Este problema, el de no contar con las variables inobservables a la hora de hacer el análisis estadístico es la gran razón conceptual para dar un menor valor estadístico a la evaluación no experimental del impacto de un programa cualquiera de involucramiento parental en el desempeño y el desarrollo de los estudiantes. El nivel y forma del involucramiento parental está muy posiblemente correlacionado con otras características familiares (bienestar psicosocial de los apoderados, confianza en sus propias capacidades del apoderado, entre otras), variables que a su vez afectan el desempeño y el desarrollo de los estudiantes y que no son posibles de medir

diferencias, emparejamiento, regresión discontinua, variables instrumentales, entre otras). Algunas de dichas metodologías sólo aseguran la comparabilidad entre los grupos de tratamiento y control en base a las variables observables (como los métodos de emparejamiento), pero no en términos de variables inobservables, siendo estas últimas *prima facie* de tanto valor explicativo como las primeras. Las otras metodologías utilizan algún tipo de supuesto respecto de las variables inobservables para identificar parámetros que no están influenciados por la correlación de estas variables inobservables con la recepción del programa. En cambio, la metodología experimental, correctamente implementada, por construcción asegura la existencia de balance en todas las variables entre grupos tratamiento y control[22]. En definitiva, dado que la condición de recibir el programa es lo único que diferencia al grupo de tratamiento del grupo de control, se le puede atribuir a ella ser la causa de cualquier diferencia que haya entre el desempeño de ambos grupos luego de que el programa se haya implementado.

2.2. Evaluación del Programa Aprender en Familia

Como se ha mencionado previamente, el objetivos de esta evaluación de impacto es identificar si el Programa Aprender en Familia tiene impacto o no, y cuál es el magnitud del mismo, sobre una serie de variables de relacionadas con el involucramiento parental, las dinámicas familiares y de la escuela y con el desarrollo de los estudiantes en diferentes dimensiones.

Es importante notar acá que las variables que pueden ser afectadas por el programa corresponden por una parte a aspectos que el programa directamente debería o podría afectar por su propio diseño y objetivos como otras variables dados argumentos conceptuales y resultados previos sugieren que podrían estar potencialmente afectadas por el programa. Así este equipo definió un conjunto de variables que sería interesante medir y, para ello, se recurrió a información disponible administrativa y se procedió a construir un conjunto de instrumentos que fueron aplicados a diferentes grupos de interés. Además estos mismos instrumentos permiten identificar algunas variables que pueden permitir controlar por características observables de los hogares y/o eventualmente realizar en el futuro ejercicios para identificar efectos heterogéneos del tratamiento.

En concreto, en cuanto a variables de medición, las de involucramiento parental y las de desarrollo las obtenemos principalmente a través de cuestionarios auto-reportados de apoderados, estudiantes y profesores. Aquí se miden escalas de involucramiento parental, de identidad y ambiente familiar, de convivencia familiar, de relación y comunicación con los hijos, entre otras. También se mide la asistencia de los apoderados a las reuniones de apoderados. Esta variable es relevante en la medida en que no está sujeta a los problemas de medición del auto-reporte[23]. En cuanto al desarrollo del estudiante se medirán variables que reflejan su bienestar emocional, su percepción de violencia y de su relación con los padres. Las variables de aprendizaje principales son el puntaje en una prueba de comprensión lectora (CLP) y en la prueba SIMCE (para los cursos correspondientes). También se

[22] En términos algo más técnicos, la metodología experimental permite asegurar que no existe un sesgo de selección en la construcción de los grupos tratamiento y control, lo que constituye su principal ventaja respecto de otras metodologías de evaluación de impacto.

[23] Sin embargo, eso no quiere decir que no tengo sus propios problemas de medición.

recoge información para los Indicadores de Desarrollo Personal y Social que construye la Agencia de la Calidad de la Educación (también para algunos cursos) y se recolecta información administrativa de la asistencia diaria de los niños a la escuela. El detalle de las variables utilizadas en esta evaluación para medir estos impactos se presenta más adelante

La población relevante para la evaluación es la de los estudiantes que, al comenzar el programa, se encontraban entre pre-kinder y 6^o básico en los colegios incorporados en la evaluación. Dado que el programa dura tres años, al momento del levantamiento de datos en la línea de salida esta población se encontró entre 1^o y 8^o básico de los colegios intervenidos. De este modo, la población a evaluar es el conjunto de estudiantes de colegios tratados que -en ausencia de cambios de colegio o repitencia- hayan recibido los tres años del programa al culminar la evaluación. Cabe destacar que lo anterior se cumple a cabalidad en el caso de las mediciones realizadas a apoderados y profesores; no así en el caso de los estudiantes. En la práctica, sólo se aplicaron cuestionarios de seguimiento a los estudiantes que al cierre del programa se encontraban entre 2^o y 8^o básico, dadas las dificultades asociadas a levantar tanto encuestas como instrumentos de comprensión lectora en niños más pequeños que se experimentaron en el levantamiento de Línea de Base[24].

2.2.1. Cálculos de Poder

Una noción estadística básica es que una mayor cantidad de observaciones utilizadas en el análisis permite una estimación más precisa. Por ejemplo, en una encuesta como la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), donde se entrevista a una muestra de la población que habita en Chile–elegida de manera que sea lo más representativa posible del total– se concluye a partir de esa muestra cuál es, por decir, el salario promedio en Chile. Entre más observaciones (personas) se incluyan (se encuesten), mayor precisión tendremos en nuestra medida del salario promedio, lo que implica que habrá una menor diferencia entre nuestra medida de salario promedio (que arroja la encuesta CASEN) y el salario promedio verdadero de Chile, al momento de hacer la encuesta. En el contexto de una evaluación de impacto, donde la estimación de interés es la del impacto del programa en cuestión, es decir, la diferencia en cierta variable que hay en promedio entre las unidades que reciben el programa versus las unidades que no lo reciben, se quiere testear la hipótesis de si el impacto del programa es nulo o no. Aquí, partimos de la hipótesis de que el programa no hace diferencias, y hacemos el experimento para ver si podemos rechazar dicha hipótesis. Este es el procedimiento estándar el método científico.

En este caso, la noción estadística mencionada se traduce en que una mayor muestra de las unidades en estudio –en el caso de la presenta evaluación, escuelas municipales – permite una mayor precisión en la estimación del impacto, lo que lleva a poder distinguir impactos menores de la hipótesis de impacto nulo. En otras palabras, entre mayor es la muestra incluida en la evaluación,

[24]Las dificultades se asociaron principalmente al hecho de que los niños no sabían leer antes de 2^o básico.

mayor es la precisión con que contamos para poder identificar impactos más cercanos a la hipótesis nula, pero que al fin y al cabo son impactos.

Para ilustrar este último punto: si en dos países diferentes encuestamos a dos personas al azar y les preguntamos sus sueldos para comparar qué país tiene mayor sueldo en promedio, sabremos que nuestra estimación de la diferencia del sueldo promedio entre esos dos países es muy ruidosa (i.e. poco precisa), por lo que probablemente estará muy lejos de la verdadera diferencia (la que obtendríamos encuestando a toda la población de ambos países). Ello nos lleva a no estar seguros de poder decir si de verdad hay una diferencia de sueldo entre los países. Del mismo modo, si hacemos un experimento solamente con dos escuelas también sabremos que la diferencia que estimemos entre esas dos escuelas, luego de haber asignado el programa a una de ellas al azar, va a ser muy ruidosa, por lo que puede estar lejos de la "diferencia verdadera", la que sólo podríamos obtener incluyendo a todas las escuelas que tengan características similares. Entre menor sea la precisión, mayor el ruido estadísticamente hablando, de modo que será mayor la dificultad que tendremos para distinguir impactos menores de la hipótesis de impacto nulo. Cuando los impactos son muy grandes, pocas observaciones bastan para distinguirlos[25], pero cuando son pequeños se requieren muchas observaciones para poder distinguir entre ese impacto pequeño y la hipótesis nula de que no hay impacto.

Con lo dicho anteriormente, queda claro que un mayor tamaño muestral es beneficioso a la hora de evaluar si un determinado programa tiene impacto en una variable específica, sobre todo si ese impacto es pequeño. Esta discusión se asocia a lo que, técnicamente hablando, se conoce como "poder estadístico": la probabilidad de rechazar la hipótesis nula (identificar estadísticamente el impacto de un programa), siendo que efectivamente la hipótesis nula es falsa (el programa efectivamente tiene impacto). Haciendo la analogía con el ejemplo anterior, si dos países tienen en promedio una diferencia de sueldos pequeña, es poco probable que se pueda identificar estadísticamente esa diferencia encuestando solamente a dos personas de cada país, aun cuando efectivamente exista esa diferencia. En esto consiste tener poco poder estadístico para detectar diferencias pequeñas de ingreso promedio entre dos países. La analogía con la evaluación de impacto del programa es directa: una mayor muestra, confiere un mayor poder estadístico, o sea, permite rechazar con mayor probabilidad la hipótesis nula de que el programa tiene impacto, si efectivamente lo tiene.

Ahora bien, el tamaño de la muestra efectivo típicamente depende de los recursos con que se cuentan. No hablamos solamente de recursos económicos para financiar la evaluación, sino también de cuántas escuelas puede la organización implementadora del programa -en este caso, Fundación CAP- intervenir, sin modificar la calidad de la intervención. Si para llegar a una muestra mayor la organización implementadora termina reduciendo la calidad del programa que implementa, el impacto estimado –aun cuando más preciso– no sería el impacto del programa tal cual venía siendo desarrollado, sino de una versión de menor calidad. Siguiendo esta línea, en las conversaciones

[25] Basta pensar en dos países con distribuciones de sueldos tales que el sueldo más grande del país pobre es menor que el sueldo menor del país rico.

con la Fundación CAP se estableció que ésta solo podría intervenir, de manera sustentable, trece escuelas por cada una de las cohorte. Para aumentar el poder estadístico, se decidió que se buscará tener una proporción de escuelas tratadas (controles) de 40 % (60 %). De este modo, dado que el número de escuelas tratadas estaba fijo, se aumentó el número total de escuelas con respecto a la situación tradicional de 50 % en ambos grupos.

En toda la discusión anterior se habló de impactos pequeños sin especificar cuánta muestra se requiere para poder identificar impactos pequeños. El ejercicio especulativo de calcular qué tamaños de impactos se podrían identificar con cierta muestra de observaciones y un cierto poder estadístico se ha llamado "Cálculo de Poder"[26]. Decimos especulativo porque el cálculo exacto requiere de supuestos no verificables. De todos modos, sirve de ilustración, no como medida exacta, del tamaño de efectos que podríamos distinguir con la presente evaluación.

El equipo de J-PAL calculó la correlación intra-conglomerado que indica cuán heterogéneas son las escuelas[27], y supuso ciertos parámetros como una significancia del 5 %, un poder estadístico del 80 %, una la correlación pre-post de los instrumentos sin el programa de 30 %, un porcentaje de estudiantes que podremos volver a medir de línea de base en seguimiento tres años después de 50 %, y que ninguna escuela de tratamiento dejará de recibir el programa. Con estos parámetros se pueden hacer los cálculos de poder que aparecen en la tabla 2.2.1[28].

Tabla 2.2.1: Cálculos de Poder Ex Ante: Programa Aprender en Familia

Variable	**Media**	**Desv.Est.**	**ICC Colegio**	**EMD d.s.**	**EMD**
Escala Involucramiento Parental	3.65	0.42	0.018	0.109	0.05
Escala Identidad Familiar	3.66	0.45	0.015	0.102	0.05
Escala Apoyo lectura	2.97	0.69	0.022	0.117	0.08
Escala Apoyo Aprendizaje	3.49	0.45	0.020	0.112	0.05
PPSC	54.7	9	0.017	0.107	0.97
Prueba CLP	51.7	25	0.073	0.196	5.0
Violencia observada Colegio	0	1	0.052	0.168	0.17
Violencia observada Casa	0	1	0.017	0.109	0.11

La Escala de Involucramiento Parental, que se calcula mediante un promedio de variables y que puede tomar valores entre 1 y 4, en toda la línea de base tiene como promedio un puntaje

[26]Ver Duflo, Esther, Rachel Glennerster, y Michael Kremer (2008). "Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit", en *Handbook of Development Economics*, Volume 4.

[27] La correlación intra-conglomerado se refiere a qué tan diversos son los estudiantes de una escuela determinada respecto de lo diverso que son los estudiantes de la población completa incluida en la evaluación. Mientras mayor es dicha correlación, menor es el aporte de cada estudiante adicional en cada escuela al poder estadístico de la evaluación.

[28]Esta, y todas las tablas que vienen en este informe, usan la convención decimal anglosajona, donde los miles se separan por coma y los decimales por punto.

de 3.65, una desviación estándar de 0.42 y una correlación intra-conglomerado de 0,018. Con estos parámetros, nuestro cálculo arroja que podríamos detectar un efecto de 0,109 desviaciones estándar o más ("Efecto Mínimo Detectable" en desviaciones estándar, columna EMD d.s.), lo que equivale a un impacto de 0.05 en la Escala de Involucramiento Parental (columna EMD). En la prueba CLP, en promedio los estudiantes tuvieron $51,7\,\%$ de respuestas correctas, con una desviación estándar de $25\,\%$. En este caso, la correlación intra-conglomerado en línea de base es de 0,073, lo que lleva a poder detectar un impacto de 0,196 de desviación estándar o más, lo que equivale a un $5\,\%$ de respuestas correctas. Sin entrar en detalles, se ve que esta evaluación permitirá detectar efectos menores en las primeras escalas mencionadas que en comprensión lectora. Esto quiere decir que la evaluación podrá rechazar la hipótesis de impacto nulo en comprensión lectora solo si el impacto es mayor a 0,2 desviaciones estándar[29].

2.3. Asignación Aleatoria

Como se discutió previamente, parte fundamental de la metodología de evaluación de impacto más rigurosa desde el punto de vista científico es la asignación aleatoria del programa, puesto que es ella la que asegura que el grupo tratado y el grupo control sean similares en términos de sus características observables e inobservables y, por ende, que se pueda estimar adecuadamente el efecto del programa sobre el grupo tratado.

Debido a la naturaleza del programa, éste no es asignable a familias, ni tampoco a cursos específicos, sino a escuelas completas. El trabajo previo a la asignación del programa entre las escuelas comenzó por la elección de las comunas a las cuales ir a ofrecer el programa. La elección de las comunas fue hecha por la Fundación CAP, siendo escogidas para la primera cohorte las comunas Vallenar (donde ya habían tres escuelas que estaban siendo intervenidas por el programa)[30], Coquimbo y La Granja. Para la segunda cohorte, las comunas escogidas fueron San Bernardo y Talcahuano (donde ya habían cuatro escuelas que estaban siendo intervenidas por el programa)[31]. Luego de la elección de las comunas, la Fundación CAP contactó a los Departamentos de Educación de las Municipalidades (en adelante DEM) mencionadas, planteándoles la posibilidad de ofrecer el programa a sus escuelas. Es importante notar, y se verá con mayor claridad porqué en la sección siguiente, que ninguna Municipalidad rechazó el ofrecimiento. El paso siguiente fue el llamado que hizo el DEM a las escuelas municipales a asistir a una reunión con el equipo de la Fundación CAP y de J-PAL. El objetivo era llamar a todas las escuelas municipales básicas (sin educación media) que

[29] Ver, por ejemplo, el artículo de Rukmini Banerji, James Berry y Marc Shotland (2013) "The Impact of Mother Literacy and Participation Programs on Child Learning: Evidence from a Randomized Evaluation in India" disponible en `http://www.povertyactionlab.org/publication/impact-mother-literacy-and-participation-programs-child-learning-evidence-randomized-eva`. En este caso, el impacto de un programa combinado donde, por un lado, se daba educación remedial a las madres, y, por otro lado, capacitación a ellas sobre cómo apoyar el aprendizaje del estudiante, en comprensión lectora fue de 0,054 desviaciones estándares.

[30] Estas escuelas pertenecen al PAF I.

[31] Estas escuelas pertenecen al PAF II.

contaran con una cierta cantidad de estudiantes razonable[32]. En todas las comunas la asistencia de las escuelas fue bastante alta, participando en la mayoría de los casos el(la) Director(a) y/o el(la) Jefe(a) de la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela. En la mentada reunión, se procedió a detallar los fundamentos, objetivos y alcances del Programa Aprender en Familia, y los requisitos que el programa exigía. Luego de esta presentación del equipo de la Fundación CAP, el equipo de J-PAL procedió a detallar en lo que consistía la evaluación experimental, haciendo hincapié en el aporte de esta a la discusión pública sobre educación, y aclarando los inconvenientes (tiempo de clases para tomar las mediciones de la evaluación) y beneficios particulares (reportes por parte de J-PAL con la información de dichas mediciones). Las escuelas interesadas en obtener el programa, entraron al sorteo. Este sorteo, en algunas comunas, se realizó inmediatamente, mientras que en otras se dio tiempo a las escuelas para decidir.

El método de asignación escogido fue el de una "aleatorización estratificada" del tratamiento. Esto consiste en definir categorías ("estratos") dentro de los cuales se sortea el programa. Esto se contrapone a la asignación aleatoria simple, en que se sortea el tratamiento dentro de toda la población elegible. La ventaja de la asignación estratificada es que aumenta la probabilidad de que los grupos de tratamiento y de control sean iguales en promedio, en la medida en que los estratos contengas unidades más semejantes entre sí que comparados con otros estratos.

Los estratos se definieron mediante dos variables: La comuna a la que pertenece la escuela y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que calcula la JUNAEB. El procedimiento de la asignación, en principio, fue el siguiente:

1. Dentro de cada comuna, se ordenaron las escuelas según su IVE.
2. Se dividió en dos grupos a cada comuna entre las escuelas que tienen un IVE mayor o menor aproximadamente a la media del conjunto de las escuelas[33].
3. Se sorteó dentro de cada estrato (comuna-ive) de manera que alrededor de un 40 % de las escuelas del estrato quedaran asignadas al grupo de tratamiento[34].

Hubo excepciones a este procedimiento, por situación concretas con las escuelas. En PAF III, por ejemplo, dos escuelas de Coquimbo pertenecientes originalmente al estrato de escuelas de IVE superior no llegaron a la reunión general, por lo que participaron de su propio sorteo (estrato 5 en la

[32] Más de 200 estudiantes fue el requisito. Sin embargo, saber cuántos exactamente eran los estudiantes no fue fácil en todos los casos, por lo que no se puede tomar con una regla estricta. En la comunas de Vallenar y Talcahuano, lógicamente, no se invitó a participar a las escuelas que ya estaban recibiendo el programa.

[33] Decimos "aproximadamente" porque el total de escuelas, considerando todas las comunas tenía que acercarse a la proporción buscada de 40 % de escuelas con el programa y 60 % de escuelas sin el programa. Esto, más la restricción de separar los estratos por el promedio del IVE, llevo a que no en todos los estratos se cumpla la proporción mencionada.

[34] El sorteo fue hecho, en las cinco comunas, públicamente frente al Director(a) (u otro representante) de cada establecimiento que voluntariamente decidió participar del sorteo

Tabla 2.3.1 que aparece abajo)[35]. Si bien ellas pertenecen al mismo grupo de IVE (sobre la media), por lo que no afecta sustantivamente la regla de asignación, el hecho de hacer un sorteo entre dos escuelas lleva a que la probabilidad de obtener el tratamiento no sea la misma para las escuelas de distintos estratos. De todos modos, sorteos de dos escuelas también se tuvieron que hacer en las otras dos comunas de PAF III, debido a que ese era el número de escuelas sobre y bajo el promedio de IVE en Vallenar y La Granja respectivamente. En cuanto a PAF IV, la excepción al procedimiento explicado ocurrió en la comuna de Talcahuano, donde cuatro escuelas no participaron del sorteo que les correspondía. De estas escuelas, tres pertenecían al grupo de IVE bajo el promedio. Se decidió hacer un sorteo posterior entre las cuatro. Por otro lado, en San Bernardo ocurrió que la escuela Eleodoro Yáñez Ponce de León, habiendo sido asignada al grupo de control en el sorteo, decidió no seguir participando de la evaluación. Así, el total de escuelas participando de la evaluación son 62, estando repartidas equitativamente entre ambas cohortes.

El detalle de la asignación se puede ver abajo en la Tabla 2.3.1 y 2.3.2 sobre la asignación del programa en PAF III y en PAF IV respectivamente.

[35]La razón de esto fue que ambas escuelas no fueron avisadas de la reunión, por lo que se tuvo que realizar otra reunión con ellas (y otras escuelas más que no quisieron participar del sorteo).

Tabla 2.3.1: Asignación Escuelas PAF III

N^0	Comuna	RBD	Escuela	IVE	Estrato	Asignación
1	V	453	ESC. IGNACIO CARRERA PINTO	69.2 %	1	C
2	V	464	ESC. BASICA GUALBERTO KONG FERNANDEZ	70.6 %	1	C
3	V	452	ESC. GABRIELA MISTRAL	73.0 %	1	T
4	V	455	ESC. REPUBLICA DE LOS E.E.U.U.	73.0 %	1	C
5	V	458	ESC. ARTURO PEREZ CANTO	77.4 %	1	T
6	V	454	ESC. GREGORIO CASTILLO MARIN	79.6 %	2	C
7	V	13121	ESC. BASICA CAPITAN RAFAEL TORREBLANCA	84.9 %	2	T
8	C	637	ESC. LUCILA GODOY ALACAYAGA	70.2 %	3	T
9	C	630	COLEGIO LA HERRADURA	70.3 %	3	T
10	C	616	ESC. CARDENAL JOSE MARIA CARO	74.6 %	3	T
11	C	629	ESC. PABLO NERUDA	74.8 %	3	T
12	C	617	COLEGIO SANTA CECILIA	76.1 %	3	C
13	C	631	ESC. DE PAN DE AZUCAR	77.0 %	3	C
14	C	13559	ESC. REPUBLICA DE GRECIA	77.3 %	3	C
15	C	620	ESC. JOSE AGUSTIN ALFARO	76.7 %	3	C
16	C	612	ESC. GUILLERMO CERECEDA	78.2 %	3	C
17	C	13557	ESC. BASICA REPUBLICA DE ITALIA	79.4 %	5	C
18	C	614	ESC. PRESIDENTE ANIBAL PINTO	80.0 %	4	T
19	C	621	MARIO MUÑOZ SILVA	81.6 %	4	C
20	C	618	ESC. SANTO TOMAS DE AQUINO	84.2 %	4	C
21	C	13560	ESC. PADRE ALBERTO HURTADO CRUCHAGA	83.5 %	5	T
22	C	615	ESC. COQUIMBO	84.6 %	4	T
23	C	13562	ESC. JUAN PABLO II	86.6 %	4	C
24	LG	9609	ESC. BAS. SANITAS	72.4 %	6	C
25	LG	9618	ESC. BAS. BENJAMIN SUBERCASEAUX	72.5 %	6	T
26	LG	9612	ESC. BASICA ISLAS DE CHILE	81.2 %	7	T
27	LG	9443	ESC. BAS. LOS HEROES DE YUNGAY	84.8 %	7	C
28	LG	9610	ESC. BAS. POETA OSCAR CASTRO ZUNIGA	85.7 %	7	C
29	LG	9588	ESC. BAS. TECNO SUR	88.2 %	7	T
30	LG	9606	ESC. BAS. LA ARAUCANIA	89.3 %	7	C
31	LG	9590	ESC. BAS. BELGICA	89.6 %	7	C

Tabla 2.3.2: Asignación Escuelas PAF IV

N^0	Comuna	RBD	Escuela	IVE	Estrato	Asignación
32	SB	10546	ESC. PILAR MOLINER DE NUEZ	67.0 %	8	C
33	SB	10563	ESC. MANUEL MAGALLANES MOURE	67.8 %	8	C
34	SB	10580	ESC. ABRAHAM LINCOLN	70.0 %	8	C
35	SB	10564	ESC. REPUBLICA DEL PERU	72.0 %	8	T
36	SB	10589	ESC. HARAS LOS CONDORES	72.5 %	8	T
37	SB	10588	ESC. CARDENAL ANTONIO SAMORE	77.1 %	8	T
38	SB	10571	ESC. ESCRITORA MARCELA PAZ	77.2 %	8	C
39	SB	10556	ESC. ALEMANIA	79.0 %	8	C
40	SB	10565	ESC. DIEGO PORTALES	82.6 %	9	T
41	SB	10586	ELEODORO YANEZ PONCE DE LEON	82.7 %	9	C
42	SB	10567	ESC. MAHUIDA	82.8 %	9	C
43	SB	10548	ESC. ISABEL RIQUELME	83.9 %	9	C
44	SB	24654	ESC. CINCO PINOS	85.9 %	9	T
45	SB	12079	ESC. HERNAN MERINO CORREA	86.1 %	9	T
46	SB	10560	ESC. JAVIERA CARRERA VERDUGO	87.6 %	9	T
47	SB	10569	ESC. NUEVO PORVENIR	89.9 %	9	C
48	SB	25698	ESC. JAIME GUZMAN ERRAZURIZ	90.8 %	9	C
49	T	4747	ESC. HUERTOS FAMILIARES	62.9 %	12	T
50	T	4728	COLEGIO LOS CONDORES	64.0 %	10	C
51	T	4712	ESC. SANTA LEONOR	65.1 %	10	C
52	T	4724	ESC. BASICA LA DAMA BLANCA	68.9 %	12	T
53	T	4753	ESC. BASICA PENINSULA DE TUMBES	74.3 %	10	T
54	T	4711	ESC. ARTURO PRAT CHACON	74.9 %	12	C
55	T	4754	ESC. BASICA CERRO SAN FRANCISCO	77.9 %	10	C
56	T	4746	ESC. BASICA BUENA VISTA	78.8 %	10	T
57	T	4742	COLEGIO REMODELACION SIMONS	79.5 %	11	C
58	T	17693	COLEGIO BASICO NUEVA LOS LOBOS	81.4 %	11	T
59	T	4750	ESC. BASICA MANUEL MONTT/SANTA CLARA	81.7 %	11	C
60	T	11743	COLEGIO BASICO LOS LOBOS	82.7 %	12	C
61	T	12023	COLEGIO BASICO SAN VICENTE	83.7 %	11	C
62	T	17785	ESC. VILLA CENTINELA SUR	86.0 %	11	C
63	T	4734	ESC. BASICA LIBERTAD	88.3 %	11	T

3. Instrumentos de medición

El objetivo principal de los instrumentos de medición es generar indicadores que permitan testear los distintos resultados esperados del programa. En esta sección se describe cada cuestionario construido por el equipo de evaluación en relación a aquello que permitirá evaluar. Adicionalmente, también se detallan los refinamientos realizados a los instrumentos de medición, a partir de lo aprendido en los anteriores levantamientos de datos e informes. No se discuten acá los datos recolectados desde fuentes administrativos por ser de conocimiento público sus características. [36]

Los instrumentos construidos por el equipo y aplicados sufrieron modificaciones a través del tiempo. En una primera etapa se desarrollaron cuestionarios de estudiantes (uno para 2^o y 3^o básicos, y otro para los cursos de 4^o a 8^o básico), de apoderados y de profesores en conjunto con la Fundación CAP. Después de cada levantamiento, se hizo un análisis de los problemas de cada cuestionario, generalmente asociados a tasas elevadas de no respuesta de ciertos subconjuntos de preguntas, con lo que se realizaron propuestas de modificaciones que incluyeron reorganización de secciones, eliminación o ampliación de las categorías de respuesta o eliminación de preguntas para disminuir la extensión de los cuestionarios. Finalmente, a partir del pilotaje y entrevistas cognitivas se modificaron preguntas y el uso de conceptos que no eran óptimos para la comprensión por la población en estudio. Para identificar las preguntas problemáticas, se probaron cambios en los cuestionarios tanto con estudiantes como con apoderados de situación socioeconómica similar a la de los participantes del programa.[37]

Estas propuestas fueron discutidas y finalmente consensuadas con la contraparte de este estudio. A continuación se presentan los detalles asociados a cada instrumento utilizado:

[36] Cabe mencionar que además de los instrumentos definidos ex-ante para la evaluación de impacto del Programa, el equipo de evaluación se encuentra realizando en la actualidad una encuesta de hogares a una muestra de familias consideradas en el marco muestral de este estudio. Es un instrumento que busca identificar y comprender dinámicas que emergen con este programa al interior de los hogares y que pueden no capturarse adecuadamente con instrumentos escritos auto-administrados. Consiste en una visita -agendada telefónicamente con antelación- a hogares de PAF IV, en que se encuesta a el/la apoderado/a del estudiante en presencia de este último, con objeto de observar las interacciones entre ambos y evaluar la calidad de la comunicación, trato, imposición de límites, y reacciones del menor frente a las respuestas del apoderado, entre otras dinámicas de interés. Además, se incluyó un subconjunto de preguntas de los cuestionarios de apoderados, de modo de verificar si las respuestas obtenidas mediante el cuestionario de apoderados se repiten en presencia del estudiante. La elección de PAF IV para este levantamiento se funda en razones logísticas, principalmente: involucra sólo dos ciudades (Santiago y Talcahuano), además de ser las comunas en que se levantaron datos hace menos tiempo, lo que facilita el contacto tanto con las escuelas como con las familias. Este instrumento se aplicó en un levantamiento iniciado a fines de Mayo de 2016 y que terminó a fines de Julio de 2016. Cabe destacar que ninguno de los resultados presentados en este informe está basado en datos de este instrumento.

[37] Un último criterio para la modificación de las preguntas, menos frecuente por cierto, fue cambiar las preguntas que no eran lo suficientemente concretas, en especial para los estudiantes.

3.1. Cuestionario de apoderados

El cuestionario de apoderados es un cuadernillo de 24 páginas para las escuelas de control y 28 páginas para las escuelas de tratamiento. Se entregó en todos los cursos en evaluación (de 1ero a 8vo para PAF III, y de Kinder a 7mo para PAF IV). Los estudiantes son responsables de llevarlo a sus hogares y de traerlo de vuelta una vez rellenado por el apoderado. Su contenido se resume en las siguientes categorías:

- Características del hogar.
- Características del apoderado.
- Características del estudiante.
- La relación entre la Familia y la Escuela.
- La relación entre el Apoderado y el Estudiante.
- El Programa Aprender en Familia (solo escuelas del grupo de tratamiento).

3.2. Cuestionarios de estudiantes

El cuestionario de estudiantes tiene una versión de 12 páginas para los alumnos de 2do y 3ro básico, y una de 16 para los cursos entre 4to y 8vo básico. La razón de esta diferencia es la dificultad de las preguntas, el vocabulario utilizado, la cantidad de opciones de respuesta y su longitud. Básicamente, una misma pregunta siempre es más simple para los más pequeños. Las temáticas que abordan son las siguientes:

- Factores protectores.
- Relación entre el estudiante y sus padres o apoderados.
- El apoyo al aprendizaje que recibe el estudiante.
- Lectura.
- Redes.
- La exposición a la violencia y al *bullying*.

3.3. Prueba CLP

La prueba CLP (Comprensión de Lectura Progresiva) es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura. Esta prueba parte del supuesto de que la lectura y su comprensión constituyen un proceso que se puede enseñar y medir con éxito de acuerdo a principios científicamente válidos[38]. Este instrumento fue construido por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva

[38]Para el detalle de la prueba ver el manual para su aplicación redactado por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic: "Prueba CLP. Formas paralelas". Novena Edición, 1987 (reimpresión abril 2012).

Milicic. El propósito de tomar la prueba es tener una medición que nos permite evaluar directamente el grado de avance en esa área curricular e indirectamente el grado de desarrollo en lenguaje en general. La prueba está organizada por niveles de lectura (específicos a cada nivel) y contiene dos formas paralelas para cada nivel. La prueba tiene cuatro sub-tests de primero a quinto básico, y seis sub-tests de sexto a octavo básico. En este informe, se estudian los resultados para la prueba CLP tanto en puntajes como en porcentaje de respuestas correctas.

3.4. Cuestionario de profesores

Este instrumento se aplica a todos los profesores jefes de los cursos involucrados en la evaluación. Consiste en preguntas relativas a:

- La manera en que han ejercido su rol.
- Percepción sobre el grado de apoyo al aprendizaje de los apoderados.
- Percepción sobre el vínculo familia-escuela.
- Percepción sobre la directiva del curso.
- Percepción sobre las prácticas con respecto al uso de la agenda escolar.
- Percepción sobre las actividades extra-programáticas.
- Percepción sobre el programa aprender en Familia (solo para escuelas del grupo de tratamiento).

4. Levantamientos de datos

A la fecha, se han realizado cuatro rondas de levantamiento, asociadas a los levantamientos de Línea Base, Seguimiento I y Seguimiento II para cada Cohorte[39]. En la tabla 4.0.1 se presenta el cronograma para ambas cohortes, detallando qué instrumentos se aplicaron en cada levantamiento.

Tabla 4.0.1: Cronograma Levantamientos

	Cohorte		Instrumento				
Levantamiento	PAF III	PAF IV	CA	CE	CP	CLP	EH
Línea Base	Mayo 2012	Marzo 2013	X	X	X	X	
Línea de Seguimiento 1	Noviembre 2013	Noviembre 2014	X	X	X		
Línea de Seguimiento 2	Noviembre 2014	Noviembre 2015	X	X	X	X	
Encuesta de Hogares*	-	Mayo-Julio 2016					X

*ver nota al pie 36.

4.1. Procedimiento

En noviembre del 2014 se desarrolló la recolección de datos correspondiente a la segunda y última línea de seguimiento de PAF III, y a la primera línea de seguimiento de PAF IV. Ha sido el levantamiento de datos más grande que ha llevado a cabo la oficina regional de América Latina y El Caribe a la fecha.

4.1.1. Para la evaluación de procesos

Los datos que J-PAL levantó para la evaluación de procesos corresponden a las pautas de observación del eje Escuelas para Padres, y a secciones específicas de los cuestionarios de apoderados y profesores del grupo de tratamiento. Por su parte, datos de las planillas de monitoreo de las sesiones del programa en las reuniones de apoderados fueron recolectados por la Fundación CAP. Se profundizará en esto en la sección 5.2

Planificación

En cada levantamiento, los Coordinadores Comunales se reunieron con los directores y/o jefes UTP para coordinar el levantamiento de la evaluación de impacto. En estas instancias solicitaron las fechas de las reuniones de apoderados para organizar las observaciones de las Escuelas para Padres. Además, como forma de retribución y de obtener una mayor colaboración, en el caso de los levantamientos de seguimiento se presentaron a los directores los resultados de los levantamientos anteriores en su escuela. El objetivo inicial era que en cada comuna se decidió observar el 25 %

[39]Cabe destacar que sólo está pendiente la aplicación de una Encuesta de Hogares, cuyo Levantamiento se inició a finales de Mayo. Este levantamiento sólo involucra a una submuestra de la cohorte de PAF IV.

del total de Escuelas para Padres del mes de noviembre. Se realizaron capacitaciones de dos días, a las que asistieron encuestadores que también participaron del levantamiento de la evaluación de impacto.

El protocolo estableció que el registro de las observaciones se realizara de a pares de observadores. Las razones fueron dos: (1) registrar eventos que un observador podría no percibir; y (2) evitar que la recolección e interpretación que suceden al mismo tiempo estén teñidas por el estado emocional de un observador. Una vez finalizada la observación ambos observadores discutieron sus pautas para completar una pauta de consenso. Los resultados de las pautas de observación de las Escuelas para Padres provienen de dichas pautas.

Desarrollo

En la sección 5.3.3 se ahondará en los resultados de estos levantamientos, pero cabe destacar las enormes dificultades asociadas a paros docentes registrados en los años 2014 -este año, el paro se desarrolló en simultáneo con el levantamiento de los datos- y 2015 -año en que el paro ocurrió antes del levantamiento, de modo que el levantamiento se vio afectado por las recalendarizaciones y cambios en horarios y programación docente. De este modo, los datos levantados no aseguran la representatividad a nivel comunal ni a nivel temporal, pero siguen siendo de un gran valor para comprender las dinámicas que emergen al interior de las sesiones de Escuela para Padres.

4.1.2. Para la evaluación de impacto

Planificación

El comienzo de cada levantamiento de seguimiento se planificó para la primera semana de Noviembre del año respectivo. La elección de ese mes se debió a la importancia de recolectar los datos con el mayor número de Escuelas para Padres realizadas, y también a la relevancia de contar con altas tasas de asistencia de los estudiantes, que tienden a disminuir en el mes de Diciembre. Cabe destacar que esta decisión implicó tomar precauciones en relación con algunos eventos de cierre de año de las escuelas, como por ejemplo exámenes finales y el SIMCE. Fue clave en la decisión la experiencia que se acumuló en los levantamientos de línea de base y de la primera línea de seguimiento de PAF III.

El proceso de identificación de los estudiantes pertenecientes a cada escuela se dividió en dos partes. En agosto se solicitaron las listas de cursos a todas las escuelas. Con esta información se generaron bases de datos con los estudiantes que pertenecían a cada escuela en ese mes. Ello permitió identificar el estado de cada estudiante de PAF III y PAF IV con respecto a los levantamientos anteriores. También permitió saber qué estudiantes tenían la autorización de sus apoderados para

responder el Cuestinario de Estudiantes (CE). Este proceso de identificación fue clave para preparar los instrumentos por escuelas, y generar la lista de aplicación por curso, que ha sido una herramienta importante para el encuestador en terreno.

La organización del levantamiento fue liderada principalmente por los Coordinadores Comunales. El equipo de evaluación de J-PAL los capacitó y apoyó en distintas tareas de la organización. Los Coordinadores Comunales se integraron al equipo la primera semana de Octubre previo a cada levantamiento. Cada uno debió realizar acciones importantes para la planificación del levantamiento, como por ejemplo, reunirse con las escuelas y sus directivos, conseguir un Centro de Operaciones, reclutar y capacitar aplicadores, entre otras acciones; tareas en que el equipo de J-PAL también se involucró.

La planificación de cada levantamiento de seguimiento corresponde a las 5 siguientes instancias:

1. Aplicación número 1:
    - Aplicación CLP a todos los estudiantes de 2do a 8vo básico.[40]
    - Entrega CA a todos los estudiantes de 1ero a 8vo básico.
    - Entrega CPJ a todos los profesores jefes de 1ero a 8vo básico.
2. Recogida número 1:
    - Recogida CA y CPJ.
    - Entrega CA a los estudiantes ausentes.
    - Entrega CPJ a los profesores ausentes.
3. Aplicación número 2:
    - Aplicación CE a todos los estudiantes de 2do a 8vo básico que tengan autorización de su apoderado.
    - Aplicación CALT a todos los estudiantes de 2do a 8vo básico que no tengan autorización de su apoderado.
    - Recogida CA y CPJ.
    - Entrega CA a los estudiantes ausentes.
    - Entrega CPJ a los profesores ausentes.
4. Recogida número 2:
    - Recogida CA y CPJ

[40]Cabe recordar que la prueba CLP sólo se aplicó en los levantamientos de Línea Base y de Seguimiento II. En el caso de los Seguimientos I de PAF III y PAF IV, la única diferencia relevante respecto a lo descrito en esta sección fue que se omitieron los pasos relativos a esta prueba.

- Entrega CA a los estudiantes ausentes.
- Entrega CPJ a los profesores ausentes.

5. Aplicación número 3:
    - Recogida CA y CPJ
    - Aplicación CE a todos los estudiantes de 2do a 8vo básico que tengan autorización de su apoderado y que no habían estado presentes o autorizados en la Aplicación número 2.
    - Aplicación CLP a todos los estudiantes de 2do a 8vo básico que tengan autorización de su apoderado y que no habían estado presentes o autorizados en la Aplicación número 1.

Donde CA es cuestionario de apoderado, CE de estudiantes, CALT cuestionario alternativo de estudiantes[41], CP de profesores y CLP la prueba del mismo nombre. En el caso del Levantamiento de Seguimiento II de PAF IV (en Noviembre de 2015), se realizó una cuarta aplicación, debido a los cambios de programación y horario que las escuelas sufrieron como ajuste posterior a un paro docente efectuado en meses anteriores. Esta cuarta aplicación fue exactamente igual a la Aplicación 3 descrita más arriba.

Desarrollo

En términos generales, la recepción de parte de las escuelas fue positiva, y las capacitaciones de los encuestadores fueron satisfactorias. Las principales dificultades, en general, se asociaron a cambios de Directores en las escuelas del grupo de control de PAF IV, ya que ellos no sabían de la evaluación -y más aún, no habían participado de los sorteos ni adquirido los compromisos asociados- y por tanto se debió explicarles en qué consistía ésta. En algunos casos se hizo necesario motivarlos para que apoyaran esta recolección en la datos, lo que se realizó mediante las presentaciones de resultados anteriores explicadas más arriba.

4.2. Resultados de los levantamientos

El resultado del proceso antes descrito se presenta en la tabla 4.2. En ella se muestran las cantidades recolectadas de los diferentes cuestionarios en cada ronda de levantamientos, así como el detalle por cohorte. Cabe destacar las altas tasas de recolección de cuestionarios, sobre todo en el Seguimiento II a los cuestionarios de Estudiantes y CLP. Finalmente, es bueno recordar que la prueba CLP sólo se aplicó en los levantamientos de Línea Base y Seguimiento II.

[41] Este cuestionario -aplicado a aquellos estudiantes que no contaban con autorización de su apoderado para completar el cuestionario de estudiantes- consistía en realidad en una serie de ejercicios matemáticos y de lógica que no eran revisados posteriormente por el equipo de J-PAL, que se aplicó para no separar al estudiante de sus compañeros durante el levantamiento preservando el orden en la sala.

Tabla 4.2.1: Resumen Recolección de Datos

	CA			CE			CLP			
Nivel	LB	SegI	SegII	LB	SegI	SegII	LB	SegI	SegII	Total
1	751	1228	1695	8	0	0	13	0	0	2660
	(75.0)	(70.0)	(64.0)	(1.0)	(0.0)	(0.0)	(0.5)	(0.0)	(0.0)	
2	1258	1600	1659	107	55	1960	194	0	2400	2636
	(78.0)	(70.0)	(63.0)	(9.0)	(2.0)	(74.0)	(7.4)	(0.0)	(91.0)	
3	1590	1631	1767	1483	1760	2068	1802	0	2409	2569
	(80.0)	(72.0)	(69.0)	(72.0)	(78.0)	(80.0)	(70.1)	(0.0)	(94.0)	
4	1751	1685	1778	1614	1861	2134	1897	0	2461	2641
	(85.0)	(73.0)	(67.0)	(73.0)	(81.0)	(81.0)	(71.8)	(0.0)	(93.0)	
5	1839	1721	1770	1728	1906	2146	1999	0	2477	2693
	(85.0)	(72.0)	(66.0)	(75.0)	(80.0)	(80.0)	(74.2)	(0.0)	(92.0)	
6	1952	1742	1597	1818	2060	2208	2107	0	2577	2858
	(86.0)	(68.0)	(56.0)	(75.0)	(81.0)	(77.0)	(73.7)	(0.0)	(90.0)	
7	1828	1532	1512	1717	1899	2037	2074	0	2415	2743
	(82.0)	(62.0)	(55.0)	(68.0)	(77.0)	(74.0)	(75.6)	(0.0)	(88.0)	
8	1932	1636	1440	1853	2029	1995	2157	0	2455	2829
	(84.0)	(63.0)	(51.0)	(76.0)	(78.0)	(71.0)	(76.2)	(0.0)	(87.0)	
Tratado	7235	4913	4023	5745	4743	5048	6819	0	5659	13607
	(81.0)	(68.0)	(62.0)	(62.0)	(66.0)	(78.0)	(90.5)	(0.0)	(87.0)	
Control	9747	6808	5625	7585	7060	6793	9259	0	7696	12251
	(80.0)	(68.0)	(62.0)	(57.0)	(70.0)	(75.0)	(90.9)	(0.0)	(85.0)	
PAF III	7885	7102	6498	6018	6379	7116	7778	0	8246	13607
	(78.0)	(67.0)	(62.0)	(59.0)	(60.0)	(67.0)	(91.3)	(0.0)	(78.0)	
PAF IV	9097	7510	6720	7312	6672	7432	8300	0	8948	14795
	(82.0)	(67.0)	(61.0)	(60.0)	(60.0)	(67.0)	(90.2)	(0.0)	(81.0)	
Total	16982	14612	13218	6018	13051	14548	16078	0	17194	28402
	(80.0)	(67.0)	(61.0)	(59.0)	(60.0)	(67.0)	(37.0)	(0.0)	(79.0)	

Nota: Entre paréntesis, se presenta el porcentaje de cuestionarios recolectados sobre el total de estudiantes correspondientes al grupo en cuestión (fila en la tabla).

5. Evaluación de Procesos

5.1. Introducción

El objetivo de la recolección de información respecto de los procesos centrales del Programa en el contexto de una evaluación de impacto es documentar la implementación concreta del programa y, de esa forma, entender de mejor modo la operación del mismo y así dar luces sobre los mecanismos a través de los cuales se producen los potenciales impactos de un programa[42]. Principalmente, la información de procesos que buscamos recolectar consiste en describir qué ocurrió, para luego alimentar el proceso de análisis. Como se discutió más arriba, es importante enfatizar que lo que se describe en esta sección no corresponde a una evaluación de procesos completa de todo el programa.

En este capítulo se presenta una evaluación de algunos procesos del programa Aprender en Familia (PAF de ahora en adelante) para tener una mayor comprensión de cómo se implementó el programa a nivel de escuela, comuna, cohorte (PAF III y PAF IV), año y de las sesiones consideradas en el PAF. Esta evaluación utiliza dos fuentes de información principales. La primera fuente de información corresponde a las Planillas de Monitoreo de las sesiones de la Escuela para Padres -de ahora en adelante EPP. Estas planillas corresponden al registro administrativo de cada sesión e incluyen información sobre el número de sesiones efectivamente realizadas y quién las implementó, entre otros aspectos. La segunda fuente de información corresponde a las Pautas de Observación, que contienen la información recogida de las sesiones de la EPP supervisadas por un grupo de observadores externos dentro del periodo en estudio. Estas pautas enriquecen el análisis al reportar información relacionada a aspectos no considerados en las Planillas de monitoreo, como son la duración de cada bloque de las sesiones de EPP y momento de la reunión de apoderados en que las sesiones del programa son realizadas, entre otros. Además, se utilizará información proveniente de los cuestionarios de apoderados y profesores, como se detalla más adelante.

5.2. Presentación de los instrumentos

En esta sección se describen las fuentes de información utilizadas en la elaboración de este informe. Estas corresponden a:

1. Planillas de Monitoreo (generadas por Fundación CAP)
2. Observaciones de Escuela Para Padres (realizadas por J-PAL)
3. Preguntas cerradas de Cuestionario de Apoderados de Escuelas Tratamiento (aplicadas por J-PAL)
4. Preguntas cerradas de Cuestionario de Profesores de Escuelas Tratamiento (aplicadas por J-PAL)

[42] Glennerster, R. y T. Takavarasha (2013) Running Randomized Evaluations. Princeton University Press.

5.2.1. Planillas de Monitoreo (Fundación CAP)

Las planillas de monitoreo -recopiladas por la Fundación CAP a partir del año 2013- corresponden al principal instrumento de medición de los procesos asociados al programa Aprender en Familia, en tanto contienen información de la totalidad de las sesiones de Escuela Para Padres realizadas desde dicha fecha.

La base de esta información corresponde a fichas rellenadas por los Profesores Jefe al finalizar las reuniones de apoderados, con información relativa a la fecha de la reunión, qué sesión del programa se aplicó, quiénes implementaron dicha sesión y la asistencia de apoderados, entre otros datos de relevancia. Posteriormente, las fichas al interior de cada escuela son recopiladas cada mes en planillas, que resumen la información y permiten evaluar el avance del programa.

Para efectos de la presente Evaluación de Procesos, permiten conocer de modo censal características clave de la adherencia -tales cómo las sesiones efectivamente implementadas, la identidad de los implementadores- y de la fidelidad al programa -como la asistencia de los apoderados a las reuniones.

5.2.2. Observaciones de Escuela Para Padres

Las Pautas de Observación corresponde a un instrumento de medición con componentes cuantificables para evaluar la implementación de las sesiones de Escuela para Padres, tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos. Para su diseño, en una primera etapa se estudiaron los documentos "Cuadernillos de Escuela para Padres" y "Manual del Monitor". El primer documento contiene todas las sesiones que se deben aplicar durante el semestre con sus respectivas etapas y explicaciones y, en el segundo documento, se declaran principalmente los objetivos que se deben alcanzar, el rol del monitor y el método de enseñanza.

Una vez estudiados estos documentos, se diseñó -en conjunto con el equipo de la Fundación CAP- el instrumento, que tiene como objetivo medir tanto la adherencia como la fidelidad de las Escuelas para Padres. Medir adherencia implica que el instrumento permita identificar todas las partes de la estructura de la sesión. Por su parte, medir fidelidad implica que el instrumento permita identificar si la sesión cumplió su(s) objetivo(s).

Una vez diseñada la Pauta de Observación se comprobó la precisión del instrumento. Para el pre-test se realizaron seis observaciones de Escuelas para Padres en la Escuela Reina de Suecia de la comuna de Maipú. Algunas fueron sesiones de primer ciclo y otras de segundo ciclo. Después de las observaciones se realizó una entrevista grupal entre los observadores para realizar los cambios correspondientes a la pauta de observación. Por último, este instrumento sufrió pequeñas modificaciones -fruto de las sugerencias de aplicadores- con el transcurso de las diferentes rondas

de observación, realizadas en simultáneo con los levantamientos de cuestionarios de Apoderados, Estudiantes y Profesores.

Procedimiento de observación

Las observaciones de sesiones de la EPP se realizaron utilizando información proveniente de dos observadores. La razón de lo anterior es que se busca aumentar la precisión de la medición realizada en las observaciones dada la naturaleza de las EPP. En primer lugar, los observadores recolectan e interpretan los datos en forma simultánea, y, por ende, existe la posibilidad de que un observador perciba situaciones o eventos que el otro observador no percibió. En segundo lugar, dada la naturaleza de la información que se busca recolectar es posible que la interpretación y recolección de los datos estén teñidas por aspectos idiosincráticos al observador (por ejemplo, su estado anímico). Así, la presencia de dos observadores permite obtener información más precisa. Además, para mejorar adicionalmente la precisión del instrumento, se decidió que al finalizar la observación de una sesión, ambos observadores discutieran sus pautas para completar una pauta de consenso, que es la utilizada finalmente en el análisis de los datos.

En términos de implementación de las observaciones de las sesiones, cabe destacar que, antes de observar, los observadores deben explicar el motivo de la observación de la sesión de EPP al profesor, a la(s) monitora(s) y a los apoderados, además de pedir su asentimiento. En caso de alguna oposición, el protocolo de observación establece que no se debe observar la sesión[43]. Una vez que los participantes de la sesión aceptan, los observadores se ubican en un rincón de la sala, evitando estar a la vista de la(s) monitora(s), para completar la pauta de observación.

Como se mencionó más arriba, al término de cada sesión los observadores se retiran y completan, en conjunto, la pauta de consenso.

5.2.3. Preguntas en Encuesta de Apoderados y de Profesores (J-PAL)

Las Encuestas de Apoderados y Profesores Jefe también contienen preguntas de Evaluación de Procesos, recogiendo información respecto a la participación y percepción de ambos grupos involucrados en las diferentes dimensiones del programa.

Estas preguntas se encuentran presentes exclusivamente en los cuestionarios asociados a escuelas de tratamiento, agrupadas en la sección "Programa Aprender en Familia"; y tienen como objetivo obtener información de los procesos del programa asociados al desarrollo de los ejes Familia-Escuela, Red Creando y Escuela para Padres.

[43]Esta situación fue bastante infrecuente, en cualquier caso.

5.3. Resultados de la Evaluación de Procesos

5.3.1. Planillas de Monitoreo

En esta sección presentamos un análisis con información recolectada desde las planillas de monitoreo. En la siguiente sección, cuando discutamos la información recolectada de las observaciones de la Escuela Para Padres, se comparará la información de ambos instrumentos y se discutirán las potenciales discrepancias que puedan surgir.

Número de Sesiones Implementadas

Las planillas de monitoreo reportan que en promedio se realizaron 5,3 sesiones de Escuela para Padres -sobre un máximo teórico de 6- por cada curso en cada año, considerando información de la muestra total (esto es, para PAF III y PAF IV). Las diferencias entre cohortes son muy menores, con un promedio de 5,26 sesiones para PAF III y 5,32 sesiones para PAF IV (ver tabla 5.3.1).

La información disponible en las planillas de monitoreo también permite identificar la distribución del número de sesiones por curso y año. Esto agrega información respecto de la potencial heterogeneidad en la implementación del programa. En la tabla 5.3.1 también se reporta información para el mínimo, percentil 25, percentil 75 y máximo del número de sesiones por curso para PAF III y PAF IV. Así, mientras se observa que el número mínimo de sesiones para algún curso es de cero en PAF III y de 2 en PAF IV, el percentil 25 del número de sesiones por curso ya se eleva a un número total de 5 sesiones. Es decir, esto implica que mientras hay algunos cursos con muy pocas sesiones de Escuela para Padres (y que hacen bajar el promedio para toda la muestra), el 82 % de los cursos tiene 5 o más sesiones. Lo anterior implica que el programa es capaz de desplegarse con alta profundidad en diferentes comunas y escuelas, lo que habla de una calidad alta de implementación del programa[44].

Tabla 5.3.1: Estadística Descriptiva: Por Cohorte

	Sesiones					
Cohorte	Promedio	Min	P25	P50	P75	Max
PAF III	5,22	0,00	5,00	5,00	6,00	7,00
PAF IV	5,29	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00
Total	5,26	0,00	5,00	6,00	6,00	7,00

[44]Puede llamar la atención el hecho que en algunos casos se realizaron más de 6 sesiones por año, Esto puede deberse a un desplazamiento temporal de las sesiones entre años, esto es, se hace al año siguiente una sesión que no alcanzó a ser implementada el año anterior o vice versa. Sin embargo, cabe destacar que estos casos corresponden a menos del 1 % de los cursos, por lo que afecta muy marginalmente el número promedio de sesiones implementadas en cada cohorte presentado en la tabla 5.3.1.

Tabla 5.3.2: Estadística Descriptiva: Por Año

	Sesiones, PAF III					
Año	Promedio	Min	P25	P50	P75	Max
2013	5,20	0,00	5,00	6,00	6,00	7,00
2014	5,24	2,00	5,00	5,00	6,00	6,00
Total	5,22	0,00	5,00	5,00	6,00	7,00
	Sesiones, PAF IV					
Año	Promedio	Min	P25	P50	P75	Max
2013	5,29	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00
2014	5,65	4,00	5,00	6,00	6,00	6,00
2015	4,94	2,00	4,00	5,00	6,00	6,00
Total	5,29	2,00	5,00	6,00	6,00	6,00

La Tabla 5.3.2 presenta un análisis del número de sesiones por curso para cada año por separado para así poder observar la evolución que tuvo la implementación del programa en el tiempo[45]. Los resultados presentados en la tabla 5.3.2 implican que no se observa ninguna tendencia clara en el número de sesiones promedio por curso. Para PAF III se observa una leve baja en la distribución hacia promedios menores en el año 2014, mientras que en PAF IV se observa una baja clara en términos de número de sesiones realizadas fue el 2015, en que el promedio de sesiones realizadas no supera las 5 sesiones. Es decir, hay diferencias en el número de sesiones realizadas al mirar cada año en el caso de PAF IV, y dichas diferencias no muestran un patrón claro (por ejemplo, que el promedio vaya disminuyendo o aumentando de modo estable en el tiempo).

El siguiente nivel de desagregación relevante es la comuna. Las tablas 5.3.3 y 5.3.4 presentan el número promedio de sesiones por curso por año para las diferentes comunas que participan en el PAF. Los resultados sugieren que existen patrones diferentes a través del tiempo: para las comunas de La Granja y San Bernardo se produce una disminución en el número de sesiones en el último año de implementación (con San Bernardo llegando a un promedio de 4,67 en el año 2015). Las comunas restantes tienen promedios sobre 5 para cada año del programa.

En las tablas 5.3.3 y 5.3.4 también se presenta el número de reuniones de apoderado promedio por curso. La información presentada implica que la causa de la no realización del total de sesiones esperado no parece ser la escasez de reuniones de apoderados: el número promedio de reuniones de apoderados por curso es mayor a 8 en todos los casos (excepto para La Granja en el año 2014), lo que representa una holgura de al menos 2 reuniones de apoderados por sobre el número de sesiones de Escuela para Padres para cada año. De todos modos, conviene tener presente a la hora de analizar las cifras anteriores la realización de un Paro Docente en el año 2015 en diversas comunas del

[45]Cabe notar que no hay datos disponibles para este ejercicio en el año 2012, que fue el primer año de implementación de la cohorte de PAF III.

Tabla 5.3.3: Estadística Descriptiva: Comunas de PAF III

Coquimbo	Sesiones		Reuniones	
Año	Promedio	Total	Promedio	Total
2013	5,33	384	8,67	624
2014	5,37	381	8,77	623
Total	5,35	765	8,72	1247
Vallenar	Sesiones		Reuniones	
Año	Promedio	Total	Promedio	Total
2013	5,17	124	8,58	206
2014	5,54	133	8,96	215
Total	5,35	257	8,77	421
La Granja	Sesiones		Reuniones	
Año	Promedio	Total	Promedio	Total
2013	5,04	262	8,67	451
2014	4,92	256	7,46	388
Total	4,98	518	8,07	839

país, entre las que se contaron San Bernardo y Talcahuano, lo que podría haber puesto dificultades extra para la implementación normal del programa.

La información reportada en las figuras 1 y 2 permite analizar la evolución del número de sesiones por nivel y año para cada cohorte. En primer lugar, cabe destacar que para las cohortes completas la mayoría de los niveles tiene un promedio de sesiones implementadas sobre 5, lo que refuerza la idea de una buena implementación en general.

En segundo lugar, llama la atención la caída que se observa en el promedio de sesiones para octavos básicos. El promedio nunca supera las 5 reuniones, y representa una baja importante respecto a la tasa promedio para los mismos apoderados del año anterior; en el caso de PAF III el promedio cae desde 5,62 a 4,95 al pasar de 7^o a 8^o, en tanto que en PAF IV cae de 5,55 a 4,8. Este fenómeno no se presenta en ningún otro nivel para PAF III, aunque en PAF IV puede observarse un fenómeno similar en 3^o, 6^o y 7^o básico. Es posible pensar que existen características propias del nivel de 8^o básico que dificultan la implementación de las sesiones de Escuela Para Padres (por ejemplo, las numerosas actividades propias del fin del ciclo básico en las escuelas tratadas, como la organización de la fiesta de licenciatura y apoyo a la postulación a liceos), y que se dan en otros cursos mayores, pero con intensidad menor. Esta idea se explorará más adelante.

Tabla 5.3.4: Estadística Descriptiva: Comunas de PAF IV

San Bernardo	Sesiones		Reuniones	
Año	Promedio	Total	Promedio	Total
2013	5,03	433	8,26	710
2014	5,75	500	9,00	783
2015	4,68	421	8,68	781
Total	5,15	1354	8,65	2274
Talcahuano	**Sesiones**		**Reuniones**	
Año	Promedio	Total	Promedio	Total
2013	5,61	376	8,73	585
2014	5,52	392	8,96	636
2015	5,28	375	9,00	639
Total	5,47	1143	8,90	1860

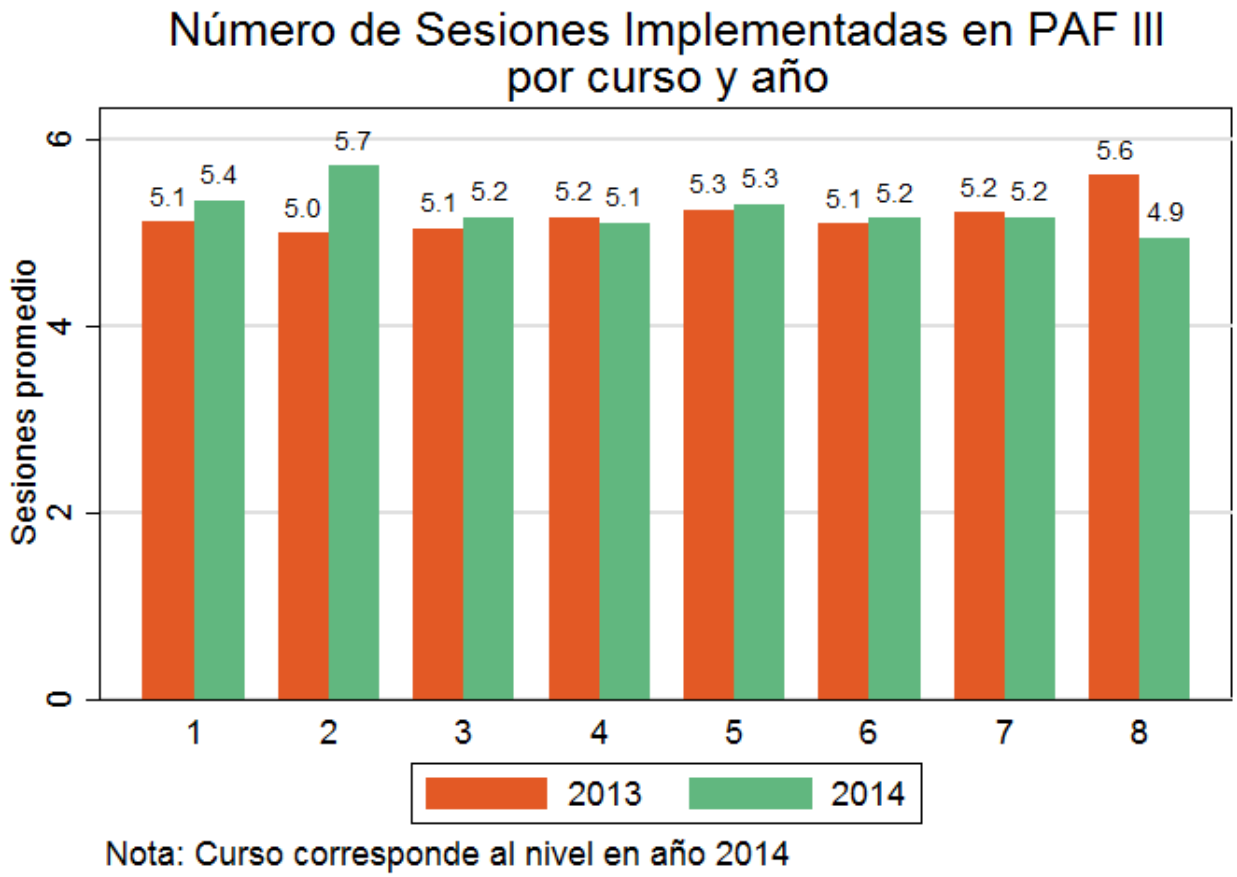


Figura 1: Evolución número de sesiones por año y curso, PAF III

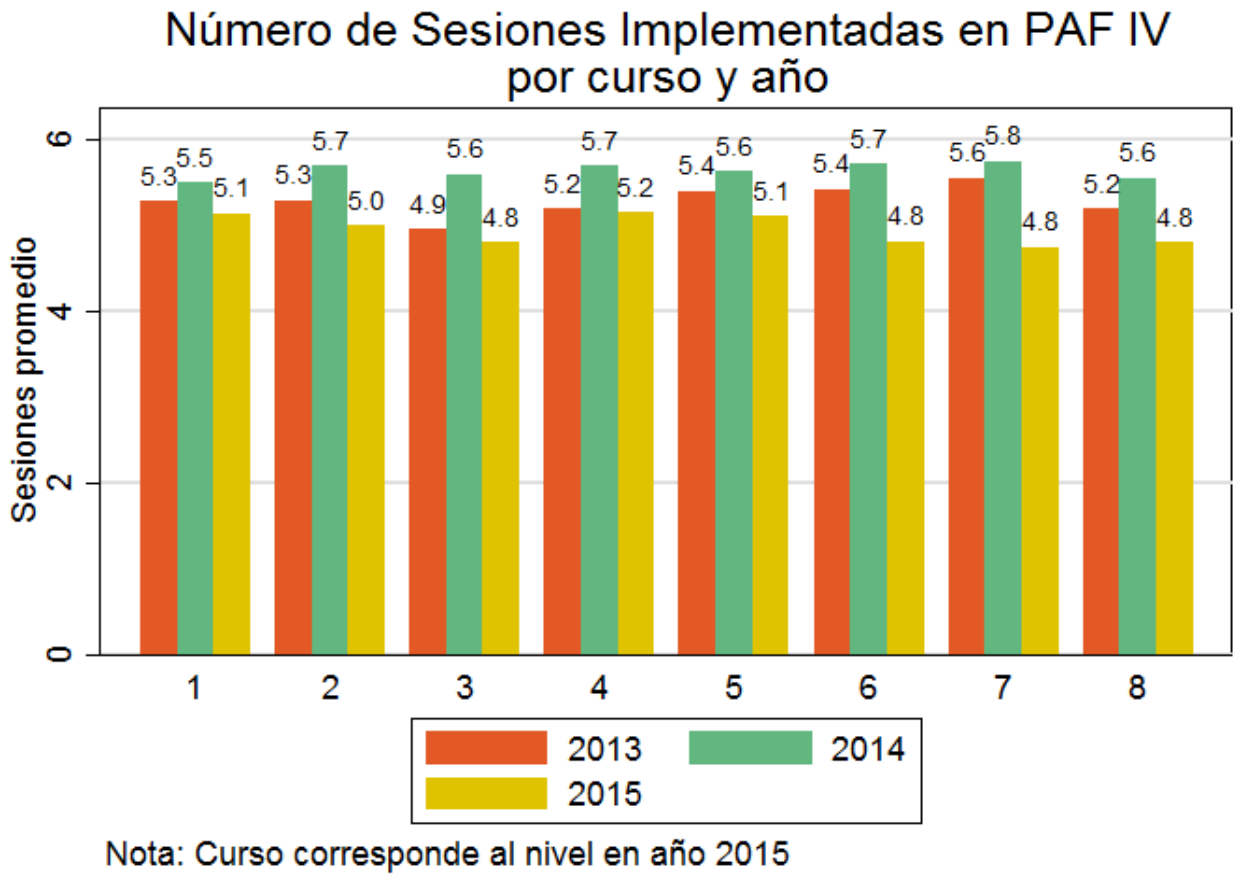


Figura 2: Evolución número de sesiones por año y curso, PAF IV

En términos de número de sesiones implementadas, la comuna de San Bernardo es de interés especial, dado que es la comuna con desempeño más bajo en su último año. Por ello, en el figura 3 replicamos el ejercicio realizado en los gráficos anteriores pero exclusivamente para San Bernardo. Podría ser posible que sea justamente esta comuna la que esté detrás de los fenómenos discutidos más arriba. Puede apreciarse que durante el año 2014 la tasa de cumplimiento es bastante alta y estable entre cursos –aunque ligeramente menor en octavo básico. En los demás años, sin embargo, esto no se replica. El año 2013 sólo 2 niveles tienen menos de 5 sesiones en promedio (3^o y 8^o básico), pero en el año 2015 sólo 1^o y 4^o básico alcanzan las 5 sesiones en promedio. Puede observarse que los promedios más bajos se presentan en 6^o y 7^o (junto a 3^o), y que 8^o básico (4,67 sesiones) también presenta niveles bajo el promedio (4,7). Por lo anterior, parece ser que la intensidad con que se implementó el programa en esta comuna se vio mermada el último año en sus cursos superiores.

Con todo, los resultados presentados respecto del número de sesiones y de su heterogeneidad por cohorte, comuna y grado podrían redundar en heterogeneidad en los resultados de la evaluación

de impacto, que se presentan más adelante.

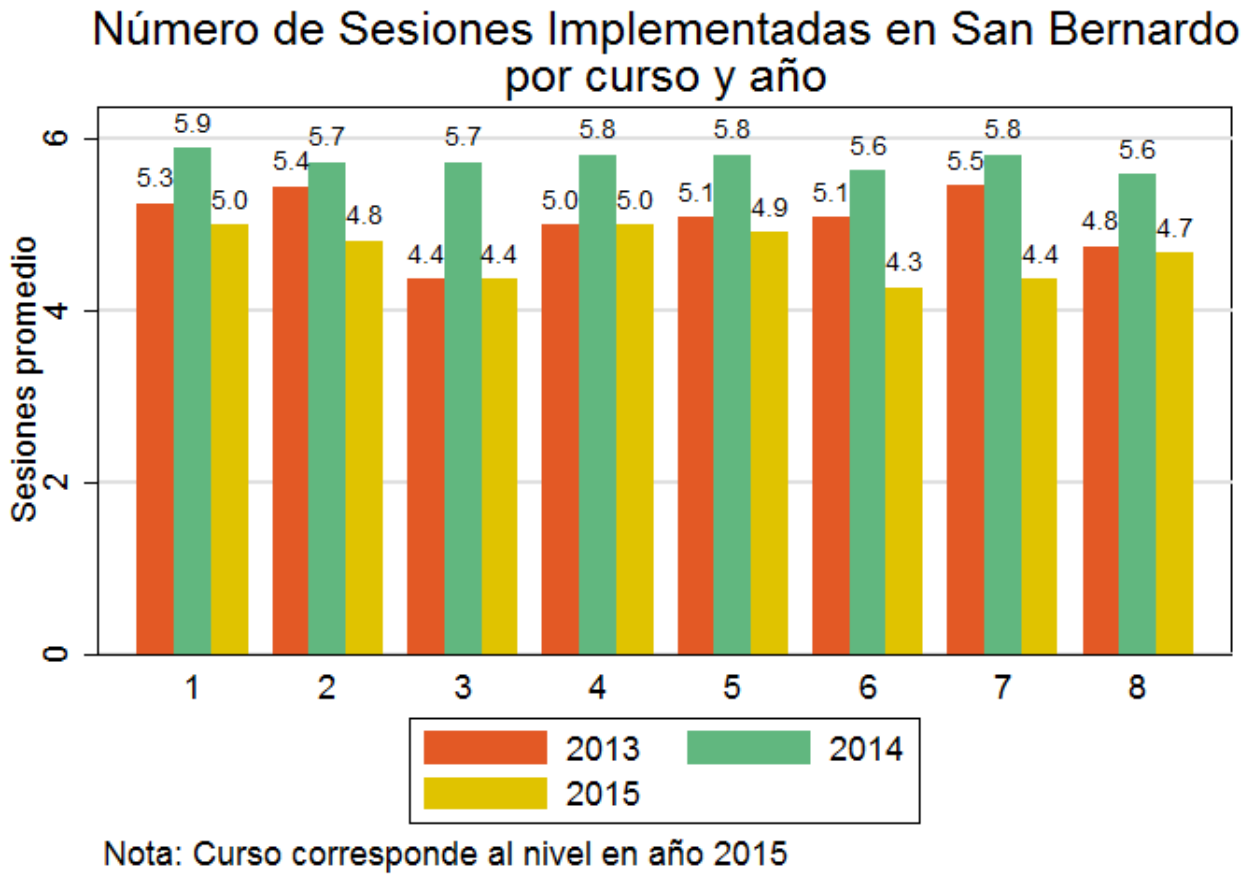


Figura 3: Evolución número de sesiones por año y curso, San Bernardo

Implementadores de las sesiones

Una dimensión relevante en el diseño del programa corresponde a los implementadores de las sesiones de las EPP. El diseño original apuesta por una conversación horizontal, guiada por pares –en este caso, apoderados-, de modo de compartir experiencias relevantes y significativas y las lecciones que se derivan de ellas de modo que sean más fácilmente asimilables. En esta sección analizaremos datos relativos a quién implementa las sesiones de EPP, por cohorte y por año. Las figuras 4 y 5 presenta quiénes dirigieron las sesiones de Escuela para Padres en PAF III y PAF IV, respectivamente.

En términos generales se observa que durante el primer año de cada cohorte el número de sesiones implementadas por al menos un monitor (sin participación directa del profesor jefe) es

alto. Sin embargo, parece observarse un patrón claro de cambio en los años siguientes. En PAF III, durante el año 2013 un 33 % de las sesiones fueron implementadas por dos monitores y un 66 % fueron implementadas por al menos un monitor (sin participación directa del profesor jefe), cifras que caen a 23 % y 58 % respectivamente el año 2014. Un fenómeno similar se observa en PAF IV: un 33 % de las sesiones son implementadas por ambos monitores y un 68 % por al menos un monitor (sin participación directa del profesor) el primer año, mientras que las cifras caen a 18 % y 58 %, respectivamente, el último año.

En general, el fenómeno que parece observarse es que el número de sesiones que ya no fueron implementadas por dos monitores a partir del segundo año del programa, se distribuyeron en los siguientes años entre aquellas que fueron implementadas sólo por un monitor, y sesiones donde tuvo algún tipo de participación el profesor jefe, ya sea apoyando al monitor único o implementando él o ella misma la sesión sin participación de un monitor. Este se ve reflejado en el hecho de que para PAF III entre 2013 y 2014 aumentó de $24,9$ % a 39,4 % la fracción de sesiones implementadas por el profesor jefe (sin participación o en conjunto con un apoderado). En PAF IV este aumento también está presente, aunque es algo menos pronunciado, pasando de 29,1 % en 2013 a 41,8 % en 2015.

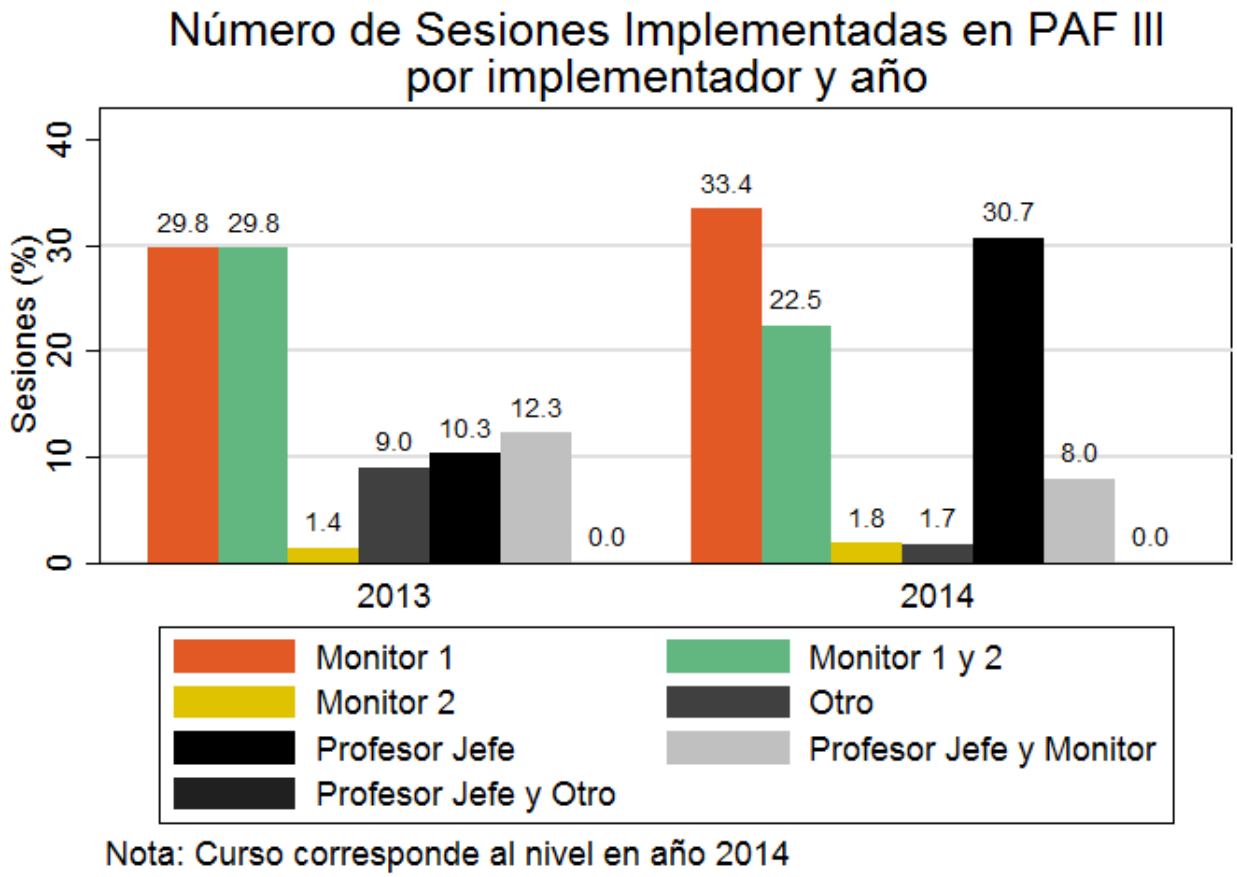


Figura 4: Porcentaje de sesiones por implementador y año, PAF III

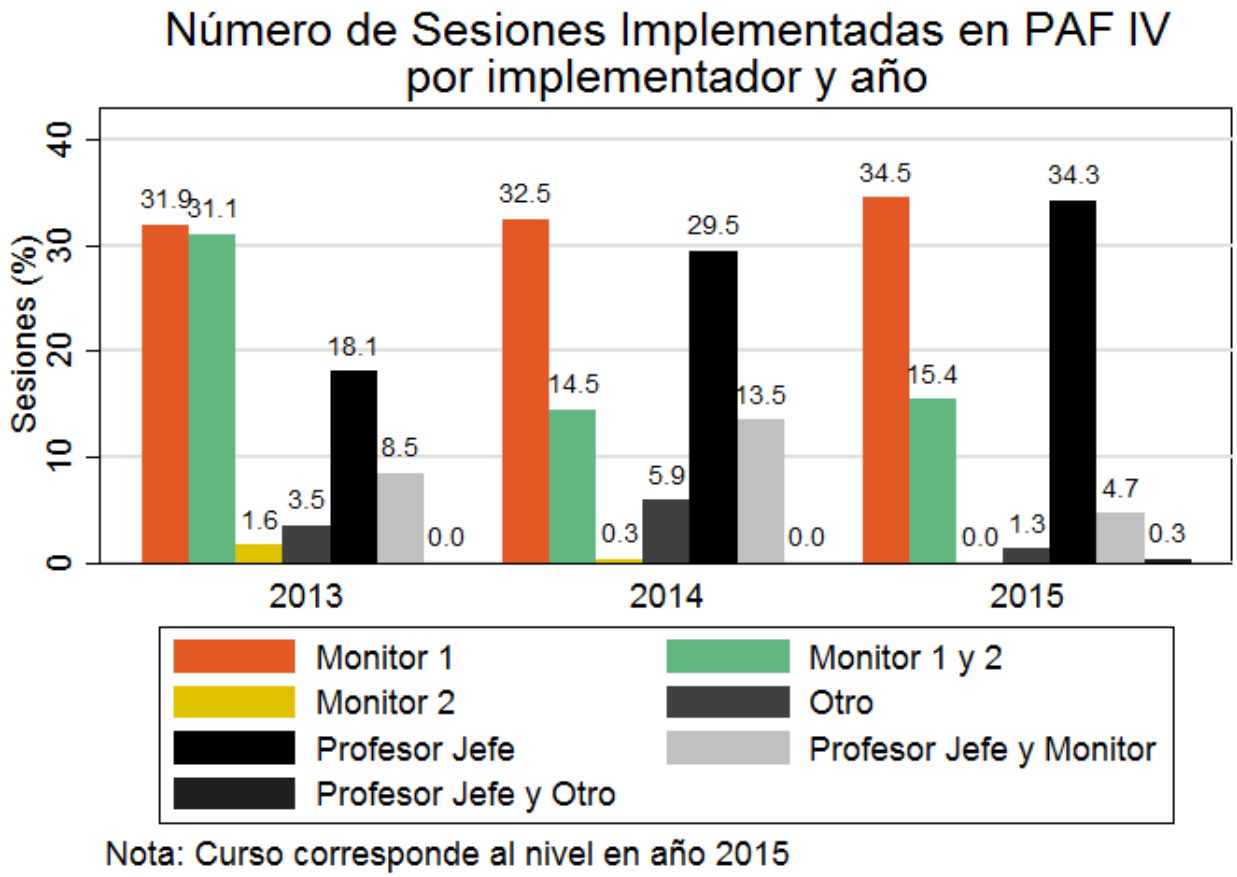


Figura 5: Porcentaje de sesiones por implementador y año, PAF IV

Lo anterior implica que, con el paso del tiempo, la implementación del programa parece descansar más fuertemente en los docentes. Una potencial consecuencia de esto es que hace competir la realización de las sesiones de EPP con otras responsabilidades que los docentes ya tienen, y en particular con otras actividades durante las reuniones de apoderados. Si este fenómeno ocurre con mayor intensidad en cursos superiores que en cursos menores, permitiría explicar la menor intensidad de aplicación en dichos cursos a medida que pasa el tiempo y que documentamos más arriba.

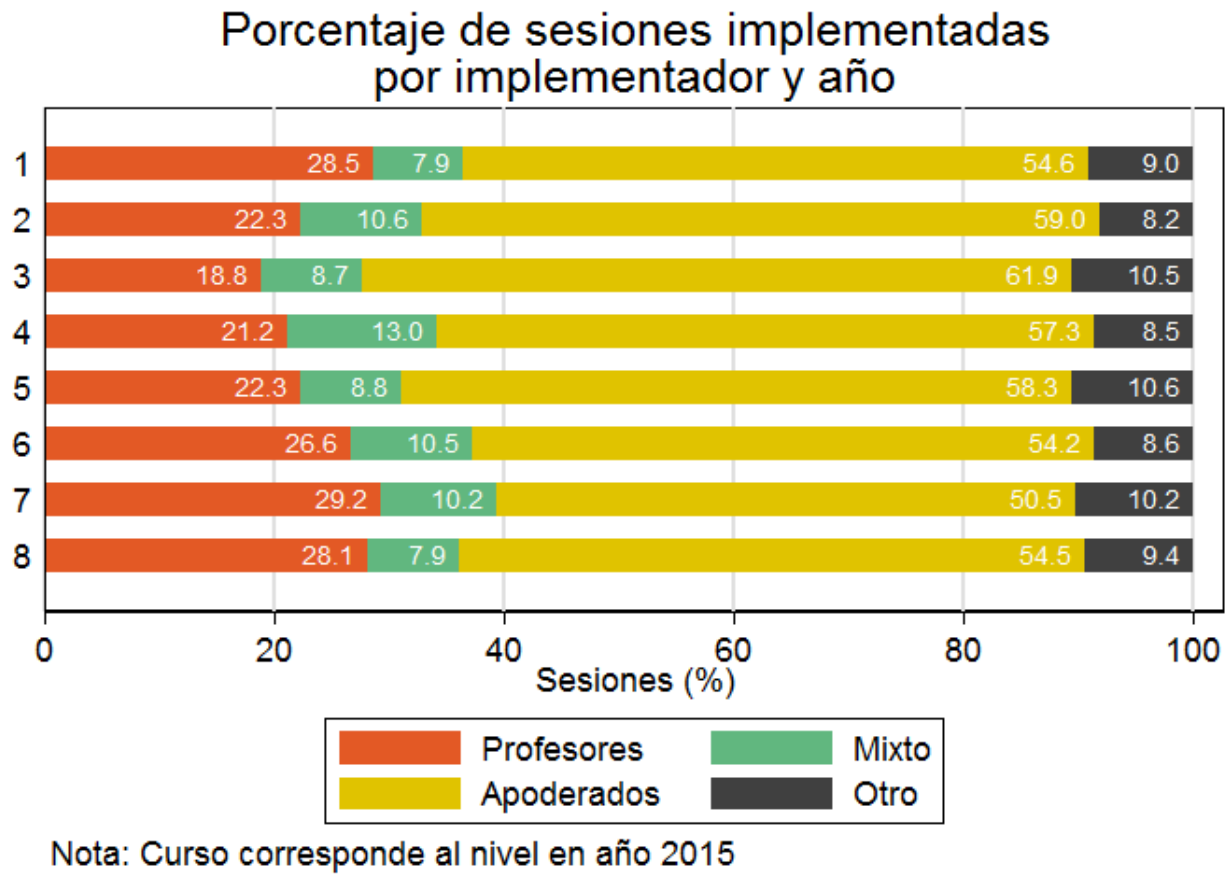


Figura 6: Porcentaje de sesiones por implementador, por curso

Exploraremos la hipótesis anterior en la figura 6, que presenta eventuales diferencias entre cursos en relación a quiénes implementan las sesiones[46]. Puede observarse que los cursos que dependen más de participación de profesores son los más pequeños (1^o y 2^o básico) y los 7^o y 8^o básicos. Las razones de esto pueden ser variadas, y no es posible identificarlas a partir de estos datos; sin embargo, los cursos más pequeños se encontraban en pre-básica al inicio del programa[47], lo que probablemente implica un mayor involucramiento y participación de los profesores en todas las actividades. En 3^o básico se observa un aumento en la participación de apoderados en la implementación de las sesiones pero luego de este curso puede observarse un patrón de disminución sistemática en la participación de los apoderados como monitores del programa. Esto podría, a su vez, explicar la menor intensidad de implementación en cursos mayores: al descansar la implementación más en el profesor –que también tiene numerosas responsabilidades asociadas a la reunión de apoderados- podría debilitarse o anularse la implementación de las sesiones.

[46]El detalle por cohorte se presenta en las figuras 20 y 21, en el Anexo D.

[47]Este gráfico agrupa la información de todos los años bajo análisis, es decir, años 2013, 2014 y 2015 en el caso de PAF IV y 2013 y 2014 para PAF III.

Es necesario aclarar que a partir del año 2013, la organización implementadora reformuló algunos aspectos de la participación de los docentes, lo que incluyó motivar la realización de encuentros breves entre monitor y docente previos a las reuniones de apoderados en que se desarrollarían sesiones de Escuelas Para Padres, la entrega del material de las sesiones a los docentes, e instruir a los profesores a apoyarlos -y reemplazar a los monitores en caso de que el apoderado encargado no pueda asistir. Las tendencias observadas, por lo tanto, pueden incorporar tanto los elementos discutidos en párrafos anteriores, como este nuevo rol del profesor intencionado por los implementadores del programa.

5.3.2. Asistencia a las sesiones

Un margen distinto sobre el cual analizar la intensidad con que se aplica el programa es el número de apoderados que están asistiendo efectivamente a las sesiones. La tabla 5.3.5 presenta esta dimensión medida como el porcentaje de asistencia de los apoderados a las escuelas para padres por cohorte y año. La asistencia parece ser estable en el tiempo con valores en torno al 65 % de participación para todo el período en evaluación.

Tabla 5.3.5: Promedio porcentaje de asistencia a sesiones de Escuela Para Padres por cohorte y año

	Asistencia a Sesiones			
Asistencia	2013	2014	2015	Total
PAF III	62,0 %	63,4 %		62,7 %
PAF IV	66,0 %	65,1 %	67,3 %	66,1 %
Total	64,1 %	64,3 %	67,3 %	64,8 %

La tabla 5.3.6 por su parte entrega la información de la tabla 5.3.5 desagregada por comuna. Cabe resaltar que las comunas de Vallenar y Talcahuano tienen tasas de participación mayores (superiores o iguales al 70 %), y el resto de las comunas tienen tasas de participación significativamente más bajas. Es interesante observar también que en el caso de la asistencia reportada en las fichas de monitoreo no parece observarse una caída en el tiempo (en contraste con lo que se reporta más arriba sobre el número de sesiones implementadas para algunas cohortes y comunas).

Tabla 5.3.6: Promedio asistencia a sesiones de Escuela Para Padres por comuna y año

PAF III	Asistencia a Sesiones		
	2013	2014	Total
Coquimbo	60,5 %	60,3 %	60,4 %
La Granja	60,8 %	64,1 %	62,5 %
Vallenar	68,6 %	71,5 %	70,1 %
Total	62,0 %	63,4 %	62,7 %

PAF IV	Asistencia a Sesiones			
	2013	2014	2015	Total
San Bernardo	60,0 %	60,0 %	60,7 %	60,2 %
Talcahuano	73,5 %	71,6 %	74,9 %	73,3 %
Total	66,0 %	65,1 %	67,3 %	66,1 %

Siguiendo con los análisis desagregados presentados más arriba, en la tabla 5.3.7 se presentan los promedios de asistencia por curso[48]. Los datos para la participación considerando el curso corriente sugieren que parece observarse una cierta tendencia decreciente en la asistencia a medida que se avanza hacia niveles mayores (con un quiebre en la tendencia para 8^o básico) De todos modos cabe enfatizar que la diferencia en el número de sesiones implementadas no parece ser sustantiva.

Tabla 5.3.7: Asistencia Promedio a Reuniones de Apoderados, por curso corriente y curso al final del programa

Medida de Asis.	PK	K	1	2	3	4	5	6	7	8
	Asistencia de Apoderados a Sesiones									
Curso corriente	70.8 %	67.4 %	65.9 %	65.5 %	66.1 %	65.8 %	63.6 %	63.2 %	59.7 %	66.2 %
Curso en último año			67.7 %	66.5 %	65.9 %	64.4 %	65.7 %	64.0 %	61.6 %	62.9 %
	Asistencia de Apoderados a Reuniones en general									
Curso corriente	73.7 %	67.9 %	66.0 %	65.9 %	65.6 %	65.5 %	63.4 %	62.5 %	59.8 %	66.2 %
Curso en último año			68.1 %	67.2 %	65.7 %	64.2 %	65.7 %	63.5 %	61.7 %	62.5 %

[48]En la tabla se presentan tasas de asistencia calculadas de diferentes modos. En la primera fila se presenta la denominada tasa de asistencia por curso "corriente", que corresponde al promedio de asistencia a reuniones de apoderado según el nivel corriente, es decir, el promedio de asistencia de todos los cursos en en un nivel, sin importar el año en que ello ocurrió. En la segunda fila, se presenta según el nivel en que un curso se encontró el último año de la implementación de PAF. Un ejemplo concreto sería, entonces, que el promedio por "Curso Corriente" para 4^o básico agrupa a todos los 4^o básicos de los años 2013 a 2015, mientras que por "Curso en último año" considera a aquellos cursos que estuvieron en 4^o básico el último año de implementación del programa (2014 para PAF III y 2015 para PAF IV), y por ende, se encontraban en 3^o básico en el penúltimo año de implementación del programa, y en 2^o básico el primer año de implementación.

Estos resultados parecen reforzar la noción de que el programa parece tener una mejor implementación en cursos más pequeños que en niveles mayores, lo que puede tener consecuencias en los resultados de impacto que se discuten más adelante.

Implementación por Tema de la Sesión

En esta sección estudiaremos si existe heterogeneidad en términos de implementación de las EPP por tema de la sesión. Para estos efectos, se agruparon las sesiones por temas, identificando estos temas con las escalas que se utilizaron para la confección del cuestionario de apoderados. La clasificación se presenta en el Anexo D.2.1.

En primer lugar, nos preguntamos si las sesiones se aplicaron con un número similar de apoderados, de modo de saber si todos los temas propios de las sesiones tuvieron audiencias similares en número. En la tabla 5.3.8 exploramos esto, comparando las tasas de asistencia de apoderados en sesiones según los temas tratados. Puede apreciarse que no existen diferencias notorias: la diferencia en porcentaje de asistencia entre temas no supera los 6 puntos porcentuales. Destaca el alto porcentaje de asistencia en la escala de Identidad Familiar, lo que puede asociarse al hecho de que sesiones vinculadas a este tema (tales como "¡Ésta es Familia!") son implementadas a principios de cada año según la malla de PAF. En la segunda columna de la tabla 5.3.8 se presenta la asistencia en términos de número de apoderados, ratificándose los resultados anteriores: No existen diferencias sustanciales en términos de número de apoderados, confirmándose los resultados anteriores: no existen diferencias sustanciales en asistencia entre temas[49].

[49]El hecho que temas con igual porcentaje de asistencia presentan un diferente número de asistentes promedio se explica porque las sesiones de cada tema están distribuidos de modo desigual entre niveles, de modo que el total de apoderados sobre el que se calcula el porcentaje de asistencia de la sesión varía entre sesiones, y por ende, entre temas.

Tabla 5.3.8: Asistencia Promedio a sesiones, por escala asociada a la sesión

	Asistencia	
Escala	Porcentaje	Asistentes
Escala: Identidad Familiar	69,0 %	20,0
Escala: Apoyo Lectura	64,2 %	19,0
Escala: Apoyo Aprendizaje	64,5 %	19,2
Escala: Convivencia Familiar	65,9 %	20,3
Escala: Alcohol y Drogas	62,7 %	19,1
Escala: Normas y límites	63,9 %	19,2
Escala: Padres Involucrados/Rol Parental	65,4 %	19,4
Escala: Redes	66,1 %	19,7
Escala: Relación con hijo	61,6 %	17,4
Total	64,9 %	19,3

A su vez, en la tabla 5.3.9 analizamos el número de sesiones de cada tema implementadas efectivamente en cada curso para la cohorte de PAF IV[50]. Los resultados sugieren una alta heterogeneidad en términos de intensidad de sesiones por tema (como se espera dada la malla del programa). En esta línea cabe destacar el alto énfasis puesto en el tema de apoyo al aprendizaje, reflejado en las casi 4 sesiones realizadas efectivamente. En cierto sentido, esta Tabla es un modo cuantitativo de describir en concreto qué temas considera el programa.

[50]La exclusión de PAF III de esta tabla se explica porque las planillas de monitoreo contienen información de los años 2013 a 2015, de modo que cubren la totalidad de la implementación de la cohorte PAF IV; no así la de PAF III. Por ello, se prefirió analizar en esta sección sólo a PAF IV, ya que como se comentó más arriba hubo cambios en la malla aplicados por parte de cada colegio o curso que podrían implicar una medición incorrecta de los indicadores aquí presentados (por ejemplo, el hecho que hubo algunos cursos que tuvieron 7 sesiones en un año para PAF III).

Tabla 5.3.9: Número promedio de sesiones implementadas por escala

	Total Sesiones	Identidad Familiar	Apoyo a la Lectura	Apoyo al Aprendizaje	Convivencia Fam.	Alcohol y Drogas	Normas y Lim.	Redes	Padres Invol./ Rol Parental	Relación con Hijo/ Comunicación
	Número Promedio de Sesiones Implementadas									
1	12,77	1,36	0,64	2,82	0,91	0,00	1,73	0,73	2,91	1,64
2	15,20	1,70	0,85	3,50	0,95	0,00	2,30	0,80	3,35	1,75
3	15,35	1,80	0,80	3,35	0,95	0,00	2,55	0,75	3,45	1,70
4	15,52	1,81	0,86	3,52	0,90	0,00	2,57	0,76	3,38	1,67
5	15,60	1,95	0,90	3,60	0,00	0,90	2,65	0,70	3,30	1,60
6	15,95	0,95	1,71	3,86	1,19	1,76	2,52	0,71	2,38	0,86
7	15,29	0,90	0,71	3,48	2,19	1,76	0,76	1,43	3,14	0,90
8	15,55	0,90	0,75	3,55	2,15	1,70	0,85	1,50	3,45	0,70
Total	15,13	1,42	0,90	3,45	1,16	0,76	1,99	0,92	3,16	1,35

La tabla 5.3.10 presenta otro modo de estudiar la heterogeneidad en la intensidad del programa por temas. Aquí se presenta información respecto de qué porcentaje de las sesiones de cada curso correspondió a cada tema, de modo de identificar dónde se pusieron los énfasis en cada nivel. Así se observa con claridad el énfasis puesto en Apoyo al Aprendizaje (es el tópico que tiene el máximo de sesiones para todos los cursos), pero este énfasis decrece uniformemente a través de los niveles; en primero básico corresponde al 30 % de las sesiones implementadas, cifra que disminuye a menos del 23 % en 8^o básico. Similar fenómeno ocurre con Normas y Límites, que presenta un énfasis máximo en 4^o básico (20 %), disminuyendo al 6 % en 8^o básico; y con Relación con Hijo/Comunicación, en que la máxima fracción de las sesiones se alcanza en 1^o básico (14 %) y se alcanza el mínimo en 8

Tabla 5.3.10: Porcentaje de sesiones implementadas, por escala

	Total Sesiones	Identidad Familiar	Apoyo a la Lectura	Apoyo al Aprendizaje	Convivencia Fam.	Alcohol y Drogas	Normas y Lim.	Redes	Padres Invol./ Rol Parental	Relación con Hijo/ Comunicación
	Porcentaje de Sesiones Implementadas									
1	13 %	10 %	4 %	21 %	9 %	0 %	11 %	6 %	25 %	14 %
2	15 %	11 %	5 %	23 %	6 %	0 %	15 %	5 %	23 %	11 %
3	15 %	12 %	5 %	22 %	6 %	0 %	17 %	5 %	22 %	11 %
4	16 %	11 %	5 %	22 %	6 %	0 %	20 %	5 %	21 %	10 %
5	16 %	13 %	6 %	23 %	0 %	6 %	18 %	4 %	20 %	10 %
6	16 %	6 %	11 %	25 %	8 %	11 %	16 %	4 %	15 %	5 %
7	15 %	6 %	5 %	23 %	14 %	11 %	5 %	10 %	21 %	6 %
8	16 %	6 %	5 %	23 %	14 %	11 %	6 %	9 %	22 %	4 %
Total	15 %	9 %	6 %	23 %	8 %	5 %	13 %	6 %	21 %	9 %

Finalmente, la tabla 5.3.11 presenta información respecto del porcentaje de sesiones efectivamente implementadas respecto de las consideradas en la malla original del programa. Un primero hecho que llama la atención de la tabla es que algunos porcentajes superan el 100 %. La gran mayoría de estos casos se deben a que aparece una misma sesión implementada en dos reuniones diferentes, lo que puede reflejar una mayor profundización en el tema: una discusión que se extiende demasiado puede continuar en la sesión siguiente, o tal vez los apoderados deseaban conversar más extensamente algunos otros tópicos relacionados. Los casos restantes podrían deberse a errores asociados a cambio de ciclo de parte de los cursos: según el diseño del programa, un curso que inicia el programa en 3^o o 4^o básico comienza con la malla del Primer Ciclo Básico, pero lo termina con la malla del Segundo Ciclo. Pero hay casos como el de la sesión "Comunicados", que corresponde al tercer año de la mañña del Primer Ciclo Básico de PAF IV, y por ende, no corresponde su implementación en cursos que terminan el programa en 5^o básico; sin embargo, el 15 % de los 5^o básicos la implementó.

Así, es posible poner de relieve el hecho de que en la práctica -de modo accidental o deliberado por parte de los participantes del programa- se puso un énfasis extra respecto al diseño original en las sesiones asociadas a Convivencia Familiar y Padres Involucrados, al tiempo que hubo una tasa de implementación deficitaria en las sesiones asociadas a Redes, Normas y Límites, y Relación con el hijo/Comunicación . Pese a lo anterior, 6 de las 9 escalas tienen más de un 80 % de implementación, lo que parece bastante adecuado.

Tabla 5.3.11: Porcentaje de cumplimiento de malla curricular, por escala

	Total Sesiones	Identidad Familiar	Apoyo a la Lectura	Apoyo al Aprendizaje	Convivencia Fam.	Alcohol y Drogas	Normas y Lim.	Redes	Padres Invol./ Rol Parental	Relación con Hijo/ Comunicación
	Porcentaje de Sesiones por malla									
1	71 %	68 %	64 %	56 %	91 %		58 %	73 %	97 %	82 %
2	84 %	85 %	85 %	70 %	95 %		77 %	80 %	112 %	88 %
3	85 %	90 %	80 %	67 %	95 %		85 %	75 %	115 %	85 %
4	86 %	90 %	86 %	70 %	90 %		86 %	76 %	113 %	83 %
5	87 %	98 %	90 %	90 %		90 %	88 %	70 %	110 %	53 %
6	89 %	95 %	86 %	96 %	119 %	88 %	84 %	71 %	119 %	43 %
7	85 %	90 %	71 %	116 %	110 %	88 %	38 %	71 %	105 %	45 %
8	86 %	90 %	75 %	118 %	108 %	85 %	43 %	75 %	115 %	35 %
Total	84 %	88 %	79 %	85 %	101 %	88 %	70 %	74 %	111 %	64 %

La tabla 5.3.11 también provee información respecto de la variación de implementación para diferentes cursos. En esta línea, un hecho llamativo es que no se observan diferencias sustanciales entre niveles; más aún, no se aprecia una tasa de implementación de la malla sustantivamente menor en cursos mayores. Por ende, la merma en la intensidad de implementación del programa en cursos superiores se asociaría a sesiones con menor asistencia y a sesiones alejadas del diseño original en cuanto a sus implementadores, pero no a una menor entrega de los contenidos. Dado ello, adquiere relevancia conocer información sobre la calidad de las sesiones, lo que se verá en la siguiente sección, que presenta los resultados del análisis de Pautas de Observación.

5.3.3. Pautas de Observación

En esta sección, se estudiará la implementación efectiva de las sesiones de Escuela Para Padres a partir de la información cualitativa recolectada en las Pautas de Observación. El objetivo es caracterizar de mejor manera las sesiones, considerando aspectos tales como la estructura efectivamente implementada y la calidad de la participación lograda. En total, se observaron 177 sesiones de Escuela Para Padres en las cinco comunas en estudio.

En términos de representatividad de este ejercicio cabe destacar que las sesiones observadas no fueron escogidas de manera aleatoria, sino que más bien corresponde a un muestreo por conveniencia en que las instancias de observación se sitúan principalmente en los meses de noviembre y

diciembre, período en que nuestros equipos se encontraron en terreno aplicando los cuestionarios de estudiantes, apoderados y profesores en las distintas escuelas. Más aún, como se discutió más arriba, antes de observar una sesión se pedía asentimiento al curso completo, incluyendo los monitores y profesor. Dado lo anterior, no debieran considerarse los resultados encontrados como representativos de la población en estudio. Más bien, los promedios de las variables observadas corresponden a un insumo relevante para comprender de mejor manera los procesos de implementación efectiva de las EPP y con ello ayudar a entender de mejor modo los resultados de impacto del programa.

Así, en esta sección se explorarán patrones en los datos, que en conjunto con los resultados obtenidos a partir de las planillas de monitoreo permitirán comprender de mejor manera los resultados de impacto finalmente encontrados.

Descripción de la muestra observada

En esta subsección caracteriza la muestra de sesiones efectivamente observadas en términos la distribución de sesiones observadas entre comunas, el momento del año en que se realizan las sesiones observadas, el momento dentro de la reunión de apoderados en que se realizó la sesión, y la asistencia registrada de los apoderados.

Para ello, la tabla 5.3.12 resume la comuna y año de realización de las sesiones de Escuela Para Padres observadas. En primer lugar, se observa una sobrerrepresentación de las sesiones realizadas el año 2015 (y por ende, de la cohorte PAF IV): un $38,9\,\%$ de las sesiones observadas corresponden al año 2015. Como contraparte, durante el año 2014 sólo se observaron 25, lo que corresponde al $14,1\,\%$ de las sesiones observada totales. Esto último es atribuible en parte importante al Paro Docente de 2014, entre cuyas consecuencias se cuentan recalendarizaciones del año escolar y horarios de recuperación de clases, que implicaron el reagendamiento -muchas veces sorpresivo para nuestro equipo- de las sesiones agendadas, lo que redundó en que muchas de ellas finalmente no se pudieran observar durante 2014.

Tabla 5.3.12: Observaciones por Comuna y Año

	2012		2013		2014		2015		Total	
Comuna	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Coquimbo	16	37,2	14	35,0	13	52,0	0	0,0	43	24,3
La Granja	23	53,5	20	50,0	1	4,0	0	0,0	44	24,9
Vallenar	4	9,3	6	15,0	3	12,0	0	0,0	13	7,3
Talcahuano	0	0,0	0	0,0	5	20,0	41	59,4	46	26,0
San Bernardo	0	0,0	0	0,0	3	12,0	28	40,6	31	17,5
Total	43	100,0	40	100,0	25	100,0	69	100,0	177	100,0

Por otro lado, en términos de representación de las diferentes comunas en la muestra de sesiones observadas, como se observa en la última columna, se tiene una representación bastante balanceada entre comunas, a excepción de Vallenar (que sólo representa el $7,3\,\%$ del total de observaciones realizadas). A su vez, en la tabla 5.3.13, se puede notar que prácticamente todas las sesiones observadas corresponden al segundo semestre, de modo que las sesiones implementadas en el primer semestre no tendrán representación alguna[51].

Tabla 5.3.13: Observaciones por Comuna y Semestre

	Semestre 1		Semestre 2		Total	
Comuna	No.	%	No.	%	No.	%
Coquimbo	0	0,0	43	24,4	43	24,3
La Granja	0	0,0	44	25,0	44	24,9
Vallenar	0	0,0	13	7,4	13	7,3
Talcahuano	1	100,0	45	25,6	46	26,0
San Bernardo	0	0,0	31	17,6	31	17,5
Total	1	100,0	176	100,0	177	100,0

La tabla 5.3.14 presenta a nivel general el porcentaje de sesiones observadas del total de sesiones realizadas por comuna, así como también se puede observar el detalle de la frecuencia en cada una de ellas. Esto es importante porque el programa PAF tiene un nivel de implementación (medido por el número de sesiones) muy diferente entre diferentes comunas. Así se puede notar que las planillas de información implica que se observaron alrededor del $4,4\,\%$ del total de secciones. Pero este porcentaje varía fuertemente entre comunas, donde destaca San Bernardo por su sub-representación y La Granja por el fenómeno contrario. Así, estos resultados complementan los presentados en la tabla 5.3.13, por cuanto muestran que parte de la variación en el número de observaciones por comuna (y, por ejemplo, la sub-representación de Vallenar en las mismas) se debe a que el número de sesiones varía significativamente entre comunas.

[51] Al hacer el análisis por escuelas -no reportado-, es posible observar que no parece haber un patrón de sobrerrepresentación de escuelas en la muestra, donde la escuela con mayor número de sesiones observadas sólo alcanza un $10,7\,\%$ del total, y además la mayoría de las escuelas tuvieron sesiones observadas. Pese a ello, cabe notar que hay dos escuelas de San Bernardo sin ninguna observación efectuada. A su vez, en la tabla D.2.1 se presenta la distribución por nivel y año, y se puede apreciar que, si bien existe una ligera sobrerrepresentación de los niveles intermedios, en general hay un buen balance entre niveles.

Tabla 5.3.14: Porcentaje de Sesiones Observadas, por comuna

Comuna	Total Observaciones	Total Sesiones	Total Porcentaje
Coquimbo	43	765	5.62 %
La Granja	44	529	8.32 %
Vallenar	13	257	5.06 %
Talcahuano	46	1143	4.02 %
San Bernardo	31	1368	2.27 %
Total	177	4062	4.36 %

A su vez, la tabla 5.3.15 presenta información respecto del número y fracción de sesiones observadas en cada año. Cabe recordar que las planillas de monitoreo se recolectan sólo desde el año 2013, por lo que las planillas del año 2012 no se consideran en este análisis. Como es esperable dada la discusión de la sección sobre representatividad de la muestra, el número de observaciones no es estable a través de los años. Más aún, no representan una proporción similar de sesiones respecto al total de sesiones efectuadas en dicho año

Tabla 5.3.15: Porcentaje de Sesiones Observadas, por comuna

Comuna	Total Observaciones	Total Sesiones	Total Porcentaje
2012	43		-
2013	40	1602	2.50 %
2014	25	1664	1.50 %
2015	69	796	8.67 %
Total	177	4062	4.36 %

Nota: Año 2012 no contabilizado en total de sesiones ni en porcentaje.

Una última dimensión de la representatividad de las observaciones de sesiones de la EPP corresponde a las temáticas de las mismas. La Tabla 5.3.16 presenta la representatividad de las sesiones observadas según el número de ésta dentro del programa, considerando el total de sesiones observadas entre los años 2012 y 2015 para PAF III y PAF IV. Así, se busca comprender qué etapas del programa pudieron ser observadas con mayor intensidad. Los resultados sugieren que existe información disponible para todas las sesiones, y existe una representación razonable de la mayoría de las sesiones; pero existen sesiones para las que definitivamente no existen observaciones suficientes para poder hacer análisis.

Tabla 5.3.16: Observaciones por Sesión y Año

	2012		2013		2014		2015		Total	
Sesión	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1	11	25,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	6,2
2	12	27,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	12	6,8
3	20	46,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	20	11,3
4	0	0,0	3	7,5	0	0,0	0	0,0	3	1,7
5	0	0,0	1	2,5	0	0,0	0	0,0	1	0,6
6	0	0,0	18	45,0	0	0,0	0	0,0	18	10,2
7	0	0,0	0	0,0	2	8,0	0	0,0	2	1,1
8	0	0,0	0	0,0	1	4,0	0	0,0	1	0,6
10	0	0,0	3	7,5	0	0,0	0	0,0	3	1,7
11	0	0,0	2	5,0	0	0,0	0	0,0	2	1,1
12	0	0,0	11	27,5	12	48,0	0	0,0	23	13,0
15	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	1	0,6
16	0	0,0	0	0,0	0	0,0	17	24,6	17	9,6
17	0	0,0	0	0,0	0	0,0	27	39,1	27	15,3
18	0	0,0	0	0,0	4	16,0	17	24,6	21	11,9
.	0	0,0	2	5,0	6	24,0	7	10,1	15	8,5
Total	43	100,0	40	100,0	25	100,0	69	100,0	177	100,0

Así, a partir del análisis anterior, no es razonable entender los datos provenientes de Pautas de Observación como representativos de PAF. Pese a ello, la información reportada en esta sección permite entender de mejor modo la implementación del programa y también permite utilizar la información para entender las relaciones que pudieran emerger entre las diversas características de cada sesión –tales como quién las implementa, o el número de asistentes – y la calidad de la misma.

Validez cruzada de información

Un importante beneficio de contar con dos fuentes de información –en este caso, Planillas de Monitoreo y Pautas de Observación- es que es posible cruzar ambas fuentes y verificar si capturan la misma información.

Del total de pautas de observación completadas (177 pautas), pudo identificarse la planilla de monitoreo asociada en 123 casos[52]. En principio sería esperable que no existieran discrepancias

[52]Las razones de no poder cruzar todas las observaciones con las planillas son múltiples. En primer lugar, hay 43 planillas de observación para 2012 que no tienen contraparte en planillas de monitoreo (que, recordemos, se empezaron a producir en el 2013). Además existen problemas con la información contenida en ambas fuentes, tales como errores de digitación, tanto a nivel de identificación del curso como del nombre de la sesión o de la fecha de realización.

entre ambas fuentes de información, ya que no existe motivo a priori para que se realicen registros distintos a los que representen lo que realmente ocurrió en la sesión. Sin embargo, los resultados que aquí presentamos implica que existen algunas diferencias relevantes.

De toda la información que capturan ambas fuentes, lo más relevante respecto a la calidad de la implementación del programa es tanto la asistencia registrada durante cada sesión como qué agente está encargado de la misma. En la tabla 5.3.17 se encuentra el primer cruce de información de las planillas de observación y de las planillas de monitoreo. Cabe destacar en primer lugar que existe un nivel relativamente alto de concordancia entre ambas fuentes. En términos de discrepancias, para aquellos casos en que en la planilla de monitoreo registra que fue el Monitor quién realizó la sesión, en el 76 % de las observaciones esto es corroborado por las pautas de observación. La cifra de concordancia es de un $87,5$ % en los casos que la planilla registra que la sesión fue implementada por el profesor –cifra alta, considerando que el $12,5$ % restante corresponde a sólo un caso-, mientras que cuando la planilla registra que la sesión es realizada por ambos (Monitor y Profesor jefe) no existe ninguna concordancia.

Tabla 5.3.17: Comparación Planillas y Observaciones: Implementador de Sesión

	Dato de Planillas de Monitoreo									
	Monitor(es)		Profesor jefe		Monitor(es) y Profesor		S/I		Total	
Dato de Pautas de Observación	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%		
Sólo la(s) monitora(s)	73	84 %	0	0 %	1	8 %	2	67 %	76	62 %
Sólo la profesora jefe	5	6 %	16	80 %	12	92 %	1	33 %	34	28 %
La(s) monitora(s) y la profesora jefe	4	5 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	4	3 %
Otro. ¿Quién?	0	0 %	2	10 %	0	0 %	0	0 %	2	2 %
S/I	5	6 %	2	10 %	0	0 %	0	0 %	7	6 %
Total	87	100 %	20	100 %	13	100 %	3	100 %	123	100 %

Las razones para las discrepancias pueden ser varias, pero lo más razonable es enfocarse en los métodos de recolección de esta información entre ambas fuentes:

- Las planillas de monitoreo recopilan información de una ficha llenada por el propio profesor, quien conoce quiénes son los monitores asignados a la sesión.
- Las pautas de observación son completadas por un observador, capacitado por J-PAL respecto

al diseño del programa, que no tiene conocimiento ex-ante de quién es el monitor asignado a esta sesión

Una hipótesis que surge a partir de lo anterior tiene relación con la prominencia de la presencia y acciones del profesor en el contexto de la reunión de apoderados. El hecho de que la mayor parte de las sesiones que profesores describen como implementadas por ellos en conjunto con algún monitor sean registradas por los observadores como sólo implementadas por docentes puede atribuirse a que los profesores podrían ejercer un liderazgo fuerte en el contexto de la sala –un contexto en el que ellos tienen una mayor experiencia y capacitación que los apoderados-, de modo que es probable que sus acciones sean más determinantes en el curso de las sesiones, o que el monitor se inhiba de participar, dadas las mayores competencias del profesor.

La hipótesis anterior es consistente con que una fracción de las sesiones que el profesor describe como implementadas sólo por monitores, según las pautas de observación, sean implementadas por profesor y monitor o exclusivamente por el profesor: un profesor que intenta apoyar a monitores que están incómodos o que no están consiguiendo guiar la sesión con claridad, podría ejercer una influencia sobre la sesión lo bastante importante como para eclipsar a los monitores y lograr que el observador lo identifique como a cargo de la sesión, sin que necesariamente el propio profesor considere que actuó como monitor de la sesión.

No parecen existir razones claras de parte de ningún individuo relacionado con el registro a incorporar información no-fidedigna, de modo que las discrepancias debieran provenir de diferencias de percepción. En cualquier caso, la conclusión del análisis es que parece ser que las planillas de monitoreo subestiman la participación de los profesores como monitores.

En la Tabla 5.3.18 se realiza la comparación en términos de la asistencia registrada por ambas fuentes de información. Puede apreciarse que existe cierta concordancia entre ambas fuentes, aunque la planilla de monitoreo sobreestimaría en una magnitud pequeña la presencia de apoderados en las sesiones. De hecho, esta diferencia parece absolutamente razonable, debido a los procedimientos de llenado: probablemente el profesor cuenta el número de apoderados asistentes a la reunión de apoderados, mientras que el observador registra en cada etapa de la reunión el número de apoderados presentes. Por ejemplo, si un apoderado está presente al comienzo de la sesión y se retira en la mitad, e inmediatamente después de ello otro apoderado entra, el observador contabilizaría sólo un individuo, mientras que el profesor registraría dos. Además, si un apoderado llega tarde –después de la sesión-, el profesor eventualmente podría registrarlo como presente en la sesión. En cualquier caso, las diferencias son bastante menores, y no cabe cuestionar la validez de los registros de asistencia de ninguna de las fuentes.

Tabla 5.3.18: Comparación Planillas y Observaciones: Asistencia

	Promedio	
Comuna	Observacion	Planillas
Coquimbo	14,0	16,5
La Granja	14,8	15,5
San Bernardo	13,2	14,7
Talcahuano	14,7	15,9
Vallenar	24,3	25,8
Total	14,4	16,0

Cruces de Variables

En esta subsección se complementan los ejercicios anteriores con la identificación de las características de las sesiones que están correlacionadas con la calidad de la implementación del programa. En ese sentido, esta sección es altamente complementaria con la Sección de Resultados de las Planillas de Monitoreo, puesto que los patrones que se presenten en los datos, relativos a quienes dirigen las sesiones o a la asistencia encontrada, nos permitirán extrapolar características de la muestra observada al resto del programa. Cabe recordar que esta sección es un insumo para una mejor comprensión de la Evaluación de Impacto, y no debe considerarse una evaluación del programa en sí misma, como discutimos más arriba.

Duración de las Sesiones

Una primera dimensión sobre la que es de interés explorar patrones es la duración de las sesiones. Cabe pensar que diferentes implementadores o diferentes cursos tiene sesiones de diferente duración. Esto se explora en la tabla 5.3.19, donde se presenta la duración promedio de las sesiones y de las diferentes etapas de Escuela Para Padres.

Los resultados del panel A sugieren cierta variación en la duración por cursos. Por ejemplo, mientras la duración promedio es de cerca de 26 minutos, los terceros básicos tienen las sesiones observadas más cortas en promedio (con 20 minutos), mientras que los segundos básicos las más largas (con cerca de 31 minutos). Llama la atención también que la duración de la "Motivación" presenta diferencias grandes entre cursos, con niveles en que se superan los 8 minutos (2^o básico) y otros en torno a los 4 minutos (Kinder y 1^o básico). En el panel inferior tampoco existen diferencias llamativas, salvo que los profesores harían "Termómetros" algo más largos, y que las sesiones mixtas tendrían una Termómetro, Motivación y Cierre más largos. De cualquier manera, el promedio general muestra que se está cumpliendo con el diseño del programa respecto a la duración de las sesiones.

Tabla 5.3.19: Duración de Sesiones y Etapas

	Sesiones	Sesión completa	Termómetro	Motivación	Desarrollo	Cierre
	No.	Duración Promedio (minutos)				
Panel A: Curso						
K	2	23,0	5,8	3,8	12,3	4,0
1	9	25,7	3,2	4,1	17,7	4,3
2	11	31,9	3,3	8,5	16,2	4,4
3	11	20,0	3,1	5,1	14,8	2,1
4	11	26,3	3,2	6,3	14,5	3,6
5	14	23,8	5,8	5,8	14,6	5,0
6	13	27,5	6,0	7,6	14,2	3,6
7	5	30,6	3,7	6,1	15,7	3,3
8	15	28,5	4,1	7,7	14,0	3,5
Total	91	26,5	4,2	6,4	15,1	3,8
Panel B: Implementador						
Apoderado	56	25,8	2,9	5,9	14,8	3,5
Profesor	22	26,7	5,6	6,9	16,8	4,2
Mixto	8	29,8	9,3	9,7	14,5	5,6
Otro	2	16,5	4,0	4,0	8,0	1,0
Total	88	26,1	4,2	6,5	15,0	3,8

Etapas de la Sesión

Una segunda dimensión sobre la que cabe explorar diferencias en la implementación de las sesiones corresponde al cumplimiento de la estructura de las mismas, esto es, que se realicen todas las etapas contempladas en su diseño. En la tabla 5.3.20 se presenta el porcentaje de sesiones completas y de sesiones que contemplan cada una de las etapas (Inicio, Termómetro, Motivación, Desarrollo, Cierre y Tarea), por curso (panel superior) e implementador (panel inferior). En primer lugar, cabe destacar que todas las etapas se implementaron en más de tres cuartos de las sesiones –superando el 95 % de cumplimiento con las etapas iniciales-, lo que habla en general de una buena fidelidad en la implementación del diseño original. Pese a lo anterior, el porcentaje de sesiones que cumplen con todas las etapas sólo alcanza el 58 %, donde existe heterogeneidad entre cursos pero sin un patrón sistemático.

Al intentar observar diferencias entre cursos, no son apreciables diferencias sustantivas, salvo

en la fracción de cursos que implementa la sección de Tarea –en que en algunos niveles se aplicó sólo al 57 % de las sesiones, mientras que en otros al 100 %-. Menos notoria es la variación entre cursos en la implementación de "Desarrollo", en que se alcanza un mínimo de 70 % en 8^o básico y 94 % en 7^o. También parece haber un mayor cumplimiento con la sección "Motivación" en cursos más pequeños.

Tabla 5.3.20: Porcentaje de Sesiones que incluyen cada etapa

	Sesiones	Sesión completa (todas las etapas)	Inicio	Termómetro	Motivación	Desarrollo	Cierre	Tarea
	No.	Porcentaje de sesiones que cumple con etapa						
Panel A: Curso								
K	5	80,0 %	80,0 %	80,0 %	80,0 %	80,0 %	80,0 %	80,0 %
1	17	47,1 %	100,0 %	82,4 %	88,2 %	76,5 %	70,6 %	58,8 %
2	26	57,7 %	100,0 %	96,2 %	73,1 %	92,3 %	88,5 %	88,5 %
3	20	50,0 %	95,0 %	85,0 %	75,0 %	80,0 %	80,0 %	70,0 %
4	19	68,4 %	94,7 %	94,7 %	73,7 %	78,9 %	73,7 %	73,7 %
5	24	54,2 %	91,7 %	87,5 %	75,0 %	70,8 %	83,3 %	70,8 %
6	26	61,5 %	100,0 %	88,5 %	76,9 %	92,3 %	84,6 %	73,1 %
7	16	62,5 %	93,8 %	100,0 %	81,3 %	93,8 %	87,5 %	100,0 %
8	23	56,5 %	95,7 %	91,3 %	65,2 %	69,6 %	73,9 %	56,5 %
Total	176	58,0 %	96,0 %	90,3 %	75,6 %	81,8 %	80,7 %	73,9 %
Panel B: Implementador								
Apoderado	100	73,0 %	99,0 %	97,0 %	87,0 %	94,0 %	89,0 %	78,0 %
Profesor	45	31,1 %	95,6 %	86,7 %	55,6 %	64,4 %	73,3 %	75,6 %
Mixto	18	55,6 %	100,0 %	88,9 %	77,8 %	72,2 %	77,8 %	66,7 %
Otro	4	50,0 %	75,0 %	75,0 %	50,0 %	75,0 %	75,0 %	50,0 %
Total	167	59,3 %	97,6 %	92,8 %	76,6 %	83,2 %	83,2 %	75,4 %

Momento en que se desarrolla la sesión

Otra dimensión de interés tiene relación con el momento de la reunión en que se desarrolla la sesión de Escuela Para Padres. El ideal en términos del diseño es que sea en la mitad de la sesión, ya que ello permite, por una parte, que lleguen todos los apoderados y que se genere un buen ambiente para la conversación colectiva; y por otra, que la gente no tenga apuro en terminar la sesión, como sería el caso si esta fuera la última actividad antes de terminar la reunión. En la tabla 5.3.21 se analiza esto por tipo de curso y de implementador.

Lo primero que llama la atención es que la mayoría de las sesiones son realizadas al comienzo de la reunión. Este fenómeno ocurre en prácticamente todos los niveles y bajo cualquier implementador. En cualquier caso, más de un tercio de las sesiones se realizan en la mitad de la reunión, siguiendo las recomendaciones del diseño del programa.

No hay datos que permitan dilucidar las razones por las que la mayoría de las sesiones de las EPP se implementan al comienzo de la reunión. Es posible que se haga así porque permite generar un ambiente más adecuado para las conversaciones propias de la sesión, a la vez que permite resguardar la sesión de conflictos que pudieran surgir en otros tópicos tratados en la reunión (por ejemplo, respecto de temas de disciplina y "bullying", o pago de cuotas y responsabilidades de los apoderados en relación a la Directiva de Curso).

En el Panel A no se observan patrones sistemáticos en relación a diferencias entre cursos. Sin embargo, en el Panel B nuevamente existen distinciones importantes: los profesores son los que menos implementan las sesiones en la mitad de la reunión. Sólo una de cada cinco sesiones implementadas por profesores se hicieron en este momento, a diferencia de los apoderados (42 %) y de las sesiones mixtas (33 %). El 70 % de los profesores implementa la sesión al comienzo de la reunión, lo que contrasta con el 50 % en el caso de los apoderados. Las razones para ello pueden relacionarse con que los profesores tienen otras responsabilidades en la reunión de apoderados: presentar el rendimiento de los estudiantes, discutir la disciplina del curso, organizar actividades, entre muchas otras. Frente a ello, podrían realizar la sesión en un momento en que consideren que entorpece menos el cumplimiento de sus otras tareas.

Tabla 5.3.21: Porcentaje de Sesiones que incluyen cada etapa

	Sesiones	Al Inicio	En la Mitad	Al Final
	No.	Porcentaje de sesiones		
Panel A: Curso				
K	4	25,0 %	75,0 %	0,0 %
1	17	47,1 %	41,2 %	11,8 %
2	26	61,5 %	30,8 %	7,7 %
3	18	66,7 %	22,2 %	11,1 %
4	18	72,2 %	27,8 %	0,0 %
5	22	54,5 %	40,9 %	4,5 %
6	26	46,2 %	42,3 %	11,5 %
7	16	62,5 %	31,3 %	6,3 %
8	22	63,6 %	31,8 %	4,5 %
Total	169	58,0 %	34,9 %	7,1 %
Panel B: Implementador				
Apoderado	98	52,0 %	41,8 %	6,1 %
Profesor	45	68,9 %	20,0 %	11,1 %
Mixto	18	61,1 %	33,3 %	5,6 %
Otro	3	33,3 %	66,7 %	0,0 %
Total	164	57,3 %	35,4 %	7,3 %

Dominio de los contenidos de parte de los monitores

Otra dimensión relevante para comprender la calidad de las sesiones corresponde al manejo que tienen de los contenidos de la sesión quienes la implementan. En la tabla 5.3.22 se presenta esto para quienes se identifican como monitores 1, y en la tabla 5.3.23 para los monitores 2.

En primer lugar, cabe destacar que la mitad de los monitores 1 y casi el 40 % de los monitores 2 manifiestan una preparación alta. A su vez, las cifras se invierten al considerar una preparación media. Finalmente, las pautas de observación implica que sólo poco más del 10 % de los monitores presentarían un manejo bajo de los contenidos. En suma, estos datos hablan de una buena implementación del programa en términos de la preparación de los monitores.

Por otro lado, al explorar diferencias entre cursos, no se aprecia ningún patrón sistemático, a pesar de existir una alta dispersión del porcentaje de monitores con manejo alto y medio. Al explorar diferencias entre implementador, la situación cambia drásticamente: alrededor del 5 % de los apoderados implementadores presenta un manejo bajo de los contenidos, cifra que sube al 17 % y 29 % cuando el implementador es un profesor (según sea, respectivamente, monitor 1 o 2). Respecto a los casos en que los implementadores presentan un manejo alto, existen diferencias importantes

también entre apoderados y profesores. Por último, en las sesiones implementadas por apoderados y profesores la calidad de la preparación parece disminuir aún más que en presencia sólo de profesores.

Tabla 5.3.22: Dominio demostrado por Monitor 1 en sesiones de EPP

	Sesiones	Dominio Alto	Dominio Medio	Dominio Bajo
	No.	Porcentaje de sesiones		
Panel A: Curso				
K	4	50,0 %	50,0 %	0,0 %
1	17	52,9 %	35,3 %	11,8 %
2	26	46,2 %	46,2 %	7,7 %
3	19	36,8 %	47,4 %	15,8 %
4	17	64,7 %	29,4 %	5,9 %
5	23	47,8 %	39,1 %	13,0 %
6	26	53,8 %	30,8 %	15,4 %
7	16	50,0 %	37,5 %	12,5 %
8	20	45,0 %	50,0 %	5,0 %
Total	168	49,4 %	39,9 %	10,7 %
Panel B: Implementador				
Apoderado	100	57,0 %	39,0 %	4,0 %
Profesor	42	45,2 %	38,1 %	16,7 %
Mixto	18	22,2 %	44,4 %	33,3 %
Otro	3	66,7 %	0,0 %	33,3 %
Total	163	50,3 %	38,7 %	11,0 %

Tabla 5.3.23: Dominio demostrado por Monitor 2 en sesiones de EPP

	Sesiones	Dominio Alto	Dominio Medio	Dominio Bajo
	No.	Porcentaje de sesiones		
Panel A: Curso				
K	4	75,0 %	25,0 %	0,0 %
1	4	25,0 %	25,0 %	50,0 %
2	11	36,4 %	54,5 %	9,1 %
3	6	0,0 %	83,3 %	16,7 %
4	7	42,9 %	57,1 %	0,0 %
5	12	33,3 %	50,0 %	16,7 %
6	11	54,5 %	36,4 %	9,1 %
7	7	28,6 %	57,1 %	14,3 %
8	5	80,0 %	20,0 %	0,0 %
Total	67	40,3 %	47,8 %	11,9 %
Panel B: Implementador				
Apoderado	49	44,9 %	49,0 %	6,1 %
Profesor	7	0,0 %	71,4 %	28,6 %
Mixto	8	37,5 %	25,0 %	37,5 %
Otro	0			
Total	64	39,1 %	48,4 %	12,5 %

El análisis anterior se hace más evidente al observar las figuras 7 y 8, que presentan las fracciones de sesiones implementadas por apoderados, profesores o mixtas, según el manejo de contenidos.

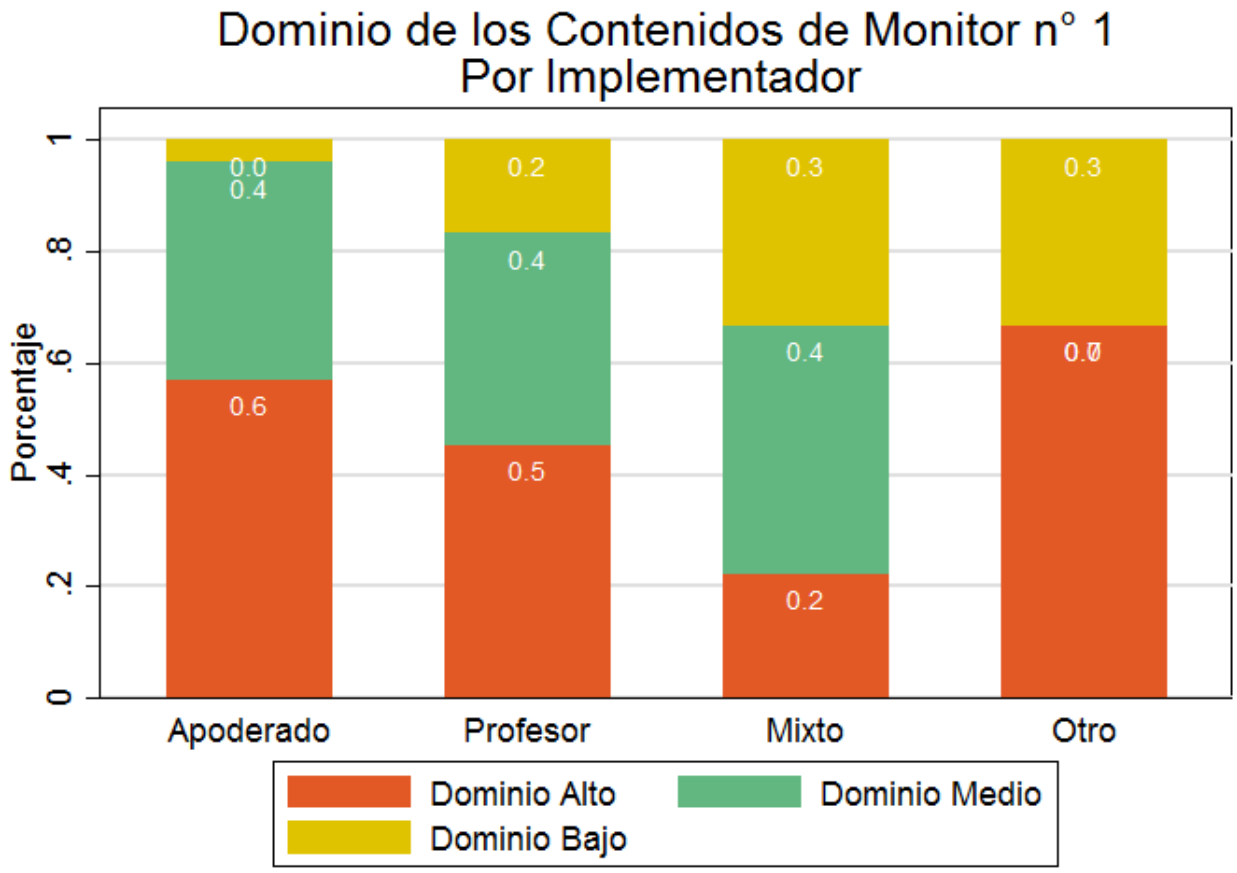


Figura 7: Dominio de Contenidos de Monitor 1, por tipo de implementador

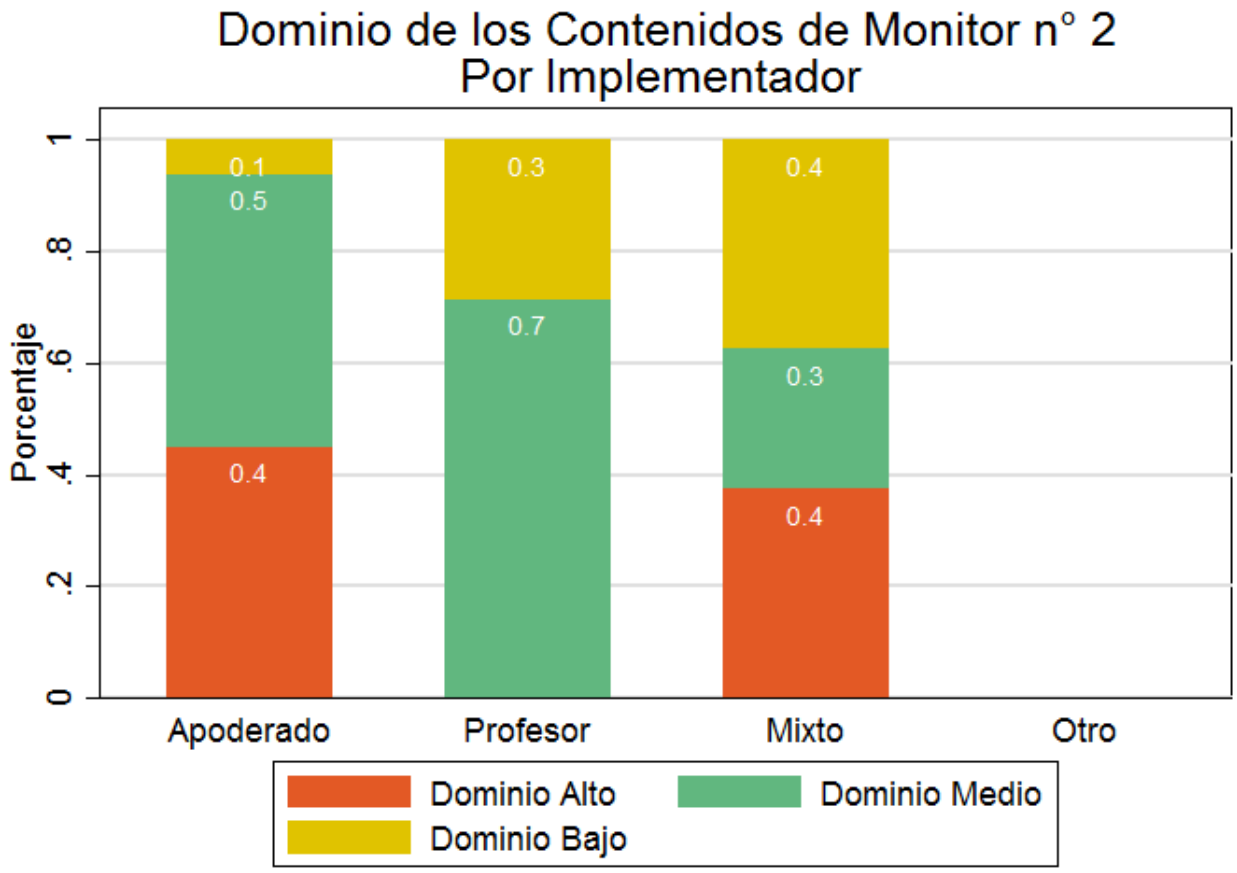


Figura 8: Dominio de Contenidos de Monitor 2, por tipo de implementador

Una posible razón es que la implementación por parte de un profesor o de un profesor y un apoderado conjuntamente sea una decisión de última hora, frente a la imposibilidad del monitor inscrito de realizarla. En ese sentido, la menor preparación sería un reflejo del hecho de tener poco tiempo de preparación para la sesión en el contexto de una contingencia particular. Otra posible razón es que los profesores, dada la cantidad de responsabilidades que tienen asignadas en las reuniones de apoderados –como se señaló más arriba- no puedan preparar los contenidos de la sesión con la misma dedicación que los apoderados.

Clima de la sesión

Un elemento ciertamente muy importante en el diseño de la Escuela Para Padres es el clima entre los apoderados durante la reunión. En esta subsección, revisaremos si existen diferencias sustantivas entre cursos o entre implementadores a la hora de generar un buen clima para la conversación.

Las pautas de observación consideran 4 niveles de clima (de mejor a peor): positivo y confianza, positivo, medio y descalificaciones. En la figura 9 se presenta el clima de las sesiones por curso. Lo primero que vale la pena señalar es la elevada proporción de sesiones que tienen un clima muy positivo o positivo, que ronda el 70 % para todos los niveles. Por otro lado, climas negativos o con descalificaciones emergen en menos del 5 % de las sesiones observadas. Más allá de esto, los datos no permiten inferir patrones claros por curso.

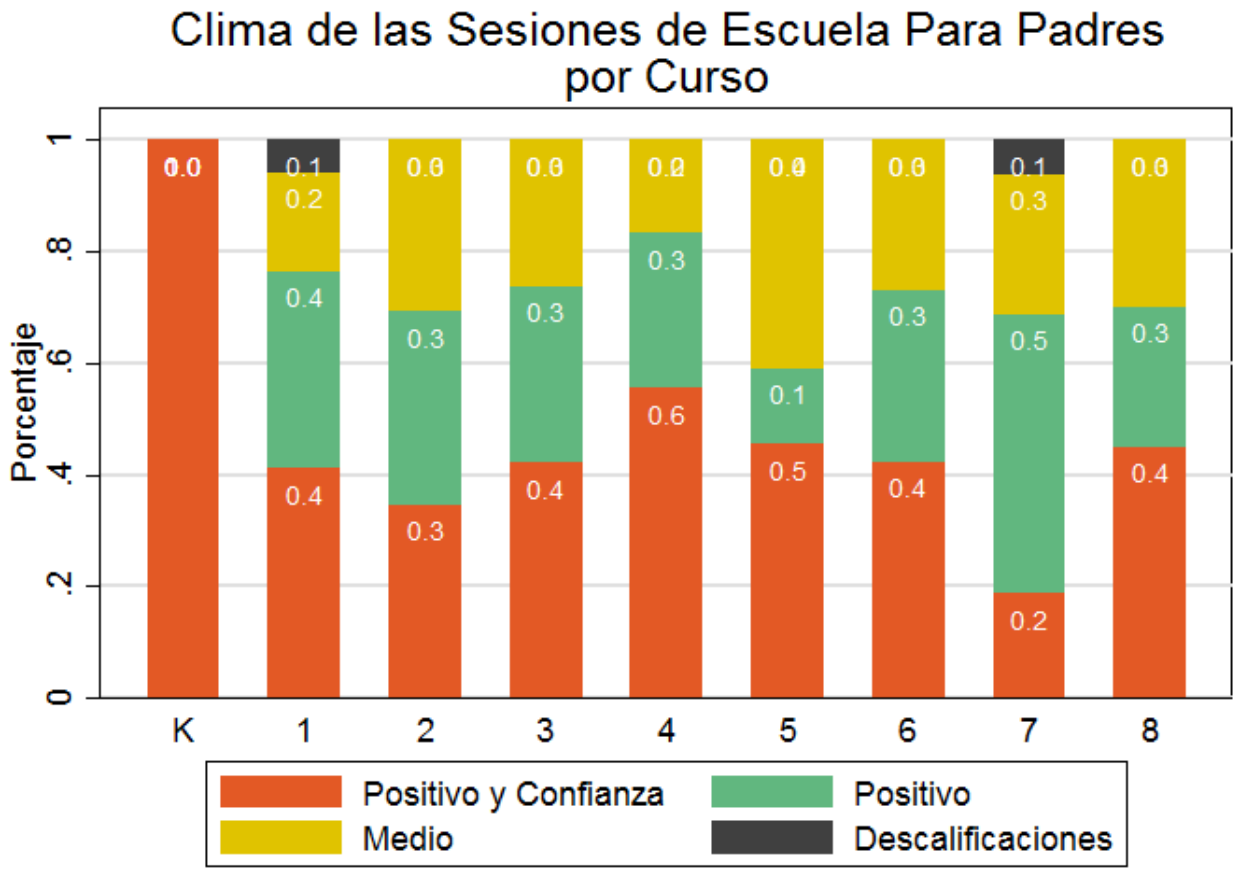


Figura 9: Clima de la sesión, por curso

En la figura 10 se presenta información respecto del clima entre apoderados por tipo de implementador. Es ciertamente esperable, bajo el diseño del programa, que el ambiente sea más positivo teniendo apoderados como monitores, dado que son pares que se identifican con las experiencias del resto de los apoderados y podrían lograr generar un clima de empatía. Por otro lado, el riesgo de la dirección de monitores es que por un lado no estén tan preparados como los profesores para lidiar con potenciales desafíos, tales como descalificaciones entre apoderados o de otro tipo, y/o que animosidades entre apoderados enturbien el clima de la sesión, por nombrar dos ejemplos.

Los datos sugieren que efectivamente ambos fenómenos parecen emerger. Todas las sesiones con clima negativo se desarrollaron con apoderados como monitores. Sin embargo, al mismo tiempo, es con apoderados como monitores donde se observa el mayor porcentaje de sesiones con un clima positivo y de confianza, que es el objetivo buscado por el diseño del programa. Así mismo, otros implementadores tienen en general una proporción similar de sesiones muy positivas o positivas.

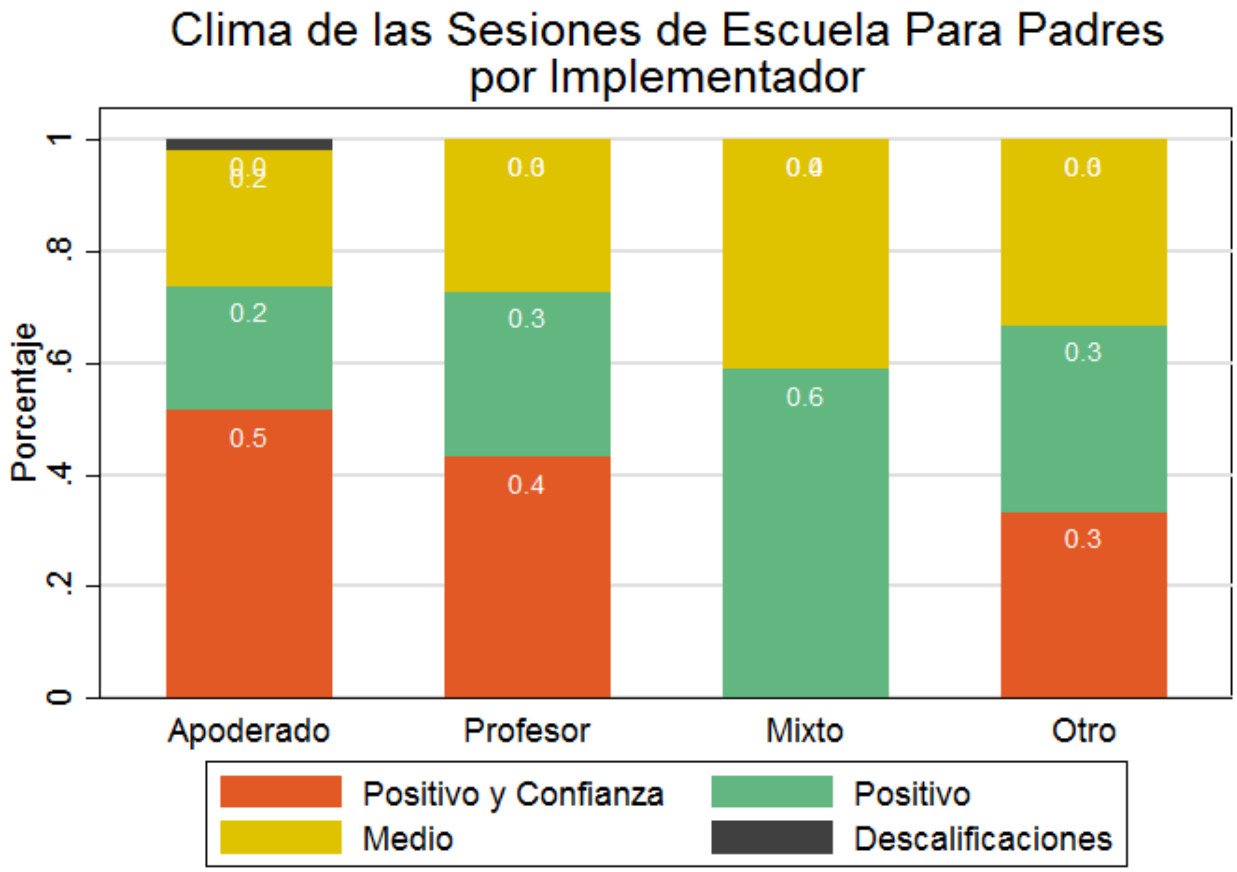


Figura 10: Clima de la sesión, por tipo de implementador

Nota de la sesión

Una última variable que consideramos en el análisis de la implementación de las sesiones corresponde a la nota que asignan los observadores a las sesiones mismas. Ellos fueron capacitados en el formato y diseño de las sesiones, y recibieron el material con el contenido de las mismas, y a la luz de ello realizaron una evaluación general de la sesión, asignando una nota que va entre 1 y 7. Las notas obtenidas por las sesiones se presentan en la tabla 5.3.24, considerando diferencias por

curso y tipo de implementador.

En primer lugar, el promedio general habla de una implementación razonable: el promedio es de 4,5, lo que significa que la mayoría de las sesiones "aprueba". Entre cursos, la calidad parece ser bastante estable, no existiendo mayores diferencias sistemáticas. Sin embargo, nuevamente emergen diferencias notables entre implementadores: las sesiones implementadas exclusivamente por profesores obtienen 1 punto menos que las implementadas por los apoderados.

Tabla 5.3.24: Nota de la Sesión, por curso y tipo de implementador

	Sesiones	
	No.	Nota Promedio
Panel A: Curso		
K	4	5,0
1	17	4,5
2	26	4,5
3	19	4,6
4	18	4,8
5	23	4,4
6	26	4,5
7	16	4,6
8	20	4,7
Total	169	4,6
Panel B: Implementador		
Apoderado	100	4,9
Profesor	44	4,0
Mixto	17	4,2
Otro	3	4,3
Total	164	4,6

A su vez, la figura 11 presenta la nota promedio por curso e implementador. En primer lugar, llama la atención que en todos los niveles (excepto 1^o básico) los profesores obtienen peor nota que los apoderados. Un fenómeno interesante tiene relación con las sesiones implementadas por profesor y apoderado: se observa una tendencia creciente en sus puntajes, que llega incluso a superar la calificación obtenida por los apoderados. Esto puede relacionarse con la tendencia a una mayor participación de los profesores observada en las Planillas de Monitoreo, y sugiere que en cursos superiores cada vez más existen profesores ejerciendo como monitor de modo planificado, lo que permitiría realizar mejores sesiones.

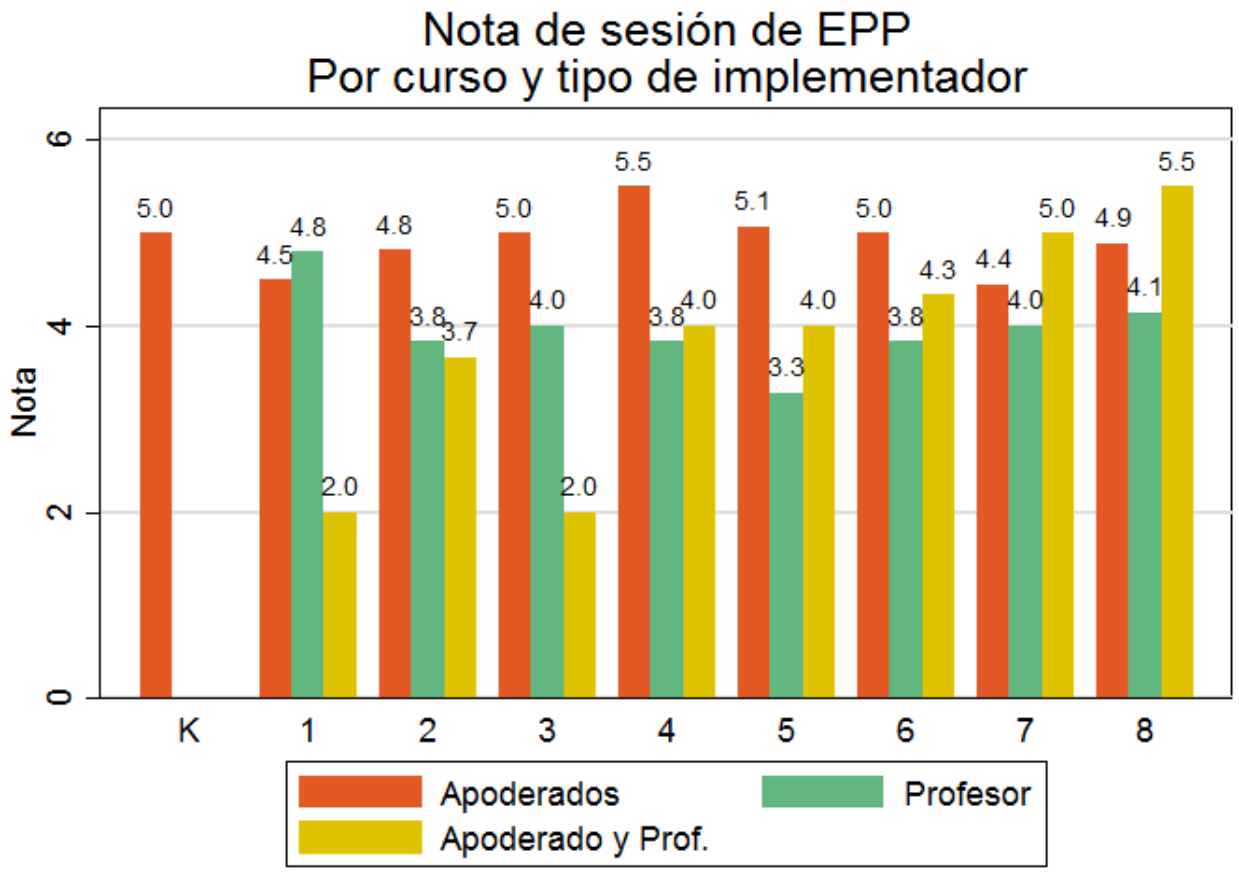


Figura 11: Clima de la sesión, por tipo de implementador

Para explorar esta posibilidad, revisaremos eventuales tendencias diferentes entre tipos de implementador a través de los cursos en las figuras 12, 13 y 14. Consistentemente con lo anterior, existe un crecimiento en cursos superiores en la fracción de sesiones implementadas por profesores y profesores en conjunto con apoderados en las que se consideró que los implementadores tuvieron un manejo alto de los contenidos (ver figura 13). De este modo, aparentemente, el problema en general observado en las sesiones implementadas de modo mixto no sería inherente a ellas, sino que sería manifestación de que surgirían de modo improvisado frente a eventuales contratiempos.

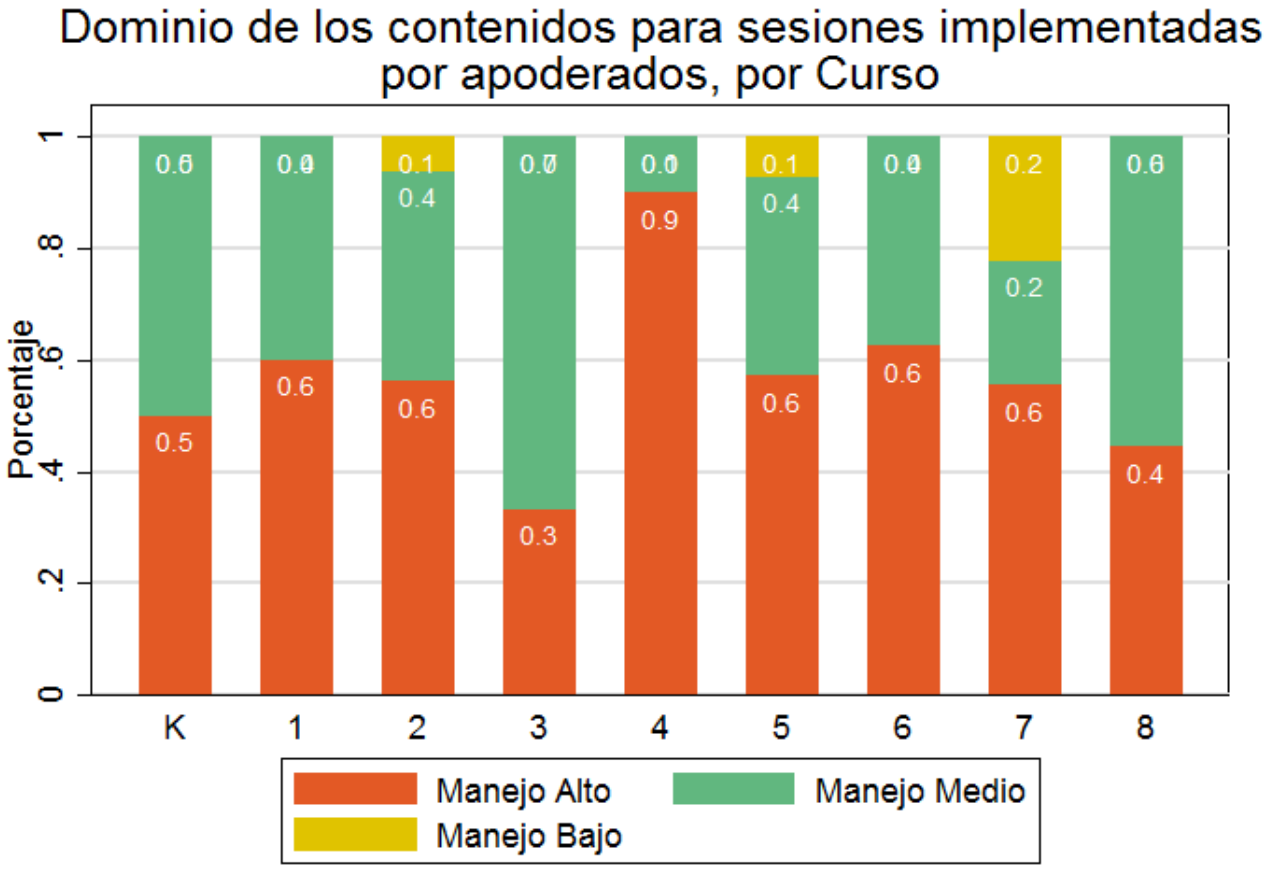


Figura 12: Dominio de Contenidos en sesiones implementadas por apoderados, por curso

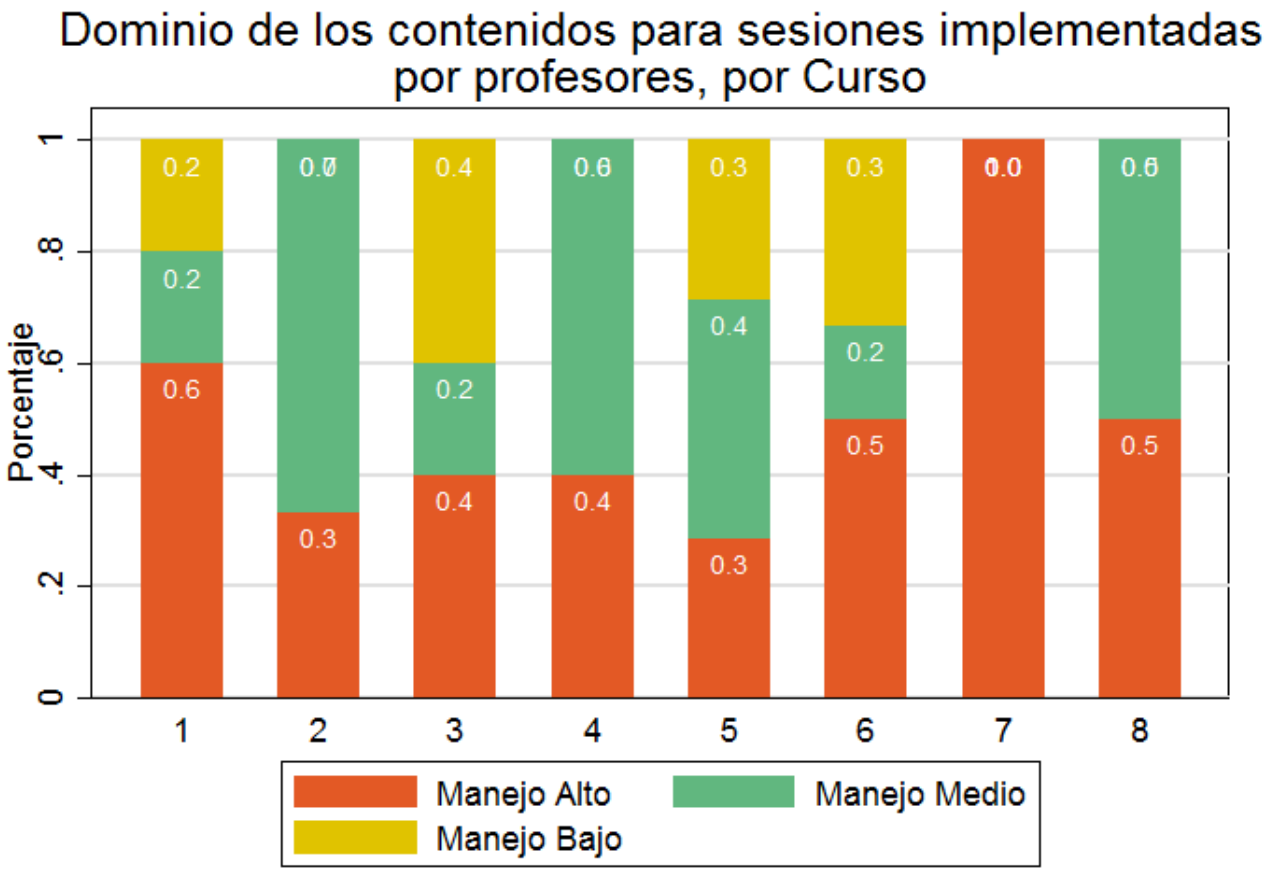


Figura 13: Dominio de Contenidos en sesiones implementadas por profesores, por curso

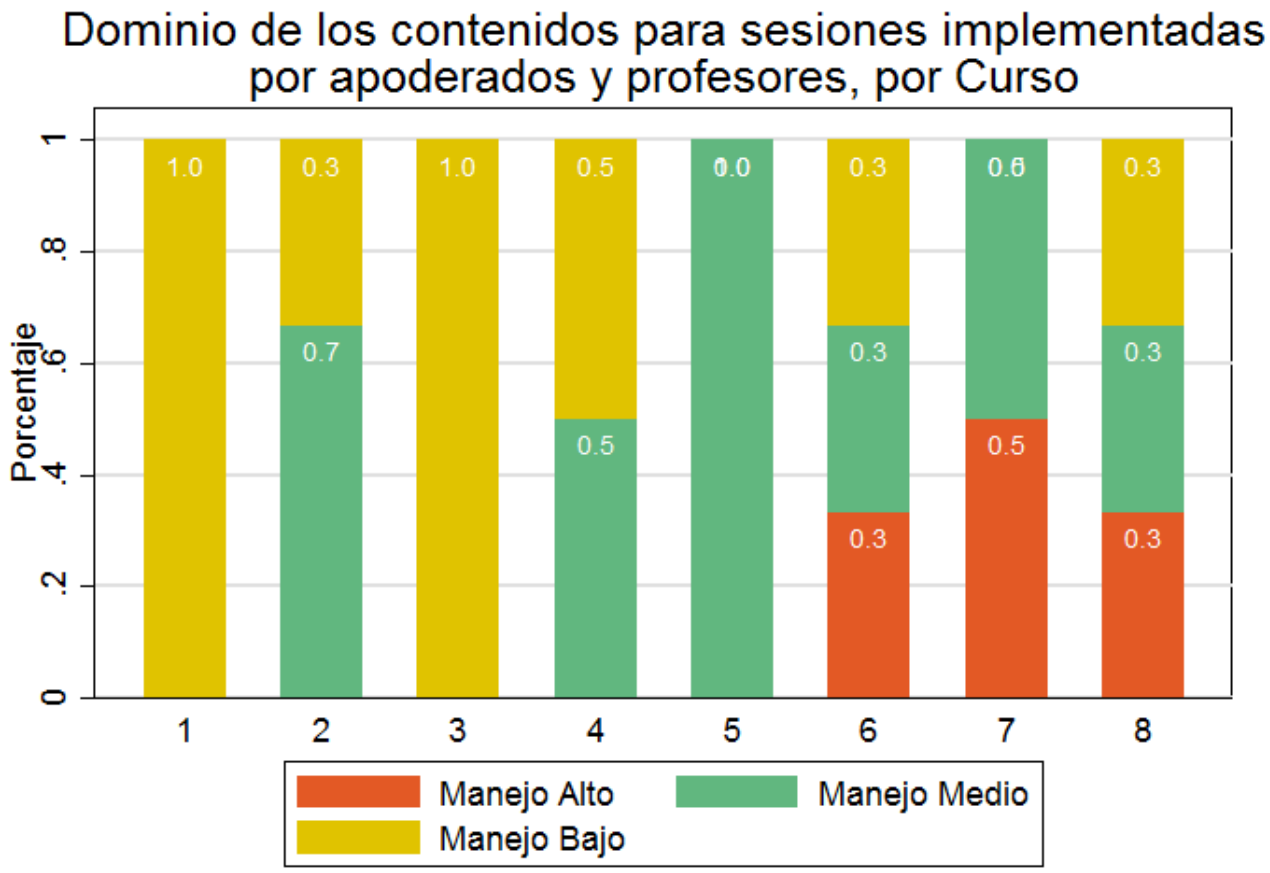


Figura 14: Dominio de Contenidos en sesiones implementadas por apoderados y profesores, por curso

5.3.4. Encuesta de Apoderados

En esta sección se estudian una serie de aspectos relacionados con la implementación del programa usando las opiniones tomadas de los cuestionarios de apoderados aplicados a las familias de niñas y niños de las escuelas tratamiento. Esta fuente de información nos permite conocer la percepción de los apoderados de algunos aspectos del programa, así como también más detalles de su participación individual. De todos modos, dado el método de recolección -cuestionario enviado a través del estudiante desde la escuela, y que debe ser retornado por el estudiante al profesor jefe- es posible que operen sesgos asociados a la deseabilidad social de algunas respuestas, de modo que se debe ser cauteloso a la hora de sacar conclusiones.

En primer lugar, se explora el nivel de conocimiento del programa PAF que tienen los apoderados de las escuelas tratadas. En la 5.3.25 se presenta el porcentaje de apoderados que declara conocer el programa, por comuna y curso. Los resultados sugieren que más de las tres cuartas partes

de los apoderados de las escuelas tratadas declaran conocer el programa. Esta es una cifra elevada y habla de una instalación alta del programa en el conocimiento de las apoderadas y apoderados de las escuelas tratadas. La cifra promedio esconde cierto nivel de heterogeneidades: entre cursos, el mínimo porcentaje de conocimiento es de 70 % (para 8^o básico) y el máximo es de 79 %; (para 4^o básico) a nivel de comuna, en tanto, las cifras son de 69 % (para San Bernardo) y 82 % (para Talcahuano). Es interesante notar que tanto el mínimo como el máximo pertenecen a comunas de PAF IV.

Tabla 5.3.25: Porcentaje de apoderados que conoce el Programa Aprender en Familia

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Porcentaje que declara conocer PAF							
Coquimbo	81,6 %	82,2 %	85,6 %	83,6 %	75,2 %	76,7 %	73,8 %	80,3 %
La Granja	80,5 %	70,3 %	77,9 %	73,2 %	77,3 %	76,1 %	69,7 %	74,7 %
San Bernardo	69,6 %	66,7 %	71,2 %	71,8 %	68,9 %	72,9 %	63,9 %	69,3 %
Talcahuano	86,2 %	88,8 %	80,0 %	81,7 %	75,9 %	77,3 %	80,8 %	82,0 %
Vallenar	77,1 %	72,7 %	75,0 %	88,2 %	79,4 %	77,3 %	67,5 %	77,0 %
Total	79,0 %	77,0 %	78,2 %	79,0 %	74,6 %	75,8 %	70,2 %	76,6 %

Una segunda dimensión corresponde a la evaluación general que pueden hacer los apoderados del Programa, considerando una nota que va entre 1 y 7. Los resultados de este ejercicio se presentan en la tabla 5.3.26. Cabe destacar, en primer lugar, que la evaluación es bastante positiva, con un promedio cercano a 6. Este valor no presenta brechas importante entre comunas o entre cursos. La tabla D.2.2 -en Anexo, presenta la misma información pero para los apoderados que declaran conocer el programa; las notas promedio no difieren de modo sustantivo.

Tabla 5.3.26: Nota puesta por apoderados al Programa Aprender en Familia

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Nota con que Apoderado evalúa PAF							
Coquimbo	5,9	5,9	5,8	5,8	5,8	5,8	5,7	5,8
La Granja	5,4	5,6	6,0	5,8	5,5	5,6	5,9	5,7
San Bernardo	5,8	6,0	5,7	5,9	5,8	5,6	5,5	5,7
Talcahuano	6,0	6,1	5,9	6,2	5,9	6,0	6,2	6,0
Vallenar	6,1	5,8	5,9	5,6	5,7	5,7	5,8	5,8
Total	5,9	5,9	5,8	5,9	5,8	5,7	5,8	5,8

Un aspecto relevante del conocimiento que los apoderados debieran tener del programa es saber

qué organización está a cargo de implementarlo. En la tabla 5.3.27 se presenta el porcentaje de apoderados que sostienen que es la Fundación CAP la que implementa el programa. Los resultados apuntan a que 2 de cada 3 padres identifican correctamente esta situación. El porcentaje restante sostiene que lo hacen otras instituciones, tales como el DAEM o el Ministerio de Educación. En términos de diferencias entre comunas, llama la atención el elevado porcentaje de apoderados de Vallenar que sabe que es esta Fundación quién implementa el programa: con un promedio de 83 %, lo que es consecuencia del posicionamiento histórico de la Fundación en esa comuna.

Tabla 5.3.27: Porcentaje de apoderados que afirman que CAP implementa PAF

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Apod.(%) que declaran que CAP implementa PAF							
Coquimbo	71,9 %	67,0 %	64,3 %	67,4 %	50,0 %	62,2 %	56,9 %	63,6 %
La Granja	70,1 %	66,7 %	62,3 %	61,2 %	60,3 %	48,2 %	70,4 %	63,0 %
San Bernardo	74,3 %	67,6 %	61,2 %	67,6 %	66,0 %	60,7 %	69,9 %	66,7 %
Talcahuano	78,8 %	65,0 %	59,6 %	56,7 %	70,6 %	62,5 %	71,4 %	66,1 %
Vallenar	92,5 %	78,9 %	75,0 %	87,0 %	91,5 %	74,2 %	69,2 %	82,6 %
Total	76,4 %	67,5 %	63,3 %	66,1 %	65,3 %	60,7 %	66,7 %	66,8 %

A continuación analizaremos la participación de los apoderados en las diferentes instancias del programa. Concretamente, nos referiremos a la Fiesta de las Artes (tabla 5.3.28), las Olimpíadas Deportivas (tabla 5.3.29) y la Escuela para Padres (tabla 5.3.31).

Los resultados de la 5.3.28 implican que menos de un cuarto de los apoderados declara haber participado de la Fiesta de las Artes. En términos de la potencial existencia de efectos heterogéneos para diferentes estudiantes, no observamos diferencias relevantes entre cursos. En cambio, las diferencias entre comunas parecen ser más importantes. En este escenario, destaca Vallenar, comuna en la que el 30 % de los apoderados declara haber participado de estos eventos. En el otro extremo se ubican La Granja y San Bernardo, con menos del 20 % de participación. Esto probablemente refleja el hecho de ser comunas urbanas ubicadas en el Gran Santiago, con dinámicas de participación muy diferentes al resto de las comunas.

Tabla 5.3.28: Participación en Fiesta de las Artes

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Apod.(%) que declaran haber asistido a Fiesta de las Artes							
Coquimbo	30,0 %	19,4 %	22,6 %	26,5 %	32,6 %	22,2 %	17,0 %	24,5 %
La Granja	18,1 %	17,3 %	27,1 %	18,9 %	18,4 %	24,7 %	15,1 %	19,9 %
San Bernardo	19,0 %	18,6 %	28,4 %	17,4 %	16,4 %	17,6 %	18,5 %	19,8 %
Talcahuano	30,3 %	24,3 %	21,9 %	29,1 %	20,5 %	16,5 %	38,0 %	25,1 %
Vallenar	34,3 %	39,2 %	26,9 %	27,8 %	34,5 %	22,2 %	12,8 %	29,1 %
Total	26,0 %	21,8 %	25,2 %	23,6 %	23,6 %	20,3 %	19,4 %	23,1 %

En el caso de las Olimpíadas Deportivas (tabla 5.3.29), las cifras de participación son mayores, con un promedio de 32 %. Este promedio oculta las importantes diferencias existentes entre comunas: en la comuna con menor participación (La Granja) sólo participó el $22,1$ %, seguida de la comuna de San Bernardo con un $25,7$ %. Las comunas con mayor participación, en cambio, fueron Talcahuano ($40,9$ %) y Vallenar ($38,7$ %). De este modo, tal como en el caso de la tabla 5.3.28, las zonas con menor participación se ubican en la Región Metropolitana, en tanto que las de mayor participación en otras regiones. En este caso, al considerar diferencias entre cursos, se observa que la tasa de participación disminuye a medida que los estudiantes son mayores.

Tabla 5.3.29: Participación en Olimpiadas Deportivas

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Apod.(%) que declaran haber asistido a Olimp. Deportivas							
Coquimbo	32,9 %	39,0 %	39,5 %	30,1 %	38,9 %	27,6 %	25,0 %	33,7 %
La Granja	21,4 %	14,2 %	35,3 %	16,0 %	27,4 %	16,2 %	27,4 %	22,1 %
San Bernardo	26,7 %	25,2 %	31,1 %	29,7 %	22,9 %	22,7 %	19,4 %	25,7 %
Talcahuano	42,2 %	45,6 %	43,5 %	40,3 %	36,3 %	32,0 %	45,3 %	40,9 %
Vallenar	45,7 %	40,7 %	38,8 %	41,5 %	38,6 %	34,8 %	23,7 %	38,7 %
Total	33,3 %	33,0 %	37,3 %	31,0 %	32,3 %	26,2 %	26,2 %	31,8 %

Las actividades anteriores se inscriben en el eje del programa Red Creando, que entre sus objetivos principales considera el fortalecimiento y expansión de las redes de las familias, tanto dentro como fuera de la escuela. Por ello, una medida del éxito de este eje es que los apoderados conozcan a nuevos apoderados en estas instancias.

Para evaluar esto, en la tabla5.3.30 se presenta el porcentaje de apoderados que participaron de la Fiesta de las Artes o de las Olimpíadas Deportivas, que declara haber conocido a apoderados que no conocía en estos eventos. Alrededor del 70 % de los apoderados que participó declara haber

conocido a algún apoderado nuevo, cifra que no presenta heterogeneidades importantes por nivel o por comuna.

Tabla 5.3.30: Porcentaje de Apoderados que declara haber conocido a otros en Fiesta de las Artes u Olimpíadas Deportivas

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Apod.(%) declaran haber conocido a otros apod. en FA/OD							
Coquimbo	79,4 %	66,7 %	76,0 %	71,4 %	78,0 %	72,9 %	66,7 %	73,6 %
La Granja	47,8 %	76,9 %	68,6 %	64,0 %	57,7 %	69,6 %	68,2 %	65,0 %
San Bernardo	70,2 %	81,8 %	70,3 %	70,8 %	64,1 %	63,9 %	58,8 %	69,3 %
Talcahuano	66,2 %	73,0 %	73,8 %	70,0 %	83,0 %	83,3 %	70,0 %	73,5 %
Vallenar	56,8 %	69,2 %	79,4 %	67,9 %	62,1 %	83,3 %	72,7 %	68,9 %
Total	67,2 %	73,0 %	73,5 %	69,6 %	71,5 %	73,9 %	66,1 %	70,9 %

Pese a que en secciones anteriores se han analizado varias dimensiones de la Escuela Para Padres, un aspecto que no se puede explorar con otros instrumentos considerados en la evaluación de procesos es la evaluación de la Escuela para Padres que hacen los propios apoderados participantes. En la tabla 5.3.31 se presenta la evaluación que ellos hacen de las sesiones en las que participaron.

La evaluación en general es bastante buena, con el $70,5\,\%$ de los apoderados calificando las sesiones presentadas como buenas o muy buenas. Existen diferencias entre cursos: los niveles entre 2^o y 5^o básico presentan un porcentaje de apoderados que califica las sesiones como Muy Buenas cercano al $35\,\%$, en tanto que los cursos mayores sólo de $27\,\%$, pero aquellas sesiones que en cursos mayores dejan de ser calificadas como Muy Buenas parecen ser evaluadas como "Buenas" o como "Ni buenas ni malas", dado que no existen diferencias entre cursos en el porcentaje que las califica de "Muy Malas" ni "Malas." . Aparecen diferencias entre comunas también, aunque en este caso sólo involucran a La Granja, que tiene un porcentaje de sesiones calificadas como muy buenas menor, y un porcentaje que las califica de muy malas mayor que las demás comunas; Talcahuano, en cambio, parece tener una mejor evaluación de la sesiones.

Tabla 5.3.31: Evaluación de apoderados de las sesiones de EPP

	Evaluación de Apoderado de EPP				
	Muy mala	Mala	Ni buena ni mala	Buena	Muy buena
Panel A: Comuna					
Coquimbo	16,8 %	1,0 %	11,1 %	38,5 %	32,6 %
La Granja	25,1 %	1,1 %	14,3 %	35,5 %	24,0 %
San Bernardo	17,1 %	1,4 %	13,4 %	37,8 %	30,4 %
Talcahuano	9,5 %	1,5 %	8,8 %	39,7 %	40,5 %
Vallenar	17,7 %	0,6 %	11,2 %	39,1 %	31,4 %
Total	16,7 %	1,2 %	11,7 %	38,2 %	32,3 %
Panel B: Curso					
2	15,3 %	1,2 %	9,8 %	41,1 %	32,6 %
3	15,2 %	0,8 %	9,0 %	37,8 %	37,2 %
4	18,8 %	1,3 %	11,5 %	32,8 %	35,7 %
5	15,5 %	1,1 %	14,4 %	34,9 %	34,1 %
6	19,0 %	1,1 %	10,4 %	40,9 %	28,6 %
7	15,8 %	1,6 %	13,6 %	40,0 %	28,9 %
8	17,6 %	1,4 %	14,0 %	42,0 %	24,9 %
Total	16,7 %	1,2 %	11,7 %	38,2 %	32,3 %

Finalmente, un último elemento que podemos estudiar a partir de este instrumento tiene que ver con conocer las razones que los apoderados reportan para faltar a una o más de una sesión de Escuela para Padres. Así, la figura 15 presenta el porcentaje de apoderados que declara alguno de los siguientes motivos:

1. Razones Laborales
2. No se enteró que se realizaría la sesión
3. Desinterés
4. Por quehaceres domésticos
5. Por tener que cuidar a un menor

Los resultados sugieren que en cursos mayores aumenta el porcentaje de apoderados que declara que son motivos laborales los que impiden participar de las sesiones. En contraste, en cursos más pequeños es más relevante la imposibilidad por tener que cuidar a un menor que en cursos mayores. Resulta llamativo que cerca de un quinto de los apoderados declara no haber participado porque no se enteró.

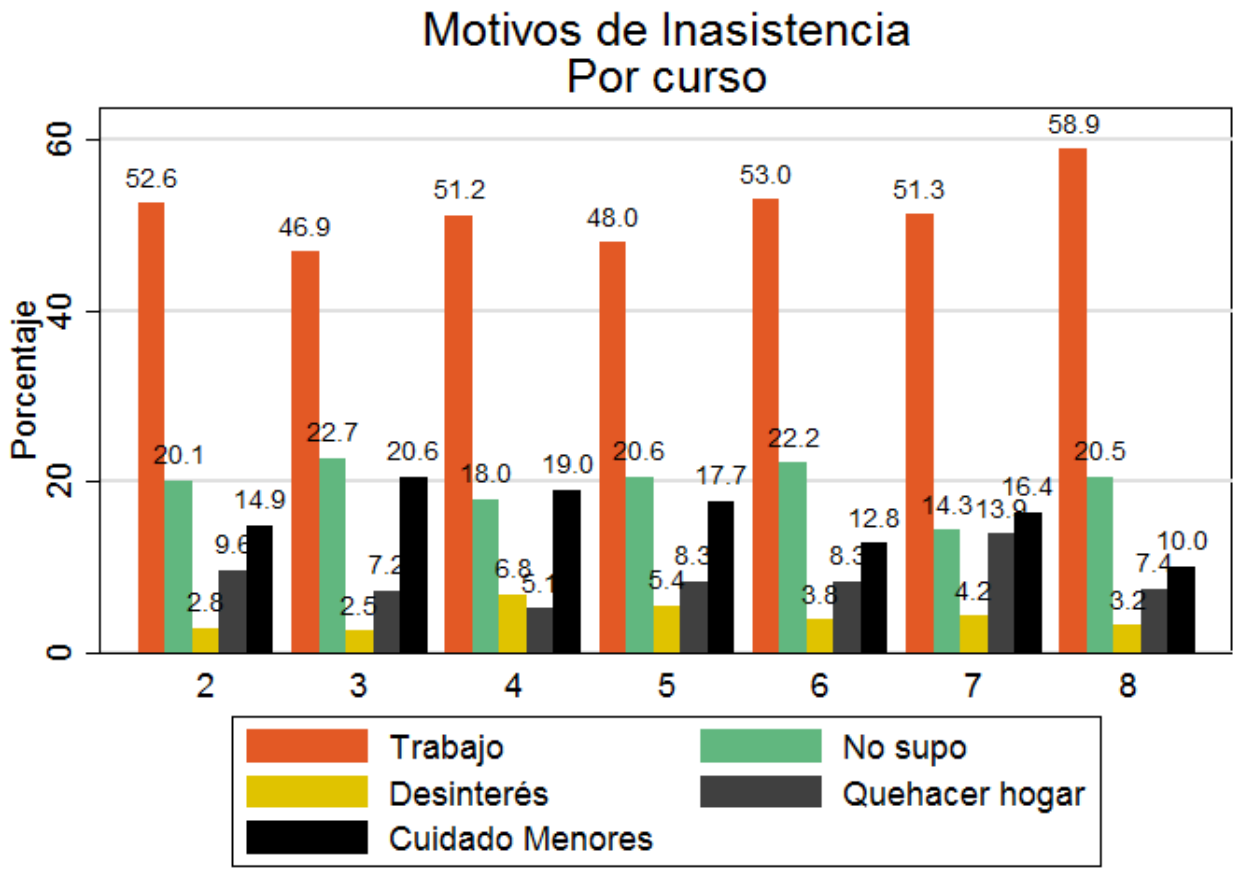


Figura 15: Motivos de inasistencia declarados por apoderados, por curso

Monitores

El diseño del programa considera un rol importante para los monitores de las EPP. Entonces es de esperar que los monitores presenten un nivel de compromiso e involucramiento con el programa superior al resto de los apoderados; por ejemplo, son personas que han participado de las capacitaciones, y eventualmente han profundizado más en el material de las sesiones que el promedio de los apoderados. Es por ello que es de especial interés conocer algunas de las respuestas anteriores para el subgrupo de apoderados que declara haber sido o ser -al momento de la encuesta- monitor de la EPP.

En la tabla 5.3.32 se presenta el porcentaje de monitores que conoce el programa, y las cifras son definitivamente superiores. En todas las comunas supera el 90 %, y en PAF IV la cifra llega al 100 %.

Tabla 5.3.32: Porcentaje de monitores que conoce el Programa Aprender en Familia

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Monitor: declara conocer PAF							
Coquimbo	90,9 %	87,5 %	95,8 %	92,0 %	90,0 %	88,0 %	100,0 %	91,4 %
La Granja	93,8 %	100,0 %	100,0 %	88,2 %	100,0 %	100,0 %	84,6 %	94,3 %
San Bernardo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Talcahuano	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Vallenar	92,3 %	90,0 %	83,3 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	83,3 %	92,6 %
Total	95,4 %	96,0 %	97,2 %	95,8 %	97,7 %	95,8 %	95,2 %	96,2 %

Respecto a la evaluación que los monitores (que dado su nivel de involucramiento, podrían ser más críticos o más benevolentes) hacen del programa, en la tabla 5.3.33 se presenta la nota con que lo evalúan. Las evaluaciones son superiores a las observadas para el total de apoderados, con más del 90 % de los monitores calificándolas de muy buenas o buenas. Entre cursos existe dispersión, pero no sistemática, mientras que entre comunas, nuevamente destaca la excelente evaluacion que se hace en Talcahuano, donde el 70 % califica las sesiones de "Muy Buenas".

Tabla 5.3.33: Nota puesta por monitores al Programa Aprender en Familia

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Nota con que Monitor evalúa PAF							
Coquimbo	6,6	6,1	6,0	6,2	6,4	6,5	6,6	6,3
La Granja	6,3	5,9	6,2	6,6	6,9	6,0	6,6	6,3
San Bernardo	6,0	6,4	6,0	6,2	6,1	6,1	5,4	6,0
Talcahuano	6,5	6,8	6,1	6,5	6,3	6,6	6,5	6,5
Vallenar	6,6	6,1	6,2	6,3	6,6	5,5	6,8	6,3
Total	6,4	6,4	6,1	6,4	6,4	6,3	6,2	6,3

En concordancia con el nivel de conocimiento manifestado en la tabla 5.3.32, vemos en la tabla 5.3.34 que los monitores en general saben que es la Fundación CAP quien implementa el programa. Nuevamente existen diferencias entre comunas y entre cursos: aparentemente serían los monitores de cursos mayores quienes mejor conocerían la dependencia del Aprender en Familia; además, existen brechas grandes entre comunas (donde Coquimbo y Talcahuano rondan el 74 %, mientras que Vallenar alcanza el 89 %). De todos modos, el porcentaje de monitores que saben que el programa es de la Fundación es un 10 % mayor que en el caso de los apoderados en general.

Tabla 5.3.34: Porcentaje de monitores que afirman que CAP implementa PAF

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Monitores (%) que declaran CAP implementa PAF							
Coquimbo	85,0 %	75,0 %	68,0 %	76,2 %	61,1 %	75,0 %	80,0 %	73,9 %
La Granja	73,3 %	70,0 %	78,9 %	73,3 %	100,0 %	87,5 %	75,0 %	77,9 %
San Bernardo	94,1 %	75,0 %	76,7 %	75,0 %	70,0 %	85,7 %	85,0 %	78,6 %
Talcahuano	100,0 %	70,0 %	62,5 %	60,0 %	75,0 %	86,7 %	81,8 %	74,8 %
Vallenar	83,3 %	88,9 %	80,0 %	100,0 %	84,6 %	100,0 %	100,0 %	89,1 %
Total	88,0 %	74,2 %	72,2 %	73,9 %	73,8 %	84,4 %	82,8 %	77,7 %

Las tablas 5.3.35 y 5.3.36 reafirman el hecho de que los monitores están mucho más involucrados con el programa: el 50 % de los monitores participó de la Fiesta de las Artes, mientras que el 56 % en las Olimpíadas Deportivas, cifra que más que duplica la participación de los apoderados en general. Estas cifras sugieren que la participación de los monitores es más integral en el programa que en el caso de los demás apoderados.

Tabla 5.3.35: Participación en Fiesta de las Artes

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Monitores(%) que declaran haber asistido a Fiesta de las Artes							
Coquimbo	68,2 %	43,5 %	40,7 %	52,2 %	65,0 %	50,0 %	45,5 %	52,0 %
La Granja	43,8 %	45,5 %	70,6 %	38,9 %	66,7 %	66,7 %	35,7 %	50,5 %
San Bernardo	47,1 %	56,5 %	61,3 %	45,8 %	25,8 %	73,3 %	45,5 %	49,1 %
Talcahuano	63,2 %	50,0 %	29,6 %	63,2 %	31,3 %	46,7 %	63,6 %	48,2 %
Vallenar	38,5 %	66,7 %	50,0 %	75,0 %	63,6 %	71,4 %	33,3 %	56,1 %
Total	54,0 %	51,0 %	49,1 %	52,2 %	44,0 %	58,3 %	45,3 %	50,6 %

Tabla 5.3.36: Participación en Olimpíadas Deportivas

Comuna	Curso							
	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Monitores(%) que declaran haber asistido a Olimp. Deportivas							
Coquimbo	59,1 %	63,6 %	55,6 %	54,2 %	52,6 %	57,7 %	54,5 %	57,0 %
La Granja	37,5 %	54,5 %	83,3 %	27,8 %	83,3 %	50,0 %	64,3 %	54,9 %
San Bernardo	58,8 %	41,7 %	60,0 %	56,5 %	45,2 %	53,3 %	38,1 %	50,3 %
Talcahuano	68,4 %	64,7 %	48,1 %	73,7 %	56,3 %	68,8 %	72,7 %	63,4 %
Vallenar	46,2 %	60,0 %	41,7 %	87,5 %	58,3 %	100,0 %	16,7 %	57,4 %
Total	55,2 %	57,4 %	57,9 %	56,5 %	53,6 %	62,5 %	50,8 %	56,4 %

Cabe preguntarse si un apoderado, en su rol de monitor, puede incrementar más sus redes que otros apoderados mediante las actividades de la Red Creando. En la tabla 5.3.37 vemos que estoy podría ser así: un 85 % de los monitores declara haber conocido a nuevos apoderados en la Fiesta de las Artes o en las Olimpíadas Deportivas. Existen diferencias importantes entre cursos: en 2^o básico la cifra es 15 puntos porcentuales mayor que en 8^o; sin embargo, en ambos casos es alta. Lo anterior puede tener diferentes explicaciones: los monitores podrían tener que ejercer liderazgo en algunas de estas instancias, como también es posible que simplemente sean más sociables que otros apoderados -misma sociabilidad que podría haberlos llevado a ofrecerse a ser monitores-. A partir de los datos disponibles no es posible conocer más sobre esta situación.

Tabla 5.3.37: Porcentaje de Monitores que declara haber conocido a otros en Fiesta de las Artes u Olimpíadas Deportivas

	Curso							
Comuna	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Monitores(%) declaran haber conocido a otros apod. en FA/OD							
Coquimbo	100,0 %	66,7 %	88,9 %	82,4 %	92,9 %	77,8 %	83,3 %	84,8 %
La Granja	75,0 %	100,0 %	82,4 %	77,8 %	80,0 %	83,3 %	77,8 %	82,0 %
San Bernardo	90,0 %	84,6 %	82,6 %	93,3 %	80,0 %	91,7 %	66,7 %	84,0 %
Talcahuano	87,5 %	80,0 %	85,7 %	93,8 %	81,8 %	91,7 %	80,0 %	85,6 %
Vallenar	100,0 %	100,0 %	100,0 %	85,7 %	90,0 %	100,0 %	66,7 %	93,6 %
Total	91,4 %	82,1 %	85,9 %	87,5 %	85,5 %	87,3 %	75,0 %	85,4 %

Por último, en relación con la Escuela para Padres, cuando se les consulta a los monitores por la evaluación que hacen de las sesiones, los monitores tienen una opinión más positiva que el resto de los apoderados, como se puede observar en los promedios de notas presentadas en la Tabla 5.3.38. Ningún subgrupo presenta un promedio inferior a 4, y en general no se observan grandes diferencias en las evaluaciones para diferentes grupos.

Tabla 5.3.38: Evaluación de monitores de las sesiones de EPP (Nota)

	Evaluación de Monitor de EPP				
	Muy mala	Mala	Ni buena ni mala	Buena	Muy buena
Panel A: Comuna					
Coquimbo	2,6 %	0,0 %	4,5 %	32,3 %	60,6 %
La Granja	4,1 %	1,0 %	7,1 %	32,7 %	55,1 %
San Bernardo	0,7 %	1,3 %	9,3 %	34,0 %	54,7 %
Talcahuano	0,0 %	0,7 %	2,2 %	25,2 %	71,9 %
Vallenar	1,5 %	0,0 %	8,8 %	36,8 %	52,9 %
Total	1,6 %	0,7 %	6,1 %	31,6 %	60,0 %
Panel B: Curso					
2	1,2 %	1,2 %	2,4 %	37,3 %	57,8 %
3	3,0 %	0,0 %	4,0 %	25,0 %	68,0 %
4	0,9 %	0,0 %	5,4 %	29,7 %	64,0 %
5	1,0 %	0,0 %	11,3 %	29,9 %	57,7 %
6	1,2 %	1,2 %	6,0 %	29,8 %	61,9 %
7	4,2 %	1,4 %	6,9 %	33,3 %	54,2 %
8	0,0 %	1,6 %	6,3 %	41,3 %	50,8 %
Total	1,6 %	0,7 %	6,1 %	31,6 %	60,0 %

Respecto a los motivos para ausentarse de alguna sesión, nuevamente la principal razón es el trabajo, a través de todos los cursos, como se aprecia en la Figura 16. Se repiten los patrones observados para la muestra general respecto a cuidado de menores y trabajo. Sin embargo, como cabría esperar, en este caso la desinformación juega un rol menor. Al mismo tiempo, el desinterés es un factor menos relevante que en el caso de los apoderados en general, lo que resulta esperable dada la voluntariedad de los monitores.

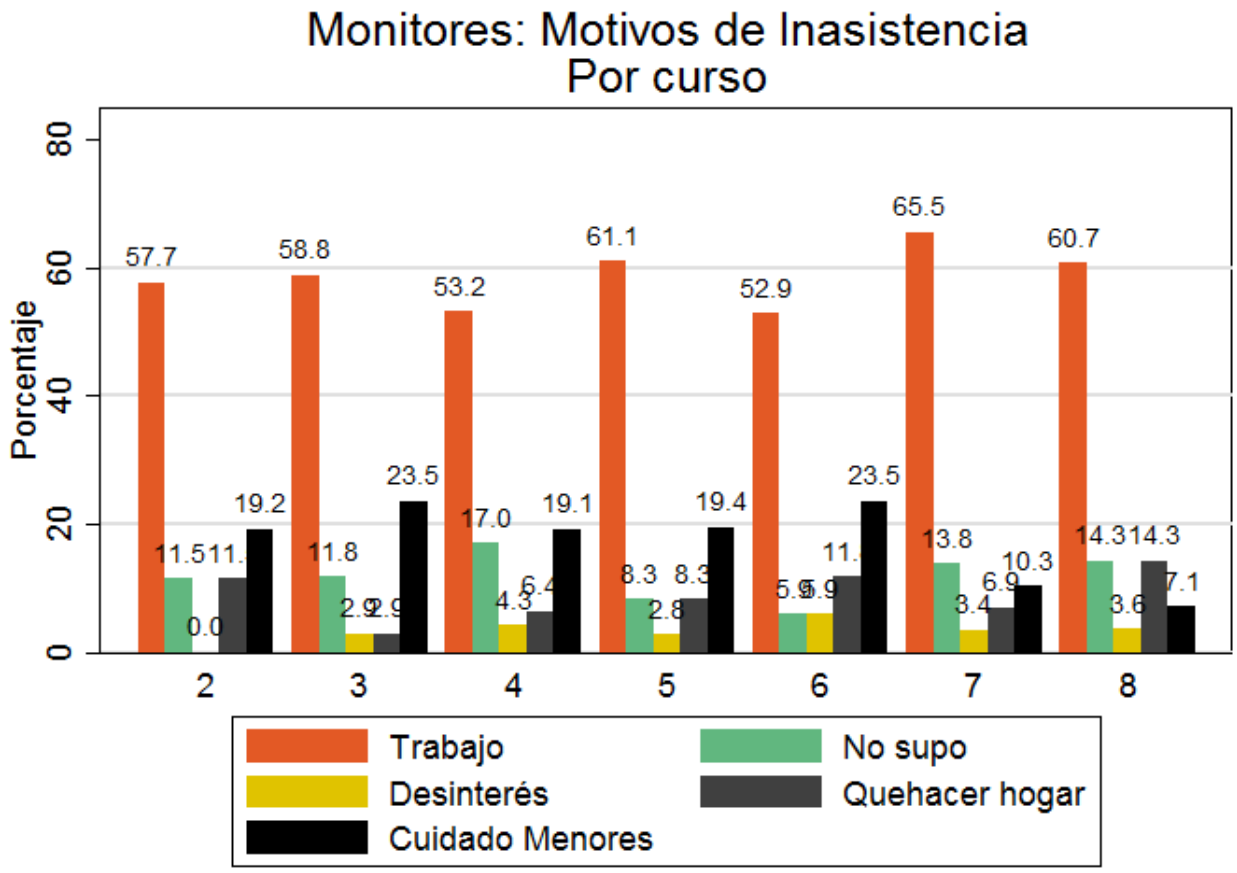


Figura 16: Motivos de inasistencia declarados por monitores, por curso

5.3.5. Encuesta de Profesores Jefe

El último instrumento que recolecta información relativa a los procesos de PAF es el cuestionario enviado a los Profesores Jefe de las escuelas tratadas. En esta sección presentamos la información reportada por ellos, relativa a sus percepciones, acciones y experiencias con el programa.[53]

En primer lugar, exploramos si los profesores conocen el programa. La tabla 5.3.39 presenta el porcentaje de profesores que declara conocer el programa y, como era de esperarse, las cifras son bastante enfáticas: prácticamente la totalidad de los profesores conoce el programa, lo que deja en claro el nivel de involucramiento de los docentes de las escuelas en este programa.

[53]Cabe notar que no hay que confundir el uso que hacemos del cuestionario de profesores para estudiar algunas dimensiones de procesos del programa, del uso que se hace del mismo más adelante en términos de la evaluación de impacto.

Tabla 5.3.39: Porcentaje de Profesores Jefe que conoce el Programa Aprender en Familia

Comuna	Curso								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Porcentaje de Prof. Jefe que declara conocer PAF								
Coquimbo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	83,3 %	100,0 %	98,1 %
La Granja	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
San Bernardo	90,0 %	90,9 %	88,9 %	87,5 %	100,0 %	90,9 %	100,0 %	100,0 %	93,1 %
Talcahuano	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Vallenar	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Total	96,7 %	97,2 %	96,9 %	96,8 %	100,0 %	97,1 %	96,6 %	100,0 %	97,6 %

Dado el conocimiento que tienen del programa, es interesante conocer la opinión que los profesores tienen del mismo, dado además su conocimiento del entorno psicosocial que rodea a sus estudiantes, además de su instrumental pedagógico. En la tabla 5.3.40 se presentan las notas promedio que los profesores ponen al programa en general. La evaluación que hacen es bastante positiva, con un promedio general de 5,9. Todas las comunas presentan un promedio de 5,8, excepto Coquimbo que destaca con un 6,3. Las diferencias entre niveles son bastante acotadas, y en cualquier caso la percepción general parece ser que se trata de un buen programa.

Tabla 5.3.40: Evaluación de PAF por los Profesores Jefe (Nota)

Comuna	Curso								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Nota con que Profesor evalúa PAF								
Coquimbo	6,4	5,4	6,2	6,3	6,3	6,7	6,6	6,4	6,3
La Granja	5,4	5,8	5,7	5,8	5,8	6,2	6,8	5,5	5,8
San Bernardo	5,8	5,9	5,9	6,1	5,4	5,3	6,4	5,7	5,8
Talcahuano	5,6	6,0	5,9	5,6	5,9	6,0	5,5	6,6	5,8
Vallenar	5,3	6,7	5,3	6,3	6,0	5,3	5,0	6,5	5,8
Total	5,7	5,9	5,8	6,0	5,8	5,9	6,1	6,1	5,9

Con respecto a los procesos de la Escuela Para Padres, un aspecto central tiene relación con la existencia de apoderados responsables de ser monitores de las sesiones, En la tabla 5.3.41 se presenta el porcentaje de profesores jefe que declara que en su curso de jefatura existe monitores.

Las cifras muestran que, en general, cuatro de cada cinco cursos cuentan con monitores encargados de las sesiones de Escuela Para Padres. Entre comunas no existen grandes diferencias, a excepción de Vallenar, en la que todos los cursos contarían con monitores.

Llama la atención la fuerte varianza en el porcentaje promedio por curso, entre los cursos del

Segundo Ciclo Básico. El 96 % de los profesores de 5^o básico declara que hay monitores en su curso, mientras que en 6^o la cifra es 20 puntos porcentuales menor, y en 7^o casi 30 puntos más bajo. En 8^o básico, en tanto, la cifra vuelve a niveles cercanos al 80 %, similar a los cursos del Primer Ciclo Básico. No son claras las razones de este fenómeno, pero se puede vincular a la tendencia a una menor implementación de las sesiones por parte de apoderados en cursos mayores, encontrada en las planillas de monitoreo.

Tabla 5.3.41: Porcentaje de Profesores Jefe que declara que en su curso hay monitores de EPP

Comuna	Curso								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Profesor(%) declara que hay monitores de EPP en su curso								
Coquimbo	75,0 %	85,7 %	100,0 %	66,7 %	100,0 %	83,3 %	60,0 %	77,8 %	82,0 %
La Granja	80,0 %	80,0 %	57,1 %	100,0 %	75,0 %	66,7 %	75,0 %	100,0 %	77,5 %
San Bernardo	66,7 %	90,9 %	77,8 %	88,9 %	100,0 %	81,8 %	75,0 %	85,7 %	83,3 %
Talcahuano	100,0 %	80,0 %	100,0 %	77,8 %	100,0 %	62,5 %	50,0 %	80,0 %	80,3 %
Vallenar	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Total	82,1 %	86,1 %	84,4 %	84,4 %	96,3 %	76,5 %	67,9 %	85,2 %	82,8 %

Con respecto al rol jugado por los profesores durante las sesiones, en la tabla 5.3.42 se reporta el porcentaje de profesores que afirma haber apoyado a los monitores en las sesiones. Las cifras son claras, nuevamente: casi el 95 % de los profesores ha apoyado alguna vez durante las sesiones a los monitores. No es posible profundizar a partir de estos datos en qué tipo de acciones se comprenden dentro de dicho apoyo, pero a partir de la discusión sobre la tabla 5.3.17 cabe especular que implican acciones propias de los monitores.

Tabla 5.3.42: Porcentaje de Profesores Jefe que declara haber apoyado a los monitores

Comuna	Curso								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Profesor(%) declara que ha apoyado a monitores								
Coquimbo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	75,0 %	100,0 %	97,7 %
La Granja	100,0 %	100,0 %	50,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	93,5 %
San Bernardo	85,7 %	100,0 %	85,7 %	100,0 %	100,0 %	88,9 %	100,0 %	85,7 %	93,5 %
Talcahuano	100,0 %	87,5 %	85,7 %	100,0 %	85,7 %	80,0 %	100,0 %	100,0 %	91,8 %
Vallenar	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Total	95,8 %	96,8 %	85,2 %	100,0 %	96,2 %	92,3 %	95,2 %	95,8 %	94,7 %

En línea con esto, en la tabla 5.3.43 se presenta el porcentaje de profesores que declara haber participado como monitor en alguna sesión. El 81 % de los profesores dice haber ejercido este rol

alguna vez, con diferencias importantes entre comunas -donde cabe destacar la cifra es más elevada en las comunas de PAF IV- y entre cursos -donde no se observa ningún patrón.

Tabla 5.3.43: Porcentaje de Profesores Jefe que declara ser monitor

Comuna	Curso								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Profesor(%) declaran que ha sido monitor								
Coquimbo	80,0 %	57,1 %	83,3 %	83,3 %	85,7 %	40,0 %	83,3 %	66,7 %	72,5 %
La Granja	100,0 %	100,0 %	57,1 %	80,0 %	80,0 %	50,0 %	100,0 %	25,0 %	73,2 %
San Bernardo	90,0 %	90,9 %	87,5 %	88,9 %	87,5 %	90,9 %	75,0 %	100,0 %	89,0 %
Talcahuano	57,1 %	90,0 %	85,7 %	88,9 %	100,0 %	87,5 %	100,0 %	60,0 %	85,2 %
Vallenar	100,0 %	66,7 %	33,3 %	100,0 %	100,0 %	66,7 %	100,0 %	100,0 %	81,0 %
Total	83,3 %	83,3 %	74,2 %	87,5 %	89,3 %	72,7 %	89,7 %	71,4 %	81,4 %

Finalmente, en la tabla 5.3.44 se presenta la evaluación que hacen los profesores de las sesiones que han presenciado. La percepción es positiva en general, con casi un 50 % de los profesores calificando las sesiones como “Buenas” y casi un 40 % de “Muy Buenas”. Coincidiendo con lo reportado para observadores y apoderados, la evaluación para la comuna de La Granja es peor que para las demás, con un 22 % de sus profesores calificando las sesiones presenciadas como “Malas”. Llama la atención también que tanto La Granja como San Bernardo -las dos únicas comunas en estudio pertenecientes al Gran Santiago- sean las comunas con menor porcentaje de sesiones calificadas como “Muy Buenas”.

Al observar la evaluación por curso, cabe notar que no existe una tendencia clara, por cuanto tanto los 1^o como 8^o presentan el peor desempeño -entendido tanto como los menores porcentajes de profesores calificando las sesiones de “Muy Buenas”, como los mayores porcentajes de sesiones calificadas como “Malas”. Salvo por 7^o, el porcentaje de cursos con sesiones “muy buenas” parece decrecer a medida que son cursos mayores.

Tabla 5.3.44: Evaluación de Profesores de sesiones de EPP

	Evaluación de Profesor de EPP			
	Muy Mala	Mala	Buena	Muy Buena
Panel A: Comuna				
Coquimbo	0,0 %	3,9 %	43,1 %	52,9 %
La Granja	0,0 %	22,0 %	51,2 %	26,8 %
San Bernardo	1,4 %	12,5 %	52,8 %	33,3 %
Talcahuano	0,0 %	13,3 %	43,3 %	43,3 %
Vallenar	0,0 %	5,0 %	55,0 %	40,0 %
Total	0,4 %	11,9 %	48,4 %	39,3 %
Panel B: Curso				
1	0,0 %	22,2 %	59,3 %	18,5 %
2	0,0 %	11,4 %	48,6 %	40,0 %
3	0,0 %	9,4 %	46,9 %	43,8 %
4	0,0 %	9,4 %	46,9 %	43,8 %
5	0,0 %	10,7 %	46,4 %	42,9 %
6	3,0 %	9,1 %	51,5 %	36,4 %
7	0,0 %	6,9 %	41,4 %	51,7 %
8	0,0 %	17,9 %	46,4 %	35,7 %
Total	0,4 %	11,9 %	48,4 %	39,3 %

6. Evaluación de Impacto

6.1. Aspectos metodológicos

La metodología para evaluar el impacto del programa Aprender en Familia descansa en la asignación aleatoria de la intervención dentro las 62 escuelas que conforman la muestra. Como se discute previamente en este informe, dicha asignación aleatoria permite generar dos grupos comparables en variables observadas (como las que se presentan en la tabla de balance en la sección siguiente) y también en aquellas que no se observan directamente. Por esta razón, la única diferencia entre los grupos a analizar es la intervención bajo evaluación y, por tanto, aquello a lo que se pueden atribuir las diferencias que surjan en el análisis de los datos.

En este informe se incluye los resultados de la evaluación de impacto de las líneas intermedias y finales completas de los programas PAF III y PAF IV. En ambos casos, se estudian impactos del programa en apoderados, estudiantes y profesores, a partir de los cuestionarios aplicados a cada grupo. Además, se estudian también impactos en la prueba CLP, prueba SIMCE (a nivel de escuela en 2014 y 2015), y en asistencia escolar.

Una intervención multi-dimensional y amplia como es el programa Aprender en Familia implica que vamos a mirar a efectos del programa en diferentes dimensiones y para diferentes agentes, ya que cada uno de estos grupos nos permite identificar elementos relevantes desde una perspectiva única. Si bien esto no es un problema para la estimación del impacto en cada uno de ellos, sí plantea algunos desafíos de interpretación que pueden ser importantes. Por ello, en este informe se presentan en primer lugar los resultados para mediciones que tengan que ver con los estudiantes (tanto usando datos de los cuestionarios como datos administrativos) porque, en cierto sentido, corresponde al agente sobre el cual se espera que se presenten efectos del programa. Además, los estudiantes están en una posición para observar un poco más desde afuera los cambios (al no participar directamente en las sesiones de la escuela para padres). Luego, presentamos los resultados de los cuestionarios aplicados a los apoderados. Esto permite identificar impacto en agentes también claves para entender los efectos del programa. Sin embargo, como hemos argumentado en informes previos, los apoderados también pueden entregar respuestas sesgadas que no reflejan cambios en su comportamiento efectivo al aumentar la conciencia de la existencia de problemas que cambia sus umbrales.[54] Finalmente, presentamos los resultados de los cuestionarios aplicados a los profesores. Los resultados en este grupo tienen importancia en si mismos, dado el énfasis que pone el programa en afecta la dinámica escolar, pero también nos permiten tener la mirada de un grupo de agentes que pueden mirar los efectos del programa "desde afuera" de la dinámica intra-familiar. En la discusión se intenta vincular los resultados para los diferentes grupos.

Un segundo punto relevante respecto de los resultados de impacto tiene que ver con la potencial

[54]Este tipo de fenómenos es justamente lo que motiva la aplicación de la encuesta de hogares mencionada más arriba como un instrumentos alternativo menos sujeto a este problema

existencia de factores heterogéneos en diferentes dimensiones relacionadas tanto con el diseño, la implementación y los objetivos del programa como aspectos sugeridos por la literatura científica. En particular en este informe consideramos diferencias en el ciclo de los estudiantes y en la cohorte a la que pertenecen. Lo primero tiene que ver tanto con (i) el hecho que el programa mismo tiene un diseño diferente en cada ciclo, (ii) algunas diferencias de implementación que se identifican en la sección de procesos y (iii) con el hecho documentado en la literatura (y relacionado con la complementariedad dinámica mencionada en la introducción) que implica que es posible pensar que el programa tenga efectos más fuertes en los cursos menores. Respecto de la heterogeneidad por cohortes se considera tanto en cuanto el Programa Aprender en Familia puede ir evolucionando positivamente en el tiempo, al ser un programa que va considerando los aprendizajes de implementaciones previas.

En el resto de esta sección se parte con una discusión respecto de aspectos técnicos relacionados con la evaluación de impacto, para luego presentar los resultados mismos de la evaluación de impacto para los diferentes grupos estudiados.

Estimadores del efecto tratamiento

La comparación entre las escuelas que reciben la intervención (denominado grupo tratamiento) y las que no la reciben (denominado grupo control) permite construir diferentes estimadores del efectos tratamiento. Un primer estimador de interés es el de "intención de tratar" (ITT), que consiste básicamente en comparar algún resultado para todo el grupo de tratamiento versus todo el grupo de control. Dado que la asignación al tratamiento es aleatoria, esta comparación simple entre tratados y controles nos permite identificar el efecto del tratamiento en las unidades a las que se tuvo la intención de tratar, de lo que se deriva su nombre. Este estimador se presentó en informes de resultados previos, y también se presenta en este documento.

Sin embargo, dado que en la práctica cualquier programa no se implementa completamente y las personas son libres de participar en ellos, surge una segunda aproximación: estudiar el impacto del programa en aquellas personas o grupos que efectivamente lo reciben. Esta segunda magnitud de interés se denomina el estimador del "tratamiento en los tratados" (TOT), que estima el impacto del programa efectivamente implementado para aquella parte de la población que efectivamente lo recibe. De esta manera, este estimador permite identificar el impacto del programa actualmente implementado en aquellos que lo reciben. En términos formales, este estimador utiliza lo que se denomina un estimador de variables instrumentales, en que se explota la aleatoriedad en la asignación del tratamiento como un instrumento de la participación en el mismo. El supuesto fundamental para la validez de este estimador es que la asignación al tratamiento afecta el resultado de interés sólo vía la participación en el programa, lo que es muy plausible en el caso de la evaluación del programa PAF (existen otros supuestos técnicos menos importantes que no discutimos acá y que no son restrictivos en esta evaluación de impacto).

En concreto en el caso del PAF, en este informe utilizamos como variable que mide el tratamiento el porcentaje de sesiones de la escuela para padres a las que los apoderados declaran efectivamente haber asistido, y utilizamos como instrumento la asignación aleatoria de los grupos de control y tratamiento. Esto nos permite identificar el impacto del tratamiento efectivamente implementado, en las familias que tienen un 100 % de asistencia a las reuniones.[55] A su vez, si este estimador se multiplica por el porcentaje de asistencia que tiene una familia a las reuniones de la Escuela para Padres se tiene una estimación del impacto de asistir a una "fracción" del programa (con el único supuesto de que existe una relación lineal entre el efecto del programa y la asistencia a reuniones).

Otra dimensión interesante a considerar cuando se estudia el impacto de un tratamiento tiene que ver con diferenciar entre estimaciones promedio y estimaciones para individuos que se encuentran en diferentes lugares de la distribución de resultados potenciales. En concreto, la primera variable de interés que estudia una evaluación de impacto es el promedio de un resultado y cómo éste se comporta en los grupos a comparar. De esta manera, los resultados que se encuentren se interpretan como el impacto promedio de un programa sobre una población determinada. Hay, sin embargo, metodologías que permiten evaluar resultados para grupos más específicos de la población objetivo, y una de ellas es la regresión de cuantil. Este procedimiento permite, cuando tenemos una variable de resultados continua, evaluar los resultados para los distintos centiles de la distribución condicional de ésta. Por ejemplo, si tenemos una prueba estandarizada, podemos estudiar cómo cambia el impacto del programa si nos enfocamos en los centiles bajos de los puntajes potenciales o en los altos. En ocasiones, estos resultados pueden diferir de manera importante del impacto promedio, y así se puede estudiar el impacto distributivo que tiene la intervención. En el presente informe presentamos un análisis de regresiones de cuantil para los resultados de la prueba CLP.[56]

6.2. Preliminares

Se comenzará por conceptualizar las muestras relevantes de la evaluación para luego describir el cambio en la composición de los estudiantes en las escuelas. De esta manera, al momento de hacer las estimaciones de impacto en los acápites siguientes, se tendrá claridad sobre la muestra en la que estas estimaciones efectivamente se están haciendo y el significado de estas estimaciones. Posteriormente, se presentarán los resultados de impacto en términos globales.

[55] En ejercicios adicionales que hemos realizado, y que no reportamos (por falta de espacio), hemos explotado otras medidas de implementación o participación efectiva del programa. Por ejemplo, si el apoderado declara haber participado en la escuela para padres, o haber asistido a actividades relacionadas con el programa, distintas a la escuela de padres. Los resultados que obtenemos son muy similares a los reportados en el texto principal en términos del impacto del programa, pero son menos precisos estadísticamente. Esto se debe al hecho que el auto-reporte de participación global en la escuela para padres es muy ruidoso (por ejemplo, padres del grupo de control reportan haber participado en escuela de padres).

[56] Para mayor información sobre los conceptos de ITT, TOT y regresión de cuantil, ver Angrist, J. D., & Pischke, J. S. (2008). Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion. Princeton university press.

La unidad de análisis de la evaluación son los hogares, aun cuando el tratamiento haya sido asignado a nivel de escuelas. Bajo esta óptica, el marco muestral está compuesto por el conjunto de familias que eran parte de las escuelas que participaron en el sorteo al momento de comenzar la evaluación (que definiremos como el momento en que se tomó la medición de línea de base). Es decir, que ocurre inmediatamente antes de que comience el programa.

En este sentido, todos los hogares que se retiraron de estas escuelas siguen siendo parte de la muestra de la evaluación, aun cuando no podamos medirlos en los levantamientos de datos descrito en este informe. A partir de los cambios de escuelas de estudiantes, tanto de dentro como de fuera de la evaluación, surgen distintas amenazas a la validez interna de la evaluación, que se discuten las subsecciones siguientes.

6.2.1. Cumplimiento Imperfecto

En primer lugar, está el llamado problema del "cumplimiento imperfecto" (*imperfect compliance*), que consiste en el hecho de que unidades de análisis –hogares en este caso– que fueron asignadas al grupo de tratamiento no lo reciban, y que unidades que fueron asignados al grupo de control sí reciban el tratamiento. Si definimos el tratamiento como el hecho de pertenecer a una escuela donde se está implementando el programa (independientemente de la participación de los miembros del hogar en el programa y del modo en que se está implementando el programa en la escuela en cuestión), tendremos cumplimiento imperfecto en el caso de que estudiantes del grupo de tratamiento se hayan cambiado a escuelas sin el programa (del grupo control u otras). También tendremos cumplimiento imperfecto en el caso de que estudiantes del grupo de control se hayan cambiado a escuelas con el programa. El cumplimiento imperfecto es un problema debido a que la comparación válida es la que se hace entre los hogares que inicialmente fueron separados al azar, ya que esa es la comparación que no está pudiendo ser sesgada por otros factores como, por ejemplo, el nivel socioeconómico de los hogares, ya que dicho nivel no puede estar correlacionado con la asignación, justamente debido a que ésta fue realizada al azar. Cuando todos los que fueron asignados al azar al grupo de tratamiento efectivamente reciben el tratamiento, y todos los que no fueron asignados a él no lo hacen –el caso de cumplimiento perfecto– la comparación entre los asignados a uno y otro grupo es la misma que la comparación entre quienes reciben el programa y quienes no, por lo que esa comparación reporta la diferencia que ocurre debido al programa (el llamado "efecto" o "impacto" del programa). Sin embargo, cuando hay cumplimiento imperfecto, resulta que la comparación entre los hogares que fueron separados al azar –la que no contiene sesgos– ya no resulta equivalente a la comparación entre los hogares que tomaron el tratamiento y los que no, por lo que la conclusión de la comparación válida deja de ser "el efecto del programa" y consiste únicamente en el "efecto de ofrecer el programa en la escuela de pertenencia en un momento específico" (dado que algunos lo toman y otros no en ambos grupos). Como se explicó anteriormente, esta última comparación es llamada en la literatura el "efecto de la intención de tratar" ya que constituye el

efecto de ofrecer (intentar) el programa.

Como discutimos más arriba, en este informe también presentaremos, además de estimadores ITT, estimaciones del impacto de TOT, que resuelven parte de los problemas creados por cumplimiento imperfecto.

La Tabla 6.2.1 nos muestra la magnitud del cumplimiento imperfecto en los tratados y en los controles, asignados en línea de base. En PAF III un 81,6 % de los hogares mantiene su asignación en seguimiento I o intermedio, y 72,9 % en seguimiento II o final. Un 2,4 % del total de los hogares de línea base se encuentra a una escuela de asignación contraria en seguimiento II (en seguimiento I era un 1,7 %), y el resto de los hogares sale de la muestra. Por su parte, en PAF IV un 78,1 % de los hogares de seguimiento I mantiene la asignación de línea base, mientras que un 1,8 % se encuentra en una escuela de asignación contraria, y el resto sale de la muestra.

Los resultados de la tabla sugieren que los movimientos de estudiantes entre los grupos tratamiento y control (y viceversa), no son importantes y no son diferentes entre dichos grupos ni entre PAF III y PAF IV. Por otro lado, un 16.7 % y un 18.5 % de los hogares que pertenecían a las muestra al inicio del programa, ya que estaban en escuelas pertenecientes a la evaluación, están en escuelas fuera de la muestra en el primer seguimiento de PAF III y PAF IV, respectivamente. Esto sí constituye un cumplimiento imperfecto relevante para el grupo de tratamiento. Ese porcentaje, además, aumenta a 24.7 % para el segundo seguimiento del PAF III. Cabe mencionar, sin embargo, que estas son magnitudes consistentes con los movimientos de estudiantes que se observan en el sistema chileno[57]. Es interesante notar asimismo que para la evaluación lo relevante es que las tasas de familias que cambian de asignación no son diferentes entre grupos tratamiento y control. Si lo fueran, implicaría que el "balance" que promete la asignación aleatoria del tratamiento podría verse amenazado.

[57]Ver, por ejemplo, Cristián Larroulet (2011) "Análisis de la movilidad escolar en Chile", disponible en http://www.economia.puc.cl/docs/tesis_clarroulet.pdf

Tabla 6.2.1: Cumplimiento imperfecto según cohorte y asignación

		LB	**SegI**						**SegII**					
			Mantiene asignación		Cambia asignación		Nuevos	Total	Mantiene asignación		Cambia asignación		Nuevos	Total
PAF III	Control	5781	4776	82.6 %	86	1.5 %	1087	5949	4292	74.2 %	114	2.0 %	1493	5901
	Tratamiento	4353	3489	80.2 %	89	2.0 %	1043	4621	3092	71.0 %	134	3.1 %	1429	4655
	Total	10134	8265	81.6 %	175	1.7 %	2130	10570	7384	72.9 %	248	2.4 %	2924	10556
PAF IV	Control	6480	5095	78.6 %	97	1.5 %	1413	6605	4537	70 %	122	1.8 %	1901	6560
	Tratamiento	4595	3557	77.4 %	98	2.1 %	940	4595	3143	68.4 %	142	3 %	1229	4514
	Total	11075	8652	78.1 %	195	1.8 %	2353	11200	7680	69.3 %	264	2.3 %	3130	11074
Total		21209	16917	79.8 %	370	1.7 %	4483	21770	15064	71.0 %	512	2.4 %	6234	21630

6.2.2. Desgaste

Una segunda amenaza es el llamado "desgaste" o "tasa de deserción" (*attrition*), que consiste en el porcentaje de la muestra que no podemos medir en seguimiento. Esto puede ocurrir a nivel de estudiante o de apoderado, y podría explicarse por las familias que se van de las escuelas de la muestra o que simplemente no responden el instrumento de medición. Si las tasas de desgaste no siguen patrones diferentes en grupos de tratamiento y control, el mayor desafío que genera en el contexto de la evaluación es únicamente un mayor error muestral en la estimación, debido a un menor número de casos observados de la población.

La Tabla 6.2.2 nos muestra la magnitud del desgaste para los grupos de tratamiento y control, es decir, a qué proporción de la muestra no pudimos aplicarle el cuestionario de estudiante y cuestionario de apoderado. Para este fin, utilizamos dos muestras distintas: primero, todas las observaciones que son parte de las escuelas en el periodo del levantamiento de datos; y segundo, solo las observaciones que son parte de la escuela y que además observamos en línea base (2012 para PAF III, 2013 para PAF IV).

Tabla 6.2.2: Porcentaje de medición sobre la muestra (desgaste)

		LB		**SegI**				**SegII**			
		Todas		Todas		Medidas en LB		Todas		Medidas en LB	
		Estud.	Apod.	Estud.	Apod.	Estud.	Apod.	Estud.	Apod.	Estud.	Apod.
PAF III	Control	69.5 %	77.0 %	77.8 %	68.9 %	94.7 %	75.0 %	74.6 %	60.6 %	86.8 %	66.4 %
	Tratamiento	72.4 %	79.0 %	74.6 %	65.1 %	92.0 %	68.9 %	78.2 %	62.8 %	88.7 %	67.2 %
PAF IV	Control	81.8 %	81.9 %	80.8 %	65.3 %	89.6 %	68.0 %	77.0 %	61.4 %	83.9 %	64.0 %
	Tratamiento	83.5 %	82.7 %	71.5 %	69.8 %	75.9 %	73.1 %	77.3 %	59.6 %	85.0 %	63.0 %

Los datos indican que el desgaste del cuestionario de apoderados aumenta entre la línea base y los seguimientos 1 y 2. Considerando PAF III, en línea base se aplica el instrumento a cerca del 78 % de los apoderados, mientras que en los seguimientos posteriores baja a 67 % y luego a 62 %. El caso de PAF IV tiene la misma tendencia, bajando de una tasa de aplicación del 82 % al 68 %, para terminar en 61 %. Algunas razones que explican esto son la reiterada medición y cansancio de los apoderados, o el contexto de cada levantamiento, como los paros de profesores o fechas en que se realizaron. La diferencia de estas tasas entre grupos de control y tratamiento oscila entre el 0,8 % y 4,9 %, siendo en general más bajas en el grupo control, salvo en el seguimiento I de PAF III y seguimiento II de PAF IV. Las tasas están dentro de lo esperable, si se compara por ejemplo con el desgaste del cuestionario que acompaña la prueba SIMCE.

En el caso de estudiantes, la aplicación del cuestionario es condicional a la autorización del apoderado, y mientras más seguimientos se hagan, mayor número de autorizaciones y potenciales aplicaciones son posibles (pues basta que el apoderado autorice una vez para poder aplicarle en todos los seguimientos posteriores). Esto explica por qué la tasa de aplicación del cuestionario de estudiante en línea base es en general menor a la del de apoderados, mientras que en los seguimientos posteriores se invierte la relación.

En la Tabla 6.2.2 también se muestran las tasas de aplicación restringiendo la muestra a los hogares que observamos en linea base. Esta sub-muestra es relevante debido a que solo en ella contamos con información de dicha línea para chequear que no haya diferencias relevantes entre tratamiento y control ("grupos comparables") para los que salen de la muestra y para los que logramos medir en el seguimiento I. Se observa que dentro de esta sub-muestra los porcentajes de aplicación son mayores, independiente del cuestionario que se considere.

6.2.3. Balance

Como hemos discutido antes, una de las propiedades más importantes de la asignación aleatoria es la similitud de los grupos tratamiento y control en características observables y no-observables. Sin embargo, tanto el cumplimiento imperfecto como el desgaste de la muestra pueden comprometer este balance entre unidades tratadas y control. Por ello, en esta sección estudiaremos el balance existente entre los grupos tratamiento y control en la muestra actualmente levantada, para cada seguimiento.

El cálculo del balance siguió la estructura utilizada en los informes anteriores. En términos concretos, esto implica estudiar la diferencia estadística entre los individuos del grupo de tratamiento y de control para los cuales obtuvimos datos en el presente levantamiento, en 115 variables medidas en la línea de base. Para el balance del instrumento de cuestionario de apoderados, se utilizó todas los cuestionarios de línea base (tanto de apoderados como de estudiantes) con igual número

identificador que los cuestionario de apoderado del seguimiento actual (seguimiento intermedio en PAF IV y seguimiento final en PAF III). Igual método se utilizó para estudiar el balance de los cuestionarios de estudiante.

Cuestionario de Apoderados

Los resultados globales de balance del instrumento "Cuestionario de Apoderados" son los siguientes:

PAF III: El balance de seguimiento final es levemente mejor que el de seguimiento intermedio, con 10 de 115 variables con diferencia estadística significativa al 5 %, y un poco peor al de línea base, que presentaba 7 variables desbalanceadas.

PAF IV: El balance de seguimiento final empeora ligeramente respecto al intermedio y a la linea base, con 11 de 115 variables con diferencia significativa al 5 %.

Global: El balance del seguimiento final se mantiene similar al de seguimiento intermedio y de linea base, con 9 de 115 variables con diferencia significativa al 5 %.

En las Tablas de la 6.2.3 a la 6.2.5 se pueden observar las variables desbalanceadas para cada cohorte y para el seguimiento I global, considerando el cuestionario recién descrito.

Tabla 6.2.3: Balance cuestionario Apoderado: Variables desbalanceadas Seg. II PAF III

Variable	Media grupo C	Diferencia grupos (T-C)	Valor p
Hay computador o notebook en el hogar	0,63	0,06	0,02
Estudiante ha visto peleas en la casa	0,07	-0,02	0,01
Indicador de involucramiento parental 1ero a 6to	-0,10	0,10	0,04
Indicador de relación Padre-Hijo 1ero a 6to	-0,05	0,08	0,01
Escala de víctima de violencia en la calle estandarizada	0,01	0,12	0,01
Indicador de involucramiento parental 1ero a 3ero	-0,19	0,22	0,02
Indicador de apoyo al aprendizaje 1ero a 3ero	-0,01	0,18	0,01
Escala de observación de violencia en la casa estandarizada	0,04	0,18	0,00
Escala de víctima de violencia en la calle estandarizada	0,00	0,17	0,01
Escala de víctima de violencia en la casa estandarizada	0,05	0,20	0,01

Tabla 6.2.4: Balance cuestionario Apoderado: Variables desbalanceadas Seg. II PAF IV

Variable	Media grupo C	Diferencia grupos (T-C)	Valor p
Edad	36,28	-0,76	0,02
Estudiante ha visto peleas en la casa	0,06	-0,02	0,00
Padece de depresión	0,30	-0,04	0,02
Escala de redes (3 vars) estandarizada	0,00	0,15	0,00
Escala Redes en la Escuela (4 vars) estandarizada	-0,06	0,17	0,03
Escala de Apoyo del Aprendizaje (8 vars) estandarizada	0,03	0,05	0,04
Indicador de involucramiento parental 1ero a 3ero	0,01	0,12	0,01
Indicador de apoyo al aprendizaje 1ero a 3ero	0,01	0,12	0,04
Indicador de redes 4to a 6to	0,00	0,07	0,03
Porcentaje de Respuestas Correctas en Prueba CLP	51,59	2,22	0,03
Puntaje CLP estandarizado	0,01	0,09	0,03

Tabla 6.2.5: Balance cuestionario apoderados: Variables desbalanceadas Seg. II Global

Variable	Media grupo C	Diferencia grupos (T-C)	Valor p
Número de personas viviendo en hogar	5,25	-0,20	0,03
Hay computador o notebook en el hogar	0,65	0,05	0,02
0 Normal y 1 Bienestar alterado	0,19	-0,02	0,04
Estudiante ha visto peleas en la casa	0,07	-0,02	0,00
Escala de redes (3 vars) estandarizada	0,02	0,08	0,01
Indicador de involucramiento parental 1ero a 3ero	0,00	0,12	0,01
Indicador de apoyo al aprendizaje 1ero a 3ero	0,00	0,13	0,03
Porcentaje de Respuestas Correctas en Prueba CLP	51,39	2,12	0,03
Puntaje CLP estandarizado	0,00	0,08	0,03

Es importante notar en primer lugar que en este tipo de estudios es esperable que haya un porcentaje de variables desbalanceadas "por accidente", ya que la muestra es de tamaño finito. En concreto, se esperaría que a lo más un 10 % de las variables fueran diferentes entre los grupos tratamiento y control. Los resultados confirman esta presunción teórica pues apuntan a justamente porcentajes bajo 10 % en todos los casos. Además, los resultados de Tablas 6.2.3 a 6.2.5 implican que no existe un patrón claro para las diferencias entre los grupos tratamiento y control y, por ello, mantenemos una muestra comparable entre grupos tratamiento y control.

Cuestionario de Estudiantes

Los resultados resumidos del balance del instrumento "Cuestionario de Estudiantes" se describen a continuación:

PAF III: El balance de seguimiento final es bastante parecido al del seguimiento intermedio, con 7 de 115 variables con diferencia significativa al 5 %.

PAF IV: El balance de seguimiento final empeora ligeramente respecto a línea base, con 12 de 115 variables con diferencia al significativa al 5 %.

Global: El balance de seguimiento final se mantiene respecto a linea base, con 7 de 115 variables con diferencia significativa al 5 %).

En las Tablas de la 6.2.6 a la 6.2.8 se pueden observar las variables desbalanceadas para cada cohorte, y para el seguimiento I global, considerando el instrumento "Cuestionario de Estudiantes".

Tabla 6.2.6: Balance cuestionario Estudiante: Variables desbalanceadas Seg. II PAF III

Variable	Media grupo C	Diferencia grupos (T-C)	Valor p
Estudiante ha visto peleas en la casa	0,07	-0,01	0,03
El estudiante nació a los 9 meses	0,80	-0,03	0,03
El estudiante nunca o casi nunca está enfermo	0,26	0,03	0,04
Escala de víctima de violencia en la calle estandarizada	0,00	0,11	0,01
Escala de observación de violencia en la casa estandarizada	0,01	0,17	0,00
Escala de víctima de violencia en la calle estandarizada	-0,03	0,15	0,01
Escala de víctima de violencia en la casa estandarizada	0,05	0,17	0,01

Tabla 6.2.7: Balance cuestionario Estudiante: Variables desbalanceadas Seg. II PAF IV

Variable	Media grupo C	Diferencia grupos (T-C)	Valor p
No entrega cuestionario de apoderado	0,89	0,04	0,02
Edad	36,63	-0,84	0,03
Escala de redes (3 vars) estandarizada	-0,02	0,13	0,01
Escala Redes en la Escuela (4 vars) estandarizada	-0,07	0,16	0,03
Indicador de involucramiento parental 1ero a 6to	-0,07	0,08	0,01
Indicador de relación Padre-Hijo 1ero a 6to	-0,01	0,07	0,03
Escala de víctima de violencia en la calle estandarizada	0,01	0,09	0,01
Indicador de apoyo al aprendizaje 1ero a 3ero	-0,02	0,15	0,02
Escala de observación de violencia en la casa estandarizada	0,03	0,10	0,03
Escala de víctima de violencia en la calle estandarizada	-0,03	0,12	0,03
Escala de víctima de violencia en la casa estandarizada	0,05	0,13	0,03
No responde cuestionario clp	0,99	0,01	0,00

Tabla 6.2.8: Balance cuestionario Estudiante: Variables desbalanceadas Seg. II global

Variable	Media grupo C	Diferencia grupos (T-C)	Valor p
Número de personas viviendo en hogar	5,30	-0,19	0,04
Estudiante ha visto peleas en la casa	0,07	-0,02	0,01
Escala de redes (3 vars) estandarizada	0,00	0,07	0,04
Indicador de involucramiento parental 1ero a 3ero	0,00	0,12	0,01
Indicador de apoyo al aprendizaje 1ero a 3ero	0,00	0,13	0,03
Porcentaje de Respuestas Correctas en Prueba CLP	51,39	2,12	0,03
Puntaje CLP estandarizado	0,00	0,08	0,03

Tal como en el caso de las encuestas de apoderados, no se observa en ningún caso una diferencia sistemática entre grupos tratamiento y control. De hecho, es interesante notar que las variables desbalanceadas en el caso de los estudiantes no se relacionan con las áreas de las variables desbalanceadas en el caso de los apoderados. Esto sugiere, como era de esperarse, que los desbalances más bien corresponden a fenómenos aleatorios asociados al hecho de usar una muestra de tamaño limitado.

6.3. Resultados de la Evaluación de Impacto

A continuación se presentan los resultados de Impacto del Programa Aprender en Familia al cabo de dos años y medio de implementación del programa en el caso de PAF III, y de tres años en PAF IV. En otras palabras, en esta sección se evalúa qué cambios ha inducido el programa en las acciones, actitudes y resultados de los agentes involucrados en el mismo: estudiantes, apoderados y profesores.

Como discutimos más arriba, la presentación de los resultados se organizará en primer lugar respecto al agente involucrado -estudiante, apoderado o profesor-, y luego según el instrumento de medición utilizado, de modo de que el lector pueda obtener un panorama completo de la relación de cada agente con el programa. En las conclusiones se vincularán los resultados encontrados para cada tipo de agente de modo de generar un panorama más claro sobre los resultados globales del programa.

6.3.1. Sobre la presentación de resultados

Las estimaciones que se muestran en este acápite son las que corresponden a la comparación entre los estudiantes que fueron asignados aleatoriamente a los grupos de tratamiento y control, independiente de en qué escuela se encontraban al momento de efectuar la medición de seguimiento. Tal como discutimos más arriba, estamos estimando tanto el "efecto de la intención de tratar" (ITT), como también el "efecto sobre los tratados" (TOT), presentándose los resultados de los últimos en el anexo A. Además, se incluyen los resultados separados por seguimiento, ciclo y PAF.

Las principales características técnicas de la presentación de resultados son las siguientes:

1. Cada comparación se hace mediante una regresión lineal que controla por los estratos de asignación de línea de base, con el fin de mejorar la precisión de la estimación.[58]

2. A partir de las preguntas incluidas en los cuestionarios, y como una forma de agrupar resultados, se construyeron diferentes escalas. Los pasos para su construcción fueron los siguientes: primero, cada pregunta se estandariza restándole el promedio del grupo de control y dividiendo por la desviación estándar del mismo grupo. Así, la unidad de medida para cada una es desviaciones estándar. Luego, la escala se construye promediando entre las preguntas que la componen. De esta manera, la unidad de medida de la escala es desviaciones estándar promedio. Para cada escala, se estudiará primero la existencia de una diferencia significativa, y luego, dada la dificultad que puede surgir al interpretar desviaciones estándar promedio, se recurrirá a las preguntas que la componen para intentar entender cuáles de ellas están

[58] Se consideraron una serie de otras variantes, (1) con variables de control que representan el nivel socioeconómico, (2) con variables de controles referidas a características del estudiante, (3) controlando con la variable rezagada de línea base. Bajo todas estas especificaciones no se llega a conclusiones cualitativamente distintas que las reportadas en este informe.

impulsando en mayor medida dicha diferencia. Los impactos para las preguntas individuales se reportan en el Anexo **??**.

3. La construcción de las escalas se realizó de tal forma que un efecto esperado del programa debiera ser una diferencia positiva entre el grupo tratado y de control.

4. Los resultados están separados por instrumento de medición. Para cada instrumento, se exhiben las comparaciones de las escalas construidas con las preguntas pertenecientes al mismo, para seis grupos distintos: seguimiento intermedio de PAF III, seguimiento intermedio de PAF IV, seguimiento intermedio global (PAF III + PAF IV), seguimiento final de PAF III, seguimiento final de PAF IV y seguimiento final global. Dadas las mejoras, y la incorporación de nuevas preguntas a los cuestionarios descrita en secciones anteriores, las escalas para el seguimiento intermedio y final de PAF IV y seguimiento final de PAF III se construyen sobre un conjunto más amplio de información que las escalas para el seguimiento intermedio de PAF III.[59]

5. Las columnas de las tablas con los resultados de estimación son las siguientes:

   - Nombre de la escala
   - Diferencia entre grupo control y tratamiento considerando para cada cohorte y seguimiento

6. Para todos los cuestionario menos el de estudiantes de 2do y 3ro, se muestran los resultados para 1er ciclo y para 2do ciclo del PAF en filas diferentes.

7. Los errores estándares de los coeficientes de calculan de dos formas: la primera corrige por la pertenencia a un conglomerado (escuela de la asignación original), y la segunda no corrige, pero es robusta a heterocedasticidad. La razón de hacer esta diferenciación es que la primera aproximación es conceptualmente correcta pero imprecisa en una muestra con menos de aproximadamente 40 conglomerados, por tanto cuando vemos resultados para cada cohorte por separado podríamos estar sobre-estimado los errores estándar, y por tanto, siendo excesivamente conservadores. La significancia estadística utilizando el primer método se reporta con "*", mientras que la segunda con "+". La simbología es la siguiente:

   - "***" o "+++" : valor p igual o menor a 0,01
   - "**" o "++" : valor p igual o menor a 0,05
   - "*" o "+" : valor p igual o menor a 0,1
   - (sin signos) : valor p mayor a 0,1

[59] En adelante, se hará referencia al "seguimiento intermedio" como "seguimiento I", y al "seguimiento final" como "seguimiento I".

6.3.2. Nota sobre potencial de medición y diagnóstico de las familias

Como hemos discutido más arriba, uno de los desafíos más importantes de la evaluación fue identificar instrumentos adecuados de medición para las diferentes dimensiones incluidas en las evaluación. Los esfuerzos iniciales del equipo de investigación estuvieron centrados en la inclusión de preguntas y escalas validadas nacional o internacionalmente, que apuntaran hacia dimensiones de la teoría de cambio asociada al programa. En el periodo de la evaluación entre la línea base y las líneas de seguimiento, se realizó un trabajo de filtro de preguntas con alta concentración de respuestas en las alternativas extremas, debido a que en esas preguntas era limitada la capacidad para detectar diferencias entre el grupo tratado y el control. Este ejercicio se complementó con la adición de nuevas preguntas a los cuestionarios, que buscaban ser "menos obvias" para los estudiantes o apoderados, o con menor grado de deseabilidad social. También se consultó con expertos externos al equipo sobre temas relacionados con los potenciales problemas de medición en el contexto del PAF, compartiendo con ellos los resultados intermedios, lo que en ocasiones también permitió agregar nuevas preguntas.

Pese a los esfuerzos, los resultados finales muestran una concentración de respuestas en los extremos de las escalas. Varios motivos podrían explicar este fenómeno, y no es posible distinguir entre ellos con los datos disponibles. Uno de ellos está relacionado con que tanto apoderados como estudiantes, parecen tener un muy buen diagnóstico respecto de algunos de los temas relacionados con involucramiento parental, lo que puede o no estar correlacionado con la realidad. A la vez, esto puede ser una mezcla entre la realidad percibida por los apoderados, que podría ser relativa a su entorno, y un efecto de deseabilidad social típico de información auto-declarada. Es importante destacar que pese a que es explícito en el consentimiento de los cuestionarios que el establecimiento escolar no tendrá acceso a los resultados a nivel de apoderado/estudiante, los cuestionarios no son anónimos, lo que podría producir un sesgo en las respuestas. Esta concentración podría limitar la utilidad de las preguntas y las escalas, pues podrían no permitir distinguir con el suficiente detalle los cambios que el programa pretende generar.

En este informe, como una medida de hacer transparente esta limitante, los resultados de cada cuestionario se muestran junto con el rango de "mejora posible" en cada una de las escalas, y la posición de diagnóstico (grupo control) dentro de la escala, lo que se explicará con más detalle en breve.

6.3.3. Resultados en Estudiantes

Escalas para estudiantes de 2do a 3ro básico

A continuación se describen los resultados que surgen del cuestionario de estudiantes para alumnos de segundo y tercero básico. A partir de las preguntas incluidas, y como una forma de agrupar resultados, se construyen las escalas de apoyo a la lectura, percepción de violencia, relación apoderado-pupilo, padres involucrados, apoyo al aprendizaje y redes. La Tabla 6.3.1 muestra los resultados para las distintas escalas mencionadas. En el Anexo B.2 se exhiben los resultados por cada una de las preguntas incorporadas en cada escala.

Tabla 6.3.1: Resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por escalas

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala lectura						
Todos	0,12^{+++}	0,02	0,06*	0,06^{++}	0,10^{+++}	0,08**
Escala violencia						
Todos	0,08^{++}	-0,03	0,01	0,02	0,08^{+++}	0,05*
Escala relación apoderado pupilo						
Todos	0,02	0,04	0,03	0,00	0,07^{++}	0,04
Escala padres involucrados						
Todos	0,07^{+++}	0,02	0,06**	0,03	0,03	0,03
Escala apoyo al aprendizaje						
Todos	0,05^{++}	0,00	0,03	0,05^{++}	0,01	0,03
Escala redes						
Todos	0,07^{++}	0,12^{+++}	0,08**	0,02	0,07^{++}	0,04

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Los resultados para ambos seguimientos globales sugieren efectos estadísticamente significativos en la escala de lectura, lo que es consistente con el foco puesto por el programa en este tema y apunta a una dimensión más académica del programa. Los efectos en el seguimiento global II equivalen a 0.08 desviaciones estándar de la escala del grupo de control. En el caso de la escalas de redes y padres involucrados también se observan efectos significativos en el seguimiento global intermedio, pero los efectos en el seguimiento global final no son estadísticamente diferentes de 0. Además en el seguimiento global final se observa un efecto significativo también en la escala de violencia, en este caso con un tamaño en torno a 0.05 desviaciones estándar.

Los datos disponibles sugieren que existe heterogeneidad por cohorte. El PAF III partió con efectos importantes en casi todas las escalas (salvo la escala de relación apoderado-pupilo) que en el seguimiento final sólo se mantienen para las escalas de lectura y apoyo al aprendizaje. A su vez, PAF IV parte con efectos significativos sólo en la escala de redes en el primer seguimiento que se mantienen en el segundo seguimiento, para luego pasar a tener efectos significativos además en las escalas de lectura, violencia y relación apoderado-pupilo. Así los efectos globales son mezcla de las dos cohortes, con una cierta preponderancia del PAF IV en el seguimiento final.

Una manera complementaria de presentar estos resultados y facilitar la interpretación es identificar las preguntas de cada escala que impulsan los resultados. De esto modo es posible entender de mejor manera las dimensiones específicas afectadas por el programa. Así en relación al detalle de los efectos encontrados en la escala de lectura en el seguimiento intermedio (o seguimiento I), las preguntas que impulsan los resultados están relacionadas con mayor frecuencia de lectura en la casa y con los padres, y una mayor disposición de recursos relacionados con la lectura en la escuela. Este patrón es interesante por cuando sugiere un rol de colaboración entre la familia y la escuela en el desarrollo de la lectura. El resultado en escala de padres involucrados se ve afectada por efectos del programa en el hecho que el apoderado conozca a los amigos del estudiante y sobre su comportamiento en la escuela. A su vez, el efecto en redes, está basado en una mayor participación en actividades y celebraciones en la escuela, y específicamente en PAF IV, por mayor visitas a casas de amigos e invitaciones de amigos a la casa. El impacto aislado de PAF III en violencia se entiende por la declaración de menor frecuencia de insultos en la casa y el de la escala de apoyo al aprendizaje está mediado por una rutina clara, un lugar fijo, y el apoyo con las tareas escolares.

De estos resultados, en el seguimiento final (o seguimiento II), a nivel global solo se mantiene el efecto en la escala de lectura, motivado ahora en mayor parte por PAF IV. Algo similar sucede con el efecto global favorable al grupo tratado en escala de violencia que también se explica principalmente por el resultado de PAF IV. Observando a nivel de PAF, se mantiene el impacto en escala de redes en PAF IV, donde también surge un cambio positivo en la escala de relación apoderado-pupilo. Como discutimos más arriba, en PAF III, se replica el resultado favorable en la escala de apoyo al aprendizaje, pero desaparecen los efectos en las escalas de violencia, padres involucrados y redes.

Desagregando estos resultados, se añade el rol del profesor como promotor de la escala de lectura, junto con el gusto por leer en la casa. Esto última es interesante porque nuevamente refuerza el rol complementario de factores de la escuela y del hogar. El resultado en gusto por la lectura es muy importante por cuanto la literatura enfatiza el rol de esta dimensión en el desarrollo permanente de habilidades lectoras en el largo plazo.[60] Así podría esperarse efectos de largo plazo del programa en esta dimensión. A su vez, el efecto encontrado en violencia está muy afectado por una menor percepción de golpes en la casa y peleas en el colegio. Por otro lado, el nuevo resultado en la escala de relación apoderado-pupilo se debe a que los estudiantes declaran que los padres creen que hacen bien las cosas, saben las cosas que les gustan hacer, y les preguntan cómo se sienten.

Al observar resultados en cada cohorte de manera aislada, es interesante notar que los efectos recién descritos no se reparten de manera homogénea. Dos hipótesis al menos pueden explicar lo anterior: que el programa se haya implementado de manera distinta en las distintas cohortes, con énfasis en distintos elementos; o que el contexto cultural y geográfico sean determinantes de qué impactos se observen. Si bien los datos disponibles de la evaluación de procesos no sugieren que haya un cambio sustantivo entre ambas cohortes, es probable que una combinación de ambos sea parte de la respuesta.

Un punto relevante a destacar en la interpretación de los resultados es que el diseño de este experimento no permite tener poder para distinguir efectos positivos del programa pero muy bajos en magnitud, tal como se discutió en la sección de Cálculos de Poder. Así, como se observa en la última columna de la Tabla 6.3.1, puede que los efectos de entre 0.03 y 0.04 que se observan en esa columna para varias escalas sean reales, pero nuestro tamaño muestral no es capaz de distinguirlos de 0.

Finalmente, como discutíamos más arriba, uno de los desafíos importantes de esta evaluación corresponde a que los estudiantes que participaron en las encuestas tienden a reportar respuestas muy altas en varias de las escalas. La Figura 17 estudia esa idea en el caso del segundo seguimiento global. Para ello hemos construido el espacio de mejora potencial que tiene el programa para afectar cada escala. Este espacio de mejora corresponde al porcentaje de ganancia que existe (en términos de detectar efectos positivos sobre el grupo control) respecto de todo el espacio de respuestas posibles consideradas en la escala. Este número fluctúa teóricamente entre 0 % (en cuyo caso las respuestas del grupo control se ubican en el máximo posible de respuesta y, por ende, no hay posibilidades de mejora) y 100 % (el caso opuesto: aquí el grupo de control responde en promedio en el mínimo posible y, por ende, el programa sólo puede mejorar).

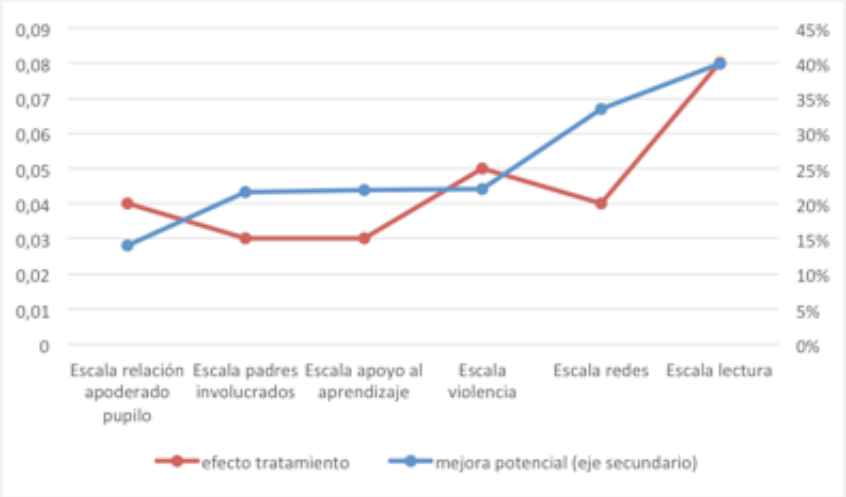
Para cada escala se presenta en el eje principal de la Figura el efecto tratamiento reportado más

[60] Ver V. Cabezas, J.I. Cuesta y F.A. Gallego (2011) "Effects of short-term tutoring on cognitive and non-cognitive skills: Evidence from a randomized evaluation in Chile" Mimeo.

arriba y en el eje secundario el porcentaje de mejora. Así se puede notar que la escala con menor porcentaje de mejora potencial es la escala de relación apoderado-pupilo con sólo 14 % de espacio de subida. En el otro extremo, la escala de lectura se ubica con cerca de 45 % de mejora. Las otras escalas se ubican en posiciones intermedias: padres involucrados, apoyo al aprendizaje y violencia con 22 % y la escala de redes con 33 % de mejora potencial. Así es interesante notar que los niños reportan respuestas altas en la mayoría de las escalas.

En el eje principal se presenta el efecto tratamiento encontrado para cada escala y visualmente se tiende a observar que efectivamente parece haber una relación positiva –aunque débil— entre espacio de mejora y efecto tratamiento, muy afectada por el efecto tratamiento encontrado para la escala de lectura. En otras palabras justamente se observa un efecto tratamiento alto en la escala para la cual los estudiantes identifican respuestas relativamente más bajos. Esto parece confirmar la hipótesis relacionada con la dificultad de identificar mejoras dado los altos niveles de respuesta. Sin embargo, también es cierto que no se observa una correlación clara entre el tamaño del impacto y el espacio de mejora para las otras dimensiones, lo que sugiere que este desafío no parece ser tan relevante en la práctica (nótese, por ejemplo, como la escala de redes es la segunda mayor espacio de mejora y aún así tiene efectos tratamiento no significativos.[61]

Figura 17: Efecto tratamiento en escalas cuestionario estudiante 2do y 3ro, seguimiento II global



Otras preguntas del cuestionario de estudiantes de segundo y tercero básico En términos de otras preguntas del cuestionarios y que no formen parte de las escalas, se destaca un impacto consistente en aquella relacionada a la comunicación entre la familia y la escuela, donde los niños del grupo de tratamiento reportan consistentemente un impacto favorable en el grado de uso de una agenda escolar, y en el grado en que sus padres revisan y firman las comunicaciones

[61] Esto también se ve apoyado por el hecho que los mayores efectos tratamiento que se observan en el segundo seguimiento en el PAF IV no están asociados con un cambio en la mejora potencial de las escalas.

que les mandan desde la escuela. Esto habla del éxito de la implementación de una de las políticas institucionales que buscan afectar y formalizar las relaciones entre las familias y la escuela. Más detalles de cada una de las preguntas del cuestionario se pueden ver en Anexo B.2.

Escalas para estudiantes de 4to a 8vo básico

En esta sección presentamos los resultados de la evaluación de impacto considerando el cuestionario de estudiantes para alumnos de cuarto a octavo básico. Tal como en el caso del análisis de la sección previa, se agrupan los resultados por dimensión. En este caso la naturaleza de los cuestionarios implica que se pueden construir más escalas que en el caso de los estudiantes menores y así se construyeron las escalas de apoyo a la lectura, percepción de violencia, relación apoderado-pupilo, padres involucrados, apoyo al aprendizaje, redes, alcohol y drogas, autoestima y estilos de crianza. Las Tablas 6.3.2 6.3.3 muestran los resultados para las distintas escalas mencionadas. Nuevamente, los impactos para las preguntas individuales se reportan en el Anexo B.3. Cabe mencionar que como los alumnos de 4to a 8vo básico pertenecen a dos ciclos del programa, se presentan los resultados separados entre 1er ciclo (4to básico) y 2do ciclo (5to a 8vo básico). Tal como hemos discutido más arriba, esta división de los estudiantes se hace tanto por características propias del programa, como por la sugerencia de la literatura de que se podrían esperar efectos diferenciados (y de hecho menores) en alumnos más grandes.

Tabla 6.3.2: Resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala lectura						
Todos	0,02	-0,01	0,01	0,03	$0,04^{+}$	0,03
1er ciclo (< 5to)	$0,13^{+++}$	-0,01	0,07	$0,11^{+++}$	$0,08^{+}$	$0,10^{**}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,02	-0,01	-0,01	0,01	0,01	0,01
Escala violencia						
Todos	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
1er ciclo (< 5to)	0,09	-0,01	0,01	0,00	0,02	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	-0,01	0,02	0,02	0,02	0,01	0,01
Escala relación apoderado pupilo						
Todos	0,00	-0,01	-0,00	0,02	$0,03^{+}$	0,03
1er ciclo (< 5to)	$0,07^{++}$	$-0,06^{+}$	0,00	0,05	0,04	0,04
2do ciclo (≥ 5to)	-0,02	0,01	-0,00	0,01	0,03	0,02
Escala involucramiento parental						
Todos	-0,01	-0,00	-0,01	0,02	$0,04^{++}$	$0,03^{**}$
1er ciclo (< 5to)	$0,08^{++}$	0,01	0,03	$0,08^{++}$	$0,07^{+}$	$0,07^{**}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,03	-0,01	-0,02	0,01	$0,04^{+}$	0,02
Escala apoyo al aprendizaje						
Todos	-0,02	0,01	-0,01	0,03	0,01	0,02
1er ciclo (< 5to)	$0,06^{+}$	-0,03	0,02	$0,06^{+}$	0,01	0,04
2do ciclo (≥ 5to)	$-0,04^{++}$	0,02	-0,02	0,02	0,00	0,01
Escala redes						
Todos	-0,03	-0,01	-0,02	0,00	0,02	0,01
1er ciclo (< 5to)	$-0,09^{++}$	-0,03	-0,06	0,06	-0,01	0,03
2do ciclo (≥ 5to)	-0,02	-0,00	-0,01	-0,01	0,03	0,01
Escala drogas						
Todos	0,00	0,01	0,01	$-0,06^{+++}$	$0,06^{+++}$	0,00
1er ciclo (< 5to)	0,01	0,04	0,05	-0,03	0,04	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	-0,00	0,00	0,00	$-0,07^{+++}$	$0,06^{+++}$	0,00
Escala autoestima						
Todos	0,12	-0,14	-0,01	0,15	0,04	0,09
1er ciclo (< 5to)	0,37	$-0,78^{++}$	-0,22	$0,72^{++}$	0,32	$0,51^{*}$
2do ciclo (≥ 5to)	0,04	0,06	0,06	0,00	-0,05	-0,02
Escala estilo de crianza autoritativo						
Todos	0,01	$-0,02^{+}$	-0,01	-0,00	0,00	-0,00
1er ciclo (< 5to)	0,03	$-0,06^{++}$	-0,02	0,03	-0,00	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	0,00	-0,01	-0,01	-0,01	0,00	-0,00

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.3: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas (2)

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala estilo de crianza negligente						
Todos	0,01	-0,02	-0,00	-0,02	$-0{,}02^{+}$	$-0{,}02^{**}$
1er ciclo (< 5to)	-0,02	0,00	-0,00	$-0{,}05^{++}$	-0,03	$-0{,}04^{*}$
2do ciclo (≥ 5to)	0,01	-0,02	-0,00	-0,01	-0,02	-0,01
Escala estilo de crianza autoritario						
Todos	0,01	-0,01	0,00	0,01	$0{,}02^{+}$	$0{,}01^{**}$
1er ciclo (< 5to)	-0,01	0,00	-0,01	-0,02	0,01	-0,01
2do ciclo (≥ 5to)	0,02	-0,01	0,01	0,02	$0{,}02^{+}$	$0{,}02^{**}$
Escala estilo de crianza permisivo						
Todos	-0,01	0,00	-0,01	0,01	-0,01	-0,00
1er ciclo (< 5to)	0,04	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	-0,02	-0,00	$-0{,}02^{*}$	0,00	-0,02	-0,01
Escala estilo de crianza mixto						
Todos	-0,02	$0{,}05^{+++}$	0,01	0,00	0,01	0,01
1er ciclo (< 5to)	-0,03	0,03	0,01	0,03	0,01	0,03
2do ciclo (≥ 5to)	-0,01	$0{,}05^{+++}$	0,01	-0,00	0,01	0,00

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Un primer elemento que aparece muy marcado en el análisis de esta sección es que existen menos resultados estadísticamente significativos que en el caso de la sección previa que reportaba resultados para estudiante menores. De hecho, los resultados para el seguimiento global I del programa indican que casi no existen diferencias significativas en ninguna escala, siendo la única excepción una disminución en el estilo de crianza permisivo para los estudiantes de 2do ciclo. Cuando se estudian las diferencias entre los resultados para PAF III y PAF IV llama la atención que se encuentran efectos impacto tanto positivos como negativos. Respecto de la división entre alumnos de 4to básico y de 5to-8vo básico, en el sequimiento I del PAF III se observa una diferencia positiva y relevante en la escala de lectura para 4to básico. Esto de hecho se repite para todos los seguimientos posteriores y es muy consistente con los resultados que reportamos para la escala de lectura declarada por los estudiantes de 2do y 3ro básico que presentamos en la sección previa. Esto confirma el impacto del programa en la escala de lectura en niños del primer ciclo.

En esta misma línea también se observan efectos para los niños de 4vo básico en el primer seguimiento del PAF III en las escalas de relación apoderado-pupilo, involucramiento parental y apoyo al aprendizaje. En el seguimiento intermedio de PAF IV, se destaca un efecto negativo en la escalas de relación apoderado-pupilo y autoestima de 1er ciclo, menor estilo de crianza autoritativo para el mismo ciclo, y mayor estilo de crianza mixto para el 2do ciclo. Estos resultados no presentan un patrón claro ni entre cohortes ni entre escalas.

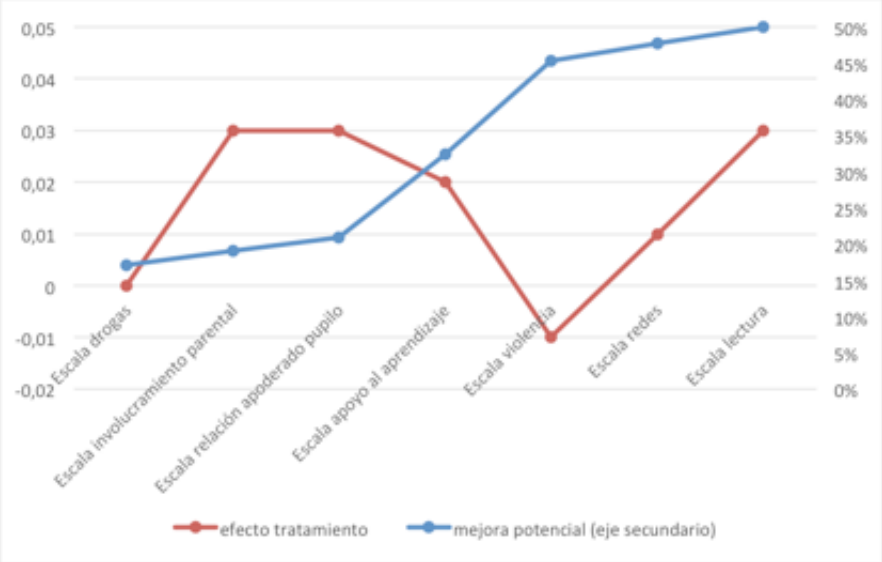
A su vez, cuando nos movemos a estudiar los resultados del seguimiento global final, se tienden a confirmar los resultados del seguimiento global intermedio, salvo por una diferencia favorable al grupo tratado en la escala de involucramiento parental, que se ve fuertemente influenciado por el efecto aislado en el seguimiento II de PAF IV en los niños de 4vo básico. Para este cohorte, también se encuentran impactos en las escalas de lectura, relación apoderado-pupilo, y drogas; efectos que no están presentes en el seguimiento intermedio. A lo anterior se agrega que en el seguimiento final los estudiantes perciben mayor estilo de crianza autoritario y menor estilo negligente, resultados que combinan efectos más fuertes en estudiantes de 4to básico en el primer caso y en estudiante de segundo ciclo, en el segundo caso. A su vez se observa un impacto positivo en la escala de autoestima en los alumnos de 4to básico. Una hipótesis respecto de este punto es que el desarrollo de este punto toma tiempo y, por ello, no se observan resultados significativos en el seguimiento global intermedio.

Desglosando las escalas, se encuentra que la diferencia en la escala de involucramiento parental se atribuye a que los padres saben dónde está el estudiante, y qué programas ve en la televisión en el caso de PAF IV; y para PAF III, a que los estudiantes destacan que los apoderados les preguntan qué hacen en la escuela. El impacto en lectura de PAF IV se descompone en motivación y una oferta interesante de libros de parte del colegio, y mayor frecuencia de lectura en la casa. El efecto en la escala de relación apoderado-pupilo se debe principalmente a más conversaciones sobre sexualidad y amor en pareja, mientras que la escala de drogas a menor declaración de consumo de alcohol y aproximaciones a la marihuana.

La Figura 18 repite el ejercicio de la sección anterior respecto de la relación entre el espacio de potencial mejora por escala y los resultados de impacto obtenidos en cada una de ellas. En este caso nuevamente se observa que muchas de las escalas tienen espacio de mejora relativamente acotados. Por ejemplo las escalas de drogas, involucramiento parental y de relación apoderado-pupilo tienen porcentajes de mejora de 17, 19 y 21 %, respectivamente. La escala de apoyo al aprendizaje tiene un espacio de mejora de en torno a 32 % y en este caso hay 3 escalas con porcentajes de mejora sobre 45 %: violencia (con 45 %), redes (con 48 %) y lectura (con 50 %). Llama la atención esta última escala, por cuanto en el caso de los niños más pequeños también se reportaba como una dimensión con relativamente mayores posibilidades de mejora.

La figura sugiere que no existe una relación entre los efectos tratamiento encontrados y el espacio de mejora. De hecho, la única escala con efectos significativos tiene un espacio de mejora intermedio y las escalas con espacios de mejora sobre 45 % no tienen efectos positivos. Así, esta evidencia parece sugerir que los bajos resultados obtenidos para este grupo de estudiantes no se deben a que se tengan resultados del grupo de comparación muy altos.

Figura 18: Efecto tratamiento en escalas cuestionario estudiante 4to a 8vo, seguimiento II global



Otras preguntas del cuestionario de estudiantes de cuarto a octavo básico Analizando las diferencias en las preguntas del cuestionario no presentes en las escalas, las únicas preguntas en que hay consistencia en impacto favorables al grupo de tratamiento son las relacionadas con uso de la agenda. Esto nuevamente confirma, tal como en el caso de los estudiantes más pequeños, el éxito del programa en institucionalizar la comunicación entre escuela y familia utilizando la agenda. Más detalles se pueden ver en Anexo B.3.

En suma, del análisis de los cuestionarios de estudiantes parece aparecer un patrón en que se observan impactos relevantes y sistemáticos del programa mucho más claros entre los estudiantes de segundo a cuarto básico. En particular conviene resaltar el efecto que se observa para la escala de lectura, que es consistente para todos los cursos y para todas las mediciones de PAF III y PAF IV. Este resultado es interesante y parece sugerir que intervenciones como PAF son mucho más efectivas cuando se realizan para niños más pequeños, quienes presentan probablemente mayor ductibilidad en la formación de relaciones entre padres e hijos. Esto es por lo demás consistente con la literatura citada más arriba que resalta la existencia de complementariedad dinámica que haría posible esperar efectos mayores en los niños más pequeños. Por otro lado, los resultados parecen ser más auspiciosos para PAF IV que para PAF III, pero la información disponible a partir de los instrumentos de medición de Impacto (ni tampoco la información de instrumentos de medición de Procesos) no permite distinguir si se debe a diferencias en características subyacentes de ambos cohortes, o a que el programa se implementó de forma distinta.

Tabla 6.3.4: Porcentaje de respuestas correctas en la prueba CLP para el grupo de control, por curso.

Curso	Número de preguntas	Promedio correctas (%)
2	28	76.9 %
3	21	66.6 %
4	18	55.2 %
5	20	44.6 %
6	40	42.6 %
7	43	35.0 %
8	41	39.9 %

Prueba CLP

Los resultados presentados en las dos secciones previas utilizan información auto-reportada por los estudiantes para diferentes dimensiones relacionadas con su percepción sobre la escuela, su familia y las relaciones familia-escuela. En esta sección nos movemos a estudiar el efecto potencial del programa en la Prueba CLP, que mide aspectos relacionados con la lectura para todos los cursos. Las tablas 6.3.5 a 6.3.14 presentan, mediante el uso de regresiones que comparan promedios y de cuantiles, el impacto del programa en los puntajes de la prueba CLP. Se considera como resultado el porcentaje de preguntas correctas en la prueba[62].

La Tabla 6.3.4 presenta la distribución de porcentajes de preguntas correctas para el grupo de control para los diferentes cursos, de modo de tener una idea de las magnitudes involucradas. Llama la atención que el desempeño de los estudiantes en esta prueba, medido como porcentaje de respuestas correctas, es decreciente en el curso del estudiante. Las causas de ello no son claras -una posibilidad es que la prueba sea proporcionalmente más difícil a medida que se analizan cursos mayores, o en cursos mayores se manifiestan déficits en comprensión lectora acumulados en cursos anteriores (lo que nuevamente es consistente con la idea de complementariedad dinámica enfatizada varias veces en este informe-, pero lo cierto es que estos problemas, dada la aleatorización asociada al diseño experimental -y al hecho de que los instrumentos de medición son los mismos para todas las escuelas-, afectan por igual al grupo de tratamiento y al de control, por lo que no debieran afectar la evaluación.

Los resultados de las estimaciones se presentan del siguiente modo: en cada tabla se presenta una estimación diferente -OLS (regresión lineal) y regresiones de cuantiles para cada decil de la distribución de la prueba CLP, desde el 10 al 90. Mientras la regresión lineal permite identificar el efecto en el promedio, las regresiones de cuantiles identifican el efecto del tratamiento en estudiantes ubicados en diferentes lugares de la distribución. En la primera fila se presenta la estimación

[62]En el anexo C se presentan los resultados considerando como resultado el puntaje estandarizado de la prueba

para todos los cursos, en la segunda fila para estudiantes del primer ciclo (desde 2^o a 4^o básico) y en la tercera fila se presentan los resultados para estudiantes del segundo ciclo (desde 5^o a 8^o básico). Luego en las 7 filas restantes se presentan los resultados para cada uno de los cursos (osea, desde 2^o a 8^o básico). A su vez, las dos primeras columnas presentan los resultados por cohorte (PAF III en la primera columna y PAF IV en la segunda columna), y en la tercera columna se presenta el resultado global. Finalmente, la última columna muestra el número de observaciones para cada estimación global. Cabe notar que las estimaciones por cohorte se realizan calculando los errores estándar con una corrección por heterocedasticidad, en tanto que las estimaciones globales se realizan agrupando los errores por cluster a nivel de cada colegio.

La Tabla 6.3.5 muestran los resultados en el porcentaje de preguntas correctas de CLP para todos los cursos, es decir, de segundo a octavo básico. Como puede observarse, se observan diferencias estadísticamente significativas para cada cohorte de entre 1,2 % y 3 % de preguntas correctas cuando se consideran todos los cursos y de entre 2,1 % y 4,4 % de preguntas correctas cuando se consideran a los alumnos del primer ciclo. Cuando se consolidan las estimaciones para ambas cohortes se pierde la significancia estadística para la muestra completa y para los alumnos del primer ciclo, dada la inclusión de errores estándar corregidos por correlación intra-conglomerado. Cuando se analiza la significancia estadística se observa que los efectos más relevantes tienden a darse en la cohorte de PAF III (con efectos significativos en segundo, tercero, quinto, séptimo y octavo). A su vez en PAF IV se observa un efecto significativo sólo en segundo y en sexto y uno negativo en quinto. Con esto se observa que para la muestra completa habría un efecto significativo del orden de 6,1 % de preguntas correctas para los alumnos de segundo básico.

Este patrón es en cierto sentido consistente con las percepciones que los mismos alumnos declaran en las secciones previas y que apuntan a efectos mayores para los niños más pequeños. Cabe la pregunta de por qué no se notan en la prueba CLP los efectos también en otros cursos del primer ciclo. Si bien lo resultados de los estimadores punto obtenidos denotan la existencia de justamente efectos más grandes en los cursos más pequeños, los estimadores son estimados de modo impreciso y, por ello, no podemos dado el poder estadístico de nuestra muestra reconocer si esos efectos tan pequeños son diferentes de cero o no. De hecho el hecho que los efectos sean algo mayores en PAF III es consistente con los resultados obtenidos en los cuestionarios de estudiantes de 2^o a 4^o básico que apuntan a efectos algo mayores justamente en esta cohorte. Ciertamente, una posibilidad es que tome más tiempo lograr efectos en estas dimensiones, especialmente en niños ya algo mayores de 3^o y 4^o básico.

Ahora analizamos los potenciales efectos heterogéneos en estudiantes ubicados en diferente lugares de la distribución de resultados. Para ello, a partir de la tabla 6.3.6 a 6.3.14 se presentan los resultados por cuantiles de desempeño de los estudiantes, esto es, según el desempeño del estudiante relativo a al resto de la muestra en cuestión.

En primer lugar, analizaremos los resultados en los tres primeros cuantiles, que es donde se concentran los estudiantes de peor desempeño. Las tablas sugieren efectos positivos y estadísticamente significativos para PAF III. Este fenómeno parece más fuerte en los cursos inferiores, aunque también parecen observarse efectos relevantes en los cursos superiores. Los resultados previos no se repiten para PAF IV, donde se presentan más bien efectos positivos pequeños para estos deciles y, de hecho, aparece un efecto negativo para los niños de quinto básico. Ahora pasaremos a analizar los resultados en tramos intermedios de desempeño -es decir, los cuantiles 40 (tabla 6.3.9), 50 (tabla 6.3.10) y 60 (tabla 6.3.11). En todos estos grupos se observa un efecto positivo y significativo en el porcentaje de preguntas del CLP en el PAF III, explicado por efectos positivos y significativos en varios cursos. Nuevamente, es un resultado que no se observa en PAF IV y vuelve a aparecer que para los $5^o s$ básicos se obtienen estimadores negativos y estadísticamente significativos. Finalmente, en los tramos de desempeño superior -cuantiles 70 (tabla 6.3.12), 80 (tabla 6.3.13) y 90 (tabla 6.3.14)-se presentan patrones de impactos menores, con diferente signo y en general no significativos estadísticamente.

En suma, los resultados de esta sección apuntan a que existirían algunos efectos significativos en la prueba CLP que se manifiestan en la muestra global y que se concentran en los niños de 2^o básico. Así mismo, las regresiones de cuantiles -aunque con estimaciones imprecisas-sugieren que estos resultados parecen concentrarse en los estudiantes de peor desempeño relativo. También los datos sugieren que habrían efectos algo mayores para PAF III que para PAF IV.[63] Como discutimos más arriba este resultado es consistente con los resultados obtenidos en la sección de opiniones de los estudiantes de primer ciclo reflejadas en las secciones anteriores de este informe donde se identifica un efecto significativo y relevante.

[63]Una adecuada evaluación de impacto, para poder identificar el impacto de un programa, debe interpretar los resultados anteriores desde una perspectiva general, y no tomar cada estimador punto por sí solo. En el caso de este estudio, ello implica desafíos particulares: en este estudio se presenta el problema de Multiple Hypothesis Testing (MHT), que básicamente corresponde a que la probabilidad de encontrar un efecto "falso positivo" crece con el número de pruebas estadísticas realizadas. Por ejemplo, cada una de las regresiones realizadas en la sección de CLP tienen un nivel de confianza individual (que equivale a la probabilidad de encontrar un "falso positivo" en una hipótesis individual) de 5 %. Con este nivel confianza, la probabilidad de tener al menos un "falso positivo" es de 0,226 para 5 regresiones, 0,401 para 10 hipótesis, y 0,994 para 100 hipótesis. No existe una metodología consensuada que sea capaz de controlar este problema, por lo que lo más recomendable es leer e interpretar los resultados críticamente, intentando comprender si existen mecanismos creíbles que justifiquen los resultados.Dado lo anterior, es factible encontrar efectos significativos estadísticamente por mero azar; por lo que para identificar si el programa tiene un impacto o no, será necesario revisar los patrones sistemáticos que emergen. Al realizar esto, vemos que parece existir un efecto significativo en PAF III, especialmente en los cuantiles inferiores. Este patrón no se repite en el PAF IV. Por otro lado, un ejemplo de la potencial existencia de problemas de MHT tiene que ver con los signos diferentes encontrados en 5^o básico, donde aparecen impactos de diferente signo entre PAF III y PAF IV sin que existan mecanismos conocidos que operen en sentidos diferentes entre ambas cohortes, y permitan explicar esta diferencia.

Tabla 6.3.5: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, OLS

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	2.954 +++	1.158 ++	1.989	13,903
	(0.616)	(0.562)	(1.442)	
1^{er} Ciclo	4.357 +++	2.054 ++	3.234	5,638
	(1.097)	(0.970)	(2.152)	
2^{o} Ciclo	2.714 +++	0.475	1.590	8,942
	(0.663)	(0.607)	(1.334)	
2^{o}	7.486 +++	4.569 ++	6.140 **	1,605
	(2.157)	(2.178)	(2.436)	
3^{o}	5.188 +++	1.430	3.415	1,976
	(1.838)	(1.530)	(2.599)	
4^{o}	1.856	0.598	1.220	2,057
	(1.546)	(1.329)	(2.074)	
5^{o}	4.659 +++	-5.045 +++	-0.032	2,159
	(1.378)	(1.320)	(1.584)	
6^{o}	1.455	2.540 ++	1.981	2,257
	(1.335)	(1.167)	(1.695)	
7^{o}	2.741 ++	1.503	1.968	2,224
	(1.205)	(1.094)	(1.634)	
8^{o}	2.032 +	0.354	1.191	2,302
	(1.146)	(1.084)	(1.334)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.6: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 10

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	3.673 +++	1.252	2.348	13,903
	(0.866)	(0.864)	(2.194)	
1^{er} Ciclo	6.448 +	0.794	5.556	5,638
	(3.621)	(2.317)	(3.656)	
2^{o} Ciclo	-0.000	1.473	2.124	8,942
	(0.699)	(1.039)	(1.602)	
2^{o}	20.798 +	7.143	14.286	1,605
	(11.990)	(4.756)	(8.841)	
3^{o}	-0.000	-0.980	0.714	1,976
	(3.287)	(3.262)	(6.754)	
4^{o}	4.861	-0.000	1.075	2,057
	(2.972)	(3.124)	(3.327)	
5^{o}	6.818 ++	-7.222 +++	-1.154	2,159
	(2.949)	(1.994)	(3.228)	
6^{o}	-0.000	2.500	1.389	2,257
	(2.177)	(2.946)	(2.145)	
7^{o}	0.000	0.258	-0.000	2,224
	(1.567)	(1.480)	(2.527)	
8^{o}	-	0.723	3.523	2,302
		(2.405)	(2.611)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.7: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 20

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	3.849 +++	0.983	1.282	13,903
	(0.909)	(0.820)	(1.863)	
1^{er} Ciclo	7.242 +++	0.654	1.954	5,638
	(2.214)	(1.606)	(3.085)	
2^{o} Ciclo	4.268 +++	1.163	0.983	8,942
	(1.037)	(0.882)	(2.104)	
2^{o}	10.714	7.143 ++	10.714	1,605
	(8.957)	(3.486)	(6.710)	
3^{o}	8.095 ++	-0.000	0.680	1,976
	(3.653)	(2.370)	(3.442)	
4^{o}	2.991	-0.000	0.794	2,057
	(2.702)	(2.673)	(2.192)	
5^{o}	6.923 +++	-5.000 +++	-0.000	2,159
	(2.102)	(1.841)	(2.188)	
6^{o}	2.500	5.000 +	2.500	2,257
	(2.099)	(2.605)	(2.970)	
7^{o}	4.651 +++	2.326 +	1.550	2,224
	(1.415)	(1.389)	(2.311)	
8^{o}	6.585 +++	1.220	3.372	2,302
	(2.113)	(2.036)	(2.828)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.8: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 30

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	4.145 +++	0.442	0.818	13,903
	(0.816)	(0.716)	(1.470)	
1^{er} Ciclo	4.978 +++	0.921	1.622	5,638
	(1.762)	(1.421)	(2.332)	
2^{o} Ciclo	3.108 +++	0.223	0.839	8,942
	(0.936)	(0.779)	(1.359)	
2^{o}	4.048	3.571	3.571	1,605
	(2.591)	(4.501)	(3.007)	
3^{o}	5.714 ++	0.366	1.361	1,976
	(2.810)	(2.168)	(2.837)	
4^{o}	3.333	0.505	2.778	2,057
	(2.173)	(1.679)	(1.816)	
5^{o}	5.000 +++	-5.625 +++	-0.909	2,159
	(1.682)	(1.753)	(1.616)	
6^{o}	0.625	2.500 +	0.000	2,257
	(2.106)	(1.425)	(2.204)	
7^{o}	5.074 +++	1.860	2.326	2,224
	(1.708)	(1.441)	(1.924)	
8^{o}	2.787	2.276	1.045	2,302
	(1.781)	(1.493)	(1.807)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.9: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 40

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	2.617 +++	-0.000	0.442	13,903
	(0.808)	(0.733)	(1.348)	
1^{er} Ciclo	3.492 ++	2.166	1.077	5,638
	(1.448)	(1.377)	(2.084)	
2^{o} Ciclo	2.500 +++	-0.000	0.185	8,942
	(0.828)	(0.818)	(1.392)	
2^{o}	3.571 +	3.571	3.571	1,605
	(1.866)	(2.197)	(3.061)	
3^{o}	4.082 +	1.587	1.905	1,976
	(2.345)	(2.108)	(2.759)	
4^{o}	1.852	0.327	0.654	2,057
	(2.162)	(1.660)	(1.770)	
5^{o}	5.000 +++	-5.000 +++	-0.000	2,159
	(1.731)	(1.739)	(1.635)	
6^{o}	-1.786	2.500 +	0.000	2,257
	(2.035)	(1.468)	(2.385)	
7^{o}	4.830 +++	1.395	0.846	2,224
	(1.574)	(1.579)	(1.644)	
8^{o}	0.770	-0.325	-0.430	2,302
	(1.403)	(1.278)	(1.698)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.10: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 50

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	1.944 ++	0.245	0.233	13,903
	(0.796)	(0.716)	(1.240)	
1^{er} Ciclo	1.587	2.222 +	0.198	5,638
	(1.236)	(1.153)	(1.708)	
2^{o} Ciclo	-	-0.538	0.000	8,942
	-	(0.790)	(1.221)	
2^{o}	3.571 ++	3.571 ++	3.571 *	1,605
	(1.463)	(1.756)	(2.151)	
3^{o}	2.381	2.494	1.504	1,976
	(2.087)	(1.839)	(2.537)	
4^{o}	0.000	0.556	0.214	2,057
	(2.246)	(1.803)	(1.970)	
5^{o}	5.000 +++	-5.278 +++	-0.000	2,159
	(1.650)	(1.960)	(1.751)	
6^{o}	1.250	1.667	0.500	2,257
	(1.923)	(1.624)	(1.641)	
7^{o}	1.860	-0.000	-0.000	2,224
	(1.478)	(1.447)	(1.573)	
8^{o}	-0.143	-1.774	-1.220	2,302
	(1.250)	(1.333)	(1.530)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.11: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 60

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	1.645 ++	1.089	0.409	13,903
	(0.818)	(0.695)	(1.279)	
1^{er} Ciclo	1.111	2.222 ++	0.926	5,638
	(1.066)	(0.975)	(1.526)	
2^{o} Ciclo	1.753 ++	-0.390	-0.116	8,942
	(0.871)	(0.795)	(1.038)	
2^{o}	3.571 +++	3.571 ++	3.571 ***	1,605
	(1.331)	(1.408)	(1.331)	
3^{o}	2.857	1.863	0.952	1,976
	(1.858)	(1.640)	(2.044)	
4^{o}	0.855	0.214	-0.000	2,057
	(1.973)	(1.581)	(1.846)	
5^{o}	5.000 +++	-4.615 ++	1.053	2,159
	(1.675)	(1.934)	(1.890)	
6^{o}	1.250	2.500	0.938	2,257
	(1.489)	(1.587)	(1.410)	
7^{o}	0.846	0.000	0.000	2,224
	(1.484)	(1.425)	(1.863)	
8^{o}	-0.000	-1.689	-1.220	2,302
	(1.450)	(1.347)	(1.343)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.12: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 70

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.993	0.923	0.409	13,903
	(0.811)	(0.709)	(1.100)	
1^{er} Ciclo	1.587 +	2.307 ++	1.380	5,638
	(0.962)	(0.910)	(1.187)	
2^{o} Ciclo	1.061	1.148	0.390	8,942
	(0.873)	(0.866)	(1.205)	
2^{o}	3.571 +++	0.000	0.000	1,605
	(1.131)	(1.408)	(0.949)	
3^{o}	2.857	3.401 ++	1.120	1,976
	(1.873)	(1.496)	(1.861)	
4^{o}	-1.852	2.222	0.397	2,057
	(1.701)	(1.553)	(1.552)	
5^{o}	4.444 ++	-4.545 ++	0.714	2,159
	(1.753)	(1.870)	(1.941)	
6^{o}	0.625	1.923	0.833	2,257
	(1.526)	(1.513)	(1.435)	
7^{o}	1.744	2.326 +	0.194	2,224
	(1.618)	(1.220)	(1.937)	
8^{o}	0.102	-1.996 +	-1.897	2,302
	(1.463)	(1.171)	(1.251)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.13: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 80

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.175	0.950	0.153	13,903
	(0.834)	(0.632)	(0.980)	
1^{er} Ciclo	1.429 +	1.905 ++	1.032	5,638
	(0.841)	(0.807)	(1.143)	
2^{o} Ciclo	1.694 +	0.444	-0.000	8,942
	(1.013)	(0.915)	(1.104)	
2^{o}	0.000	3.571 ++	0.000	1,605
	(0.802)	(1.425)	(0.985)	
3^{o}	1.120	2.286	0.772	1,976
	(1.484)	(1.681)	(1.773)	
4^{o}	-2.469	3.030 ++	-0.000	2,057
	(1.566)	(1.494)	(1.351)	
5^{o}	1.538	-3.929	-0.000	2,159
	(2.196)	(2.394)	(1.901)	
6^{o}	1.667	3.125 ++	2.500	2,257
	(1.474)	(1.454)	(1.528)	
7^{o}	0.517	0.775	-0.000	2,224
	(1.952)	(1.621)	(1.642)	
8^{o}	1.045	-1.220	-1.982 *	2,302
	(1.405)	(1.186)	(1.192)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla 6.3.14: Resultados en respuestas correctas (%) de CLP, en cuantil 90

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	3.149 +++	0.000	0.757	13,903
	(0.930)	(0.679)	(0.912)	
1^{er} Ciclo	1.221 +	0.000	-0.000	5,638
	(0.628)	(0.646)	(0.902)	
2^{o} Ciclo	2.201 ++	0.273	0.000	8,942
	(1.111)	(1.172)	(0.991)	
2^{o}	3.571 +++	-0.000	-0.000	1,605
	(0.748)	(0.873)	(0.476)	
3^{o}	-0.000	2.198	2.024	1,976
	(0.904)	(1.881)	(1.303)	
4^{o}	-1.111	4.630 +++	0.980	2,057
	(1.970)	(1.728)	(1.783)	
5^{o}	0.312	-4.000 +	-1.538	2,159
	(2.522)	(2.084)	(1.512)	
6^{o}	1.944	1.786	0.000	2,257
	(1.593)	(1.506)	(1.300)	
7^{o}	-0.517	0.000	-2.326	2,224
	(2.407)	(1.548)	(1.988)	
8^{o}	-1.585	-0.488	-2.927 **	2,302
	(1.379)	(1.424)	(1.166)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Mediciones basadas en el SIMCE

En esta sección estudiamos los efectos tratamiento del Programa en una serie de indicadores que miden resultados académicos de aprendizajes y de desarrollo tomados de las mediciones asociadas al SIMCE. Es importante notar que a diferencia de los instrumentos previamente presentados se recolectan por la Agencia de Calidad de la Educación para objetivos independientes de los de esta evaluación.

Comenzamos el análisis con una discusión conceptual sobre la interpretación de los resultados. Por una parte se podría argumentar que la existencia (o no) de efectos del programa en las escalas discutidas previamente deberían mapearse directamente con resultados académicos y de otro tipo del tipo de los recolectados en los instrumentos del SIMCE. Por otra parte, también se podría argumentar que de hecho podría existir una cierta sustitución entre mover recursos de la escuela en la implementación de los aspectos relacionados con el Programa y el desarrollo de otros elementos como los medidos en la prueba SIMCE. En este caso de hecho podría haber una relación inversa entre logros en la Prueba SIMCE y el logro en otras dimensiones relacionadas con el involucramiento parental.[64] Así, es importante tener en mente esta discusión al momento de interpretar los resultados de esta sección.

Así, en esta sección se utiliza información proveniente de diferentes instrumentos aplicados en el contexto de la prueba SIMCE. Se estudiarán diferencias potenciales entre escuelas tratamiento y control utilizando información a nivel de escuela para los años 2013, 2014 y 2015. Los ejercicios que implementamos estudian si existen diferencias en las pruebas de lenguaje y matemáticas en estos dos años para segundo, cuarto, sexto y octavo básico. Además, se estudian los "Indicadores de Desarrollo Personal y Social" que construye la Agencia de la Calidad en base a los cuestionarios auto-reportados de los apoderados y estudiantes, anexos a la prueba Simce. Estos indicadores están disponibles para cuarto, sexto y octavo básico y corresponden a:

- Autoestima académica y motivación escolar
- Clima de convivencia escolar
- Participación y formación ciudadana
- Hábitos de vida saludable

De este modo las mediciones provistas por el SIMCE entregan información tanto de aspectos académicos como de dimensiones relacionadas con aspectos socio-afectivos y de clima escolar. Así, permiten complementar los indicadores presentados en este informe considerando otras dimensiones.

[64] Cabezas et al., 2011 presentan una discusión detallada sobre cómo un programa puede afectar positivamente algunos dimensiones y negativamente otras, cuando provoca una sustitución de recursos desde un objetivo a otro

Como en todo este informe se explota la asignación aleatoria de las escuelas a los grupos y por ello se estimarán efectos potenciales del programa usando regresiones por mínimos cuadrados ordinarios, utilizando como variable de control el Simce 2011 para el caso de PAF III, y Simce 2012 para el caso de PAF IV. Dada la asignación aleatoria entre grupos, esta metodología permite inferir si la diferencia estimada (luego de controlar por SIMCEs previos) es estadísticamente diferente de cero.

Comenzamos presentando resultados para las pruebas de lenguaje y matemáticas desde lo general a lo particular. Esto es, en primer lugar presentaremos resultados promedio para cada año y para cada cohorte de PAF en la Tabla 6.3.15. Los resultados sugieren que analizando el efecto general, no se observan diferencias significativas en el caso de PAF III, más aún algunos de los estimadores punto son positivos y otros son negativos, no existiendo un patrón claro. Respecto del PAF IV, los estimadores sugieren un efecto significativo y grande paran las pruebas de lenguaje y matemáticas en el año 2015, con cerca de 6 puntos de ventaja en el grupo tratamiento respecto del grupo control.

Si bien estos resultados son interesantes pueden esconder una alta heterogeneidad considerando años y cursos diferentes y es por ello que presentamos resultados a nivel de prueba en las tablas 6.3.16 y 6.3.17. Los resultados para niños que participaron en el PAF III denotan la inexistencia de un patrón claro por curso, siendo solamente la generación de sexto básico que rindió el SIMCE en 2015 (un año después de terminado el programa) la que obtiene resultados estadísticamente significativos. En este grupo se observa una diferencia signficativa al 5 % en la prueba de matemáticas para 6to básico, y significativa al 10 % en la prueba de lenguaje para 6to básico. El efecto es importante, con diferencias en torno a los 8 puntos. En el resto de los cursos y años no existen resultados significativos ni patrones claros. Esto implica que los efectos en PAF III no parecen ser generales a nivel de colegio, si no que más bien a ciertas grupos de los mismos.

Tabla 6.3.15: Resultados Simce a nivel de escuela por prueba

		2011 (LB)		2012 (LB)		2013		2014		2015	
	Prueba	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C
PAF III											
	lenguaje	241,69	-1,48	247,83	-4,12	236,72	1,43	231,61	-2,88	233,79	-1,03
	matemáticas	237,27	1,44	254,61	-11,08	233,68	0,63	233,08	0,56	232,45	0,82
PAF IV											
	lenguaje	245,68	0,43	245,31	-5,18	235,48	2,53	228,59	0,84	224,69	6,68**
	matemáticas	243,83	-2,47	243,06	-3,97	232,87	1,52	231,46	1,99	227,08	6,07**

*** $p < 0{,}01$, ** $p < 0{,}05$, * $p < 0{,}1$

Tabla 6.3.16: Resultados Simce a nivel de escuela y curso por prueba, PAF III

Curso	Prueba	2011 (LB)		2012		2013		2014		2015	
		Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C
PAF III											
2do básico	lenguaje			239,23	-3,53	236,06	2,43	237,84	1,94	240,27	-8,96
4to básico	lenguaje	248,77	-2,59	255,89	-4,57	251,91	-0,16	251,55	-3,90	251,13	-3,60
6to básico	lenguaje					230,82	3,75	222,95	0,23	225,00	8,90*
8vo básico	lenguaje	235,11	-0,38			228,73	-0,10	215,79	-10,68*	220,26	-1,74
4to básico	matemáticas	239,11	0,34	254,61	-11,08	242,09	0,80	245,88	-2,70	245,34	-6,08
6to básico	matemáticas					227,54	1,32	225,62	0,12	220,79	8,19**
8vo básico	matemáticas	235,56	2,06			231,61	-0,15	228,18	3,53	231,40	-0,94

*** $p < 0{,}01$, ** $p < 0{,}05$, * $p < 0{,}1$

Tabla 6.3.17: Resultados Simce a nivel de escuela y curso por prueba, PAF IV

Curso	Prueba	2011 (LB)		2012 (LB)		2013		2014		2015	
		Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C	Prom. Contr.	Dif. T-C
PAF IV											
2do básico	lenguaje			236,93	-4,52	234,38	4,21	230,67	2,17	226,22	14,05**
4to básico	lenguaje	249,91	6,55	253,40	-5,29	243,85	4,27	244,55	3,10	242,05	7,52
6to básico	lenguaje					227,66	2,34	220,89	-1,55	213,67	3,24
8vo básico	lenguaje	241,81	-6,48			236,57	-0,69	219,75	-3,20	218,33	2,32
4to básico	matemáticas	244,56	2,35	243,06	-3,97	230,78	0,91	233,19	7,43	230,61	9,83**
6to básico	matemáticas					228,01	-1,34	224,37	-0,06	214,96	6,68
8vo básico	matemáticas	243,16	-8,20*			239,87	4,97	236,89	-1,53	235,82	2,94

*** $p < 0{,}01$, ** $p < 0{,}05$, * $p < 0{,}1$

En el caso del PAF IV se observan efectos más consistentemente positivos para el año 2015, con efectos significativos (y grandes en magnitud) para los niños de segundo básico (en la prueba de lenguaje) y para los de cuarto básico (en ambas pruebas e incluso siendo estadísticamente significativos al 5 % para las pruebas de matemáticas). Esto es un fenómeno que no se produjo en el año 2014 para el mismo grupo de escuelas.

Ahora nos movemos a analizar los indicadores de desarrollo personal y social publicados en el contexto del SIMCE. La Tabla 6.3.19 presenta los resultados para 2015 desagregados por curso. En el caso de estos indicadores se observan patrones menos claros con estimadores positivos y negativos en el año 2015 para ambas cohortes y con diferencias marginalmente significativas para el indicador de Participación y Formación Ciudadana de 4to y 8vo básico para PAF IV. Cabe notar que varios de estos indicadores no se encuentran vinculados directamente con el programa en términos de su construcción, implementación y objetivos, lo que es importante para interpretar estos resultados,

como discutíamos al comienzo de esta sección.

Tabla 6.3.18: Resultados IDPS a nivel de escuela, PAF III

	Año	Prueba	Curso	Promedio Control	Diferencia
PAF III					
	2015	4to básico	Autoestima y motivación	74,64	1,49
	2015	6to básico	Autoestima y motivación	75,27	0,09
	2015	8vo básico	Autoestima y motivación	74,57	-0,56
	2015	4to básico	Clima de convivencia	73,22	0,95
	2015	6to básico	Clima de convivencia	73,39	-0,12
	2015	8vo básico	Clima de convivencia	74,08	-2,78
	2015	4to básico	Participación y formación cuidadana	76,80	1,28
	2015	6to básico	Participación y formación cuidadana	77,91	0,41
	2015	8vo básico	Participación y formación cuidadana	75,75	-2,16
	2015	4to básico	Hábitos de vida saludable	67,82	2,01
	2015	6to básico	Hábitos de vida saludable	71,25	-1,69
	2015	8vo básico	Hábitos de vida saludable	70,58	-1,46

*** $p < 0{,}01$, ** $p < 0{,}05$, * $p < 0{,}1$

Tabla 6.3.19: Resultados IDPS a nivel de escuela PAF IV

	Año	Prueba	Curso	Promedio Control	Diferencia
PAF IV					
	2015	4to básico	Autoestima y motivación	73,13	2,12
	2015	6to básico	Autoestima y motivación	73,94	-0,48
	2015	8vo básico	Autoestima y motivación	74,76	-0,50
	2015	4to básico	Clima de convivencia	69,73	3,78
	2015	6to básico	Clima de convivencia	70,18	-0,40
	2015	8vo básico	Clima de convivencia	71,43	-0,86
	2015	4to básico	Participación y formación cuidadana	74,14	3,87*
	2015	6to básico	Participación y formación cuidadana	74,70	0,51
	2015	8vo básico	Participación y formación cuidadana	73,85	3,02*
	2015	4to básico	Hábitos de vida saludable	66,85	2,02
	2015	6to básico	Hábitos de vida saludable	66,79	-0,52
	2015	8vo básico	Hábitos de vida saludable	67,75	0,07

*** $p < 0{,}01$, ** $p < 0{,}05$, * $p < 0{,}1$

En suma, esta sección presentó los resultados de impacto en los estudiantes usando una batería de indicadores asociados al SIMCE con el objetivo de tener una mirada complementaria a los resultados presentados previamente. Los resultados aquí presentados presentan diferencias a favor del grupo tratamiento en puntajes la prueba SIMCE de matemáticas o lenguaje y en dimensiones y cursos aisladas de los indicadores de desarrollo personal y social para PAF IV. Así, como discutíamos al comienzo de esta sección, en una primera lectura de los resultados, encontramos que el Programa no afecta negativamente los resultados medidos por la prueba SIMCE (que como mencionamos más arriba no están afectados directamente por el programa), esto implica que la entrada de un programa intenso en términos de involucramiento de diferentes instancias de las escuelas tratadas no produjo una baja en otros resultados de estas instituciones (lo que como argumentamos más arriba puede ser una posibilidad concreta).

En una segunda lectura, la potencial existencia de externalidades positivas desde el Programa a estas otras dimensiones de resultados llama la atención el patrón de impactos encontrados, lo que plantea, al menos, cuatro implicancias potenciales. En primer lugar, el hecho los efectos más grandes observados en SIMCE se den justamente para el año final de aplicación de PAF IV es consistente con los resultados obtenidos en las escalas para niños discutidas en las secciones previas, donde se observan efectos más significativos tanto en términos estadísticos como de magnitud de los efectos. En segundo lugar, el hecho que los resultados no se produzcan en el año 2014 también es consistente con los resultados para el seguimiento intermedio de PAF IV para las escalas de niños donde

tampoco se observan resultados significativos. Esto puede implicar que los efectos del Programa toman tiempo en traducirse en cambios (lo que es consistente también con el resultado significativo para los niños de sexto básico del PAF III en 2015). En tercer lugar, existe una cierta tendencia a que los resultados sean más significativos en niños más pequeños, lo que también es consistente con los resultados presentados más arriba para las respuestas de los niños a diferentes escalas, aunque en este caso también se observan algunos resultados positivos (aunque no significativos) para niños de sexto básico.

Con todo, las conclusiones previas son en cierto sentido especulativas ya que los resultados tienen que tomarse como preliminares por cuanto tienen que ser contrastados con los datos a nivel individual (que aún no se encuentran disponibles) y además requieren una corrección por la existencia de pruebas de hipótesis múltiples.

Asistencia a Clases

En esta sección estudiamos el potencial efecto del Programa en la asistencia de los estudiantes a clases, usando información proveniente de datos administrativos. Esta información complementa los instrumentos utilizados previamente, que se refieren fundamentalmente a aspectos de "calidad" de la asistencia a la escuela, de su interacción con la familia y de dinámicas familiares. En contraste, la asistencia a la escuela es el margen extensivo de estar presente en las actividades educativas.

Desde un punto de vista conceptual, es posible esperar que el programa estimulara la asistencia a clases a pesar de no estar entre sus objetivos explícitos, en tanto podría cambiar la percepción de los apoderados respecto del proceso educativo, la motivación con el mismo, la relación con la escuela y con el niño y dinámicas familiares que pueden afectar la asistencia del niño a la escuela. En cierto sentido, la asistencia mide un comportamiento que refleja un compromiso básico de la familia con la escuela: que el niño asista a las actividades educativas y, por ello es interesante de medir. De hecho, una serie de trabajos de investigación sugieren que, en poblaciones vulnerables, la asistencia a la escuela es un margen que puede ser afectado vía diferentes intervenciones[65].

Esta hipótesis se estudiará utilizando información a nivel individual para el último año de implementación del programa en cada cohorte (esto para 2014 en el caso de PAF III y 2015 en el caso de PAF IV). Como en todo este informe, se explota la asignación aleatoria de las escuelas a los grupos y por ello se estimarán efectos potenciales del programa usando regresiones por míni-

[65]Por ejemplo, Dinkelman y Martínez (2014) presentan evidencia experimental para el caso de Chile que muestra un impacto positivo en asistencia de la entrega de información sobre acceso a educación en el futuro. Ver Dinkelman, T. y Claudia Martínez A. (2014) "Investing in Schooling In Chile: The Role of Information about Financial Aid for Higher Education". The Review of Economics and Statistics, MIT Press, vol. 96(2), pp 244-257, Mayo. Investigaciones en progreso de los mismos autores con niños más pequeños para Chile confirman sus resultados en términos de efectos de asistencia de intervenciones dirigidas entregar información a los padres.

mos cuadrados ordinarios, utilizando como variable de control la asistencia en el año anterior al comienzo del programa (2011 para el caso de PAF III y 2012 para el caso de PAF IV).

Los resultados de este ejercicio se presentan en la tabla 6.3.20. Puede apreciarse que existe un impacto global positivo, con estimadores en torno a 1 % en el porcentaje de días de clases a los que los niños asisten a la escuela. Considerando que el año escolar tiene una duración aproximada de 200 días, esta cifra es equivalente a aproximadamente 2 días de clases extra. De modo interesante se observan efectos en ambas cohortes del programa, con estimaciones bastante similares.

Si consideramos los efectos por ciclos y cursos, los resultados sugieren que el efecto del Programa es más fuerte para los estudiantes del primer ciclo en ambos cohortes. En el caso del PAF IV los efectos además son del mismo orden de magnitud y significativos para el segundo ciclo (muy afectado por un efecto tratamiento importante para los niños de séptimo básico de esas escuelas. Si, a su vez, se desagregan los efectos por cursos, los resultados sugieren que los efectos tratamiento están asociados a los cursos más pequeños. En PAF IV existen efectos detectables desde 5^o básico hacia abajo; mientras que en PAF III el efecto más importante aparece en 3^o básico. Es en este nivel donde se encuentra el único efecto detectable a nivel de curso en la estimación global, con un efecto de magnitud mayor que en la estimación general, pero sin alcanzar a ser una semana extra de clases[66].

En suma, esta sección se presentaron los resultados de impacto en la asistencia de los estudiantes a la escuela. Los resultados sugieren un efecto significativo en la asistencia de los estudiantes, con un efecto algo mayor en los niños del primer ciclo. Esto es ciertamente consistente con la literatura reciente sobre el tema y confirma la idea de que Programas de este tipo pueden afectar aspectos básicos del compromiso de las familias con el proceso educativo de sus hijos y que se traducen en comportamientos efectivos. Los resultados de esta evaluación confirman estos resultados previos. Además, el hecho que los resultados sean algo superiores en PAF IV y en los niños del primer ciclo también es consistente con los resultados para los estudiantes presentados en secciones previas.

[66]Las tasas de asistencia de los estudiantes de PAF IV podrían haberse visto afectadas por el Paro Docente, por lo que se replicaron los ejercicios anteriores, pero controlando por el número de días trabajados según los registros de asistencia de MINEDUC. Los resultados no presentaron cambios frente a este ajuste.

Tabla 6.3.20: Resultados en Asistencia Promedio último año, OLS

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.009 ++	0.015 +++	0.012 **	14,093
	(0.004)	(0.004)	(0.006)	
1^{er} Ciclo	0.013 ++	0.016 ++	0.015 *	5,052
	(0.006)	(0.007)	(0.008)	
2^{o} Ciclo	0.004	0.014 ++	0.009	9,205
	(0.005)	(0.005)	(0.007)	
2^{o}	0.002	0.035 ++	0.017	1,151
	(0.014)	(0.017)	(0.013)	
3^{o}	0.030 +++	0.011	0.020 **	1,691
	(0.010)	(0.011)	(0.009)	
4^{o}	0.007	0.015	0.011	2,006
	(0.009)	(0.010)	(0.008)	
5^{o}	0.002	0.018 +	0.010	2,139
	(0.010)	(0.011)	(0.009)	
6^{o}	0.019 ++	-0.007	0.006	2,227
	(0.009)	(0.011)	(0.010)	
7^{o}	0.001	0.029 ++	0.015	2,274
	(0.011)	(0.011)	(0.012)	
8^{o}	0.009	0.011	0.010	2,401
	(0.009)	(0.010)	(0.011)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

6.3.4. Resultados en Apoderados

Escalas para apoderados

En las secciones previas hemos presentado una mirada a un conjunto de variables de diferentes fuentes relacionados con los estudiantes de las escuelas participantes en los grupos tratamiento y control. Como discutíamos más arriba, la información reportada por los apoderados nos permite identificar impactos potenciales en agentes que también son claves para entender los efectos del programa y además agregar perspectivas que los niños pueden no notar en sus respuestas. Ciertamente, como mencionamos más arriba, a su vez, los apoderados también pueden entregar respuestas sesgadas en la medida que sus estándares cambien con el tratamiento mismo.

Así usando información contenida en cuestionarios aplicados a apoderados agrupamos las preguntas en las escalas de autoeficacia, construcción del rol parental, alcohol y drogas, apoyo a la lectura, apoyo al aprendizaje, comunicación, convivencia familiar, normas y límites, relación con el hijo, identidad familiar, padres involucrados, redes y familia-escuela. Tal como en el caso de las secciones anteriores reportamos tanto el impacto sobre todas las familias, como los impactos separados por apoderados de diferentes ciclos de las escuelas y de diferentes cohortes del programa. Las Tablas 6.3.21 y 6.3.22 muestran los resultados para las distintas escalas mencionadas. Los impactos para las preguntas individuales se reportan en el Anexo B.1.

Tabla 6.3.21: Resultados cuestionario de apoderado por escalas

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala autoeficacia						
Todos		-0,00		-0,02	0,01	-0,01
1er ciclo (< 5to)		-0,00		-0,02	0,01	-0,00
2do ciclo (≥ 5to)		-0,01		-0,03	-0,00	-0,01
Escala construcción del rol parental						
Todos		$0,03^{++}$		-0,02	$0,04^{+}$	0,01
1er ciclo (< 5to)		$0,04^{++}$		-0,02	$0,04^{+}$	0,02
2do ciclo (≥ 5to)		0,01		-0,01	0,01	0,00
Escala alcohol y drogas						
Todos	-0,03	0,01	-0,02	0,01	-0,00	0,01
1er ciclo (< 5to)	-0,03	0,03	-0,01	0,02	0,00	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	-0,02	-0,02	-0,02	0,00	-0,00	0,00
Escala apoyo a la lectura						
Todos	0,01	0,02	0,01	$0,05^{++}$	0,00	0,03
1er ciclo (< 5to)	0,02	0,02	0,02	0,02	0,01	0,02
2do ciclo (≥ 5to)	-0,04	-0,00	-0,02	$0,07^{++}$	-0,03	0,02
Escala apoyo al aprendizaje						
Todos	0,02	0,02	0,03	0,02	$0,05^{+++}$	$0,03^{*}$
1er ciclo (< 5to)	-0,01	0,02	0,01	-0,02	$0,05^{++}$	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	0,04	0,01	0,04	0,04	0,03	$0,04^{*}$
Escala comunicación						
Todos	-0,03	-0,00	-0,01	0,01	$0,04^{++}$	$0,02^{*}$
1er ciclo (< 5to)	-0,03	0,01	-0,01	0,00	0,03	0,02
2do ciclo (≥ 5to)	-0,03	-0,03	-0,02	0,01	0,03	0,02
Escala convivencia familiar						
Todos	-0,01	0,01	-0,00	0,02	0,03	0,03
1er ciclo (< 5to)	-0,01	-0,00	-0,00	-0,02	0,04	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	-0,01	0,02	-0,00	$0,07^{++}$	0,02	$0,05^{**}$
Escala normas y límites						
Todos	-0,02	-0,02	-0,02	-0,01	0,02	0,00
1er ciclo (< 5to)	$-0,04^{+}$	-0,02	-0,03	-0,02	0,02	0,00
2do ciclo (≥ 5to)	0,03	-0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
Escala relación con el hijo						
Todos	-0,02	$0,03^{+}$	0,00	0,03	$0,06^{+++}$	$0,05^{***}$
1er ciclo (< 5to)	-0,02	$0,05^{+++}$	0,02	0,00	$0,07^{+++}$	$0,04^{**}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,04	-0,01	-0,02	0,05	0,04	$0,04^{**}$

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.22: Continuación resultados cuestionario de apoderado por escalas (2)

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala identidad familiar						
Todos	-0,01	0,01	-0,00	0,02	0,03	0,03
1er ciclo (< 5to)	-0,02	0,00	-0,01	-0,03	0,02	-0,00
2do ciclo (≥ 5to)	0,01	0,01	0,01	$0{,}06^{++}$	0,03	$0{,}05^{*}$
Escala padres involucrados						
Todos	0,01	$0{,}04^{+++}$	$0{,}03^{**}$	0,02	$0{,}04^{+++}$	$0{,}03^{**}$
1er ciclo (< 5to)	-0,00	$0{,}06^{+++}$	$0{,}03^{*}$	0,02	0,02	0,02
2do ciclo (≥ 5to)	0,03	0,00	0,01	0,02	$0{,}06^{++}$	$0{,}04^{*}$
Escala redes						
Todos	-0,02	$0{,}05^{+++}$	0,01	-0,01	$0{,}08^{+++}$	$0{,}03^{*}$
1er ciclo (< 5to)	-0,01	$0{,}06^{+++}$	0,01	-0,03	$0{,}09^{+++}$	0,03
2do ciclo (≥ 5to)	-0,02	0,04	0,01	0,01	$0{,}05^{++}$	0,03
Escala familia-escuela						
Todos		$0{,}14^{+++}$		-0,00	$0{,}14^{+++}$	$0{,}07^{**}$
1er ciclo (< 5to)		$0{,}13^{+++}$		-0,00	$0{,}15^{+++}$	$0{,}08^{**}$
2do ciclo (≥ 5to)		$0{,}13^{+++}$		-0,00	$0{,}12^{+++}$	0,06

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Partimos analizando los resultados para el seguimiento global intermedio. Los resultados para este seguimiento sugieren impactos muy cercanos a cero. Una excepción es la existencia de una diferencia pequeña y significativa en la escala de padres involucrados, mediada fuertemente por el efecto significativo encontrado para PAF IV. De un modo parecido, en el caso del primer seguimiento de PAF IV también se encuentran efectivos significativos para las escalas de relación familia-escuela, de redes y de construcción del rol parental. [67].

En términos de efectos diferenciados por ciclo de los alumnos, es interesante notar que casi todos los efectos significativos que se obtienen corresponden a apoderados de niños del primer ciclo. La única excepción a este patrón corresponde a la escala familia-escuela, donde se observa un efecto similar para apoderados de ambos ciclos. El hecho que para muchas escalas los resultados sean mayores para apoderados del primer ciclo es consistente con varios de los resultados reportados para los estudiantes en secciones previas. También llama la atención que para PAF IV tanto los niños de primer ciclo reporten en este seguimiento global un efecto significativo en la escala de padres involucrados (aunque en el caso de los niños parece más determinada por PAF III y en el de los adultos por PAF IV).

En términos de preguntas específicas, las tres que más influyen en la única escala con efecto significativo en seguimiento intermedio global son el conocimiento por parte de los padres de (1) los programas que ve el estudiante en la televisión, (2) del uso que se le da al computador, y (3) de los amigos cercanos del estudiante. Respecto al efecto para PAF IV encontrado en la escala familia-escuela, la gran mayoría de las preguntas que componen esta escala aportan a este resultado, incluyendo aquellas relacionadas a satisfacción respecto a la relación con profesor y escuela, identificación con el establecimiento, relación entre apoderados, percepción del centro de padres, entre otras cosas. El tipo de preguntas que explican el efecto en esta escala hacen claro porque es muy probable que apoderados de ambos ciclos reporten respuestas muy similares en esta escala, por cuanto es bastante notorio que las respuestas se relacionan más con aspectos generales de la escuela, que con dinámicas específicas de la familia. El Programa parece afectar en esta dimensión al menos a apoderados de niños de diferentes cursos.

En la línea de seguimiento final se mantiene el efecto global en la escala de padres involucrados, y se identifican además efectos también significativos en las escalas de apoyo al aprendizaje, comunicación, relación con el hijo y redes. También se mantiene el efecto en la escala familia-escuela, que viene de seguimiento intermedio para PAF IV. Tal como en el caso del seguimiento intermedio, todos los impactos en estas escalas son explicados únicamente por resultados en PAF IV. A su vez, existen efectos tratamiento significativos para la escala de apoyo a la lectura en el PAF III.

En relación con diferencias por ciclo, en el caso del seguimiento final no existe un patrón tan claro como en el seguimiento intermedio respecto de diferencias a favor de los apoderados de niños del primer ciclo. De hecho, para las escalas de apoyo al aprendizaje y padres involucrados el efecto significativo que encontramos para todos los estudiantes se explican fundamentalmente por las res-

[67] Las preguntas que componen la escala de relación familia-escuela no se incluyeron en el cuestionario de seguimiento intermedio de PAF III.

puestas de apoderados del segundo ciclo. Lo contrario sucede con los efectos que encontramos para la escala de familia-escuela. A su vez parecen existir efectos similares para familias de diferentes ciclos en la escala de relación con el hijo. Sin embargo, esta aparente discrepancia se explica por los diferentes efectos que se encuentran en PAF III y PAF IV. Mientras en PAF IV la mayoría de los efectos significativos que se encuentran se explican por apoderados del primer ciclo (con las excepciones de las escalas de redes y familia escuela en que se encuentran efectos similares para ambos ciclos y la escala de padres involucrados en que se encuentran efectos más fuertes en apoderados del segundo ciclo), los efectos significativos en PAF III aparecen sólo en cursos del segundo ciclo. En términos de las preguntas específicas que están detrás de efectos significativos observados en el seguimiento final, para la escala de apoyo al aprendizaje las preguntas relevantes son mayor frecuencia de conversación con el hijo sobre lo que está aprendiendo y el hábito de revisar la agenda. A su vez, las preguntas que explican el efecto en la escala de comunicación son la mayor preocupación por tener espacios para conversar con el hijo y el aumento en percepción de que el estudiante considera la opinión del apoderado. El resultado positivo en la escala de relación con el hijo se explica con los efectos encontrados en las preguntas que implican una mayor demostración de afectividad, hacer más actividades con el hijo y por percibir un mayor grado de disfrute de su compañía. Por último, las preguntas detrás del efecto en la escala de redes se relacionan con el número de apoderados del curso que conocen los afectados por el programa y el mejor acceso a personas a quien pedirles ayuda dentro de la escuela o para preguntar dudas sobre la crianza.

En términos de preguntas individuales, hay diferencia significativa en favor al uso de la agenda y sustitución de otros medios de comunicación, menor uso del computador, menor tiempo dedicado al deporte, mayor disposición a dedicarle tiempo al estudiante, y preguntas relacionadas a mayor participación y conocimiento de actividades de la escuela, que se podrían relacionar con resultados mecánicos del programa.

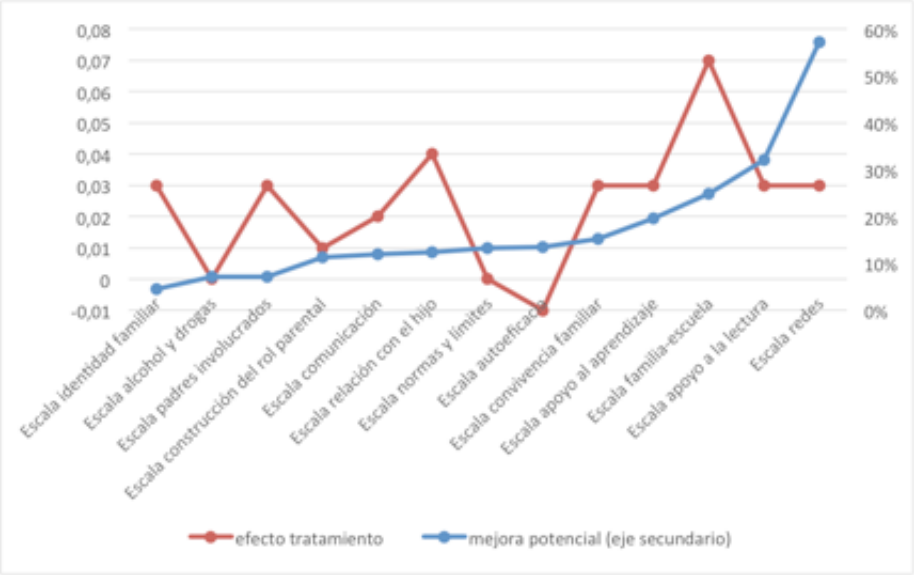
Es interesante también comparar los resultados obtenidos en las respuestas que proveen los padres con los resultados obtenidos para las escalas y otros indiciadores de los niños. Como comentamos antes, existe un claro patrón e coincidencia en que tanto los niños como los padres del primer ciclo del PAF IV parecen tener efectos mayores que lo que se observa en estudiantes del segundo ciclo. En términos de coincidencia en efectos por escala entre estudiantes y apoderados del PAF IV, existen también algunas diferencias interesantes. En particular tanto estudiantes como sus apoderados del primer ciclo presentan aumentos en las escalas de relación apoderado-pupilo y de redes (en este caso también se observan diferencias significativas para apoderados del segundo ciclo, no así para estudiantes de este ciclo). Además, se observa una coincidencia en los efectos significativos de la escala de padres involucrados para estudiantes y apoderados del segundo ciclo. Con todo, de igual manera existen varias escalas sobre las cuales se identifican efectos en apoderados y no en niños (y viceversa). Como hemos discutido más arriba, estas diferencias pueden deberse a que efectivamente hay diferencias en percepciones o a que de algún modo algunos de los agentes presentan algún tipo de sesgo en el reporte de sus opiniones y su relación con sus comportamientos

efectivos.
Finalmente, terminamos esta sección con una discusión respecto de la relación entre el espacio de mejora potencial por escala y los efectos tratamientos estimados. Así, la Figura 19 repite el ejercicio de las secciones previas respecto del espacio de mejora disponible en cada escala. De hecho, es para este cuestionario que el ejercicio de identificar esta espacio se hace más importante. Cualquier efecto que se pretenda encontrar debiera traducirse en una mejor respuesta de los apoderados de escuelas tratadas en comparación a los apoderados de las escuelas control, por lo que si el diagnóstico que reportan estos últimos es muy alto, dentro de la escala utilizada, dejaría poco espacio para poder mejorar.

Como se puede observar en el eje secundario, existen escalas para las cuales el espacio de mejora es muy reducido, con valores bajo 10 %. En esta categoría están las escalas de identidad familiar (con 5 %), alcohol y drogas (7 %) y padres involucrados (7 %). Luego hay un conjunto de escalas con valores entre 10 y 20 % y sólo 3 escalas presentan valores más altos: familia-escuela (con 25 %), apoyo a la lectura (32 %) y redes (57 %).

Como era de esperarse, dos de los impactos de mayor magnitud se encuentran en las escalas que tienen un "espacio para mejorar" más amplio: redes y familia-escuela (ver Figura). Sin embargo, si se analizan los otros impactos estimados para otras escalas, se observa que la relación entre ambos no es especialmente monótona, lo que sugiere que la ausencia de resultados en algunas escalas no se puede explicar completamente por un patrón sesgado de respuestas hacia arriba. Con todo el equipo de investigación se encuentra realizando una encuesta de hogares con familias pertenecientes a PAF IV para indagar con un instrumento alternativo la preponderancia de esta situación.

Figura 19: Efecto tratamiento en escalas cuestionario apoderado, seguimiento II global



6.3.5. Resultados para Profesores

Terminamos el análisis de efectos de impacto del programa considerando la mirada que entregan los profesores. Este grupo es importante por diferentes razones. En primer lugar identifica los impactos del Programa en un agente clave en cualquier institución educativa. Esto es importante en este caso por cuanto el Programa entra a la escuela desde una estrategia que intenta afectar a la escuela como un todo en la relación con las familias. En muchas dimensiones los profesores son las caras de la escuela para los padres y agentes claves en la implementación del programa en la vida de las escuelas. Más aún, como hemos argumentado más arriba, las opiniones de los profesores también pueden indicar los potenciales efectos que puede generar el programa en el funcionamiento habitual de la escuela, incluso en dimensiones no directamente relacionadas con el mismo. En segundo lugar, como hemos argumentado más arriba, los profesores también presentan una visión sobre los estudiantes, sus apoderados y las relaciones entre estudiantes y apoderados más desde "afuera" de la dinámica familiar (con potenciales sesgos que esto puede producir, como hemos argumentado más arriba). Así podemos tener la visión de un grupo relevante para tener mediciones que complementan nuestras medidas de impacto en estudiantes y apoderados.

Así, la mirada de los profesores representa a un nuevo agente que observa comportamientos de estudiantes y padres. Esta mirada presenta ventajas y desventajas respecto de los otros grupos. Por el lado de las ventajas, como argumentamos más arriba, se presenta una mirada algo menos contaminada por sesgos propios que reportes de comportamientos en encuestas que implican eventuales cambios de expectativas, respuestas deseables socialmente o incluso deseos o aspiraciones más que comportamientos. Por el lado de las desventajas, la mirada de los profesores puede ser menos precisa al estar ubicada desde el ámbito escolar y al responder más bien a percepciones promedio que a percepciones de todos los actores. Con todo, creemos que esta mirada entrega luces adicionales importantes para la evaluación del programa.

Las Tablas 6.3.23 a 6.3.32 presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a los profesores jefes.[68] El cuestionario considera una serie de cuestiones que van desde aspectos administrativos y de procesos hasta la percepción de los profesores respecto de sus estudiantes y de los apoderados de los mismos. Al igual que para los cuestionario de apoderados y de estudiantes, los resultados se presentan separados por ciclo educativo en el cual el profesor jefe trabaja y por cohorte del PAF.

En términos de los resultados para el seguimiento I global, se observan un conjunto de resultados estadísticamente significativos y sistemáticos. En ámbitos de conocimiento, los profesores de escuelas tratamiento conocen a más padres (un aumento de más de 10 puntos porcentuales). Asimismo, tienen en promedio más reuniones de apoderados que el grupo control. Las entrevistas las realizan en una proporción mucho mayor con una pauta, y además se sustituye la pauta interna (de los profesores o del grupo directivo) por una provista por un organismo externo. A su vez,

[68] En las tablas y en la discusión a continuación se usará solo el calificativo masculino, de modo de ahorrar espacio.

se consolida la agenda como el medio de comunicación que más utilizan profesores y apoderados. También existen prácticas más activas de los profesores y de la escuela por involucrar familias y por usar la agenda activamente. En suma, se observan una serie de prácticas intencionadas por el PAF.

Siguiendo con el seguimiento I global, y ahora respecto de las percepciones sobre los apoderados, se observan diferencias estadísticamente significativas en múltiples dimensiones. Se observan, por ejemplo, apoderados más involucrados, que conocen los requerimientos de la escuela y colaboran entre ellos. A la vez, los profesores perciben mayor participación de los apoderados en actividades de la escuela. Es interesante este resultado porque parece proveer una visión más optimista que la que dan los padres y los alumnos sobre sus comportamientos, al menos en relación al ámbito escolar.

Respecto a la visión de la política de la escuela, los profesores de escuela con el programa declaran un mayor interés por involucrar a las familias, y perciben en mayor proporción que el grupo de control que se ha formalizado la relación familia-escuela a través de una política del establecimiento.

Cuando se desagregan los resultados del primer seguimiento entre PAF III y PAF IV, no se observan patrones claros de diferencias entre ambas cohortes, salvo en los casos que se describen a continuación, la mayoría mediados por preguntas que solo se incluyeron para PAF IV.[69]

En PAF IV, los profesores de escuelas con programa declaran tener un 13 % menos de entrevistas individuales por apoderado que en el grupo de control. Esto puede sugerir una cierta sustitución entre ambos tipos de contactos entre apoderados y profesores, y puede ser compensando con la calidad de éstas. Los profesores declaran usar más una pauta, y los apoderados pertenecientes a escuelas tratadas le ponen una mejor nota a las entrevistas. Así mismo, en el seguimiento I de PAF IV se incorporaron una serie de preguntas adicionales que denotan que los profesores tienen una opinión aún más positiva del involucramiento de padres en el proceso educativo, del interés de ellos por el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, así como en las reuniones de apoderados. Además, tienen una opinión más positiva que el grupo de control respecto de las directivas de curso y del centro de padres y apoderados.

Ahora nos movemos al análisis del seguimiento final. En este caso la gran mayoría de los resultados previos se confirman y consolidan luego de 2 años y medio de aplicación del programa para PAF III, y 3 para PAF IV, salvo excepciones que se describen a continuación. Los profesores de escuelas con PAF no conocen mayor proporción de apoderados, pero se observa que esto se parece explicar por el aumento en la proporción que declaran conocer los profesores de escuelas sin programa.

Un aspecto adicional interesante que aparece en este caso se relaciona con que los profesores

[69] El aumento en el número de reuniones solo en el PAF IV, se debe en parte a que en el cuestionario de seguimiento I de PAF III (2013) la opción máxima de reuniones era "seis o más", truncando las respuestas (de otra fuente, sabemos que el promedio de reuniones es mayor a 6).

identifican a padres que se hacen responsables del aprendizaje de sus hijos, los consideran mejor preparados, y perciben que piden herramientas para apoyar a los estudiantes con mayor frecuencia que en el grupo de control. Por otro lado, con un efecto pequeño pero significativo, los profesores del grupo tratado declaran menor frecuencia de robos, amenazas y peleas entre estudiantes, lo que es consistente a lo que declaran los estudiantes más pequeños. Revisando preguntas que solo se realizaron para PAF IV, se observa que los profesores afectados por el PAF tienen una mejor percepción del rol de la escuela y los apoderados en la promoción de la lectura, como también en la frecuencia intercambio de libros y tiempo dedicado a leer de los estudiantes. Esto es ciertamente consistente con los resultados presentados más arriba para los estudiantes.

Respecto a los efectos separados por ciclo, si bien existen preguntas y dimensiones en las que no se observan diferencias por ciclo, también existen algunos resultados que llaman la atención y que pueden ayudar a una mejor interpretación de los resultados de secciones previas. En términos de aspectos más relacionados a procesos relacionados con la relación entre la escuela y la familia, llama la atención que los impactos del programa son diferentes en algunas dimensiones: por ejemplo los temas de las entrevistas y el modo como se relacionan los profesores con los apoderados son algo diferentes por ciclo: los profesores del segundo ciclo declaran mayores entrevistas cuyo tema se relaciona con temas de conducta y para conocer al apoderado. Algo similar sucede con los medios de comunicación preferidos: la agenda parece ser más relevante en niños más grandes y el contacto personal en los más pequeños. Esto sugiere que la relación del apoderado con los profesores es diferente en diferentes etapas del ciclo educativo y que, en cierto sentido, el Programa es suficientemente flexible como para afectar prácticas que son diferentes para diferentes estudiantes.
Existen otras dimensiones en las que parece haber mayores impactos en profesores del primer ciclo que son relevantes: las respuestas de los profesores jefe implican mayores efectos del programa en la percepción sobre el interés, la importancia y de la existencia de una política en la relación con la familia, del esfuerzo que hacen para incorporar a las familias en los aprendizajes, comunicar avances a los apoderados, el esfuerzo por incorporar a las familias e incentivar el involucramiento de las mismas, la existencia de herramientas para relacionarse positivamente con los apoderados y para resolver conflictos entre ellos. Un resultado similar aparece respecto de una serie de preguntas que se relacionan con el fomento de lectura, disponibles solo para seguimiento final de PAF IV, para lo que se observa que son los profesores de 1er ciclo los que explican en gran parte el impacto favorable al grupo de escuelas tratadas. A su vez, en resultados más lejanos del programa, parecen existir efectos tratamiento más fuertes en primer ciclo en aspectos tales como participación en actividades recreativas de la escuela, sentirse parte de la misma y la percepción sobre la existencia de un grupo de profesores a los cuales se puede recurrir. Estos resultados son muy interesantes por cuanto sugieren que las diferencias observadas en varios resultados más fuertes para estudiantes y apoderados también se pueden explicar por la intensidad con la cual se aplica el Programa (en opinión de los profesores en este caso) en diferentes ciclos. De hecho, si se miran las diferencias por cohortes del PAF, si bien existen pocas diferencias sistemáticas entre PAF III y PAF, en algunas dimensiones claves del programa los efectos tratamiento son significativamente mayores para PAF

IV, como en aspectos relacionados con la preocupación de los profesores para incorporar a familias en el aprendizaje, de comunicar los resultados a las familias, pedir apoyo a los apoderados, esforzarse en que las familias se sientan parte e incluso en participación en actividades en la escuela. Así, las opiniones de los profesores pueden implicar que parte de las diferencias previamente identificadas podrían explicar porque por diferentes razones el programa se traspasa con mayor fuerza a los profesores del primer ciclo, especialmente en caso de los de PAF IV. Este fue justamente un tema que se trabajó intensionadamente por el equipo implementador. Por tanto, una hipótesis para explicar efectos tratamiento mayores de PAF IV puede justamente relacionarse con el mayor involucramiento efectivo de los profesores en los objetivos del programa.

Respecto de diferencias de los opiniones sobre el comportamiento de estudiantes y padres, existe un patrón que evidencia algunas diferencias importantes por ciclo, a favor de los padres de estudiantes más pequeños. Por ejemplo, existen efectos tratamiento más grandes para profesores de primer ciclo que declaran con mayor intensidad que los padres: opinan y participan activamente en las reuniones, piden herramientas de apoyo de aprendizaje, son responsables de los logros académicos de sus hijos, le exigen académicamente a sus hijos, están preparados para apoyar a sus hijos en cambios en el crecimiento y apoyan a sus hijos en cambios en desarrollo emocional, conocen lo que enseña en la escuela, cooperan con requerimientos de la escuela y son solidarios entre ellos. Estos resultados son consistentes con los resultados presentados más arriba para estudiantes y apoderados y así confirman los efectos tratamiento del programa en estas dimensiones.

A su vez, ahora respecto de los niños, las opiniones de los profesores del primer ciclo implican efectos del programa en una caída en la frecuencia de peleas entre estudiantes, aumento del respeto con que los niños tratan al profesor, una caída en la frecuencia de peleas entre estudiantes. Estos resultados para los estudiantes son consistentes con la caída que se observa en la escala de violencia declarada por los estudiantes más pequeños más arriba.

En suma, las opiniones de los profesores agregan un conjunto de información que en su mayor parte confirman patrones de resultados presentados para apoderados y estudiantes y efectos diferenciados por ciclo. Los profesores además entregan información adicional que ayuda a interpretar los resultados de las secciones previas, en particular en cuanto los efectos tratamiento identificados a partir de las opiniones de los profesores sugieren que la implementación del Programa parece traducirse en cambios relevantes especialmente en el primer ciclo.

Tabla 6.3.23: Resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Años como profesor jefe en escuela																		
Años																		
Todos	4,54	0,65		6,13	0,38		5,35	0,50		4,72	0,93^{+}	19,7	5,84	0,30		5,33	0,58	
1er ciclo ($<$ 5to)	5,22	-0,45		6,49	0,32		5,86	-0,04		5,15	0,08		5,58	0,89		5,38	0,53	
2do ciclo ($\geq$ 5to)	3,47	2,41^{+++}	69,4	5,54	0,45		4,51	1,37**	30,4	4,19	1,80^{++}	42,8	6,08	-0,30		5,27	0,65	
Proporción de apoderados que conoce de su curso																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos	76,13	13,41^{+++}	17,6	85,00	4,96^{++}	5,8	80,62	8,76***	10,9	84,49	6,22^{+++}	7,4	89,38	-0,78		87,15	2,39	
1er ciclo ($<$ 5to)	80,00	14,43^{++}	18,0	86,87	4,68^{+}	5,4	83,46	8,99***	10,8	86,62	6,93^{++}	8,0	87,22	4,50		86,94	5,52**	6,3
2do ciclo ($\geq$ 5to)	70,00	11,06		81,97	4,84		76,03	7,74		81,51	6,61^{++}	8,1	91,41	-6,20^{++}	-6,8	87,13	-0,43	
Reuniones de apoderado realizadas en el año																		
Número de reuniones																		
Todos	5,55	-0,15		6,65	0,66^{+++}	9,9	6,10	0,30**	4,9	7,11	0,42^{+++}	6,0	5,74	0,88^{+++}	15,3	6,36	0,67***	10,6
1er ciclo ($<$ 5to)	5,53	-0,14		6,74	0,50^{++}	7,5	6,14	0,22		6,93	0,62^{+++}	8,9	5,74	0,69^{+++}	12,1	6,29	0,66***	10,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)	5,57	-0,17		6,47	0,93^{+++}	14,3	6,02	0,43**	7,1	7,25	0,27		5,74	1,08^{+++}	18,8	6,41	0,70***	11,0
Usa una pauta para realizar las reuniones de apoderados																		
% responde que sí																		
Todos	91,78	5,63		97,52	2,21^{++}	2,3	94,79	3,69**	3,9	99,35	0,73		98,93	1,05		99,12	0,91*	0,9
1er ciclo ($<$ 5to)	91,01	8,13^{++}	8,9	97,96	1,57		94,65	4,46**	4,7	100,00	0,08		98,90	1,18		99,42	0,68	
2do ciclo ($\geq$ 5to)	92,98	1,66		98,36	1,60		95,76	1,53		98,57	1,50		98,96	0,92		98,80	1,17	
La pauta para la reunión la hago yo mismo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	36,15	2,21		17,93	1,01		26,55	1,53		33,11	-0,45		20,99	-10,70^{++}	-51,0	26,51	-5,97	
1er ciclo ($<$ 5to)	35,00	6,99		22,35	-2,96		28,48	1,81		42,67	-12,51^{+}	-29,3	26,44	-14,81^{++}	-56,0	33,95	-13,80**	-40,6
2do ciclo ($\geq$ 5to)	38,00	-6,48		11,86	7,51		23,85	1,27		23,29	11,64^{++}	50,0	15,96	-6,76		19,16	1,69	
La pauta para la reunion es definida por el equipo directivo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	52,31	-0,68		70,34	1,56		61,82	0,58		49,67	7,90		67,40	9,87^{+}	14,6	59,34	8,96	
1er ciclo ($<$ 5to)	47,50	2,18		67,06	-0,50		57,58	0,83		41,33	18,42^{++}	44,6	60,92	13,92^{+}	22,9	51,85	15,98*	30,8
2do ciclo ($\geq$ 5to)	60,00	-4,30		74,58	4,01		67,89	0,35		58,90	-3,43		73,40	6,08		67,07	1,71	
La pauta para la reunión es hecha entre equipo de profesores																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	3,85	-0,71		4,83	-0,07		4,36	-0,35		4,64	-0,33		2,21	3,27^{+}	147,9	3,31	1,61	
1er ciclo ($<$ 5to)	6,25	-5,73^{++}	-91,6	3,53	4,61		4,85	-0,33		5,33	-1,00		0,00	8,58^{+++}	5,0e+17	2,47	4,24	
2do ciclo ($\geq$ 5to)	0,00	7,99^{+}	2,0e+18	6,78	-7,01^{++}	-103,4	3,67	-0,39		4,11	0,11		4,26	-2,04		4,19	-1,04	
La pauta para la reunión la hago yo con alguien del equipo directivo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	3,85	-3,02		6,90	-2,50		5,45	-2,73		12,58	-8,30^{++}	-66,0	9,39	-4,19		10,84	-6,09***	-56,1
1er ciclo ($<$ 5to)	5,00	-3,49		7,06	-1,14		6,06	-2,25		10,67	-5,20		12,64	-9,32^{++}	-73,7	11,73	-7,44**	-63,4
2do ciclo ($\geq$ 5to)	2,00	-2,59		6,78	-4,51		4,59	-3,64		13,70	-10,29^{++}	-75,2	6,38	0,85		9,58	-4,29	
La pauta para la reunión la da un organismo externo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				0,00	0,00					0,00	1,18		-0,00	1,75		0,00	1,49**	6,7e+17
1er ciclo ($<$ 5to)				0,00	0,00					0,00	0,29		0,00	1,63		-0,00	1,02	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.24: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (2)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
2do ciclo ($\geq$ 5to)				0,00	0,00					0,00	1,98		-0,00	1,87		0,00	1,94	
Porcentaje asistencia promedio en reuniones																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos	56,51	-1,42		58,57	2,32		57,58	0,71		58,33	0,02		62,50	-2,03		60,59	-1,10	
1er ciclo ($<$ 5to)	58,48	-4,50		59,92	1,99		59,24	-0,81		58,12	1,41		60,56	1,21		59,41	1,28	
2do ciclo ($\geq$ 5to)	53,60	3,32		56,25	2,04		54,94	2,63		58,05	-0,79		64,34	-5,30		61,61	-3,27	
¿Se han realizado Escuelas de Padres en el marco de las reuniones de apoderado?																		
% responde que sí																		
Todos													64,13	32,93^{+++}	51,4			
1er ciclo ($<$ 5to)													57,30	35,71^{+++}	62,3			
2do ciclo ($\geq$ 5to)													70,53	30,59^{+++}	43,4			
Proporción de apoderados que entrevisto al menos una vez																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				55,97	2,53					54,71	7,40^{+}	13,5	59,21	4,07		57,13	5,60*	9,8
1er ciclo ($<$ 5to)				53,88	4,77					57,97	5,29		57,89	7,31		57,93	6,35	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				59,17	-0,90					51,13	9,98^{+}	19,5	60,48	0,69		56,31	4,98	
Entrevistas promedio por apoderado																		
Número de entrevistas																		
Todos				2,60	-0,35^{+++}	-13,5				2,45	-0,00		2,55	-0,21^{+}	-8,3	2,50	-0,12	
1er ciclo ($<$ 5to)				2,58	-0,28^{+}	-10,9				2,40	0,24		2,59	-0,27^{+}	-10,6	2,50	-0,04	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				2,59	-0,44^{++}	-17,2				2,51	-0,24		2,52	-0,15		2,51	-0,19	
Usa pauta para entrevistas individuales de apoderados																		
% responde que sí																		
Todos	34,04	20,41^{+++}	59,9	56,41	23,56^{+++}	41,8	45,79	22,21***	48,5	60,67	20,76^{+++}	34,2	62,22	22,46^{+++}	36,1	61,52	21,69***	35,3
1er ciclo ($<$ 5to)	31,40	21,36^{++}	68,0	62,77	18,27^{++}	29,1	47,78	19,98***	41,8	61,54	21,49^{+++}	34,9	62,07	22,70^{+++}	36,6	61,82	22,11***	35,8
2do ciclo ($\geq$ 5to)	38,18	19,40^{+}	50,8	46,67	29,88^{+++}	64,0	42,61	24,80***	58,2	60,87	18,63^{++}	30,6	62,37	22,26^{+++}	35,7	61,73	20,53***	33,3
La pauta para la entrevista hago yo mismo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	61,70	-24,13^{++}	-39,1	44,83	-8,60		50,75	-13,47		58,89	-25,08^{+++}	-42,6	38,74	-0,07		47,76	-11,90	
1er ciclo ($<$ 5to)	64,29	-22,79		47,37	-10,24		52,94	-14,06		65,96	-33,08^{+++}	-50,1	42,59	-6,49		53,47	-19,23**	-36,0
2do ciclo ($\geq$ 5to)	57,89	-26,15		37,93	-4,98		45,83	-12,33		50,00	-15,07		35,09	6,14		41,41	-3,85	
La pauta para la entrevista es definida por equipo directivo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	25,53	9,48		48,28	-31,05^{+++}	-64,3	40,30	-18,35**	-45,5	30,00	-21,47^{+++}	-71,6	55,86	-35,97^{+++}	-64,4	44,28	-29,11***	-65,7
1er ciclo ($<$ 5to)	14,29	17,75		47,37	-33,30^{+++}	-70,3	36,47	-17,23*	-47,2	25,53	-20,53^{+++}	-80,4	51,85	-37,06^{+++}	-71,5	39,60	-29,20***	-73,7
2do ciclo ($\geq$ 5to)	42,11	-2,22		51,72	-29,88^{+++}	-57,8	47,92	-21,45*	-44,8	35,71	-23,86^{+++}	-66,8	59,65	-34,27^{+++}	-57,4	49,49	-29,53***	-59,7
La pauta para la entrevista es hecha entre equipo de profesores																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	2,13	0,19		5,75	-0,43		4,48	-0,23		5,56	-0,89		2,70	1,43		3,98	0,33	
1er ciclo ($<$ 5to)	3,57	2,29		3,51	3,26		3,53	3,01		6,38	0,39		1,85	3,04		3,96	1,77	
2do ciclo ($\geq$ 5to)	0,00	-3,03		10,34	-6,60		6,25	-5,15		4,76	-2,17		3,51	-0,21		4,04	-1,18	
La pauta para entrevista la hago yo con alguien de equipo directivo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	4,26	2,98		1,15	0,07		2,24	0,98		5,56	-3,35		1,80	0,97		3,48	-1,08	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.25: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (3)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
1er ciclo (< 5to)	7,14	-4,22		1,75	-0,13		3,53	-1,74		2,13	2,72		1,85	-2,10		1,98	0,06	
2do ciclo (≥ 5to)	0,00	13,58		0,00	0,51		0,00	5,24*	1,4e+18	9,52	-9,97^{++}	-104,7	1,75	4,17		5,05	-2,23	
La pauta para la entrevista la da un organismo externo																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				-0,00	40,01^{+++}	-6,1e+17				-0,00	50,79^{+++}	-6,0e+17	0,90	33,64^{+++}	3733,9	0,50	41,76***	8392,9
1er ciclo (< 5to)				-0,00	40,40^{+++}	-4,9e+17				-0,00	50,49^{+++}	-8,5e+17	1,85	42,60^{+++}	2300,6	0,99	46,60***	4706,8
2do ciclo (≥ 5to)				0,00	40,95^{+++}	1,1e+18				-0,00	51,07^{+++}	-8,4e+17	0,00	24,17^{+++}	.	0,00	36,79***	.
Es motivo entrevista (profesor): Problemas de conducta																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				76,40	-8,48					72,37	-19,85^{+++}	-27,4	74,44	2,48		73,49	-8,08	
1er ciclo (< 5to)				78,57	-15,20^{++}	-19,3				75,95	-31,77^{+++}	-41,8	75,86	-10,32		75,90	-20,37***	-26,8
2do ciclo (≥ 5to)				72,13	2,16					68,57	-8,61		73,12	15,29^{++}	20,9	71,17	3,82	
Es motivo entrev. (profesor): Problemas de rendimiento academ.																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				80,75	-6,43					75,00	-15,29^{++}	-20,4	87,78	-13,11^{++}	-14,9	81,93	-14,24***	-17,4
1er ciclo (< 5to)				81,63	-9,86					75,95	-23,61^{+++}	-31,1	90,80	-19,63^{++}	-21,6	83,73	-21,86***	-26,1
2do ciclo (≥ 5to)				80,33	-2,61					75,71	-9,78		84,95	-6,77		80,98	-7,87	
Es motivo entrev. (profesor): Conversar fortalezar/debilidades																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				62,73	21,73^{+++}	34,6				75,00	8,17		61,67	7,62		67,77	7,89	
1er ciclo (< 5to)				65,31	20,81^{+++}	31,9				82,28	3,93		65,52	8,23		73,49	6,07	
2do ciclo (≥ 5to)				60,66	19,64^{++}	32,4				67,14	13,03		58,06	6,78		61,96	9,76	
Es motivo entrevista (profesor): Para conocer al apoderado																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				30,43	8,52					30,92	2,58		32,78	7,42		31,93	5,05	
1er ciclo (< 5to)				34,69	3,32					32,91	-5,93		37,93	-5,22		35,54	-5,64	
2do ciclo (≥ 5to)				24,59	12,90					30,00	9,25		27,96	19,29^{++}	69,0	28,83	14,67**	50,9
Es motivo entrevista (profesor): No cito a entrevista individual																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				0,00	0,00					0,00	0,00		0,00	0,00		0,00	0,00	
1er ciclo (< 5to)				0,00	0,00					0,00	0,00		0,00	0,00		0,00	0,00	
2do ciclo (≥ 5to)				0,00	0,00					0,00	0,00		0,00	0,00		0,00	0,00	
Es motivo entrevista (apoderado): Problemas de conducta																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				44,03	-5,30					41,72	7,67		41,11	11,31^{+}	27,5	41,39	9,50*	22,9
1er ciclo (< 5to)				44,33	-6,36					44,30	-1,33		43,18	7,45		43,71	3,13	
2do ciclo (≥ 5to)				43,33	-6,09					39,13	16,28^{+}	41,6	39,13	15,32^{+}	39,1	39,13	15,87**	40,6
Es motivo entrevista (apoderado): Problemas académicos																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				81,01	-5,78					79,47	2,31		77,22	-5,37		78,25	-1,39	
1er ciclo (< 5to)				80,21	-6,28					81,01	-0,10		76,14	-10,03		78,44	-4,67	
2do ciclo (≥ 5to)				83,33	-7,20					76,81	5,85		78,26	-0,17		77,64	2,29	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.26: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (4)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Es motivo entrevista (apoderado): Problemas familiares																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				52,20	1,70					48,34	-4,94		52,22	-1,86		50,45	-3,44	
1er ciclo (< 5to)				54,64	-0,34					54,43	-11,86		62,50	-9,79		58,68	-11,09**	-18,9
2do ciclo (≥ 5to)				48,33	5,64					40,58	3,28		42,39	5,60		41,61	4,94	
Es motivo entrevista (apod.): Conversar fortalezas/debilidades																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				18,24	10,36+	56,8				26,49	7,06		20,56	11,78++	57,3	23,26	9,41***	40,4
1er ciclo (< 5to)				22,68	10,22					30,38	-2,37		20,45	17,51++	85,6	25,15	7,69	
2do ciclo (≥ 5to)				11,67	11,23					21,74	16,89++	77,7	20,65	5,47		21,12	11,33**	53,7
Es motivo entrevista (apod.): Bullying al alumno																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				23,90	4,83					24,50	-5,70		24,44	-2,06		24,47	-3,91	
1er ciclo (< 5to)				25,77	-1,43					25,32	-9,96		25,00	-10,00		25,15	-9,92*	-39,4
2do ciclo (≥ 5to)				21,67	13,59					24,64	-3,02		23,91	6,96		24,22	1,61	
Es motivo entrevista (apoderado): Para conocerlo a profesor																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				10,06	-2,18					9,93	-5,85+	-58,9	10,00	-3,77		9,97	-4,81**	-48,3
1er ciclo (< 5to)				7,22	3,54					8,86	-6,01		12,50	-6,83		10,78	-6,50**	-60,3
2do ciclo (≥ 5to)				15,00	-10,83+	-72,2				11,59	-6,40		7,61	-0,71		9,32	-3,37	
Es motivo entrevista (apoderado): No solicitan entrevistas																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				9,43	2,03					9,93	-0,14		9,50	1,62		9,70	0,74	
1er ciclo (< 5to)				8,25	1,61					8,86	0,45		11,36	0,40		10,18	0,29	
2do ciclo (≥ 5to)				11,67	3,02					11,59	-1,42		7,69	2,77		9,38	1,06	
Frecuencia asistencia a entrevistas cuando cita																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				3,42	0,11					3,52	-0,09		3,50	0,02		3,51	-0,03	
1er ciclo (< 5to)				3,40	0,17					3,53	-0,06		3,45	0,12		3,49	0,04	
2do ciclo (≥ 5to)				3,43	0,03					3,50	-0,11		3,55	-0,08		3,53	-0,09	
Frecuencia respuesta a mensajes cuando se comunica																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				3,38	0,15					3,53	0,05		3,58	0,01		3,56	0,03	
1er ciclo (< 5to)				3,46	0,12					3,55	0,09		3,53	0,09		3,54	0,09	
2do ciclo (≥ 5to)				3,23	0,22					3,52	-0,01		3,63	-0,07		3,58	-0,04	
Profesor utiliza agenda escolar como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				93,21	3,58					93,04	5,12++	5,5	82,26	19,41+++	23,6	87,21	12,82***	14,7
1er ciclo (< 5to)				96,97	-0,82					95,00	4,61+	4,9	90,00	12,14+++	13,5	92,35	8,81***	9,5
2do ciclo (≥ 5to)				86,89	10,72++	12,3				92,00	4,52		75,00	26,27+++	35,0	82,46	16,29***	19,8
Profesor utiliza mensajes en papel como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				55,56	-15,61++	-28,1				55,70	-26,99+++	-48,5	58,06	-35,37+++	-60,9	56,98	-31,33***	-55,0
1er ciclo (< 5to)				51,52	-14,05+	-27,3				58,75	-33,18+++	-56,5	56,67	-33,58+++	-59,3	57,65	-33,39***	-57,9

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.27: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (5)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
2do ciclo ($\geq$ 5to)				63,93	-19,48^{+}	-30,5				52,00	-20,23^{++}	-38,9	59,38	-37,04^{+++}	-62,4	56,14	-29,04***	-51,7
Profesor utiliza teléfono o celular como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				87,04	-2,30					75,95	1,22		81,72	-9,77^{+}	-12,0	79,07	-4,06	
1er ciclo ($<$ 5to)				84,85	1,75					76,25	-2,60		80,00	-9,87		78,24	-6,18	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				90,16	-7,18					77,33	3,10		83,33	-9,51		80,70	-2,88	
Profesor utiliza email o facebook como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				8,02	0,39					12,66	1,42		6,99	-2,55		9,59	-0,69	
1er ciclo ($<$ 5to)				6,06	1,10					8,75	4,43		6,67	-4,85		7,65	-0,52	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				11,48	-0,83					17,33	-2,47		7,29	-0,22		11,70	-1,21	
Profesor va a casa de apoderado para comunicarse																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				10,49	-4,37					6,96	2,21		2,69	0,54		4,65	1,31	
1er ciclo ($<$ 5to)				11,11	-4,07					6,25	5,52		1,11	1,51		3,53	3,33	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				9,84	-4,81					8,00	-1,11		4,17	-0,35		5,85	-0,76	
Profesor utiliza agenda escolar como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	53,33	26,90^{+++}	50,4	61,90	25,24^{+++}	40,8	58,33	25,92***	44,4	41,78	38,68^{+++}	92,6	56,25	30,44^{+++}	54,1	49,69	34,21***	68,8
1er ciclo ($<$ 5to)	54,55	31,25^{+++}	57,3	68,13	18,02^{+++}	26,5	62,42	23,74***	38,0	50,67	37,71^{+++}	74,4	68,97	19,12^{+++}	27,7	60,49	27,53***	45,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)	51,28	20,19^{+}	39,4	50,00	39,70^{+++}	79,4	50,54	31,20***	61,7	32,35	40,31^{+++}	124,6	43,82	41,69^{+++}	95,1	38,85	40,98***	105,5
Profesor utiliza mensajes en papel como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	24,76	-24,86^{+++}	-100,4	21,77	-16,78^{+++}	-77,1	23,02	-20,09***	-87,3	21,92	-17,40^{+++}	-79,4	22,73	-22,14^{+++}	-97,4	22,36	-19,97***	-89,3
1er ciclo ($<$ 5to)	28,79	-28,46^{+++}	-98,8	17,58	-16,52^{+++}	-94,0	22,29	-21,57***	-96,7	18,67	-19,34^{+++}	-103,6	20,69	-18,69^{+++}	-90,3	19,75	-19,01***	-96,2
2do ciclo ($\geq$ 5to)	17,95	-18,45^{++}	-102,8	29,63	-19,29^{++}	-65,1	24,73	-19,11***	-77,3	23,53	-13,80^{++}	-58,6	24,72	-25,55^{+++}	-103,4	24,20	-20,07***	-82,9
Profesor utiliza teléfono o celular como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	19,05	-4,65		16,33	-8,45^{++}	-51,8	17,46	-6,90**	-39,5	36,30	-21,75^{+++}	-59,9	19,32	-7,59^{+}	-39,3	27,02	-14,06***	-52,0
1er ciclo ($<$ 5to)	13,64	-3,89		14,29	-1,50		14,01	-2,59		30,67	-17,80^{+++}	-58,0	10,34	-2,14		19,75	-9,19*	-46,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)	28,21	-6,78		20,37	-20,41^{+++}	-100,2	23,66	-14,27**	-60,3	44,12	-27,86^{+++}	-63,1	28,09	-13,02^{+}	-46,3	35,03	-19,84***	-56,6
Profesor utiliza email o facebook como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	-0,00	0,62		0,00	0,00		0,00	0,26		0,00	0,47		1,14	-0,14		0,62	0,14	
1er ciclo ($<$ 5to)	0,00	1,27		0,00	0,00		0,00	0,53		0,00	-0,58		0,00	1,89		0,00	0,76	
2do ciclo ($\geq$ 5to)	0,00	-0,42		0,00	0,00		0,00	-0,21		0,00	1,35		2,25	-2,15		1,27	-0,53	
Profesor va a casa de apoderado como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				0,00	0,00					0,00	0,00		0,57	-0,57		0,31	-0,31	
1er ciclo ($<$ 5to)				0,00	0,00					0,00	0,00		0,00	-0,17		0,00	-0,10	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				0,00	0,00					0,00	0,00		1,12	-0,97		0,64	-0,54	
Apoderado utiliza agenda escolar como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				70,19	23,80^{+++}	33,9				53,21	41,53^{+++}	78,1	68,98	30,01^{+++}	43,5	61,81	35,26***	57,1

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.28: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (6)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
1er ciclo (< 5to)				77,55	19,28^{+++}	24,9				61,54	30,07^{+++}	48,9	78,02	19,56^{+++}	25,1	70,41	24,23***	34,4
2do ciclo (≥ 5to)				57,38	30,69^{+++}	53,5				44,00	53,19^{+++}	120,9	60,42	40,21^{+++}	66,6	53,22	46,34***	87,1
Apoderado utiliza mensajes en papel como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				46,58	-20,54^{+++}	-44,1				42,31	-11,99^{+}	-28,3	43,32	-31,45^{+++}	-72,6	42,86	-22,09***	-51,5
1er ciclo (< 5to)				44,90	-17,53^{++}	-39,0				39,74	-8,60		41,76	-26,70^{+++}	-63,9	40,83	-18,29***	-44,8
2do ciclo (≥ 5to)				49,18	-23,55^{++}	-47,9				44,00	-14,22^{+}	-32,3	44,79	-36,48^{+++}	-81,5	44,44	-25,51***	-57,4
Apoderado utiliza teléfono o celular como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				43,48	-4,07					39,10	3,96		38,71	-13,53^{++}	-35,0	38,89	-4,94	
1er ciclo (< 5to)				45,92	-2,97					29,49	13,01		32,97	-5,43		31,36	3,19	
2do ciclo (≥ 5to)				40,98	-8,42					50,67	-7,08		44,21	-21,83^{+++}	-49,4	47,06	-14,03**	-29,8
Apoderado utiliza email o facebook como medio de comunicación																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				6,21	-0,33					6,41	0,66		6,99	-4,01^{+}	-57,4	6,73	-1,86	
1er ciclo (< 5to)				4,08	0,79					3,85	6,16		5,56	-3,45		4,76	0,89	
2do ciclo (≥ 5to)				9,84	-2,05					9,33	-5,05		8,33	-4,47		8,77	-4,82	
Apoderado va al colegio para comunicarse																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos				62,11	-0,01					76,28	-21,68^{+++}	-28,4	54,89	-10,18^{+}	-18,6	64,71	-15,93***	-24,6
1er ciclo (< 5to)				58,16	1,46					80,77	-27,85^{+++}	-34,5	51,11	-6,48		64,88	-16,74**	-25,8
2do ciclo (≥ 5to)				68,85	0,20					73,33	-17,68^{++}	-24,1	58,51	-13,91		65,09	-16,10**	-24,7
Apoderado utiliza agenda escolar como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	18,42	22,67^{+++}	123,1	47,02	18,27^{+++}	38,9	32,67	20,28***	62,1	24,49	36,79^{+++}	150,2	42,01	29,37^{+++}	69,9	33,86	32,76***	96,8
1er ciclo (< 5to)	22,34	18,64^{++}	83,4	57,14	10,64		39,46	14,60**	37,0	28,38	34,64^{+++}	122,1	52,38	22,57^{+++}	43,1	41,14	28,10***	68,3
2do ciclo (≥ 5to)	12,07	29,02^{+++}	240,5	31,03	30,18^{+++}	97,2	21,55	29,31***	136,0	20,00	39,40^{+++}	197,0	31,76	36,02^{+++}	113,4	26,45	37,59***	142,1
Apoderado utiliza mensajes en papel como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	9,87	-9,34^{+++}	-94,6	11,26	-8,86^{+++}	-78,7	10,56	-9,08***	-86,0	15,65	-10,83^{+++}	-69,2	15,98	-14,82^{+++}	-92,7	15,82	-12,99***	-82,1
1er ciclo (< 5to)	8,51	-10,24^{+++}	-120,3	10,99	-9,55^{++}	-86,9	9,73	-9,85***	-101,2	13,51	-9,61^{++}	-71,1	15,48	-14,33^{+++}	-92,6	14,56	-12,20***	-83,8
2do ciclo (≥ 5to)	12,07	-7,79		12,07	-9,91^{++}	-82,1	12,07	-8,93**	-74,0	15,71	-9,52		16,47	-15,28^{+++}	-92,8	16,13	-12,63***	-78,3
Apoderado utiliza teléfono o celular como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	5,26	-2,61		10,60	-1,09		7,92	-1,79		18,37	-11,05^{+++}	-60,2	9,47	-1,00		13,61	-5,59*	-41,1
1er ciclo (< 5to)	2,13	1,97		4,40	9,75^{+}	221,8	3,24	5,99*	184,8	9,46	0,04		4,76	3,78		6,96	2,16	
2do ciclo (≥ 5to)	10,34	-9,90^{++}	-95,7	20,69	-18,42^{+++}	-89,0	15,52	-14,22***	-91,7	28,57	-23,10^{+++}	-80,9	14,12	-5,78		20,65	-13,72***	-66,5
Apoderado utiliza email o facebook como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	0,66	-0,64		0,00	0,00		0,33	-0,29		0,68	-0,24		0,59	-0,75		0,63	-0,52	
1er ciclo (< 5to)	0,00	0,10		0,00	0,00		0,00	0,08		0,00	-0,59		0,00	-0,18		0,00	-0,36	
2do ciclo (≥ 5to)	1,72	-1,79		0,00	0,00		0,86	-0,87		1,43	-0,05		1,18	-1,31		1,29	-0,73	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.29: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (7)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Apoderado va al colegio como medio preferido																		
% seleccionó la alternativa																		
Todos	63,82	-14,89^{++}	-23,3	31,13	-8,32		47,52	-11,32**	-23,8	40,82	-14,67^{++}	-35,9	31,95	-12,81^{++}	-40,1	36,08	-13,66***	-37,9
1er ciclo (< 5to)	63,83	-15,58^{+}	-24,4	27,47	-10,84		45,95	-13,12**	-28,6	48,65	-24,48^{+++}	-50,3	27,38	-11,84^{+}	-43,3	37,34	-17,70***	-47,4
2do ciclo (≥ 5to)	63,79	-13,76		36,21	-1,85		50,00	-7,28		34,29	-6,72		36,47	-13,66^{+}	-37,5	35,48	-10,51	
% de apoderados que solicitan entrevistas																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				32,19	0,77					34,32	0,97		34,80	-1,21		34,58	-0,22	
1er ciclo (< 5to)				34,95	-0,23					34,69	3,30		35,56	-2,99		35,15	-0,22	
2do ciclo (≥ 5to)				27,50	3,04					33,78	-1,05		34,08	0,65		33,95	-0,19	
% de apod. que asisten a las entrevistas citadas por prof.																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				52,50	4,20					51,99	1,17		56,11	2,57		54,22	1,94	
1er ciclo (< 5to)				51,53	8,45^{++}	16,4				52,81	1,84		53,06	5,25		52,94	3,67	
2do ciclo (≥ 5to)				53,75	-2,20					51,35	0,30		59,04	-0,07		55,65	0,04	
% de apod. que asisten a mayoría de reuniones de curso																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				54,53	3,79^{+}	7,0				55,49	-1,22		58,47	-1,25		57,11	-1,23	
1er ciclo (< 5to)				55,87	2,95					55,94	0,74		55,91	1,82		55,92	1,30	
2do ciclo (≥ 5to)				52,08	5,03					54,39	-2,31		60,92	-4,35		58,06	-3,48	
% de apoderados que participan activamente en las reuniones																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				46,93	3,01					48,33	0,31		50,60	0,56		49,56	0,44	
1er ciclo (< 5to)				48,47	3,40					48,12	1,81		49,86	2,41		49,05	2,14	
2do ciclo (≥ 5to)				43,86	2,06					47,64	-0,09		51,30	-1,41		49,71	-0,80	
% de apoderados que dan su opinión en las reuniones																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				40,94	5,10^{+}	12,4				42,60	5,08^{+}	11,9	45,25	2,37		44,04	3,60	
1er ciclo (< 5to)				43,11	4,06					42,81	6,70^{+}	15,6	43,82	2,89		43,35	4,54*	10,5
2do ciclo (≥ 5to)				37,08	6,19					41,89	4,11		46,61	1,94		44,56	2,86	
% de apod. comprometidos con el aprendizaje de hijos																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				39,69	5,32^{++}	13,4				42,47	2,38		41,94	2,23		42,18	2,30	
1er ciclo (< 5to)				42,86	5,18^{+}	12,1				44,46	2,87		42,72	0,68		43,53	1,60	
2do ciclo (≥ 5to)				35,00	3,61					40,88	1,50		41,18	3,80		41,05	2,67	
% de apoderados que apoyan a sus hijos en el aprendizaje																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos	39,11	3,83		36,88	5,57^{++}	15,1	37,92	4,83**	12,7	39,09	4,02		40,04	1,56		39,61	2,67	
1er ciclo (< 5to)	40,87	1,74		40,31	5,35^{+}	13,3	40,57	3,90		40,00	6,35^{+}	15,9	41,11	1,77		40,59	3,79	
2do ciclo (≥ 5to)	36,03	7,29		31,67	4,58		33,67	5,78**	17,2	38,51	1,46		39,05	1,13		38,82	1,23	
% de apod. que piden herramientas para apoyar el aprendizaje en casa																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				26,63	3,72^{+}	14,0				28,11	8,44^{+++}	30,0	26,48	3,24		27,22	5,60***	20,6
1er ciclo (< 5to)				30,18	3,52					29,69	9,84^{+++}	33,2	26,51	4,17		28,00	6,65**	23,7

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.30: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (8)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
2do ciclo ($\geq$ 5to)				21,25	2,88					26,69	$6{,}95^{++}$	26,0	26,45	2,23		26,55	$4{,}32^{**}$	16,3
% de apoderados que son responsables de los logros académicos de sus hijos																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				34,81	$5{,}02^{++}$	14,4				38,61	$5{,}49^{++}$	14,2	37,50	2,13		38,01	$3{,}65^{*}$	9,6
1er ciclo ($<$ 5to)				39,06	$5{,}01^{+}$	12,8				38,12	$8{,}48^{++}$	22,3	36,95	4,34		37,50	$6{,}19^{**}$	16,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)				28,33	1,90					39,53	2,16		38,03	-0,19		38,68	0,87	
% de apoderados que tienen buena disposición a participar en las actividades																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				32,91	$5{,}03^{+}$	15,3				39,42	5,01		39,38	-2,47		39,40	0,93	
1er ciclo ($<$ 5to)				35,18	5,22					39,72	$6{,}63^{+}$	16,7	41,90	-3,45		40,88	1,07	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				28,60	3,89					38,85	3,86		36,97	-1,65		37,80	0,89	
% de apoderados que se apoyan en la escuela si tienen problemas con hijos																		
Porcentaje de los apoderados																		
Todos				38,59	$4{,}85^{+}$	12,6				44,35	1,36		41,19	-0,85		42,65	0,16	
1er ciclo ($<$ 5to)				39,29	3,83					42,50	3,70		41,94	-0,83		42,21	1,23	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				36,67	6,58					46,62	-1,35		40,46	-0,96		43,19	-1,11	
Apoderados valoran su trabajo como profesor jefe																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,73	$0{,}17^{+}$	4,6	3,86	$0{,}25^{+++}$	6,5	3,80	$0{,}22^{***}$	5,7	3,90	0,13		3,89	$0{,}15^{+}$	3,9	3,89	$0{,}14^{**}$	3,6
1er ciclo ($<$ 5to)	3,73	0,13		3,89	$0{,}26^{++}$	6,6	3,81	$0{,}20^{***}$	5,4	3,93	0,02		3,90	$0{,}29^{++}$	7,4	3,91	$0{,}17^{*}$	4,3
2do ciclo ($\geq$ 5to)	3,73	0,24		3,82	0,24		3,78	$0{,}24^{*}$	6,4	3,86	$0{,}23^{+}$	6,0	3,89	-0,01		3,88	0,11	
Apoderados les exigen académicamente a sus hijos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	2,93	0,17		2,94	0,13		2,93	0,15		2,93	0,17		3,01	0,12		2,97	$0{,}14^{*}$	4,8
1er ciclo ($<$ 5to)	3,01	0,12		3,04	0,14		3,03	0,13		2,87	$0{,}30^{++}$	10,3	3,04	$0{,}29^{++}$	9,7	2,96	$0{,}30^{***}$	10,0
2do ciclo ($\geq$ 5to)	2,80	0,22		2,79	0,03		2,80	0,11		3,00	0,04		2,98	-0,08		2,99	-0,02	
Apoderados intentan apoyar a hijos en las tareas/trabajos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				2,99	$0{,}34^{+++}$	11,4				2,99	$0{,}36^{+++}$	12,2	3,08	0,08		3,04	$0{,}21^{***}$	6,8
1er ciclo ($<$ 5to)				3,14	$0{,}30^{+++}$	9,6				2,98	$0{,}47^{+++}$	15,9	3,20	0,09		3,10	$0{,}26^{**}$	8,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)				2,77	$0{,}35^{++}$	12,7				3,00	0,25		2,97	0,06		2,98	0,14	
Apoderados están preparados para apoyar en tareas/trabajos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	2,83	0,14		2,77	0,11		2,80	0,12		2,76	$0{,}26^{++}$	9,6	2,76	$0{,}20^{++}$	7,4	2,76	$0{,}23^{***}$	8,4
1er ciclo ($<$ 5to)	2,94	0,10		2,94	0,09		2,94	0,10		2,90	$0{,}32^{++}$	11,0	2,92	0,16		2,91	$0{,}23^{**}$	7,9
2do ciclo ($\geq$ 5to)	2,65	0,18		2,51	0,06		2,58	0,11		2,60	0,24		2,61	$0{,}24^{+}$	9,2	2,61	$0{,}24^{**}$	9,1
Apoderados apoyan a hijos en los cambios crecimiento																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,05	0,16					3,00	$0{,}38^{+++}$	12,8	3,04	$0{,}24^{+++}$	7,8	3,03	$0{,}30^{***}$	10,1
1er ciclo ($<$ 5to)				3,10	0,19					2,95	$0{,}44^{+++}$	14,8	3,11	$0{,}27^{++}$	8,8	3,04	$0{,}35^{***}$	11,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)				2,96	0,06					3,07	$0{,}32^{++}$	10,4	2,98	0,19		3,02	$0{,}26^{**}$	8,5
Apoderados apoyan a hijos en cambios durante desarrollo emocional																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				2,96	0,14					2,98	$0{,}36^{+++}$	12,1	2,96	$0{,}18^{+}$	6,1	2,97	$0{,}26^{***}$	8,9

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.31: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (9)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
1er ciclo (< 5to)				2,99	$0,21^{+}$	7,1				2,98	$0,47^{+++}$	15,7	2,98	0,21		2,98	$0,33^{***}$	11,0
2do ciclo (≥ 5to)				2,90	-0,02					2,96	$0,27^{+}$	9,2	2,94	0,14		2,95	$0,20^{*}$	6,9
Apoderados conocen lo que se enseña en el colegio																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,17	$0,23^{+}$	7,2	3,15	$0,28^{++}$	9,0	3,16	$0,26^{**}$	8,2	3,30	$0,29^{++}$	8,8	3,15	$0,23^{++}$	7,4	3,22	$0,26^{***}$	8,1
1er ciclo (< 5to)	3,35	0,21		3,34	$0,30^{++}$	9,0	3,34	$0,26^{**}$	7,8	3,38	$0,44^{+++}$	13,1	3,26	$0,25^{+}$	7,7	3,32	$0,34^{***}$	10,2
2do ciclo (≥ 5to)	2,90	0,22		2,86	0,18		2,88	0,20		3,23	0,14		3,04	0,20		3,12	0,17	
Apoderados cooperan frente a requerimientos de la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,04	$0,31^{++}$	10,2	3,09	$0,22^{++}$	7,3	3,06	$0,26^{***}$	8,6	3,26	$0,35^{+++}$	10,6	3,14	$0,23^{++}$	7,2	3,20	$0,28^{***}$	8,8
1er ciclo (< 5to)	3,09	0,20		3,14	$0,32^{+++}$	10,2	3,12	$0,27^{***}$	8,6	3,28	$0,44^{+++}$	13,3	3,14	$0,39^{++}$	12,5	3,21	$0,41^{***}$	12,9
2do ciclo (≥ 5to)	2,94	$0,48^{++}$	16,5	2,97	0,04		2,96	$0,25^{*}$	8,4	3,27	0,22		3,15	0,05		3,20	0,13	
Apoderados son solidarios entre ellos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	2,89	$0,56^{+++}$	19,2	3,04	$0,31^{+++}$	10,1	2,97	$0,42^{***}$	14,0	3,17	$0,34^{+++}$	10,8	3,18	$0,21^{+}$	6,5	3,18	$0,27^{***}$	8,5
1er ciclo (< 5to)	2,84	$0,58^{+++}$	20,3	3,12	$0,34^{++}$	10,8	2,98	$0,45^{***}$	15,1	3,15	$0,41^{++}$	13,0	3,23	$0,34^{++}$	10,6	3,19	$0,37^{***}$	11,7
2do ciclo (≥ 5to)	2,98	$0,54^{+++}$	18,0	2,88	0,21		2,93	$0,34^{**}$	11,7	3,21	0,26		3,13	0,06		3,17	0,16	
Apoderados participan activamente en reuniones																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,16	0,08					3,31	0,17		3,28	$0,23^{++}$	7,1	3,29	$0,20^{***}$	6,2
1er ciclo (< 5to)				3,31	-0,06					3,31	0,14		3,20	$0,41^{+++}$	13,0	3,25	$0,29^{***}$	9,0
2do ciclo (≥ 5to)				2,90	$0,29^{+}$	10,1				3,29	0,20		3,35	0,05		3,33	0,12	
Apoderados expresan su opinión en las reuniones																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,35	0,09					3,44	$0,23^{++}$	6,8	3,63	-0,09		3,54	0,06	
1er ciclo (< 5to)				3,38	0,18					3,50	0,17		3,50	0,17		3,50	$0,17^{*}$	4,8
2do ciclo (≥ 5to)				3,27	-0,05					3,37	$0,29^{+}$	8,7	3,75	$-0,36^{++}$	-9,5	3,59	-0,06	
En la escuela nos interesa la relación con las familias																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	4,18	$0,29^{+++}$	6,9	4,38	0,01		4,29	$0,14^{*}$	3,2	4,43	0,09		4,25	$0,20^{++}$	4,7	4,33	$0,15^{**}$	3,5
1er ciclo (< 5to)	4,30	0,15		4,37	0,08		4,33	0,11		4,49	0,01		4,27	$0,31^{++}$	7,3	4,38	$0,18^{**}$	4,0
2do ciclo (≥ 5to)	4,01	$0,50^{++}$	12,5	4,41	-0,11		4,21	0,18		4,37	0,15		4,23	0,08		4,29	0,11	
Hay política institucional que organiza relacion familia-escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,71	$0,51^{+++}$	13,7	3,73	$0,46^{+++}$	12,4	3,72	$0,48^{***}$	12,9	3,96	$0,45^{+++}$	11,4	3,65	$0,60^{+++}$	16,4	3,79	$0,53^{***}$	14,0
1er ciclo (< 5to)	3,75	$0,40^{++}$	10,6	3,69	$0,53^{+++}$	14,4	3,72	$0,47^{***}$	12,6	4,02	$0,45^{+++}$	11,3	3,59	$0,74^{+++}$	20,7	3,79	$0,61^{***}$	16,1
2do ciclo (≥ 5to)	3,64	$0,69^{+++}$	18,8	3,80	0,29		3,72	$0,48^{***}$	12,8	3,90	$0,44^{++}$	11,4	3,71	$0,45^{+++}$	12,2	3,80	$0,45^{***}$	11,8
Política que organiza la relación familia-escuela es importante																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,92	$0,29^{++}$	7,5				4,00	$0,42^{+++}$	10,5	3,83	$0,47^{+++}$	12,4	3,91	$0,45^{***}$	11,5
1er ciclo (< 5to)				3,90	$0,37^{++}$	9,4				4,00	$0,45^{+++}$	11,3	3,74	$0,74^{+++}$	19,8	3,87	$0,61^{***}$	15,8
2do ciclo (≥ 5to)				3,98	0,14					4,00	$0,40^{++}$	9,9	3,91	0,19		3,95	$0,29^{**}$	7,3

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.32: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (10)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Profesores creemos que participación de padres aporta al aprendizaje																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	4,71	-0,02		4,55	$0,18^{++}$	3,9	4,63	0,09		4,68	0,01		4,50	$0,18^{++}$	4,0	4,58	0,10	
1er ciclo (< 5to)	4,72	-0,04		4,51	0,19		4,62	0,08		4,73	-0,06		4,50	$0,25^{++}$	5,5	4,61	0,11	
2do ciclo (≥ 5to)	4,68	0,02		4,60	$0,21^{+}$	4,5	4,64	0,12		4,62	0,07		4,51	0,10		4,56	0,09	
Profesores nos preocupamos de incorporar a las familias en aprendizaje																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	4,22	$0,20^{+}$	4,8	4,25	$0,20^{++}$	4,6	4,24	$0,20^{***}$	4,7	4,46	$0,17^{+}$	3,7	4,26	$0,20^{++}$	4,6	4,35	$0,18^{***}$	4,2
1er ciclo (< 5to)	4,36	-0,00		4,31	0,16		4,34	0,09		4,47	$0,24^{++}$	5,4	4,29	$0,32^{+++}$	7,5	4,37	$0,29^{***}$	6,6
2do ciclo (≥ 5to)	4,01	$0,53^{+++}$	13,1	4,13	$0,25^{+}$	6,1	4,07	$0,38^{***}$	9,4	4,46	0,10		4,24	0,05		4,33	0,08	
Profesores nos preocupamos de comunicar avances a apoderados																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,38	$0,19^{++}$	4,3				4,67	0,04		4,35	$0,22^{+++}$	5,0	4,50	$0,14^{**}$	3,1
1er ciclo (< 5to)				4,41	$0,18^{+}$	4,2				4,72	0,06		4,38	$0,28^{+++}$	6,5	4,54	$0,18^{**}$	4,0
2do ciclo (≥ 5to)				4,31	0,20					4,60	0,05		4,33	0,14		4,45	0,10	
Profesores pedimos apoyo a los apoderados en la casa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,43	0,09					4,52	0,09		4,24	$0,29^{+++}$	6,7	4,37	$0,20^{***}$	4,5
1er ciclo (< 5to)				4,39	0,13					4,61	0,03		4,27	$0,33^{+++}$	7,8	4,43	$0,20^{**}$	4,4
2do ciclo (≥ 5to)				4,49	0,09					4,44	0,14		4,21	0,22		4,31	0,19	
Profesores nos esforzamos para que las familias se sientan parte																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	4,18	$0,22^{++}$	5,2	4,32	$0,17^{+}$	3,8	4,25	$0,19^{**}$	4,4	4,52	0,12		4,22	$0,25^{+++}$	6,0	4,36	$0,19^{***}$	4,4
1er ciclo (< 5to)	4,28	0,05		4,28	$0,19^{+}$	4,5	4,28	0,12		4,47	$0,26^{++}$	5,8	4,16	$0,48^{+++}$	11,6	4,30	$0,38^{***}$	8,9
2do ciclo (≥ 5to)	4,03	$0,48^{+++}$	11,9	4,36	0,16		4,19	$0,31^{***}$	7,5	4,57	-0,01		4,29	0,00		4,41	-0,00	
Profesores sabemos cómo incentivar el involucramiento de padres																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,74	$0,26^{++}$	6,8	3,88	0,12		3,81	$0,18^{**}$	4,7	4,03	$0,33^{+++}$	8,3	3,80	$0,31^{+++}$	8,1	3,91	$0,32^{***}$	8,2
1er ciclo (< 5to)	3,87	0,06		3,80	$0,30^{++}$	7,9	3,83	$0,18^{*}$	4,8	4,08	$0,43^{+++}$	10,4	3,80	$0,45^{+++}$	11,7	3,93	$0,44^{***}$	11,1
2do ciclo (≥ 5to)	3,53	$0,57^{+++}$	16,0	3,98	-0,17		3,76	0,19		3,97	$0,26^{+}$	6,5	3,79	0,15		3,87	$0,20^{*}$	5,1
Participo en las actividades recreativas de la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,35	0,02					4,60	0,08		4,36	$0,19^{++}$	4,4	4,47	$0,14^{**}$	3,2
1er ciclo (< 5to)				4,33	-0,03					4,59	0,14		4,32	$0,24^{++}$	5,5	4,44	$0,19^{**}$	4,4
2do ciclo (≥ 5to)				4,38	0,14					4,59	0,05		4,40	0,15		4,48	0,10	
Me pongo la camiseta por la escuela para activiades recreativas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,52	0,04					4,78	-0,11		4,51	$0,15^{+}$	3,2	4,63	0,03	
1er ciclo (< 5to)				4,46	0,11					4,72	-0,04		4,49	0,17		4,60	0,08	
2do ciclo (≥ 5to)				4,60	-0,05					4,84	$-0,17^{+}$	-3,5	4,52	0,12		4,66	-0,01	
Me siento parte de esta escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,59	0,04					4,81	-0,07		4,58	$0,21^{+++}$	4,7	4,69	0,09	
1er ciclo (< 5to)				4,54	0,05					4,78	-0,00		4,55	$0,28^{+++}$	6,2	4,66	$0,15^{**}$	3,3

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.33: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (11)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
2do ciclo ($\geq$ 5to)				4,67	0,07					4,84	-0,12		4,62	0,14		4,71	0,02	
En esta escuela existe una buena relación entre los profesores																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,94	0,19					4,33	-0,03		3,98	$0,35^{+++}$	8,8	4,14	0,18	
1er ciclo ($<$ 5to)				3,97	0,14					4,37	0,02		3,95	$0,35^{++}$	8,9	4,15	0,20	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				3,87	0,29					4,26	-0,02		4,00	$0,35^{++}$	8,8	4,12	0,17	
Existe un equipo de profesores al cual puedo recurrir cuando necesito																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,13	0,12					4,41	-0,03		4,02	$0,33^{+++}$	8,3	4,20	0,17	
1er ciclo ($<$ 5to)				4,14	0,12					4,38	-0,02		3,92	$0,47^{+++}$	12,0	4,14	$0,25^{*}$	6,1
2do ciclo ($\geq$ 5to)				4,09	0,15					4,42	-0,05		4,11	0,20		4,25	0,08	
Tengo herramientas para relacionarme de manera positiva con apoderados																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,25	0,15					4,47	0,06		4,26	0,16		4,36	0,12	
1er ciclo ($<$ 5to)				4,18	$0,30^{++}$	7,3				4,43	$0,21^{+}$	4,8	4,26	0,18		4,34	$0,20^{*}$	4,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)				4,36	-0,10					4,51	-0,08		4,26	0,14		4,37	0,03	
Me preocupa mejorar mis habilidades para relacionarme con apoderados																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,19	0,07					4,41	-0,13		4,14	$0,21^{+}$	5,1	4,27	0,06	
1er ciclo ($<$ 5to)				4,07	0,17					4,45	-0,22		4,11	0,16		4,27	-0,01	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				4,40	-0,10					4,35	0,00		4,18	$0,28^{+}$	6,7	4,25	0,15	
Tengo herramientas para resolver conflictos con los apoderados																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,00	0,09					4,30	0,04		3,99	0,15		4,13	0,10	
1er ciclo ($<$ 5to)				4,01	0,17					4,28	0,15		3,98	0,22		4,13	$0,19^{*}$	4,6
2do ciclo ($\geq$ 5to)				4,00	-0,09					4,31	-0,05		3,99	0,08		4,13	0,02	
Los estudiantes de mi curso me tratan con respeto																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				4,51	0,13					4,59	0,02		4,46	0,12		4,52	0,08	
1er ciclo ($<$ 5to)				4,59	0,07					4,60	0,07		4,37	$0,38^{+++}$	8,8	4,48	$0,24^{***}$	5,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)				4,38	0,24					4,58	-0,02		4,55	-0,16		4,56	-0,09	
Los estudiantes escuchan con respeto a sus compañeros																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,63	0,08					3,55	0,10		3,66	-0,01		3,61	0,04	
1er ciclo ($<$ 5to)				3,76	0,15					3,78	0,11		3,80	0,15		3,79	0,13	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				3,40	-0,08					3,30	0,13		3,53	-0,21		3,43	-0,05	
Hay peleas entre los estudiantes durante la clase																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				2,59	-0,03					2,64	-0,18		2,54	-0,07		2,59	-0,12	
1er ciclo ($<$ 5to)				2,54	0,02					2,56	-0,17		2,48	-0,27		2,52	$-0,22^{*}$	-8,9
2do ciclo ($\geq$ 5to)				2,69	-0,16					2,74	-0,22		2,60	0,15		2,66	-0,02	
Frecuencia con que hay robos o hurtos																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				2,19	-0,03					2,23	-0,13		2,30	$-0,20^{++}$	-8,8	2,27	$-0,17^{**}$	-7,5

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.34: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (12)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
1er ciclo (< 5to)				2,08	-0,02					2,13	-0,12		2,26	$-0,27^{++}$	-12,1	2,20	$-0,21^{**}$	-9,3
2do ciclo (≥ 5to)				2,38	-0,02					2,33	-0,14		2,33	-0,12		2,33	-0,13	
Frecuencia con que hay amenazas u hostigamientos entre estudiantes																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				2,37	-0,07					2,38	$-0,21^{++}$	-8,9	2,36	$-0,22^{++}$	-9,2	2,37	$-0,21^{**}$	-9,1
1er ciclo (< 5to)				2,28	-0,06					2,33	$-0,25^{+}$	-10,6	2,29	$-0,25^{+}$	-11,0	2,31	$-0,25^{**}$	-10,9
2do ciclo (≥ 5to)				2,53	-0,11					2,42	-0,19		2,42	-0,17		2,42	-0,18	
Frecuencia con que hay peleas entre estudiantes																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				2,71	-0,15					2,79	$-0,29^{+++}$	-10,5	2,66	$-0,20^{+}$	-7,7	2,72	$-0,24^{**}$	-9,0
1er ciclo (< 5to)				2,70	-0,19					2,80	$-0,36^{+++}$	-12,9	2,75	-0,27		2,78	$-0,31^{**}$	-11,0
2do ciclo (≥ 5to)				2,71	-0,13					2,81	-0,27		2,57	-0,15		2,67	-0,20	
Frecuencia de insultos y burlas entre estudiantes y profesor																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				2,19	0,10					2,32	-0,10		2,39	$-0,22^{+}$	-9,2	2,36	-0,16	
1er ciclo (< 5to)				2,17	-0,03					2,18	-0,01		2,33	-0,11		2,26	-0,06	
2do ciclo (≥ 5to)				2,24	0,24					2,52	-0,24		2,45	$-0,32^{+}$	-13,1	2,48	-0,28	
Frecuencia con que hay peleas entre estudiantes y profesores																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				1,43	-0,07					1,40	-0,08		1,37	-0,02		1,39	-0,05	
1er ciclo (< 5to)				1,37	-0,03					1,38	-0,04		1,39	-0,03		1,38	-0,03	
2do ciclo (≥ 5to)				1,51	-0,15					1,44	-0,15		1,35	-0,02		1,39	-0,07	
Frecuencia de espacios en clases dedicados para desarrollar lectura																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				4,30	0,14					4,56	0,07		4,03	$0,30^{++}$	7,5	4,27	$0,20^{**}$	4,6
1er ciclo (< 5to)				4,53	-0,03					4,74	0,10		4,31	$0,43^{+++}$	9,9	4,52	$0,28^{**}$	6,3
2do ciclo (≥ 5to)				3,93	$0,39^{++}$	9,8				4,33	0,09		3,76	0,11		4,01	0,11	
Frecuencia con que tienen tarea para la casa																		
Número de días																		
Todos				3,10	-0,04					2,55	0,29		2,45	0,18		2,49	0,23	
1er ciclo (< 5to)				3,24	-0,13					2,89	0,12		2,53	0,11		2,70	0,11	
2do ciclo (≥ 5to)				2,92	0,10					2,18	$0,48^{++}$	21,8	2,37	0,23		2,29	0,33	
Se utiliza agenda o libreta de comunicaciones en la escuela																		
% responde que sí																		
Todos				73,58	$29,29^{+++}$	39,8				61,18	$37,78^{+++}$	61,8	76,50	$24,93^{+++}$	32,6	69,55	$30,73^{***}$	44,2
1er ciclo (< 5to)				77,55	$25,86^{+++}$	33,3				70,89	$28,49^{+++}$	40,2	76,40	$23,44^{+++}$	30,7	73,81	$25,48^{***}$	34,5
2do ciclo (≥ 5to)				66,10	$34,68^{+++}$	52,5				48,57	$50,11^{+++}$	103,2	76,60	$26,42^{+++}$	34,5	64,63	$36,90^{***}$	57,1
Mis alumnos anotan sus tareas en la agenda o libreta																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	2,90	$0,60^{+++}$	20,6	3,01	0,04		2,96	$0,30^{***}$	10,0	2,91	$0,39^{++}$	13,5	3,05	0,18		2,99	$0,27^{**}$	9,0
1er ciclo (< 5to)	3,30	0,15		2,96	0,12		3,12	0,13		2,88	$0,59^{++}$	20,6	3,23	0,19		3,07	$0,37^{**}$	12,2
2do ciclo (≥ 5to)	2,33	$1,19^{+++}$	50,8	3,12	-0,18		2,71	$0,51^{**}$	18,8	2,96	0,17		2,89	0,14		2,91	0,17	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.35: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (13)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Reviso la agenda o libreta de mis alumnos																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	3,42	$0,57^{+++}$	16,6	3,85	-0,11		3,64	0,20		3,62	$0,36^{++}$	9,9	3,62	0,05		3,62	0,18	
1er ciclo (< 5to)	3,95	0,18		4,02	-0,12		3,99	0,01		3,76	$0,49^{++}$	13,1	3,96	0,03		3,87	$0,23^{*}$	6,0
2do ciclo (≥ 5to)	2,56	$1,08^{+++}$	42,4	3,50	-0,05		3,02	$0,51^{**}$	16,8	3,36	0,37		3,30	0,02		3,32	0,18	
Los apoderados de mi curso revisan la agenda																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	2,78	0,27		2,90	$0,23^{+}$	7,8	2,84	$0,24^{**}$	8,6	2,86	$0,39^{+++}$	13,6	2,93	$0,19^{+}$	6,6	2,90	$0,28^{***}$	9,5
1er ciclo (< 5to)	3,10	0,15		3,04	$0,29^{++}$	9,7	3,06	0,23		2,99	$0,54^{+++}$	18,0	3,13	0,16		3,07	$0,33^{**}$	10,7
2do ciclo (≥ 5to)	2,26	0,36		2,61	0,17		2,44	$0,27^{*}$	11,2	2,68	0,31		2,74	0,19		2,72	$0,23^{*}$	8,5
Nº de apoderados en la directiva de curso																		
Número de apoderados en directiva																		
Todos	2,67	-0,21		3,05	-0,03		2,86	-0,11		3,24	-0,07		3,04	-0,03		3,13	-0,05	
1er ciclo (< 5to)	2,61	-0,12		2,90	-0,05		2,76	-0,09		3,14	0,09		2,79	0,05		2,95	0,06	
2do ciclo (≥ 5to)	2,75	-0,34		3,26	0,03		3,00	-0,13		3,33	-0,22		3,28	-0,08		3,30	-0,15	
Directiva de curso favorece comunicación entre el CPA y apoderados																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	84,21	6,51		3,73	$0,27^{++}$	7,3	43,19	3,09		3,89	$0,33^{++}$	8,6	3,84	0,08		3,86	$0,19^{*}$	5,0
1er ciclo (< 5to)	87,10	6,72		3,79	0,22		44,78	3,10		3,84	$0,49^{++}$	12,8	3,83	0,15		3,83	$0,31^{**}$	8,0
2do ciclo (≥ 5to)	79,66	5,55		3,64	$0,38^{+}$	10,4	41,33	2,89		3,95	0,19		3,85	-0,01		3,89	0,08	
Apoderados de directiva de curso tienen las competencias técnicas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	75,00	4,33		3,42	$0,40^{+++}$	11,8	38,40	2,16		3,72	$0,22^{+}$	6,0	3,54	0,18		3,62	$0,20^{**}$	5,5
1er ciclo (< 5to)	71,74	$12,72^{+}$	17,7	3,46	$0,40^{++}$	11,6	36,70	$6,10^{**}$	16,6	3,68	$0,38^{++}$	10,2	3,56	$0,28^{+}$	7,8	3,62	$0,32^{***}$	8,9
2do ciclo (≥ 5to)	80,00	-9,26		3,33	$0,44^{++}$	13,2	41,67	-4,23		3,76	0,07		3,52	0,07		3,63	0,07	
La directiva de curso ha sido un aporte este año																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	75,97	8,79		3,70	$0,44^{+++}$	12,0	39,37	$4,18^{**}$	10,6	4,06	-0,03		3,84	0,16		3,94	0,07	
1er ciclo (< 5to)	76,60	5,81		3,85	$0,32^{++}$	8,4	39,84	2,75		4,05	-0,00		3,73	$0,41^{+++}$	11,0	3,88	$0,22^{*}$	5,8
2do ciclo (≥ 5to)	75,00	13,71		3,47	$0,62^{+++}$	18,0	39,23	6,64		4,09	-0,08		3,94	-0,10		4,00	-0,09	
Escuela ofrece herramientas a directivas de curso																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	73,33	4,68		3,39	$0,37^{+++}$	10,9	37,45	2,30		3,88	0,09		3,50	0,09		3,67	0,09	
1er ciclo (< 5to)	72,22	4,03		3,42	$0,43^{+++}$	12,7	36,71	2,06		3,79	0,28		3,47	0,14		3,63	$0,20^{*}$	5,6
2do ciclo (≥ 5to)	75,00	6,06		3,33	0,25		39,17	2,83		3,96	-0,09		3,52	0,04		3,71	-0,02	
El CPA es un aporte positivo para el funcionamiento de la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,76	$0,20^{+}$	5,3				4,01	$0,24^{+}$	6,1	3,69	$0,27^{++}$	7,3	3,84	$0,26^{*}$	6,7
1er ciclo (< 5to)				3,77	$0,30^{++}$	7,8				3,99	0,21		3,71	0,26		3,85	$0,24^{*}$	6,2
2do ciclo (≥ 5to)				3,76	0,06					4,00	0,29		3,67	$0,27^{+}$	7,4	3,81	$0,28^{*}$	7,4
El CPA colabora con las actividades de la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,79	$0,31^{+++}$	8,2				4,17	$0,24^{++}$	5,7	3,82	$0,45^{+++}$	11,8	3,98	$0,35^{***}$	8,9
1er ciclo (< 5to)				3,78	$0,31^{++}$	8,3				4,11	0,20		3,78	$0,52^{+++}$	13,7	3,93	$0,38^{**}$	9,6

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.36: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (14)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
2do ciclo ($\geq$ 5to)				3,80	0,31					4,22	$0{,}27^{+}$	6,5	3,86	$0{,}38^{++}$	10,0	4,02	$0{,}34^{**}$	8,4
El CPA representa a los apoderados de esta escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,94	0,02		3,75	0,19		3,84	0,11		4,02	0,18		3,64	$0{,}46^{+++}$	12,6	3,82	$0{,}33^{**}$	8,7
1er ciclo ($<$ 5to)	4,07	-0,17		3,75	0,21		3,91	0,03		4,04	0,09		3,61	$0{,}52^{+++}$	14,5	3,81	$0{,}33^{**}$	8,7
2do ciclo ($\geq$ 5to)	3,74	$0{,}32^{+}$	8,5	3,74	0,16		3,74	$0{,}25^{*}$	6,6	3,96	0,28		3,68	$0{,}39^{++}$	10,6	3,80	$0{,}34^{**}$	9,0
Existe un equipo de profesores al cual recurrir en necesidad																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,80	$0{,}27^{++}$	7,2				4,20	0,02							
1er ciclo ($<$ 5to)				3,84	$0{,}28^{+}$	7,3				4,20	0,05							
2do ciclo ($\geq$ 5to)				3,73	0,25					4,17	0,01							
En esta escuela existe una buena relación entre los profesores																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos				3,87	$0{,}31^{+++}$	7,9				4,24	-0,05							
1er ciclo ($<$ 5to)				3,92	0,24					4,22	0,03							
2do ciclo ($\geq$ 5to)				3,78	$0{,}41^{++}$	10,8				4,22	-0,08							
Tenemos relación, como escuela, con otras escuelas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,57	-0,17		3,14	-0,04		3,35	-0,10		3,47	0,06		3,06	0,20		3,25	0,14	
1er ciclo ($<$ 5to)	3,61	-0,19		3,18	0,00		3,39	-0,09		3,46	0,16		2,98	0,26		3,22	0,21	
2do ciclo ($\geq$ 5to)	3,51	-0,15		3,03	-0,10		3,27	-0,12		3,44	0,00		3,14	0,14		3,28	0,07	
Tenemos relación, con otras instituciones comunales																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,84	-0,12		3,47	-0,03		3,65	-0,07		3,79	-0,12		3,37	$0{,}33^{+++}$	9,7	3,56	0,13	
1er ciclo ($<$ 5to)	3,85	-0,19		3,44	0,13		3,64	-0,02		3,72	0,06		3,26	$0{,}49^{+++}$	15,1	3,48	$0{,}30^{**}$	8,5
2do ciclo ($\geq$ 5to)	3,82	-0,00		3,49	-0,32		3,66	-0,17		3,86	-0,28		3,47	0,16		3,64	-0,04	
Realizamos actividades con otras escuelas o instituciones																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos	3,69	-0,03		3,27	-0,04		3,48	-0,04		3,46	0,21		3,19	$0{,}33^{++}$	10,3	3,31	$0{,}28^{**}$	8,3
1er ciclo ($<$ 5to)	3,71	-0,11		3,23	0,08		3,46	-0,01		3,43	0,25		3,06	$0{,}55^{+++}$	18,1	3,24	$0{,}42^{***}$	12,9
2do ciclo ($\geq$ 5to)	3,67	0,10		3,31	-0,18		3,48	-0,05		3,46	0,20		3,32	0,10		3,38	0,15	
Hay actividades recreativas organizadas por el municipio																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				3,31	-0,01					3,51	$-0{,}28^{++}$	-8,0	3,22	0,06		3,35	-0,09	
1er ciclo ($<$ 5to)				3,32	0,03					3,43	-0,13		3,18	-0,02		3,30	-0,07	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				3,25	0,00					3,57	$-0{,}41^{++}$	-11,4	3,25	0,17		3,39	-0,10	
Hay actividades recreativas organizadas por escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos				3,46	$-0{,}22^{+}$	-6,3				3,66	$-0{,}40^{+++}$	-11,0	3,48	0,02		3,56	-0,17	
1er ciclo ($<$ 5to)				3,40	-0,16					3,61	$-0{,}41^{++}$	-11,4	3,45	0,13		3,53	-0,11	
2do ciclo ($\geq$ 5to)				3,53	-0,23					3,72	$-0{,}42^{++}$	-11,4	3,50	-0,10		3,60	-0,25	
Familias participan en actividades culturales de escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	3,18	$0{,}37^{++}$	11,6	3,14	0,16		3,16	$0{,}26^{**}$	8,1	3,43	-0,05		3,22	0,19		3,32	0,08	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.37: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (15)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
1er ciclo (< 5to)	3,15	0,31		3,15	0,11		3,15	0,20		3,51	-0,20		3,16	0,21		3,33	0,02	
2do ciclo (≥ 5to)	3,22	$0,47^{++}$	14,5	3,09	$0,32^{+}$	10,4	3,16	$0,39^{**}$	12,3	3,33	0,10		3,29	0,18		3,31	0,14	
Familias participan en actividades deportivas de escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	3,09	$0,38^{++}$	12,3	2,95	$0,27^{++}$	9,1	3,02	$0,32^{***}$	10,5	3,25	0,13		3,05	$0,41^{+++}$	13,4	3,14	$0,28^{**}$	9,0
1er ciclo (< 5to)	3,05	0,32		2,95	0,18		3,00	$0,24^{*}$	8,0	3,33	-0,03		3,02	$0,44^{+++}$	14,7	3,17	0,23	
2do ciclo (≥ 5to)	3,16	$0,50^{++}$	15,7	2,90	$0,48^{++}$	16,7	3,03	$0,49^{***}$	16,1	3,16	0,29		3,07	$0,37^{++}$	12,1	3,11	$0,33^{**}$	10,8
Familias participan en actividades culturales de otra instucion																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	3,09	0,23		2,82	$0,21^{++}$	7,6	2,95	$0,22^{**}$	7,5	3,01	0,06		2,84	0,17		2,92	0,12	
1er ciclo (< 5to)	3,04	0,27		2,75	$0,33^{++}$	12,1	2,89	$0,30^{**}$	10,5	2,93	0,24		2,71	$0,28^{+}$	10,4	2,81	$0,26^{**}$	9,4
2do ciclo (≥ 5to)	3,17	0,17		2,88	0,07		3,02	0,12		3,10	-0,12		2,96	0,06		3,02	-0,03	
Familias participan en actividades deportivas de otra institución																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	3,04	0,25		2,72	$0,19^{+}$	7,0	2,87	$0,22^{*}$	7,5	2,89	0,16		2,78	0,13		2,83	0,14	
1er ciclo (< 5to)	3,08	0,19		2,70	$0,25^{+}$	9,1	2,89	0,22		2,81	0,22		2,66	0,20		2,73	$0,21^{*}$	7,7
2do ciclo (≥ 5to)	2,96	0,34		2,69	0,14		2,83	0,24		2,98	0,10		2,88	0,06		2,92	0,08	
Las actividades familiares recreativas de escuela son de calidad																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	3,07	$0,25^{+}$	8,2	2,74	$0,32^{++}$	11,5	2,90	$0,29^{**}$	9,9	3,10	0,07		2,76	$0,32^{++}$	11,7	2,91	0,21	
1er ciclo (< 5to)	3,13	0,25		2,66	$0,50^{+++}$	18,8	2,89	$0,38^{***}$	13,3	3,10	0,06		2,64	$0,53^{+++}$	19,9	2,85	$0,32^{**}$	11,3
2do ciclo (≥ 5to)	2,99	0,25		2,82	0,11		2,91	0,18		3,10	0,09		2,87	0,11		2,97	0,10	
Los apoderados de mi curso están interesados en apoyar a sus hijos en el fomento de la lectura																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													3,26	$0,40^{+++}$	12,2			
1er ciclo (< 5to)													3,31	$0,57^{+++}$	17,1			
2do ciclo (≥ 5to)													3,21	0,20				
Para esta escuela es importante incorporar a los apoderados en el fomento de la lectura de los estudiantes																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													4,04	$0,27^{+++}$	6,7			
1er ciclo (< 5to)													4,18	$0,23^{+}$	5,5			
2do ciclo (≥ 5to)													3,90	$0,30^{++}$	7,6			
La escuela ha realizado acciones concretas para involucrar a los apoderados en el fomento a la lectura de los estudiantes																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													3,28	$0,44^{+++}$	13,4			
1er ciclo (< 5to)													3,31	$0,44^{++}$	13,2			
2do ciclo (≥ 5to)													3,26	$0,44^{++}$	13,4			
La escuela ha logrado involucrar a los apoderados en el fomento de la lectura de los estudiantes																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													2,93	$0,45^{+++}$	15,5			
1er ciclo (< 5to)													2,89	$0,58^{+++}$	19,9			
2do ciclo (≥ 5to)													2,97	$0,32^{+}$	10,9			

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla 6.3.38: Continuación resultados cuestionario de profesor jefe por pregunta (16)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
La escuela ha incentivado que los estudiantes lean al menos 10 minutos diarios en sus casas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													3,32	0,63^{+++}	19,0			
1er ciclo (< 5to)													3,30	0,77^{+++}	23,2			
2do ciclo (≥ 5to)													3,33	0,48^{+++}	14,4			
Los estudiantes de mi curso leen al menos 10 minutos diarios en la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													3,52	0,48^{+++}	13,7			
1er ciclo (< 5to)													3,71	0,60^{+++}	16,2			
2do ciclo (≥ 5to)													3,34	0,31				
La escuela incentiva el préstamo e intercambio de libros y/o revistas para que los lleven a sus casas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													4,04	0,28^{++}	6,8			
1er ciclo (< 5to)													4,02	0,51^{+++}	12,7			
2do ciclo (≥ 5to)													4,07	0,01				
La escuela ha logrado que los estudiantes pidan prestado e intercambien libros y/o revistas para que los lleven a sus casas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													3,86	-0,01				
1er ciclo (< 5to)													3,83	0,18				
2do ciclo (≥ 5to)													3,89	-0,22				
He realizado acciones concretas para que los apoderados de mi curso apoyen a sus hijos en el fomento a la lectura																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													3,68	0,16				
1er ciclo (< 5to)													3,80	0,42^{+++}	10,9			
2do ciclo (≥ 5to)													3,57	-0,15				
He fomentado que mis estudiantes pidan prestados y/o intercambien libros y revistas en la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
Todos													3,90	0,17				
1er ciclo (< 5to)													3,92	0,38^{+++}	9,7			
2do ciclo (≥ 5to)													3,87	-0,08				
Las actividadesfamiliares recreativas de otra institución son de calidad																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
Todos	3,30	0,12		3,25	0,08		3,27	0,10		3,27	0,04		3,05	0,23^{++}	7,6	3,15	0,14	
1er ciclo (< 5to)	3,28	0,15		3,14	0,18		3,21	0,16		3,24	0,11		2,96	0,23		3,10	0,17	
2do ciclo (≥ 5to)	3,32	0,07		3,38	-0,03		3,35	0,02		3,33	-0,06		3,13	0,26		3,21	0,11	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

7. Conclusiones

Este informe busca evaluar los impactos del programa Aprender en Familia en las comunidades educativas que reciben el programa en 5 comunas y en 2 cohortes de implementación. Dado lo multidimensional de la intervención y de los agentes que se busca afectar, se estudian múltiples dimensiones de diferentes agentes de las comunidades educativas. Para ello se implementaron una serie de mediciones para entender los impactos, además se recolectó información sobre los procesos de implementación del programa y se recolectó información administrativa (sobre asistencia y resultados de diferentes instrumentos aplicados en el contexto de la prueba SIMCE) para las escuelas incluidas en esta evaluación.

En términos de implementación del programa, usando tanto información recolectada por los implementadores como pautas de observación externas de las Escuelas para Padres, una primera conclusión es que el programa PAF se implementa con un alto nivel de fidelidad. Ello es en sí mismo un logro del programa, por cuanto se inserta en las escuelas a través de una institución externa a éstas, a la vez que se implementa con un alto nivel de descentralización en escuelas vulnerables de 5 comunas, con diferentes ubicaciones y características. En este sentido llama la atención que si bien existe heterogeneidad entre comunas en la implementación, esas diferencias parecen bastante acotadas, lo que sugiere que el programa tiene una capacidad para adecuarse a diferentes circunstancias y eventualmente escalarse a otras zonas y comunidades educativas. De hecho, desde una mirada más general, la operación misma del programa sugiere un modo exitoso de intervenir y transmitir a las escuelas la implementación de programas de educación.

En concreto, se mantiene la conclusión de informes previos de que el programa ha sido capaz de lograr porcentajes muy aceptables de Escuelas para Padres sobre el total de reuniones de apoderados y el número de sesiones promedio por nivel es uniforme, incluyendo dos cohortes de implementación. Esto confirma que este grupo de escuelas públicas, que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad social, son capaces de implementar un elevado número de Escuelas para Padres, fomentando el rol de los apoderados en la educación de sus pupilos. Sin dudas esto se logra gracias al importante apoyo de la Fundación CAP y a la capacidad del equipo implementador.

Con todo, como en todo programa de escala masiva, como mencionábamos más arriba, existe también heterogeneidad en la implementación del programa en diferentes lugares. Por ejemplo, se observa heterogeneidad en diferentes dimensiones a nivel comunal y dentro de las comunas. No es claro qué explica esta heterogeneidad observada. Este factor ya apareció en informes anteriores y se mantiene. Existen diferentes hipótesis relacionadas tanto con factores idiosincráticos de cada escuela (como el compromiso del equipo directivo y docente con el programa) como quizás explicaciones más estructurales respecto de la situación de escuelas en diferentes zonas y con diferentes organizaciones.

Otro aspecto de heterogenidad en la implementación que llama la atención es que si bien se

mantiene el rol de los monitores como agentes claves en la implementación de la Escuela para Padres, un aspecto que apareció durante el año 2014 y con bastante fuerza en PAF IV, y que puede ser una consecuencia del aumento del número sesiones implementadas, es que aumentó el rol del profesor jefe como implementador de las escuelas de padres. De todos modos, no es claro cuál es la causa de este fenómeno, y si corresponde a una situación permanente o circunstancial. Más aún, los resultados de la evaluación de impacto respecto de las opiniones de los profesores también sugieren que en algunas dimensiones el Programa parece haber logrado un mayor compromiso de su parte en PAF IV, lo que se traduce en una serie de acciones concretas relacionadas con los objetivos del programa y el involucramiento de las familias, que pueden explicar algunos resultados de impacto mayores para estudiantes y apoderados mayores para PAF IV que se presentan en este informe.

Otro elemento surgido de la evaluación de procesos de este año se relaciona con la heterogeneidad observada entre cursos. Como discutimos en la Sección de Procesos parece observarse un decrecimiento en la fidelidad de la implementación en cursos superiores de las escuelas tratadas. Esto puede ayudar a entender algunos de los resultados presentados en la evaluación de impacto, que sugieren efectos más grandes y sistemáticos en los niños de cursos inferiores. De hecho, los resultados de impacto en profesores justamente sugieren que en una serie de dimensiones relacionadas con la implementación del programa parecen notarse efectos mucho más fuertes en profesores de niños del primer ciclo.

Un último factor importante respecto a la evaluación de procesos se relaciona con el hecho de que la asistencia de apoderados a las reuniones y a la Escuela para Padres promedia aproximadamente dos tercios de los apoderados del curso. Esto implica que una parte de la población potencialmente afectada no está recibiendo esta parte de la intervención (o la está recibiendo sólo indirectamente vía efectos de tipo *spillover* desde los apoderados que asisten). Esto motiva el uso de estimadores de efecto de tratamiento en los tratados en el análisis de efectos tratamiento del programa PAF, que justamente captura el efecto del programa en quienes asisten a las reuniones (y permite además tener una aproximación lineal al efecto de recibir tratamiento parcial).

Respecto de la evaluación de impacto, este informe incorpora los resultados finales considerando los seguimientos intermedios y finales completos (PAF III y PAF IV): dos años y medio después de implementación del PAF III, y tres años del PAF IV. La extensión e intensidad del programa implica que en esta evaluación de impacto se utilizan mediciones de diferentes naturalezas y fuentes y para diferentes grupos de miembros de la comunidad educativa. Presentamos aquí una interpretación general de los resultados obtenidos y lo que ello implica para entender los impactos del programa tanto en los objetivos buscados como en otras dimensiones relevantes identificadas en la literatura previa.

En cierto sentido el primer grupo de individuos asociados a las escuelas al que mira cualquier evaluación de impacto de un programa como Aprender en Familia se relaciona con los estudiantes.

Ellos son los sujetos centrales de cualquier escuela, y a quienes se busca finalmente afectar en un programa que se implementa en las escuelas y se centra en afectar la dinámica de las escuelas y las familias. Así, en esta evaluación de impacto estudiamos los efectos tanto en aspectos tradicionales de logros educativos, como es asistencia de los estudiantes a la escuela y sus resultados en instrumentos académicos que miden su desempeño en aspectos cognitivos, como los efectos en aspectos socio-afectivos y que miran la relación entre los estudiantes y sus familias, entre las familias mismas y en la relación entre familia y escuela. Como enfatizamos más arriba, es importante notar que la literatura reciente enfatiza que la importancia del desarrollo de elementos diferentes a los cognitivos es tanto o más relevante que el desarrollo de aspectos cognitivos para explicar el éxito futuro de los estudiantes en aspectos económicos y sociales. En ese sentido, no es correcto pensar que lo único que se debería medir de un programa como Aprender en Familia es el desempeño en aspectos académicos.

Los resultados de impacto identificados para los estudiantes sugieren efectos en una serie de aspectos, centrados fundamentalmente en los estudiantes de los cursos menores. Para este grupo de estudiantes, los resultados para el seguimiento final sugieren efectos estadísticamente significativos en la escala de lectura y en la de violencia. En el caso de las escalas de redes y de padres involucrados, se observan efectos significativos en el seguimiento global intermedio que no son estadísticamente significativos en el seguimiento final. Sin embargo, estos efectos promedio esconden heterogeneidad importante para las dos cohortes del PAF que estudiamos en esta evaluación.

Los estudiantes de las escuelas intervenidas en PAF III partieron con efectos importantes en casi todas las escalas (salvo la escala de relación apoderado-pupilo) que en el seguimiento final sólo se mantienen para las escalas de lectura y apoyo al aprendizaje. A su vez, para los estudiantes tratados en PAF IV se parten con efectos significativos sólo en la escala de redes en el primer seguimiento que se mantienen en el segundo seguimiento, para luego pasar a tener efectos significativos además en las escalas de lectura, violencia y relación apoderado-pupilo. Así, los efectos globales son mezcla de las dos cohortes, con una cierta preponderancia del PAF IV en el seguimiento final.

Respecto de los impactos del programa en resultados relacionados con asistencia de los estudiantes, se estima un incremento pequeño pero estadísticamente significativo especialmente para los los cursos menores, que sería consistente con lo reportado para estos mismos grupos en las encuestas –sobre todo en las escalas asociadas a involucramiento parental. Este resultado es interesante y confirma otras investigaciones que sugieren que el margen de aumentar la asistencia a la escuela parece ser relevante para poblaciones vulnerables (ver, por ejemplo, Dinkelamn y Martínez, 2014). En cierto sentido, como argumentamos más arriba este resultado es muy interesante porque la asistencia de los niños a la escuela es un primer margen en el cual se espera ver reflejado el compromiso de la familia con la escuela y con la educación de sus hijos.

A su vez, en términos de indicadores de resultados académicos del proceso educativo, los resul-

tados de impacto en la prueba CLP apuntan a la existencia de efectos muy poco significativos. En el PAF IV se aminoran los efectos "igualizantes" (i.e. que el programa afectaría más fuertemente a los niños de rendimiento inicial más bajo) encontrados en PAF III, lo que implica que como un todo los resultados en este caso sugieren que los impactos parecen ser nulos. A su vez, usando información de las pruebas SIMCE para ambas cohortes y diferentes cursos se encuentra un efecto significativo para los resultados del 2015 del PAF IV en las pruebas de lenguaje y matemáticas. Cuando se desagregan estos resultados por curso se observan efectos consistentemente positivos, con efectos significativos (y grandes en magnitud) para los niños de segundo básico (en la prueba de lenguaje) y para los de cuarto básico (en ambas pruebas e incluso siendo estadísticamente significativos al 5 % para las pruebas de matemáticas). Esto es un fenómeno que no se produjo en el año 2014 para el mismo grupo de escuelas. Estos resultados no se replican para PAF III ni para años previos de PAF IV.

El último punto es interesante pues es consistente con los resultados previos también reportados para los estudiantes: efectos más bajos en el seguimiento global de PAF III y mayores para PAF IV, efectos mayores en el seguimiento final que en el intermedio para PAF IV y mayores efectos para alumnos mas pequeños (notar que incluso los alumnos de sexto del 2015 partieron el programa en cuarto básico dos años antes). Con todo, como discutimos más arriba, estos resultados tienen que ser estudiados con más detalle usando información individual de los estudiantes.

En este punto vale la pena volver a un punto conceptual respecto de cómo interpretar los efectos del PAF en estos indicadores más tradicionalmente académicos (incluyendo tanto asistencia a la escuela como resultados en tests de conocimientos): a priori se puede pensar en mundos en los que la intervención de PAF "desvía" recursos desde otros objetivos con el afán de mejorar la relación familia-escuela, lo que podría incluso generar impactos negativos en medidas académicas como asistencia y aprendizajes. Por otro lado, ciertamente se puede pensar en la generación de efectos positivos en aspectos de aprendizajes relacionados con el Programa. Los resultados aquí mencionados sugieren que no parece haberse producido un desplazamiento de esfuerzos y recursos desde objetivos académicos y que, más bien, existen externalidades positivas del programa en aspectos académicos diversos. De hecho, en esta línea de externalidades del programa en dimensiones que no están directamente relacionadas con los objetivos del Programa, son muy notables los efectos encontrados en la escala de violencia en los niños del primer ciclo. Estos efectos se explican en parte importante por conductas relacionadas con la escuela. De modo muy interesante, los profesores confirman este patrón de modo independiente en sus respuestas.

Habiendo establecido los patrones previos para los estudiantes, los apoderados de los mismos también entregan información que permite confirmar y complementar los efectos identificados en los estudiantes. Así, los resultados apuntan a un patrón de efectos en que los padres reconocen cambios en su relación con la escuela, y aparecen como significativos algunos cambios en escalas, mediados fundamentalmente por cambios significativos y de magnitud elevada del PAF IV. Esto es interesante porque confirma el patrón encontrado para los estudiantes. Así, en el segundo segui-

miento global se identifican efectos en la escala de padres involucrados, de apoyo al aprendizaje, comunicación, relación con el hijo y redes; y de mayor magnitud en la escala familia-escuela, que viene de seguimiento intermedio. Todos los impactos son explicados únicamente por resultados en PAF IV, pues no es posible distinguir diferencias favorables al grupo tratado de PAF III en el seguimiento final, salvo en las escalas de apoyo a la lectura y familia-escuela.

También es importante notar que -confirmando los resultados de impacto para los estudiantes- en general los resultados de impacto en las escalas de los apoderados para PAF IV en su mayoría son mayores para los apoderados de estudiantes del primer ciclo. Es interesante notar además que si bien existen coincidencias en los efectos en escalas específicas para padres y estudiantes (por ejemplo, estudiantes y apoderados del primer ciclo presentan aumentos en las escalas de relación apoderado-pupilo y de redes y efectos significativos de la escala de padres involucrados para estudiantes y apoderados del segundo ciclo), también existen varias escalas sobre las cuales se identifican efectos en apoderados y no en niños (y viceversa). Como hemos planteado antes, estas diferencias pueden deberse a que efectivamente hay diferencias en percepciones o a que de algún modo algunos de los agentes presentan algún tipo de sesgo en el reporte de sus opiniones y su relación con sus comportamientos efectivos.

El último grupo que nos entrega información adicional sobre los efectos del programa corresponde a los profesores. Como argumentamos más arriba, ellos nos proveen tanto de información respecto de los agentes claves de toda institución educativa, como además de información independiente respecto de como observan ellos los comportamientos de los estudiantes y sus apoderados. Así, hasta ahora ya hemos utilizado parte de los resultados de impacto para una serie de dimensiones en las que la información provista por los profesores confirman o ayudan a interpretar resultados de impacto para estudiantes y sus apoderados.

Aquí resaltamos otros aspectos relevantes relacionados con los profesores. De modo sustantivo, hay que destacar que los resultados apuntan a la existencia de efectos bastante notorios en las percepciones de los profesores. Tanto en el Seguimiento I Global como Seguimiento II se encuentra que los docentes de las escuelas beneficiadas con el programa reportan diferencias sustantivas (comparados con los profesores de las escuelas que no reciben el programa), en cuanto a su percepción sobre la relación familia-escuela que se da dentro de éstas. Los profesores reportan mejoras en la implementación de una serie de aspectos formales asociados con el PAF, y relacionados con el uso de diferentes herramientas incorporadas en el programa, con escuelas con un mayor interés por la relación familia-escuela, una mayor conciencia de la existencia de una política institucional que organiza la relación familia-escuela, y una mayor incorporación de las familias en el aprendizaje de los hijos y en su sentir como parte de la escuela. Además, los profesores reportan de los apoderados una mayor cooperación con los requerimientos de la escuela, una mayor cooperación entre ellos y un mayor apoyo y orientación hacia sus hijos.

Estos resultados son muy importantes porque provienen de un actor que está menos contaminado con cambios de estándares, o puntos de referencia asociados al programa, en comparación con estudiantes y padres. Así mismo, como ya destacamos más arriba, los profesores también confirman un mejor clima en la sala de clases relacionado con menos insultos, peleas y más respeto. También parecen mostrar mayores niveles de compromiso con la escuela e incluso de un mejor clima entre los profesores.

Uno de los resultados más interesantes que aparecen en este informe, corresponde al hecho que si bien existen muchos resultados en que no hay diferencias por profesores jefes de diferentes ciclos, existen una serie de dimensiones sustantivas en las que los profesores jefe del primer ciclo reportan efectos muchos más significativos estadísticamente y relevantes que los del segundo ciclo. Por ejemplo, en aspectos ligados a la relación entre la escuela y la familia, se observa que profesores del primer reportan mayores efectos del programa en la percepción sobre el interés, la importancia y de la existencia de una política en la relación con la familia, del esfuerzo que hacen para incorporar a las familias en los aprendizajes, comunicar avances a los apoderados, el esfuerzo por incorporar a las familias e incentivar el involucramiento de las mismas, la existencia de herramientas para relacionarse positivamente con los apoderados y para resolver conflictos entre ellos y en el fomento de la lectura. También parecen existir efectos tratamiento más fuertes en primer ciclo en aspectos tales como participación en actividades recreativas de la escuela, sentirse parte de la misma y la percepción sobre la existencia de un grupo de profesores a los cuales se puede recurrir.

Estos resultados son muy interesantes por cuanto sugieren que las diferencias observadas en varios resultados más fuertes para estudiantes y apoderados también se pueden explicar por la intensidad con la cual se aplica el Programa (en opinión de los profesores en este caso) en diferentes ciclos. De hecho, las opiniones de los profesores sobre comportamientos de estudiantes y padres también indican un patrón que evidencia algunas diferencias importantes por ciclo, a favor de los padres de estudiantes más pequeños. Por ejemplo, en opiniones sobre participación activa de apoderados en las reuniones, la solicitud de los apoderados de herramientas de apoyo de aprendizaje, en verlos como responsables de los logros académicos de sus hijos, y en observar que exigen académicamente más a sus hijos, en estar preparados para apoyar a sus hijos en cambios en el crecimiento y apoyarlos en cambios en desarrollo emocional, en conocer lo que enseña en la escuela, en cooperar con requerimientos de la escuela y en ser solidarios entre ellos.

Con todo, los resultados de la evaluación de impacto implican impactos mucho más bajos en los estudiantes más grandes. Como hemos argumentado hasta acá esta regularidad se ve confirmado por resultados para estudiantes, apoderados y profesores. Una hipótesis es que al programa le toma más tiempo lograr cambios de comportamiento que sean percibidos por estudiantes mayores. Otra hipótesis es que, justamente para la dinámica familiar y parental relacionada con estos estudiantes de edad más avanzada, el programa llega “tarde” en términos de la formación de costumbres y prácticas familiares. Los resultados de la evaluación de procesos y de impacto para los profesores

plantean una tercera hipótesis: por un lado, los datos de procesos sugieren que la participación de los padres decae en los cursos superiores; y, por otro lado, los profesores reportan que para ellos mismos una serie de dimensiones claves del programa relacionados justamente con la relación familia-escuela y con los roles que tienen los apoderados son marcadamente más claros en el primer ciclo. Con todo, esto implica que probablemente tanto por el lado de los beneficiarios del programa (los estudiantes y sus apoderados) como de las escuelas mismas (en particular sus profesores) parecen existir elementos que hacen esperables efectos mayores en estudiantes y apoderados del primer ciclo.

Otra dimensión de heterogeneidad que llama la atención en diferentes resultados de esta evaluación de impacto es las diferencias que se observan entre PAF III y PAF IV, con un patrón de mayores efectos en la segunda cohorte de PAF. La evaluación de procesos no aporta luces sustantivas en esta línea por cuanto no se observan patrones diferentes sustantivos en elementos básicos de implementación del programa. Tampoco se observan diferencias sustantivas en el costo por estudiante del programa entre cohortes.[70] La única dimensión en que se observan diferencias en esta evaluación que pueden explicar estas diferencias en resultados se relacionan de hecho con las respuestas de los profesores.

Existen algunas dimensiones claves del programa que tienen efectos tratamiento significativamente mayores para PAF IV, tales como aspectos relacionados con la preocupación de los profesores para incorporar a familias en el aprendizaje, de comunicar los resultados a las familias, pedir apoyo a los apoderados, esforzarse en que las familias se sientan parte e incluso en participación en actividades en la escuela. Así, una potencial explicación tiene que ver con un mayor compromiso de los profesores con el programa en PAF IV. Este fue justamente un tema que se trabajó intencionadamente por el equipo implementador. Por tanto, una hipótesis para explicar efectos tratamiento mayores de PAF IV puede justamente relacionarse con el mayor involucramiento efectivo de los profesores en los objetivos del programa. Una explicación alternativa es que simplemente los mayores impactos en PAF IV corresponden a un programa que aprende y va madurando en el tiempo.

Terminamos este informe con un esfuerzo por poner este programa en perspectiva en una comparación con otros programas que la literatura de involucramiento parental y de relación familia-escuela ha estudiado de modo riguroso. El Programa PAF parece afectar positivamente una serie de aspectos relacionados con el involucramiento parental, mejora la percepción de los profesores respecto de una serie de dimensiones, la relación entre apoderados y el clima escolar y tiene impactos significativos en asistencia y en algunos resultados académicos. Esto resultados se concentran en los niños de primer ciclo. En términos de costos el programa PAF tiene un costo total (3 años) en torno a 360 dólares por alumno.

[70] Según información entregada por los implementadores del programa el costo mensual por alumno de PAF III fue 6.058 pesos, mientras que el de PAF IV de hecho cae a 5.827 pesos por alumno.

La literatura se ha centrado en investigar los efectos en variables académicas (asistencia y resultados en pruebas cognitivas) principalmente. En esta línea, si ponemos esto en perspectiva podemos tomar el meta-análisis de las intervenciones presentado en Fryer (2016), que documenta que los efectos los efectos promedio de las intervenciones revisadas implican un efecto de -0.001 desviaciones estándar (con un error estándar de 0.021) en matemáticas y 0.034 desviaciones estándar (con un error estándar de 0.050) en lenguaje para experimentos de involucramiento parental en escuelas primarias. A su vez los resultados de Avvisati et al. (2014) en lenguaje y matemáticas son de hecho no significativos estadísticamente. Algo similar sucede con los resultados de Dinkelman y Martínez (2015). Los resultados para PAF de hecho parecen superiores a estos trabajos en términos de impacto en este tipo de pruebas. A su vez, en términos de efectos de impactos en asistencia, el efecto estimado de en torno a 2 días para nuestra muestra es de hecho superior a los efectos estimados por Avvisati et al. (2014) que reportan efectos en torno a un día de reducción en ausentismo para quienes participan en la intervención y en torno 0.5 días para quienes no participan. A su vez Dinkelman y Martínez (2015) reportan efectos (no significativos) del orden de 0.2 días menos de ausentismo en un mes para estudiantes de cerca de 15 años. Esto es consistente con caída similares a las que nosotros obtenemos.

Como mencionamos más arriba, pocos trabajos de hecho investigan los efectos en otras dimensiones de modo riguroso. Una de las pocas excepciones es Avvisati et al. (2011), que estudian los efectos del programa en prácticas de involucramiento parental de los padres y en opiniones de profesores respecto del comportamiento de los alumnos. Nuestros resultados para PAF de hecho son superiores signiticativamente a las presentados por ellos en todas las dimensiones. Ciertamente esto puede ser consecuencia de que la intervención propuesta por PAF es mucho más intensa y extensiva que el programa que ellos estudian. La otra cara de esta mayor intensidad se relaciona con los costos por estudiantes.

Como argumentamos más arriba, el PAF tuvo un costo medio aproximado de 360 dólares por alumno. Avvisati et al. (2014) argumentan que su programa puede ser expandido con un costo marginal del orden de 130 dólares por niño. Ciertamente, los costos de PAF incluyeron costos de desarrollo que no se incurrirían en expansiones adicionales del programa, que a su vez pueden implicar el aprovechamiento de economías de escala (y por ello los costos promedio reportados más arriba pueden no ser relevantes). Entonces el programa PAF parece ser un programa con impactos superiores a programas previos del mismo tipo y con costos mayores. Ciertamente los resultados de esta evaluación implican que se podrían optimizar recursos en varias dimensiones, centrándose por ejemplo en el primer ciclo y/o enfocando los esfuerzos a menos dimensiones con mayor intensidad. Estos ajustes podrían reducir costos, sin sacrificar resultados (o incluso mejorándolos). Con todo, los resultados de esta evaluación implican que el PAF es un programa que innova en diferentes dimensiones y que sin duda es un aporte a la literatura sobre el tema, quedando ciertamente desafíos pendientes de optimización, como en todos los programas.

A. Anexo: Resultados en las escalas del "Efecto sobre los Tratados" (TOT)

Tabla A.0.1: Resultados TOT cuestionario de estudiante 2do a 3ro por escalas

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala lectura						
Todos	$0{,}17^{+++}$	0,04	$0{,}11^{*}$	$0{,}18^{++}$	$0{,}38^{+++}$	$0{,}28^{***}$
Escala violencia						
Todos	$0{,}17^{+++}$	-0,11	0,02	-0,03	$0{,}26^{+++}$	0,11
Escala relación apoderado pupilo						
Todos	0,05	0,08	0,06	0,01	$0{,}24^{+++}$	$0{,}13^{*}$
Escala padres involucrados						
Todos	$0{,}10^{+++}$	0,05	$0{,}11^{**}$	0,10	0,07	0,09
Escala apoyo al aprendizaje						
Todos	$0{,}06^{++}$	-0,01	0,04	0,10	0,07	0,09
Escala redes						
Todos	$0{,}15^{+++}$	$0{,}32^{+++}$	$0{,}18^{***}$	0,02	$0{,}22^{++}$	0,12

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla A.0.2: Resultados TOT cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala lectura						
Todos	0,03	-0,02	0,02	0,08	$0,12^{+}$	0,10
1er ciclo (< 5to)	0,03	0,07	0,05	0,06	0,09	0,08
2do ciclo (≥ 5to)	0,03	0,07	0,05	0,06	0,09	0,08
Escala violencia						
Todos	0,03	0,06	0,04	0,07	-0,01	0,02
1er ciclo (< 5to)	0,03	0,05	0,04	0,07	-0,01	0,02
2do ciclo (≥ 5to)	0,03	0,05	0,04	0,07	-0,01	0,02
Escala relación apoderado pupilo						
Todos	-0,00	0,00	0,00	0,07	$0,10^{+}$	$0,08^{**}$
1er ciclo (< 5to)	-0,00	0,01	0,00	0,06	0,09	$0,08^{*}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,00	0,01	0,00	0,06	0,09	$0,08^{*}$
Escala involucramiento parental						
Todos	-0,00	-0,04	-0,02	$0,12^{++}$	$0,14^{++}$	$0,14^{***}$
1er ciclo (< 5to)	-0,00	-0,04	-0,02	$0,12^{+}$	$0,14^{++}$	$0,13^{***}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,00	-0,04	-0,02	$0,12^{+}$	$0,14^{++}$	$0,13^{***}$
Escala apoyo al aprendizaje						
Todos	-0,03	0,04	-0,01	$0,12^{++}$	0,07	$0,10^{**}$
1er ciclo (< 5to)	-0,03	0,07	-0,00	$0,11^{+}$	0,06	$0,08^{*}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,03	0,07	-0,00	$0,11^{+}$	0,06	$0,08^{*}$
Escala redes						
Todos	$-0,06^{+}$	0,07	-0,02	-0,00	0,02	0,01
1er ciclo (< 5to)	$-0,06^{+}$	0,04	-0,02	-0,00	0,02	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	$-0,06^{+}$	0,04	-0,02	-0,00	0,02	0,01
Escala drogas						
Todos	0,00	0,01	0,02	$-0,16^{++}$	$0,23^{+++}$	0,05
1er ciclo (< 5to)	0,00	0,00	0,02	$-0,17^{++}$	$0,23^{+++}$	0,04
2do ciclo (≥ 5to)	0,00	0,00	0,02	$-0,17^{++}$	$0,23^{+++}$	0,04
Escala autoestima						
Todos	0,25	-0,40	0,06	0,47	0,05	0,24
1er ciclo (< 5to)	0,25	-0,40	0,06	0,45	0,01	0,21
2do ciclo (≥ 5to)	0,25	-0,40	0,06	0,45	0,01	0,21
Escala estilo de crianza autoritativo						
Todos	$0,04^{+}$	$-0,08^{+}$	-0,01	0,03	-0,03	-0,01
1er ciclo (< 5to)	$0,04^{+}$	$-0,08^{+}$	-0,01	0,03	-0,03	-0,01
2do ciclo (≥ 5to)	$0,04^{+}$	$-0,08^{+}$	-0,01	0,03	-0,03	-0,01

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla A.0.3: Continuación resultados TOT cuestionario de estudiante 4to a 8vo por escalas (2)

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala estilo de crianza negligente						
Todos	-0,00	-0,07	-0,01	-0,01	-0,05	-0,03
1er ciclo (< 5to)	-0,00	-0,08	-0,01	-0,01	-0,05	-0,03
2do ciclo (≥ 5to)	-0,00	-0,08	-0,01	-0,01	-0,05	-0,03
Escala estilo de crianza autoritario						
Todos	0,01	-0,03	-0,01	-0,01	0,01	0,01
1er ciclo (< 5to)	0,01	-0,03	-0,01	-0,01	0,02	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	0,01	-0,03	-0,01	-0,01	0,02	0,01
Escala estilo de crianza permisivo						
Todos	-0,01	0,03	-0,02	-0,02	-0,01	-0,02
1er ciclo (< 5to)	-0,01	0,03	-0,01	-0,02	-0,01	-0,02
2do ciclo (≥ 5to)	-0,01	0,03	-0,01	-0,02	-0,01	-0,02
Escala estilo de crianza mixto						
Todos	$-0{,}04^{+}$	$0{,}16^{+++}$	$0{,}04^{*}$	0,01	$0{,}08^{++}$	$0{,}05^{*}$
1er ciclo (< 5to)	$-0{,}04^{+}$	$0{,}16^{+++}$	$0{,}04^{*}$	0,01	$0{,}08^{+}$	$0{,}05^{*}$
2do ciclo (≥ 5to)	$-0{,}04^{+}$	$0{,}16^{+++}$	$0{,}04^{*}$	0,01	$0{,}08^{+}$	$0{,}05^{*}$

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla A.0.4: Resultados TOT cuestionario de apoderado por escalas

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala autoeficacia						
Todos		-0,01		-0,05	0,00	-0,02
1er ciclo (< 5to)		0,02		-0,05	-0,01	-0,02
2do ciclo (≥ 5to)		0,02		-0,05	-0,01	-0,02
Escala construcción del rol parental						
Todos		$0,08^{+}$		-0,04	$0,09^{+}$	0,04
1er ciclo (< 5to)		$0,13^{+++}$		-0,04	$0,08^{+}$	0,03
2do ciclo (≥ 5to)		$0,13^{+++}$		-0,04	$0,08^{+}$	0,03
Escala alcohol y drogas						
Todos	-0,04	0,02	-0,03	0,02	-0,02	0,00
1er ciclo (< 5to)	-0,04	-0,00	$-0,04^{*}$	0,02	-0,01	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	-0,04	-0,00	$-0,04^{*}$	0,02	-0,01	0,01
Escala apoyo a la lectura						
Todos	0,01	0,06	0,03	$0,13^{++}$	0,01	0,07
1er ciclo (< 5to)	0,01	$0,12^{++}$	0,04	$0,13^{++}$	-0,01	0,06
2do ciclo (≥ 5to)	0,01	$0,12^{++}$	0,04	$0,13^{++}$	-0,01	0,06
Escala apoyo al aprendizaje						
Todos	0,02	0,05	0,04	0,04	$0,13^{+++}$	$0,09^{*}$
1er ciclo (< 5to)	0,02	$0,15^{+++}$	$0,07^{*}$	0,04	$0,11^{++}$	0,08
2do ciclo (≥ 5to)	0,02	$0,15^{+++}$	$0,07^{*}$	0,04	$0,11^{++}$	0,08
Escala comunicación						
Todos	$-0,04^{+}$	-0,00	-0,02	0,02	0,07	0,05
1er ciclo (< 5to)	$-0,04^{+}$	0,06	-0,01	0,02	0,06	0,04
2do ciclo (≥ 5to)	$-0,04^{+}$	0,06	-0,01	0,02	0,06	0,04
Escala convivencia familiar						
Todos	-0,01	0,01	-0,01	0,06	0,06	0,06
1er ciclo (< 5to)	-0,01	0,04	-0,00	0,06	0,06	0,06
2do ciclo (≥ 5to)	-0,01	0,04	-0,00	0,06	0,06	0,06
Escala normas y límites						
Todos	-0,03	$-0,08^{+}$	-0,04	-0,02	0,03	0,01
1er ciclo (< 5to)	-0,03	-0,05	-0,04	-0,02	0,03	0,01
2do ciclo (≥ 5to)	-0,03	-0,05	-0,04	-0,02	0,03	0,01
Escala relación con el hijo						
Todos	-0,04	$0,08^{+}$	-0,00	0,07	$0,15^{+++}$	$0,11^{***}$
1er ciclo (< 5to)	-0,04	$0,15^{+++}$	0,01	0,07	$0,13^{++}$	$0,10^{***}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,04	$0,15^{+++}$	0,01	0,07	$0,13^{++}$	$0,10^{***}$

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla A.0.5: Continuación resultados TOT cuestionario de apoderado por escalas (2)

Escala	Seg. I PAF III Dif. T-C	Seg. I PAF IV Dif. T-C	Seg. I Global Dif. T-C	Seg. II PAF III Dif. T-C	Seg. II PAF IV Dif. T-C	Seg. II Global Dif. T-C
Escala identidad familiar						
Todos	-0,02	0,02	-0,01	0,05	0,07	0,07
1er ciclo (< 5to)	-0,02	0,04	-0,01	0,05	0,06	0,06
2do ciclo (≥ 5to)	-0,02	0,04	-0,01	0,05	0,06	0,06
Escala padres involucrados						
Todos	-0,00	$0{,}09^{++}$	0,02	0,07	$0{,}09^{++}$	$0{,}09^{**}$
1er ciclo (< 5to)	-0,00	$0{,}14^{+++}$	$0{,}04^{*}$	0,07	$0{,}08^{+}$	$0{,}08^{**}$
2do ciclo (≥ 5to)	-0,00	$0{,}14^{+++}$	$0{,}04^{*}$	0,07	$0{,}08^{+}$	$0{,}08^{**}$
Escala redes						
Todos	-0,03	$0{,}13^{+++}$	0,01	-0,03	$0{,}19^{+++}$	0,08
1er ciclo (< 5to)	-0,03	$0{,}15^{+++}$	0,01	-0,03	$0{,}19^{+++}$	0,08
2do ciclo (≥ 5to)	-0,03	$0{,}15^{+++}$	0,01	-0,03	$0{,}19^{+++}$	0,08
Escala familia-escuela						
Todos		$0{,}37^{+++}$		-0,01	$0{,}38^{+++}$	$0{,}19^{**}$
1er ciclo (< 5to)		$0{,}40^{+++}$		-0,01	$0{,}38^{+++}$	$0{,}19^{**}$
2do ciclo (≥ 5to)		$0{,}40^{+++}$		-0,01	$0{,}38^{+++}$	$0{,}19^{**}$

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

B. Anexo: Tablas de preguntas por orden de cuestionario

B.1. Tablas Cuestionario Apoderado

Tabla B.1.1: Resultados cuestionario de apoderado por pregunta

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
¿Qué tan cómo se siente llenando encuestas?																		
Escala del 1 al 5																		
	3,89	0,02								3,88	0,02		3,77	0,05		3,83	0,04*	1,0
Es mi responsabilidad comunicarme con el profesor jefe regularmente																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,74	0,01								4,77	-0,00		4,72	$0,02^{+}$	0,5	4,74	0,01	
Es mi responsabilidad ayudar con las tareas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,81	$0,02^{+}$	0,4							4,81	-0,01		4,77	$0,04^{+++}$	0,8	4,79	0,02	
Es mi responsabilidad explicarle cuando no entiende una asignatura																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,58	0,02								4,59	-0,00		4,55	-0,02		4,57	-0,01	
Es mi responsabilidad hablar sobre el día escolar																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,81	-0,00								4,82	-0,01		4,79	$0,03^{+++}$	0,7	4,81	0,01	
Es mi responsabilidad que mi hijo haga las tareas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,78	0,00								4,79	0,00		4,74	$0,03^{+}$	0,6	4,77	0,01	
Es mi responsabilidad estar enterado de las cosas de la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,74	$0,03^{++}$	0,6							4,78	-0,01		4,69	0,02		4,73	0,00	
Es mi responsabilidad participar activamente en actividades escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,21	$0,05^{++}$	1,2							4,36	-0,02		4,17	0,02		4,26	-0,00	
Es mi responsabilidad relacionarme con otros apoderados																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,95	$0,06^{+++}$	1,5							4,15	-0,02		4,01	$0,05^{++}$	1,2	4,08	0,02	
Sé cómo ayudar a mi hijo a subir sus notas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,49	-0,01								4,49	0,00		4,43	0,01		4,46	0,01	
Mi apoyo hace que mejoren las notas de mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,70	0,01								4,70	-0,01		4,67	0,02		4,68	0,00	
Mi apoyo hace que mejore la conducta de mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,73	0,01								4,75	-0,01		4,71	0,02		4,73	0,00	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.2: Continuación resultados cuestionario de apoderado (2)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Tengo conocimiento necesario para ayudar en tareas y estudio																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,20	-0,03					4,22	-0,02		4,14	-0,02		4,18	-0,02	
Soy importante para que mi hijo sea feliz																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,87	0,01					4,88	$-0,03^{++}$	-0,6	4,84	0,01		4,86	-0,01	
Tengo las herramientas para conversar sobre sexualidad																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,43	-0,02					4,44	$0,04^{++}$	1,0	4,44	-0,01		4,44	0,01	
Sé como apoyar en cambios que vivirá durante crecimiento																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,58	-0,03			4,62	-0,00		4,60	-0,01		4,65	-0,03		4,58	0,01		4,62	-0,01	
Principal responsable de la comunicación apoderado-escuela es apoderado																		
% seleccionó la alternativa																		
				19,58	$-2,00^{++}$	-10,2				20,65	1,16		18,77	0,36		19,66	0,75	
Principal responsable de la comunicación apoderado-escuela es profesor																		
% seleccionó la alternativa																		
				5,94	0,54					6,77	-0,73		5,69	$-1,05^{+}$	-18,4	6,20	-0,89	
Principal responsable de la comunicación apoderado-escuela es ambos																		
% seleccionó la alternativa																		
				74,48	1,46					72,59	-0,43		75,54	0,69		74,14	0,14	
Principal responsable de que apoderdo se informe del progreso es apoderado																		
% seleccionó la alternativa																		
				24,59	-1,07					22,29	1,75		23,19	0,34		22,76	1,05	
Principal responsable de que apoderdo se informe del progreso es profesor																		
% seleccionó la alternativa																		
				25,12	$-1,79^{+}$	-7,1				27,17	-0,49		21,83	-1,60		24,37	-1,07	
Principal responsable de que apoderdo se informe del progreso es ambos																		
% seleccionó la alternativa																		
				50,29	$2,86^{++}$	5,7				50,54	-1,26		54,98	1,26		52,87	0,02	
Principal responsable en hacer que escuela sea un buen lugar es apoderado																		
% seleccionó la alternativa																		
				6,82	-0,34					7,11	0,19		10,11	-0,23		8,68	-0,02	
Principal responsable en hacer que escuela sea un buen lugar es profesor																		
% seleccionó la alternativa																		
				27,15	0,05					26,92	1,93		25,28	-0,33		26,06	0,76	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.3: Continuación resultados cuestionario de apoderado (3)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Principal responsable en hacer que escuela sea un buen lugar es ambos																		
% seleccionó la alternativa																		
				66,03	0,29					65,97	-2,12^{+}	-3,2	64,61	0,56		65,26	-0,74	
Horas al día el estudiante dedica a comer																		
Horas																		
				0,95	-0,07^{+++}	-7,5				0,97	-0,01		0,95	-0,06^{++}	-6,4	0,96	-0,04	
Horas al día el estudiante dedica a ver televisión																		
Horas																		
1,77	-0,03		1,46	0,04		1,61	0,01		1,49	-0,08^{+++}	-5,2	1,32	-0,01		1,40	-0,04*	-2,8	
Horas al día el estudiante dedica a usar el computador																		
Horas																		
1,12	-0,08^{+++}	-7,2	0,77	-0,05^{+}	-6,1	0,91	-0,06*	-6,6	0,75	-0,04		0,84	-0,07^{++}	-8,3	0,80	-0,05**	-6,7	
Horas al día el estudiante dedica a usar el celular o tablet																		
Horas																		
				0,87	-0,05					0,98	-0,05		1,03	-0,04		1,00	-0,05*	-4,8
Horas al día el estudiante dedica a hacer trabajos, tareas o estudiar																		
Horas																		
				1,17	-0,04^{+}	-3,0				1,22	-0,03		1,20	-0,04^{+}	-3,3	1,21	-0,03	
Horas al día el estudiante dedica a leer																		
Horas																		
				0,65	-0,02					0,71	-0,01		0,72	-0,04^{++}	-6,2	0,71	-0,03*	-4,3
Horas al día el estudiante dedica a jugar dentro de la casa																		
Horas																		
				1,26	0,02					1,29	-0,05		1,06	0,01		1,17	-0,02	
Horas al día el estudiante dedica a jugar fuera de la casa																		
Horas																		
				0,71	0,07^{+++}	10,3				0,63	-0,01		0,67	-0,01		0,65	-0,01	
Horas al día el estudiante dedica a hacer deporte																		
Horas																		
				0,87	-0,05^{+}	-6,0				0,92	-0,08^{+++}	-8,9	0,88	-0,07^{+++}	-8,4	0,90	-0,08**	-8,6
Horas al día el estudiante dedica a descansar o dormir siesta																		
Horas																		
				0,70	0,02					0,71	0,02		0,69	0,05^{+}	7,8	0,70	0,03	
Se queja de dolores y malestares																		
1: Nunca - 5: Con frecuencia																		
2,52	-0,02		2,66	0,03		2,59	0,01		2,71	-0,05								

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.4: Continuación resultados cuestionario de apoderado (4)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Pasa más tiempo solo																		
1: Nunca - 5: Con frecuencia																		
	1,95	0,06^{+}	3,0	1,78	-0,01		1,86	0,02		1,75	0,01							
Se cansa fácilmente, tiene poca energía																		
1: Nunca - 5: Con frecuencia																		
	1,81	0,01		2,10	-0,01		1,96	-0,00		2,09	0,05							
Está nervioso o es incapaz de estar quieto																		
1: Nunca - 5: Con frecuencia																		
	2,38	0,04		2,54	0,00		2,46	0,02		2,42	0,08^{+}	3,1						
Desobedece las reglas																		
1: Nunca - 5: Con frecuencia																		
	2,72	-0,03		2,83	0,04		2,78	0,01		2,78	0,03							
No muestra sus sentimientos																		
1: Nunca - 5: Con frecuencia																		
	2,30	0,00		2,70	-0,00		2,50	-0,00		2,69	0,05							
¿Está contento con la escuela del estudiante?																		
1: Muy descontento - 5: Muy contento																		
	3,86	-0,10^{+++}	-2,5	3,87	0,03		3,86	-0,03		4,01	-0,13^{+++}	-3,2	3,82	0,08^{+++}	2,1	3,91	-0,02	
¿Está contento con el trato que recibe por parte de la escuela?																		
1: Muy descontento - 5: Muy contento																		
	3,92	-0,08^{+++}	-2,1	3,86	0,03		3,89	-0,03		3,98	-0,12^{+++}	-3,1	3,88	0,09^{+++}	2,2	3,92	-0,02	
¿Está contento con el trato que recibe apoderado del profesor jefe?																		
1: Muy descontento - 5: Muy contento																		
	4,12	0,01		4,06	0,06^{+++}	1,6	4,09	0,04		4,13	0,04		4,10	0,09^{+++}	2,3	4,12	0,07**	1,7
¿Está contento con el trato que recibe su hijo del profesor jefe?																		
1: Muy descontento - 5: Muy contento																		
	4,12	-0,01		4,05	0,06^{+++}	1,6	4,08	0,03		4,10	0,03		4,08	0,08^{+++}	1,9	4,09	0,06*	1,4
Existen en la escuela procedimientos claros para trabajar con familias																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,72	0,29^{+++}	7,9				3,89	0,09^{+++}	2,3	3,72	0,34^{+++}	9,0	3,80	0,22***	5,7
Para esta escuela es importante que los padres participen en actividades																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,08	0,19^{+++}	4,8				4,26	0,04^{+}	1,0	4,05	0,22^{+++}	5,5	4,15	0,13***	3,2
La escuela me ha entregado herramientas para apoyar a hijo desde la casa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,78	0,25^{+++}	6,5				3,94	0,04		3,77	0,26^{+++}	6,8	3,85	0,15***	3,8

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.5: Continuación resultados cuestionario de apoderado (5)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Me siento parte de esta escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,79	$0,14^{+++}$	3,7				3,98	-0,04		3,80	$0,16^{+++}$	4,3	3,88	0,06	
El profesor espera que yo apoye con las tareas en la casa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,59	$0,04^{+++}$	0,9				4,60	$0,06^{+++}$	1,3	4,49	$0,04^{++}$	0,9	4,54	$0,05^{***}$	1,1
Me siento representado por el Centro de Padres																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,21	$0,22^{+++}$	6,7				3,47	-0,04		3,25	$0,22^{+++}$	6,7	3,35	$0,09^{*}$	2,8
El Centro de Padres es considerado por la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,78	$0,18^{+++}$	4,7				4,00	$-0,05^{++}$	-1,4	3,81	$0,18^{+++}$	4,7	3,90	0,06	
La relación entre los apoderados del curso es positiva																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,88	$0,10^{+++}$	2,6				3,95	0,02		3,89	$0,12^{+++}$	3,2	3,92	$0,07^{**}$	1,9
La relación entre las familias y la escuela es positiva																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,91	$0,10^{+++}$	2,7				4,04	$-0,05^{+}$	-1,1	3,91	$0,14^{+++}$	3,5	3,97	0,05	
Si hay actividades, me pongo la camiseta por escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,77	$0,04^{+}$	1,2				3,97	$-0,05^{+}$	-1,2	3,78	0,03		3,87	-0,00	
Siento que los problemas de mi familia también los tienen otras familias de la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,97	$0,09^{+++}$	2,3				4,06	0,00		4,02	0,02		4,04	0,01	
Siento que los problemas de mi familia son más graves que los de otras familias de la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				2,59	-0,00					2,61	0,00		2,66	$-0,08^{++}$	-3,1	2,64	-0,04	
Conozco el proyecto educativo de esta escuela																		
% responde que sí																		
				62,09	$4,63^{+++}$	7,5				71,66	$-2,86^{++}$	-4,0	64,23	$5,07^{+++}$	7,9	67,76	1,19	
Comparto el proyecto educativo de esta escuela																		
% responde que sí																		
				72,00	$2,73^{++}$	3,8				79,70	$-4,40^{+++}$	-5,5	72,66	$4,05^{+++}$	5,6	76,02	-0,08	
Conozco al menos a un integrante del centro de padres																		
% responde que sí																		
				61,65	$5,45^{+++}$	8,8				72,89	0,28		64,74	$5,58^{+++}$	8,6	68,61	2,96	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.6: Continuación resultados cuestionario de apoderado (6)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Conozco al menos a un integrante de la directiva de curso																		
% responde que sí				90,48	3,28^{+++}	3,6				93,54	-0,06		91,13	3,73^{+++}	4,1	92,28	1,88**	2,0
Cuando he tenido un conflicto hemos podido resolverlo																		
1: Nunca - 5: Siempre				3,83	0,01					3,90	-0,13^{+++}	-3,3	4,00	-0,07^{+}	-1,7	3,95	-0,10**	-2,4
Se informa oportunamente a los padres sobre problemas con su hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre				4,24	0,01					4,33	-0,10^{+++}	-2,3	4,30	-0,05^{+}	-1,1	4,32	-0,07**	-1,7
Profesor me mantiene informado sobre el progreso de mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre				4,19	0,10^{+++}	2,3				4,30	0,02		4,26	0,01		4,28	0,02	
La escuela tiene disposición para recibir inquietudes-sugerencias																		
1: Nunca - 5: Siempre				4,05	0,01					4,18	-0,17^{+++}	-4,0	4,06	0,03		4,12	-0,07	
Se realizan actividades familiares en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre				3,27	0,55^{+++}	16,8				3,55	0,28^{+++}	7,9	3,28	0,63^{+++}	19,2	3,41	0,46***	13,4
Cuando hay actividades familiares participo activamente																		
1: Nunca - 5: Siempre				3,00	0,19^{+++}	6,4				3,31	0,13^{+++}	3,9	3,03	0,20^{+++}	6,5	3,17	0,16***	5,2
Uso como medio de comunicación: anotación en el cuaderno																		
% seleccionó la alternativa				33,39	-9,45^{+++}	-28,3				26,02	-5,77^{+++}	-22,2	38,53	-11,77^{+++}	-30,6	32,50	-8,77***	-27,0
Uso como medio de comunicación: la agenda																		
% seleccionó la alternativa				46,78	23,58^{+++}	50,4				35,34	21,84^{+++}	61,8	52,97	21,10^{+++}	39,8	44,48	21,46***	48,3
Uso como medio de comunicación: el telefono																		
% seleccionó la alternativa				20,11	2,08^{++}	10,3				22,90	4,13^{+++}	18,0	26,49	0,76		24,76	2,43	
Uso como medio de comunicación: el email o facebook																		
% seleccionó la alternativa				3,62	-0,21					4,01	0,83		7,50	0,81		5,82	0,82	
Uso como medio de comunicación: ir al establecimiento																		
% seleccionó la alternativa				77,34	-3,84^{+++}	-5,0				84,57	-5,07^{+++}	-6,0	79,03	-3,12^{+++}	-4,0	81,70	-4,09***	-5,0

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.7: Continuación resultados cuestionario de apoderado (7)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Uso como medio de comunicación: no me comunico																		
% seleccionó la alternativa																		
				2,48	-0,33					2,70	-0,09		2,40	-0,07		2,55	-0,08	
Medio que más utilizo es: anotación en el cuaderno																		
% seleccionó la alternativa																		
				11,71	-7,45^{+++}	-63,6				7,16	-4,16^{+++}	-58,2	11,56	-7,66^{+++}	-66,3	9,41	-5,90***	-62,7
Medio que más utilizo es: la agenda																		
% seleccionó la alternativa																		
				28,00	17,26^{+++}	61,7				17,21	14,27^{+++}	82,9	28,87	17,74^{+++}	61,4	23,17	15,99***	69,0
Medio que más utilizo es: el telefono																		
% seleccionó la alternativa																		
				4,87	-0,26					7,07	0,62		5,64	1,68^{++}	29,8	6,33	1,15	
Medio que más utilizo es: el email o facebook																		
% seleccionó la alternativa																		
				0,95	0,06					0,88	-0,31		2,40	0,01		1,65	-0,15	
Medio que más utilizo es: ir al establecimiento																		
% seleccionó la alternativa																		
				53,53	-9,79^{+++}	-18,3				66,49	-10,20^{+++}	-15,3	50,72	-11,55^{+++}	-22,8	58,43	-10,87***	-18,6
Medio que más utilizo: no me comunico																		
% seleccionó la alternativa																		
				0,95	0,18					1,21	-0,22		0,81	-0,21		1,00	-0,21	
Participé en escuela de padres de la escuela																		
% responde que sí																		
				13,69	16,32^{+++}	119,2				20,61	16,11^{+++}	78,2	43,45	18,22^{+++}	41,9	32,66	17,19***	52,6
Participé en escuela de padres no vinculada a la escuela																		
% responde que sí																		
				5,75	3,58^{+++}	62,3				8,21	3,25^{+++}	39,5	9,05	5,92^{+++}	65,5	8,66	4,64***	53,5
Participé en actividades familiares que invita la escuela																		
% responde que sí																		
39,71	1,74		40,18	9,09^{+++}	22,6	39,95	5,51**	13,8	48,76	6,23^{+++}	12,8	37,18	10,77^{+++}	29,0	42,70	8,56***	20,1	
¿A cuántas entrevistas individuales con el profesor jefe asistió?																		
Número de entrevistas																		
				1,82	-0,07^{+}	-3,6				2,09	0,00		1,53	-0,10^{++}	-6,7	1,80	-0,05	
En la entrevista se conversó de: aspectos positivos																		
% seleccionó la alternativa																		
0,91	-0,01		62,83	0,62		31,02	0,30		64,43	3,24^{++}	5,0	62,29	3,14^{+}	5,0	63,43	3,22***	5,1	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.8: Continuación resultados cuestionario de apoderado (8)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
En la entrevista se conversó de: aspectos negativos																		
% seleccionó la alternativa																		
	0,92	0,01		49,97	3,80^{+++}	7,6	25,03	1,92**	7,7	51,00	1,91		54,06	1,25		52,43	1,64	
En la entrevista se conversó de: rendimiento académico																		
% seleccionó la alternativa																		
				74,21	1,51					76,02	0,18		72,84	1,80		74,53	0,94	
En la entrevista se conversó de: ideas o sugerencias para apoyar a hijo																		
% seleccionó la alternativa																		
	0,88	0,01		49,66	4,52^{+++}	9,1	24,76	2,28**	9,2	51,04	2,41		51,60	3,01^{+}	5,8	51,30	2,71**	5,3
En la entrevista se conversó de: bullying al alumno																		
% seleccionó la alternativa																		
				16,15	-2,97^{+++}	-18,4				16,05	-0,03		15,61	-1,49		15,84	-0,72	
En la entrevista se conversó de: otros temas																		
% seleccionó la alternativa																		
				20,08	1,79					19,17	0,06		22,67	0,77		20,80	0,38	
¿Cómo calificaría esta entrevista [1 a 5]																		
1: Muy mala - 5: Muy buena																		
	4,26	0,05^{++}	1,1	4,27	0,03		4,27	0,04**	1,0	4,31	0,02							
¿Ha pedido entrevista individual con el profesor jefe?																		
% responde que sí																		
				69,14	-2,54^{+}	-3,7				68,17	1,33		67,69	-1,51		67,93	0,00	
He pedido entrevista: por problemas de conducta																		
% seleccionó la alternativa																		
				31,83	1,62					36,12	-0,93		36,47	2,10		36,29	0,42	
He pedido entrevista: por problemas académicos																		
% seleccionó la alternativa																		
				45,38	-0,89					44,25	0,57		44,63	-1,38		44,43	-0,25	
He pedido entrevista: por problemas familiares																		
% seleccionó la alternativa																		
				15,13	0,63					13,28	1,51		16,66	-0,45		14,91	0,63	
He pedido entrevista: por bullying al alumno																		
% seleccionó la alternativa																		
				16,01	-1,96					16,20	-0,47		16,75	-0,17		16,46	-0,37	
He pedido entrevista: para conocer los avances de mi hijo																		
% seleccionó la alternativa																		
				69,89	2,57					73,61	1,67		69,68	2,43		71,71	2,04*	2,8

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.9: Continuación resultados cuestionario de apoderado (9)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
He pedido entrevista: para conocer al profesor																		
% seleccionó la alternativa																		
	16,36	-0,92								15,91	-3,67^{+++}	-23,1	16,60	1,44		16,24	-1,35	
Al profesor le interesa la información que le entrego sobre mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,39	0,03								4,42	0,02		4,40	0,09^{+++}	2,1	4,41	0,06***	1,3
La entrevista individual con el profesor es un aporte																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,21	0,03		4,51	0,01		4,35	0,02		4,52	0,05^{++}	1,0	4,51	0,06^{+++}	1,4	4,51	0,06***	1,2	
Considero importante asistir a entrevistas cuando me citan																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,49	0,02		4,75	0,00		4,61	0,01		4,73	0,05^{+++}	1,0	4,74	0,03^{++}	0,7	4,74	0,04***	0,9	
¿Con qué nota evaluaría la entrevistas individuales? [1 a 7]																		
Nota escala 1 al 7																		
	5,83	0,11^{+++}	1,9							5,87	0,11^{+++}	1,8	5,81	0,13^{+++}	2,2	5,84	0,12***	2,0
Se informan fechas de reuniones con anticipación																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,46	0,10^{+++}	2,2							4,57	0,05^{++}	1,1	4,48	0,10^{+++}	2,1	4,52	0,07***	1,6
Se entrega información que me permite apoyar el aprendizaje de mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,19	0,03		4,48	0,09^{+++}	2,0	4,34	0,06***	1,4	4,57	0,01		4,47	0,09^{+++}	1,9	4,52	0,05**	1,1	
En las reuniones de apoderados participo de manera activa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,28	0,05^{++}	1,2							4,35	0,01		4,27	0,06^{+++}	1,4	4,31	0,04	
En reuniones de apoderados se respetan las opiniones de todos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,30	0,02								4,28	0,02		4,26	0,06^{+++}	1,5	4,27	0,04**	1,0
Me parece que las reuniones son un aporte																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,44	0,03								4,45	0,01		4,44	0,04^{++}	0,9	4,45	0,03	
Me parece importante asistir a todas las reuniones																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,57	0,01		4,72	0,02		4,65	0,01		4,74	-0,02		4,72	0,02		4,73	0,00		
¿Con qué nota evaluaría las reuniones de apoderados? [1 a 7]																		
Nota escala 1 al 7																		
5,83	0,03		5,67	0,10^{+++}	1,7	5,75	0,06*	1,1	5,74	0,03		5,64	0,14^{+++}	2,4	5,68	0,09**	1,5	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.10: Continuación resultados cuestionario de apoderado (10)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Estoy atento a lo que mi hijo hace en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,57	-0,05^{++}	-1,0	4,68	-0,01		4,62	-0,03*	-0,6	4,71	-0,02		4,65	0,05^{+++}	1,0	4,68	0,01	
Por lo general sé donde está mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,81	0,02^{+}	0,5	4,87	0,01		4,84	0,02*	0,4	4,86	0,02^{+}	0,4	4,85	0,02^{+}	0,4	4,85	0,02**	0,4
Cuando mi hijo sale, espero que me diga adónde va																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,86	-0,01		4,89	0,03^{++}	0,6	4,88	0,01		4,89	0,02		4,90	0,00		4,89	0,01	
Comemos o tomamos once juntos en familia																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,56	0,00		4,73	0,01		4,64	0,00		4,74	0,00		4,72	0,01		4,73	0,01	
Sé qué programas ve mi hijo en la televisión																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,74	0,02		4,80	0,02^{+}	0,4	4,77	0,02**	0,4	4,79	0,01		4,75	0,03^{++}	0,7	4,77	0,02*	0,5
Me fijo en los juegos y páginas que mi hijo ve en el computador																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,48	0,08^{+++}	1,8	4,62	0,04^{+}	0,9	4,55	0,06***	1,3	4,59	0,06^{++}	1,2	4,58	0,05^{++}	1,2	4,59	0,05***	1,2
Conozco a los amigos cercanos de mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,72	0,01		4,80	0,04^{+++}	0,8	4,76	0,02**	0,5	4,78	0,02		4,77	0,04^{+++}	0,9	4,77	0,03**	0,7
Controlo la hora de llegada de mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,86	0,01		4,88	0,02^{+}	0,4	4,87	0,01		4,88	0,01		4,87	0,01		4,88	0,01	
Estoy contento con mi familia																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,65	-0,03^{+}	-0,7	4,80	-0,01		4,73	-0,02*	-0,4	4,82	0,01		4,83	0,02		4,82	0,01	
Valoro las cualidades de mi familia																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,68	-0,01		4,79	0,03^{+}	0,5	4,74	0,01		4,80	0,02^{+}	0,5	4,82	0,02^{+}	0,5	4,81	0,02**	0,5
Valoro las herramientas que tengo para salir adelante con mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,74	0,00		4,83	-0,00		4,78	0,00		4,84	-0,01		4,83	0,01		4,83	0,00	
Me siento querido por mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,74	0,01		4,86	-0,00		4,80	0,01		4,86	0,02		4,87	0,01		4,86	0,01	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.11: Continuación resultados cuestionario de apoderado (11)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Estoy conforme con el nivel de comunicación que tengo con mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,41	-0,01		4,70	-0,00		4,56	-0,01		4,70	0,02		4,72	0,02		4,71	0,02*	0,4
En mi familia hay un ambiente de respeto y buen trato																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,47	-0,00		4,61	-0,00		4,54	-0,00		4,60	0,02		4,61	-0,11		4,61	0,02	
Como familia hacemos actividades todos juntos																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,83	-0,03		4,13	-0,01		3,98	-0,02		4,12	$0,06^{++}$	1,5	3,95	-0,01		4,03	0,02	
En mi familia lo pasamos bien																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,46	0,02		4,49	0,03		4,48	0,02		4,51	0,02		4,41	0,03		4,46	0,02	
Me preocupo de tener espacios para conversar con mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,36	-0,02		4,54	-0,01		4,45	-0,02		4,55	0,02		4,47	$0,05^{++}$	1,1	4,51	0,04***	0,8
Mi hijo me pide mi opinión para resolver algún problema																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,33	$-0,05^{++}$	-1,1	4,48	0,03		4,41	-0,01		4,49	0,00		4,41	$0,08^{+++}$	1,8	4,45	0,04**	0,9
Tengo problemas de comunicación con mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				2,09	0,05					2,11	0,01		2,07	0,03		2,09	0,02	
Le digo a mi hijo que lo quiero																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,71	-0,01		4,76	0,02		4,73	0,01		4,76	0,02		4,74	$0,04^{++}$	0,8	4,75	0,03**	0,6
Me pongo en el lugar de mi hijo cuando tenemos algún conflicto																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,27	-0,03		4,32	-0,01		4,30	-0,02		4,34	-0,01		4,25	0,02		4,29	0,01	
Hago actividades con mi hijo que nos gustan a los dos																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,10	$-0,05^{+}$	-1,2	4,26	0,02		4,18	-0,01		4,21	0,03		4,16	$0,07^{+++}$	1,6	4,18	0,05**	1,2
Tengo espacios para regalonear con mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,37	-0,02		4,51	0,02		4,44	0,01		4,53	0,01		4,41	$0,05^{++}$	1,1	4,47	0,03**	0,7
Si tengo conflicto con mi hijo, conversamos para llegar a un acuerdo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,18	-0,03		4,35	0,02		4,27	-0,00		4,35	-0,00		4,33	0,01		4,34	0,00	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.12: Continuación resultados cuestionario de apoderado (12)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Resolvemos conflictos con nuestro hijo sin recurrir a la violencia																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,46	-0,00		4,54	-0,03		4,50	-0,01		4,56	-0,01		4,52	$0,06^{+++}$	1,3	4,54	0,02	
Cuando tengo problemas personales, tengo a quien pedir ayuda																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,59	0,00		3,73	0,01		3,66	0,01		3,77	-0,03		3,73	$0,07^{+}$	1,8	3,75	0,02	
Cuando tengo algún gasto imprevisto, tengo a quien le puedo pedir ayuda																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,63	$-0,06^{+}$	-1,6	3,69	0,00		3,66	-0,03		3,74	-0,00		3,67	0,05		3,70	0,02	
Cuando tengo dudas sobre la crianza, tengo alguien con quien conversar																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,61	-0,03		3,66	$0,06^{+}$	1,7	3,63	0,02		3,72	-0,04		3,63	$0,13^{+++}$	3,5	3,67	0,04	
Cuando mi hijo tiene un problema en la escuela, tengo a quien pedirle ayuda en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,64	$-0,09^{+++}$	-2,5	3,67	0,05		3,66	-0,02		3,83	-0,05		3,73	$0,10^{+++}$	2,6	3,78	0,02	
Le pongo límites a mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				4,67	-0,03					4,67	-0,01		4,62	0,00		4,65	-0,00	
Le explico a mi hijo por qué pongo normas en la casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				4,70	-0,02					4,70	0,00		4,68	-0,01		4,69	-0,00	
Puedo ponerle límites a mi hijo sin necesidad de ser violento																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,28	-0,03		4,46	0,00		4,37	-0,01		4,50	-0,01		4,45	0,02		4,47	0,00	
En nuestra casa se respetan las normas que ponemos																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,20	-0,00		4,37	-0,03		4,29	-0,01		4,41	0,01		4,37	0,00		4,39	0,00	
Logro decir que no a mi hijo cuando es por su bien																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				4,69	-0,02					4,70	-0,00		4,66	-0,01		4,68	-0,01	
Mi hijo tiene una rutina clara durante el día																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,02	-0,01		4,30	-0,04		4,16	-0,02		4,37	-0,00		4,25	0,02		4,31	0,01	
Le enseño buenos hábitos a mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,63	-0,03		4,85	0,01		4,74	-0,01		4,85	-0,00		4,83	0,02		4,84	0,01	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.13: Continuación resultados cuestionario de apoderado (13)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Estoy preparado para conversar con mi hijo sobre riesgos de drogas y alcohol																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,65	-0,04^{++}	-0,9	4,73	-0,01		4,69	-0,03*	-0,6	4,75	0,01		4,75	-0,01		4,75	0,00	
Converso con mi hijo sobre los riesgos de drogas y el alcohol																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,54	-0,01		4,57	-0,00		4,55	-0,01		4,64	0,03		4,63	-0,01		4,63	0,01	
Como familia tenemos una postura clara de rechazo de alcohol y drogas																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				4,71	0,03					4,76	-0,00		4,74	0,00		4,75	-0,00	
Durante el día mi hijo tiene un horario definido para hacer las tareas																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				4,09	-0,04					4,15	-0,02		4,03	0,03		4,09	0,00	
Le pregunto a mi hijo qué está aprendiendo en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				4,63	-0,02					4,62	0,02		4,58	0,05^{+++}	1,2	4,60	0,03***	0,8
Mi hijo cumple con sus responsabilidades escolares																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,41	0,00		4,34	0,02		4,37	0,01		4,39	-0,01		4,33	0,03		4,36	0,01	
Mi hijo llega puntualmente a clases																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,30	-0,03		4,55	0,04^{++}	0,8	4,43	0,01		4,49	-0,01		4,53	0,03		4,51	0,01	
Sé como apoyar a mi hijo para que se interese por la lectura																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,02	-0,00		4,12	-0,03		4,07	-0,02		4,12	0,03		4,06	0,01		4,09	0,02	
Incentivo a que mi hijo saque libros de la biblioteca																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,14	0,05		3,50	0,00		3,32	0,03		3,49	0,08^{++}	2,4	3,58	-0,06^{+}	-1,6	3,54	0,01	
Mi hijo lee al menos 10 minutos al día en la casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,66	-0,02		3,36	0,10^{+++}	2,9	3,51	0,04		3,42	0,05		3,44	0,06^{+}	1,7	3,43	0,06	
Ayudo a mi hijo a buscar formas de estudio que le sirvan para aprender																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,03	-0,01		4,08	-0,02		4,05	-0,02		4,09	-0,02		4,05	0,01		4,07	-0,00	
Ayudo a mi hijo a hacer las tareas																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,38	-0,01		4,38	0,05^{++}	1,1	4,38	0,02		4,36	0,02		4,27	0,06^{++}	1,5	4,31	0,04*	1,0

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.14: Continuación resultados cuestionario de apoderado (14)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Reviso la agenda escolar																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,25	0,18^{+++}	4,3	4,44	0,10^{+++}	2,2	4,35	0,14***	3,2	4,33	0,13^{+++}	3,0	4,35	0,12^{+++}	2,8	4,34	0,13***	2,9
En la casa, alguien revisa las tareas y estudio de mi hijo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,45	0,01		4,41	0,02		4,43	0,02		4,40	0,02		4,33	0,04		4,36	0,03	
Si mi hijo bajara las notas: me comunicaría con el profesor jefe																		
% seleccionó la alternativa																		
				73,07	-0,18					73,71	1,14		74,25	0,55		74,00	0,86	
Si mi hijo bajara las notas: lo retaría																		
% seleccionó la alternativa																		
				14,94	-0,58					14,69	1,15		16,91	-0,80		15,85	0,14	
Si mi hijo bajara las notas: lo castigaría																		
% seleccionó la alternativa																		
				17,06	0,03					14,40	0,56		19,16	-1,43		16,89	-0,47	
Si mi hijo bajara las notas: hablaría con él																		
% seleccionó la alternativa																		
				78,81	1,93^{+}	2,4				79,81	3,00^{+++}	3,8	82,07	0,21		80,99	1,59*	2,0
Si mi hijo bajara las notas: esperaría y vería si mejora																		
% seleccionó la alternativa																		
				10,52	-0,19					10,88	-0,27		12,14	-0,76		11,54	-0,52	
Si mi hijo bajara las notas: le diría que dedique más tiempo a estudiar																		
% seleccionó la alternativa																		
				52,29	2,41^{++}	4,6				53,09	0,93		56,07	-0,52		54,65	0,22	
Si mi hijo bajara las notas: dedicaría yo más tiempo a ayudarlo																		
% seleccionó la alternativa																		
				69,06	5,04^{+++}	7,3				69,07	1,48		69,95	3,34^{+++}	4,8	69,53	2,39**	3,4
Si mi hijo bajara las notas: reduciría sus actividades fuera de la escuela																		
% seleccionó la alternativa																		
				33,65	0,88					33,36	-1,48		34,20	0,54		33,80	-0,46	
Si mi hijo bajara las notas: acudiría a un profesor particular o especialista																		
% seleccionó la alternativa																		
				11,89	0,88					11,91	0,30		12,69	-1,02		12,32	-0,37	
Si mi hijo bajara las notas: no haría nada																		
% seleccionó la alternativa																		
				0,72	-0,41^{++}	-56,2				0,49	-0,16		0,05	-0,01		0,26	-0,08	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.15: Continuación resultados cuestionario de apoderado (15)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Es difícil conversar con los hijos sobre sexualidad																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,39	$0,09^{++}$	2,5				3,51	-0,02							
Es importante ponerle límites a los hijos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,78	0,02					4,78	$0,02^{+}$	0,5	4,85	0,01		4,82	0,02*	0,4
Nos cuesta planificar actividades familiares																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,19	0,01					3,21	-0,05							
En momento de crisis, podemos recurrir unos a otros como apoyo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,43	0,03					4,48	-0,03		4,58	$0,04^{++}$	0,9	4,53	0,01	
Los integrantes de esta familia son aceptados por como son																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,69	0,02					4,71	-0,01							
Es difícil ponerle reglas claras a mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				3,12	0,03					3,17	-0,04		3,25	0,05		3,21	0,01	
Expresamos los sentimientos entre nosotros																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,60	0,02					4,61	0,03							
Converso con mis hijos sobre sexualidad																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,10	-0,02					4,19	0,02		4,13	-0,01		4,16	0,01	
Es perjudicial para los niños que en una familia no hayan reglas claras																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,56	$0,04^{+}$	0,8				4,56	0,02							
Como familia somos capaces de encontrar formas para resolver problemas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,62	-0,01					4,63	-0,02							
En nuestra familia nos llevamos bien entre todos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,51	0,00					4,52	0,01		4,50	$0,05^{++}$	1,1	4,51	0,03*	0,7
Beber alcohol es una fuente de tensión o discusión en nuestra familia																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				2,93	0,06					3,01	0,01							

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.16: Continuación resultados cuestionario de apoderado (16)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Hago un esfuerzo por ponerle límites a mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,27	0,04					4,27	0,04		4,45	0,03		4,37	0,03	
Me siento muy cercano a mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,66	-0,04^{+}	-0,8	4,76	0,00		4,71	-0,02		4,76	0,01		4,76	0,01		4,76	0,01	
Disfruto pasando tiempo con mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,67	-0,00		4,78	0,02^{+}	0,4	4,73	0,01		4,77	0,02^{+}	0,5	4,79	0,03^{+++}	0,6	4,78	0,03***	0,6
El comportamiento de mi hijo me resulta incómodo o estresante																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
2,33	-0,03		2,91	0,04		2,63	0,01		2,91	0,05		2,96	-0,05		2,93	-0,00	
Me siento estresado por la responsabilidad de ser padre																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
1,86	-0,03		2,67	-0,01		2,29	-0,02		2,63	0,01		2,65	0,00		2,64	0,01	
Me siento satisfecho como padre																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,58	-0,00		4,61	-0,01		4,60	-0,01		4,66	0,01		4,60	-0,01		4,63	-0,00	
Aumentó el nivel de violencia en la comunicación con mis hijos																		
1: Ha disminuido - 5: Ha aumentado																		
				1,59	-0,03					1,53	0,03		1,65	-0,04		1,59	-0,00	
Aumentó mi percepción de la importancia de dedicarle más tiempo a mi hijo																		
1: Ha disminuido - 5: Ha aumentado																		
				4,29	0,00					4,27	0,01		4,25	0,02		4,26	0,01	
Aumentó la cantidad de cosas que hacía mal como padre/madre																		
1: Ha disminuido - 5: Ha aumentado																		
				2,44	0,13^{+++}	5,2				2,41	0,00		2,56	0,06		2,49	0,03	
Aumentó el tiempo que dedico a apoyar el aprendizaje de mi hijo																		
1: Ha disminuido - 5: Ha aumentado																		
				4,07	0,01					4,10	0,04		4,04	0,04		4,07	0,04*	1,1
Aumentó el número de reglas en mi casa																		
1: Ha disminuido - 5: Ha aumentado																		
				3,66	-0,07^{++}	-2,0				3,58	0,00		3,58	-0,06^{++}	-1,8	3,58	-0,03	
Para demostrarle cariño a mi hijo: le compro algo																		
% seleccionó la alternativa																		
				30,43	0,38					25,54	-0,16		31,22	2,74^{++}	8,8	28,51	1,29*	4,5

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.17: Continuación resultados cuestionario de apoderado (17)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Para demostrarle cariño a mi hijo: le preparo su comida favorita																		
% seleccionó la alternativa																		
				38,54	2,61^{++}	6,8				35,75	2,56^{+}	7,2	43,28	3,01^{++}	7,0	39,68	2,76**	7,0
Para demostrarle cariño a mi hijo: le dedico más tiempo																		
% seleccionó la alternativa																		
				58,19	3,18^{+++}	5,5				58,46	1,20		60,48	3,89^{+++}	6,4	59,52	2,56**	4,3
Para demostrarle cariño a mi hijo: converso con él																		
% seleccionó la alternativa																		
				66,85	1,08					69,98	1,11		72,46	0,58		71,28	0,84	
Para demostrarle cariño a mi hijo: le doy besos y/o abrazos																		
% seleccionó la alternativa																		
				88,88	1,40^{+}	1,6				88,07	-1,09		88,52	2,22^{+++}	2,5	88,31	0,61	
¿A cuántos apoderados del curso de su hijo conoce como para pedirle un favor?																		
Número de apoderados																		
2,46	-0,01		1,34	0,19^{+++}	14,2	1,90	0,09		1,80	0,04		1,48	0,21^{+++}	14,4	1,63	0,13*	7,7	
¿A cuántos apoderados del curso de su hijo considera amigos de confianza?																		
Número de apoderados																		
1,22	0,01		0,70	0,10^{+++}	14,3	0,96	0,06		1,08	0,03		0,77	0,09^{+++}	11,5	0,92	0,06		
¿Cuál será el promedio de notas de su hijo cuando salga de 4to medio?																		
Nota escala 1 al 7																		
5,91	-0,01		5,92	0,02		5,91	0,01		5,90	0,01		5,91	0,04^{+++}	0,7	5,91	0,03		
Nivel de educación deseado para su hijo: 8º																		
% seleccionó la alternativa																		
				0,39	0,02					0,46	-0,24		0,28	0,06		0,36	-0,09	
Nivel de educación deseado para su hijo: IVºM TP																		
% seleccionó la alternativa																		
10,40	-1,58^{++}	-15,2	5,52	-0,92		8,00	-1,24		8,08	-1,65^{++}	-20,4	5,53	-0,34		6,74	-0,99		
Nivel de educación deseado para su hijo: IVºM CH																		
% seleccionó la alternativa																		
1,60	-0,34		1,52	0,06		1,56	-0,14		1,83	-0,22		1,69	-0,40		1,75	-0,31		
Nivel de educación deseado para su hijo: IP o CFT																		
% seleccionó la alternativa																		
15,53	-0,15		15,61	-0,62		15,57	-0,39		18,66	-1,06		16,62	-0,62		17,59	-0,84		
Nivel de educación deseado para su hijo: Pregrado																		
% seleccionó la alternativa																		
58,91	0,36		60,70	0,68		59,79	0,52		58,78	2,13		58,56	0,66		58,66	1,39		

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.18: Continuación resultados cuestionario de apoderado (18)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Nivel de educación deseado para su hijo: Postgrado																		
% seleccionó la alternativa																		
	12,50	1,53^{+}	12,3	16,26	0,79		14,35	1,15		12,20	1,03		17,33	0,64		14,89	0,83	
Nivel de educación esperado para su hijo: 8º																		
% seleccionó la alternativa																		
	1,30	0,09		1,63	-0,20		1,46	-0,06		1,48	-0,24		1,12	-0,27		1,29	-0,25	
Nivel de educación esperado para su hijo: IVºM TP																		
% seleccionó la alternativa																		
	17,15	-2,13^{++}	-12,4	11,34	-1,70^{++}	-15,0	14,27	-1,91		14,24	-2,15^{++}	-15,1	10,54	0,35		12,32	-0,89	
Nivel de educación esperado para su hijo: IVºM CH																		
% seleccionó la alternativa																		
	3,23	0,52		3,03	0,19		3,13	0,35		4,13	-0,37		3,27	0,22		3,68	-0,07	
Nivel de educación esperado para su hijo: IP o CFT																		
% seleccionó la alternativa																		
	19,60	-0,51		20,72	-0,56		20,15	-0,53		22,85	0,32		21,44	-1,14		22,12	-0,41	
Nivel de educación esperado para su hijo: Pregrado																		
% seleccionó la alternativa																		
	49,19	-0,15		50,48	2,38^{+}	4,7	49,83	1,14		48,18	1,06		49,12	1,89		48,67	1,48	
Nivel de educación esperado para su hijo: Postgrado																		
% seleccionó la alternativa																		
	8,71	1,93^{+++}	22,1	12,79	-0,12		10,73	0,88		9,12	1,37^{+}	15,0	14,51	-1,06		11,92	0,14	
Días que hablé con mi hijo sobre su día en la escuela																		
Número de días																		
				4,10	-0,03					4,08	0,04		4,07	0,11^{+++}	2,8	4,07	0,08**	1,9
Días que revisé algún cuaderno de mi hijo																		
Número de días																		
				3,77	-0,00					3,69	0,02		3,67	0,08^{+}	2,1	3,68	0,05	
Días que comimos a tomamos once juntos en familia																		
Número de días																		
	4,19	-0,01		4,51	-0,03		4,35	-0,02		4,58	-0,00		4,47	0,03		4,52	0,02	
Días que mi hijo se durmió tarde viendo televisión o jugando PC																		
Número de días																		
	0,78	-0,02		1,55	0,09^{++}	5,7	1,17	0,03		1,49	-0,08^{+}	-5,6	1,47	0,07		1,48	-0,01	
Días que mi hijo hizo tareas o estudió para la escuela																		
Número de días																		
	2,87	0,09^{+}	3,0	3,61	0,00		3,24	0,04		3,53	0,04		3,61	0,05		3,57	0,05	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.19: Continuación resultados cuestionario de apoderado (19)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Días que ayudé o supervisé que mi hijo hiciera sus tareas																		
Número de días																		
	3,09	0,08^{+}	2,6	3,73	-0,05		3,41	0,01		3,69	0,03		3,62	0,11^{++}	2,9	3,65	0,07	
Días que le revisé la agenda escolar a mi hijo																		
Número de días																		
	2,81	0,49^{+++}	17,4	3,60	0,24^{+++}	6,7	3,21	0,36***	11,2	3,46	0,22^{+++}	6,5	3,58	0,29^{+++}	8,0	3,52	0,26***	7,2
Días que mi hijo llegó tarde a la escuela																		
Número de días																		
	0,51	0,08^{++}	15,2	0,82	-0,05		0,67	0,01		0,96	0,15^{+++}	16,0	0,92	-0,02		0,94	0,07	
Días que leí con mi hijo																		
Número de días																		
				2,35	0,03					2,43	-0,05		2,26	0,06		2,34	0,01	
Días que mi hijo leyó algún libro, diario o revista en la casa																		
Número de días																		
	2,02	-0,06		2,45	0,08^{+}	3,3	2,24	0,01		2,59	0,02		2,53	0,15^{+++}	5,8	2,56	0,08*	3,3
Existe regla: un horario para hacer tareas																		
% responde que sí																		
				74,71	-0,90					76,17	1,11		72,52	0,40		74,27	0,77	
Existe regla: hora para acostarse																		
% responde que sí																		
				90,01	-1,13					91,55	1,05		90,89	-2,00^{++}	-2,2	91,21	-0,50	
Existe regla: tiempo máximo para ver televisión																		
% responde que sí																		
				76,39	-0,81					78,97	0,79		78,43	0,48		78,69	0,65	
Existe regla: tiempo máximo para usar el computador																		
% responde que sí																		
				78,27	-0,38					78,06	1,59		78,52	2,02^{+}	2,6	78,30	1,83**	2,3
Existe regla: comer comida chatarra																		
% responde que sí																		
				63,25	-0,58					62,32	-0,53							
Existe regla: hora límite para estar fuera de la casa																		
% responde que sí																		
				88,97	0,89					87,34	2,31^{++}	2,6	92,59	0,65		90,11	1,45**	1,6
Existe regla: tiempo máximo para el uso del celular																		
% responde que sí																		
				78,65	-0,90					78,20	-1,66		80,91	1,04		79,68	-0,19	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.1.20: Continuación resultados cuestionario de apoderado (20)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Superviso a su hijo cuando hace las tareas																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													4,40	$0{,}06^{+++}$	1,4			
Para la escuela es importante promover la lectura en familia																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													4,17	$0{,}23^{+++}$	5,4			
Esta escuela invita a los apoderados a incentivar la lectura en los estudiantes																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													3,87	$0{,}37^{+++}$	9,4			
El profesor ha realizado acciones concretas para que yo apoye la lectura de mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													3,91	$0{,}24^{+++}$	6,1			
Incentivo a mi hijo a leer al menos 10 minutos al día																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													4,05	$0{,}08^{+++}$	1,9			
Mi hijo lee en la casa libros/revistas prestadas en la escuela																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													3,72	$0{,}20^{+++}$	5,3			
La escuela me ha entregado herramientas para poder incentivar la lectura de mi hijo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													3,72	$0{,}36^{+++}$	9,8			
¿Ha sido o es monitor de la escuela para padres?																		
% responde que sí																		
													28,33	-3,85				
Complejidad encuesta																		
Escala del 1 al 5																		
				2,66	0,03					2,72	-0,02		2,69	0,04		2,70	0,01	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

B.2. Tablas Cuestionario Estudiantes 2do y 3ro

Tabla B.2.1: Resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Hay una biblioteca en mi escuela																		
% responde que sí																		
				99,28	-0,30					98,84	-0,42		98,52	-1,07		98,67	-0,76	
La biblioteca está abierta en los recreos para que yo pueda ir																		
% responde que sí																		
				91,46	$-3{,}07^{++}$	-3,4				80,66	$6{,}60^{+++}$	8,2	87,98	1,92		84,51	4,18	
Todas las semanas tenemos actividades de lectura en clases																		
% responde que sí																		
				69,48	$5{,}98^{+++}$	8,6				73,42	$-3{,}63^{+}$	-4,9	64,41	2,81		68,71	-0,28	
Tengo una agenda escolar para anotar tareas, trabajos o pruebas																		
% responde que sí																		
				80,86	$18{,}38^{+++}$	22,7				77,62	$15{,}78^{+++}$	20,3	81,89	$10{,}47^{+++}$	12,8	79,86	$13{,}04^{***}$	16,3
Con mi familia participmosa de las actividades y celebraciones de mi escuela																		
% responde que sí																		
71,89	$5{,}39^{++}$	7,5	77,74	$4{,}78^{+++}$	6,1	74,99	$5{,}07^{**}$	6,8	77,50	-0,52		77,18	$3{,}85^{++}$	5,0	77,33	1,78		
Mis papás quieren que participe en talleres después de clases																		
% responde que sí																		
46,54	1,44		63,82	2,55		55,69	2,02		65,45	-1,64		61,23	-0,64		63,24	-1,15		
Mis papás me felicitan cuando hago algo bien																		
% responde que sí																		
95,45	-0,58		97,96	-0,49		96,78	-0,54		96,76	-0,88		96,62	-0,17		96,69	-0,51		
En la casa, mis papás o apoderado me ayudan a hacer las tareas que me mandan																		
% responde que sí																		
86,24	$3{,}77^{++}$	4,4	87,60	0,09		86,96	1,84		82,04	$7{,}21^{+++}$	8,8	84,02	$4{,}57^{+++}$	5,4	83,08	$5{,}83^{***}$	7,0	
Mis papás me preguntan cómo me siento cuando tengo problemas																		
% responde que sí																		
85,49	-1,11		83,78	$4{,}09^{+++}$	4,9	84,59	1,60		87,63	-1,45		84,22	$2{,}94^{+}$	3,5	85,83	0,87		
Mis papás conocen a mis amigos																		
% responde que sí																		
84,93	$3{,}18^{+}$	3,7	80,77	$3{,}29^{+}$	4,1	82,71	$3{,}24^{**}$	3,9	81,49	-0,49		79,53	$3{,}52^{+}$	4,4	80,46	1,62		
Mis papás saben cómo me porto en la escuela																		
% responde que sí																		
80,09	$3{,}62^{+}$	4,5	80,25	-0,79		80,18	1,31		76,38	$5{,}59^{+++}$	7,3	78,02	-0,15		77,24	$2{,}66^{*}$	3,4	
Leo cuentos junto a mis papás																		
% responde que sí																		
62,35	$6{,}72^{+++}$	10,8	53,26	3,71		57,53	$5{,}15^{**}$	8,9	58,65	$6{,}97^{+++}$	11,9	50,61	$9{,}16^{+++}$	18,1	54,43	$8{,}13^{***}$	14,9	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.2.2: Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (2)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Pido pretados libros o revistas de la biblioteca para leer																		
% responde que sí																		
58,25	4,69^{++}	8,0	68,30	-6,79^{+++}	-9,9	63,61	-1,31		64,85	6,75^{+++}	10,4	62,45	0,26		63,59	3,45		
Mi profesor quiere que yo lea más																		
% responde que sí																		
				87,41	2,75^{++}	3,1				84,34	5,99^{+++}	7,1	81,89	4,25^{++}	5,2	83,05	5,09***	6,1
En el colegio me dan cosas interesantes para leer																		
% responde que sí																		
83,57	5,55^{+++}	6,6	84,24	4,58^{+++}	5,4	83,93	5,04***	6,0	82,68	2,67		79,36	8,60^{+++}	10,8	80,93	5,78***	7,1	
Anoto las tareas, trabajos o pruebas para acordarme																		
% responde que sí																		
65,65	20,10^{+++}	30,6	88,47	0,45		77,84	9,79***	12,6	84,59	2,23		85,74	-2,20		85,19	-0,06		
Mis papás leen y firman las comunicaciones que me mandan																		
% responde que sí																		
70,80	16,86^{+++}	23,8	95,05	0,72		83,70	8,41***	10,1	91,60	2,22^{+}	2,4	92,10	3,10^{+++}	3,4	91,86	2,67***	2,9	
En la mañana llego atrasado a la escuela																		
% responde que sí																		
74,41	-1,10		32,82	-0,61		52,49	-0,85		36,37	1,24		33,07	0,45		34,63	0,79		
Mis papás saben las notas que me saco en la escuela																		
% responde que sí																		
90,47	1,27		91,75	1,00		91,15	1,13		90,44	-0,88		90,61	2,02		90,53	0,68		
Mis papás me preguntan qué me enseñan en la escuela																		
% responde que sí																		
				86,31	-1,20					85,22	0,37		84,50	0,32		84,84	0,40	
Mis papás me felicitan cuando saco buenas notas en la escuela																		
% responde que sí																		
96,25	-1,08		97,03	0,57		96,66	-0,21		96,02	1,42^{+}	1,5	96,02	1,24		96,02	1,32**	1,4	
Mis papás creen que yo hago muy bien muchas cosas																		
% responde que sí																		
81,19	2,73		84,83	0,37		83,14	1,49		82,68	2,34		82,70	3,40^{+}	4,1	82,69	2,94**	3,6	
Voy a la casa de amigos o compañeros																		
% responde que sí																		
				49,52	10,09^{+++}	20,4				56,08	1,24		50,95	3,98^{+}	7,8	53,39	2,69	
Invito a mis amigos o compañeros a mi casa																		
% responde que sí																		
				57,78	4,74^{++}	8,2				59,46	3,71		55,30	6,76^{+++}	12,2	57,27	5,32***	9,3

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.2.3: Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (3)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Converso de las cosas que me importan con mis papás																		
% responde que sí																		
	77,62	$3,40^{+}$	4,4	81,12	-0,10		79,46	1,58		78,17	1,50		79,18	2,42		78,70	1,96	
Mis papás me preguntan por lo que hago en la escuela																		
% responde que sí																		
				90,34	-0,02					88,95	-0,95		87,35	1,08		88,11	0,08	
Mis papás o apoderado siempre saben dónde estoy																		
% responde que sí																		
	88,19	1,30		87,45	$3,75^{++}$	4,3	87,80	$2,58^{**}$	2,9	85,69	2,11		87,83	-0,59		86,81	0,72	
Mis papás o apoderado saben qué cosas me gustan hacer																		
% responde que sí																		
	89,92	1,07		89,91	$3,59^{+++}$	4,0	89,91	$2,39^{***}$	2,7	89,89	0,12		90,41	$3,05^{++}$	3,4	90,16	1,61	
En mi casa hago las tareas siempre en el mismo lugar																		
% responde que sí																		
	63,61	$5,62^{++}$	8,8	74,31	0,40		69,30	$2,89^{*}$	4,2	71,07	0,31		71,86	-2,50		71,49	-1,16	
En mi casa tengo un horario para hacer las tareas que debo cumplir																		
% responde que sí																		
	72,38	$3,80^{+}$	5,2	68,01	-1,30		70,06	1,14		67,40	$4,26^{+}$	6,3	64,09	$-4,50^{+}$	-7,0	65,66	-0,19	
Me siento capaz de hacer las tareas que me mandan																		
% responde que sí																		
	90,61	0,21		90,87	0,32		90,75	0,27		90,53	-0,01		90,09	-2,43		90,30	-1,26	
Mis papás o apoderado creen que me va a ir bien en la escuela																		
% responde que sí																		
	96,79	1,17		94,29	0,99		95,46	$1,08^{*}$	1,1	92,85	-0,30		92,93	0,74		92,89	0,23	
He participado en grupo que molesta a un compañero que está solo																		
% responde que sí																		
				28,92	-1,49					30,86	-2,32		28,14	$-4,05^{+}$	-14,4	29,43	-3,19	
He participado en grupo que pega a un compañero que está solo																		
% responde que sí																		
				25,84	-2,98					24,15	3,38		23,70	$-4,09^{++}$	-17,2	23,91	-0,46	
He comenzado una pelea con otro compañero																		
% responde que sí																		
				31,02	1,65					33,95	$-4,07^{+}$	-12,0	32,33	$-4,08^{+}$	-12,6	33,10	$-4,05^{*}$	-12,2
¿Cuánto tiempo ves televisión?																		
Horas																		
	1,71	0,04		1,69	0,04		1,69	0,04		1,80	-0,02		1,57	-0,08		1,68	-0,05	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.2.4: Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (4)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
¿Tus papás saben qué programas ves en la tv?																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,54	0,07		4,32	0,02		4,42	0,05		4,22	0,02		4,25	0,04		4,24	0,03	
¿Cuánto tiempo dedicas al uso del computador para entretenerte?																		
Horas																		
	1,43	-0,00		1,35	0,10		1,39	0,05		1,47	-0,12		1,25	-0,08		1,36	-0,10	
¿Tus papás o apoderado saben para qué usas el pc?																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,17	0,10		4,16	0,03		4,17	0,07		3,97	0,05		4,11	-0,11		4,04	-0,03	
¿Cuántos días lees en tu casa algún libro, cuento, hitorieta, revista o diario?																		
Número de días																		
	2,08	$0,17^{++}$	8,1	2,40	0,09		2,25	0,13		2,50	0,05		2,23	$0,19^{+}$	8,3	2,36	0,12	
¿Cuántos días comes o tomas once con tus papás?																		
Número de días																		
				4,18	-0,08					3,94	0,01		3,91	0,12		3,92	0,07	
¿Cómo te sientes leyendo un libro?																		
1: Muy aburrido - 5: Muy entretenido																		
	3,69	$0,13^{+}$	3,6	3,76	-0,03		3,73	0,05		3,80	0,02		3,68	$0,16^{++}$	4,4	3,74	0,09	
¿Te gusta leer en tu casa?																		
1: Nada - 5: Mucho																		
				3,34	0,00					3,41	$0,13^{+}$	3,9	3,30	$0,21^{+++}$	6,4	3,35	$0,18^{**}$	5,3
¿Te gusta leer en tu escuela?																		
1: Nada - 5: Mucho																		
				3,56	0,03					3,64	0,00		3,49	$0,24^{+++}$	6,9	3,56	0,13	
¿Te dan ganas de leer?																		
1: Nada - 5: Mucho																		
				3,31	0,04					3,44	0,04		3,29	$0,14^{++}$	4,3	3,36	0,09	
¿Cómo eres para leer?																		
1:Malo - 5: Muy bueno																		
				3,68	-0,01					3,65	-0,06		3,66	-0,04		3,65	-0,05	
¿Cuántas veces te han retado a ti en tu casa?																		
1: Nunca - 5: Todos los días																		
													2,77	$-0,11^{++}$	-3,9			
¿Cuántas veces has visto como una persona insulta a otra en tu casa?																		
1: Nunca - 5: Todos los días																		
	1,62	$-0,14^{++}$	-8,8	1,99	0,07		1,83	-0,03		2,01	0,03		1,87	-0,02		1,94	0,00	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.2.5: Continuación resultados cuestionario de estudiante 2do a 3ro por pregunta (5)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
¿Cuántas veces has visto como una persona le pega a otra en tu casa?																		
1: Nunca - 5: Todos los días																		
	1,71	-0,09		1,62	0,09		1,66	0,01		1,75	-0,08		1,80	$-0{,}13^{++}$	-7,2	1,78	$-0{,}10^{**}$	-5,9
¿Cuántas veces te han insultado a ti en tu casa?																		
1: Nunca - 5: Todos los días																		
	1,56	$-0{,}16^{+++}$	-10,5	1,78	0,07		1,68	-0,03		1,77	-0,01		1,80	-0,08		1,79	-0,05	
¿Cuántas veces te han pegado a ti en tu casa?																		
1: Nunca - 5: Todos los días																		
	1,89	-0,05		2,11	0,03		2,01	-0,00		2,06	-0,04		2,24	$-0{,}11^{+}$	-4,7	2,16	$-0{,}08^{*}$	-3,5

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

B.3. Tablas Cuestionario Estudiantes 4to a 8vo

Tabla B.3.1: Resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Mi familia participa de las actividades y celebraciones de mi escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,30	-0,05		3,48	0,01		3,40	-0,02		3,43	0,02		3,30	$0,21^{+++}$	6,5	3,36	$0,12^{**}$	3,6
Mis papás quieren que participe en talleres despues de clases																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,19	-0,06		3,42	-0,02		3,31	-0,04		3,42	-0,06		3,51	$-0,08^{++}$	-2,4	3,47	-0,07	
Mis papás me felicitan cuando hago algo bien																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,56	-0,04		4,51	-0,02		4,53	-0,03		4,48	-0,01		4,43	-0,00		4,45	-0,01	
Mis papás me preguntan cómo me siento cuando tengo problemas																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,11	-0,06		4,02	-0,01		4,06	-0,03		4,01	0,04		3,98	0,04		3,99	0,04	
Mis papás saben cómo me porto en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,27	-0,03		4,17	-0,01		4,22	-0,02		4,17	0,04		4,07	$0,06^{+}$	1,5	4,12	0,05	
Pido prestados libros o revistas de la biblioteca para leer																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	2,25	-0,05		2,59	$-0,10^{++}$	-4,0	2,43	-0,07		2,42	0,03		2,44	-0,04		2,43	-0,01	
El colegio me motiva a leer																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,54	0,03		3,47	-0,02		3,50	0,01		3,37	0,00		3,26	$0,13^{+++}$	3,9	3,31	0,07	
En el colegio me dan ganas cosas interesantes para leer																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,41	$0,10^{++}$	2,9	3,41	$0,08^{+}$	2,3	3,41	$0,09^{**}$	2,6	3,36	$0,09^{++}$	2,6	3,17	$0,28^{+++}$	8,7	3,26	$0,18^{***}$	5,6
Saco libros de la biblioteca para leer en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													2,16	-0,05				
Saco libros de la biblioteca para leer en mi escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													2,20	-0,02				
Anoto las tareas, trabajos o pruebas para acordame																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	2,89	$0,74^{+++}$	25,5	4,10	$-0,09^{++}$	-2,2	3,53	$0,33^{***}$	9,5	3,93	$0,07^{++}$	1,8	4,03	0,01		3,98	0,04	
Mis papás leen y firman las comunicaciones de la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,85	$0,34^{+++}$	8,7	4,51	$-0,10^{+++}$	-2,2	4,20	$0,12^{**}$	2,9	4,37	0,01		4,44	-0,04		4,41	-0,01	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.2: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (2)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Mis papás van a las reuniones de curso																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													4,36	0,02				
En la mañana llego atrasado a la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	2,24	-0,06		2,02	-0,06		2,13	-0,06		2,23	-0,02		2,18	-0,06		2,20	-0,04	
Mis papás saben las notas que me saco en el colegio																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,51	-0,04		4,52	-0,03		4,52	-0,03		4,46	$0,05^{+}$	1,1	4,46	0,03		4,46	0,04	
Mis papás me preguntan qué me enseñan en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,16	$-0,08^{++}$	-2,0	4,07	-0,02		4,11	$-0,05^{*}$	-1,3	3,92	$0,10^{+++}$	2,5	3,94	-0,01		3,93	0,05	
Mis papás me exigen cumplir con las responsabilidades de la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													4,60	$0,05^{+}$	1,0			
Mis papás me felicitan cuando me saco buenas notas en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,57	0,01		4,58	-0,01		4,57	0,00		4,48	0,01		4,48	0,00		4,48	0,01	
Mis papás creen que yo hago bien muchas cosas																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,91	-0,02		3,97	-0,04		3,94	-0,03		4,01	-0,00		3,94	0,04		3,97	0,02	
Cuando salgo, mis papás me dicen a qué hora tengo que volver																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,11	$-0,08^{+}$	-2,1	4,21	0,01		4,16	-0,04		4,24	-0,01		4,18	0,05		4,21	0,02	
Voy a la casa de mis amigos o compañeros																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,17	-0,04		2,93	-0,02		3,04	-0,03		3,05	0,02		2,95	-0,05		3,00	-0,01	
Invito a mis amigos o compañeros a mi casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,00	-0,03		2,83	-0,01		2,91	-0,02		2,85	0,02		2,79	0,01		2,82	0,02	
Converso de las cosas que me importa con mis papás																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,69	-0,02		3,70	-0,03		3,69	-0,02		3,69	0,03		3,62	$0,08^{+}$	2,2	3,65	$0,06^{**}$	1,5
Obedezco cuando mis papás me dicen que no																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													3,98	-0,01				

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.3: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (3)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Mis papás me preguntan por lo que hago en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,34	0,03		4,16	-0,04		4,24	-0,00		4,01	$0,09^{++}$	2,2	4,07	0,04		4,04	$0,06^{**}$	1,6
Mis papás siempre saben dónde estoy																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,38	-0,01		4,54	$-0,06^{+}$	-1,2	4,46	-0,03		4,45	0,01		4,47	$0,06^{++}$	1,4	4,46	0,03	
Comemos o tomamos once juntos en familia																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													4,26	0,00				
Mis papás están atentos a lo que hago en la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													4,13	0,02				
Me siento capaz de realizar las tareas y desafíos que enfrento																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,94	$0,06^{+}$	1,6	4,11	0,00		4,03	0,03		4,07	0,04		4,14	$-0,07^{++}$	-1,6	4,11	-0,01	
Entiendo cómo hacer las tareas y trabajos que me mandan a la casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													3,89	-0,02				
En la casa me ayudan a hacer las tareas y trabajos que me mandan a la casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													3,54	$0,11^{+++}$	3,1			
Me siento capaz de aportar en clases cuando participo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	3,72	$0,08^{++}$	2,2	3,86	-0,01		3,80	0,04		3,76	$0,07^{+}$	1,9	3,77	-0,00		3,77	0,03	
Mis papás creen que me va a ir bien en el colegio																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	4,78	0,01		4,49	-0,02		4,63	-0,01		4,48	0,02		4,44	0,02		4,46	0,02	
Me llevo bien con los profesores de la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													3,99	0,03				
Si alguien me pregunta, digo cosas buenas sobre la escuela																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
													3,93	0,01				
He participado en grupo que molesta a compañero que está solo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				1,90	-0,00					1,95	$0,14^{+++}$	7,3	1,89	$-0,09^{++}$	-4,8	1,92	0,03	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.4: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (4)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
He participado en grupo que pega a compañero que está solo																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				1,51	0,02					1,54	$0,08^{++}$	5,2	1,52	$-0,09^{+++}$	-5,6	1,53	-0,00	
He comenzado una pelea con otro compañero																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
				1,84	0,01					1,81	$0,06^{+}$	3,6	1,89	$-0,09^{+++}$	-4,8	1,86	-0,01	
Horas al día que ves televisión para entretenerte																		
Horas																		
1,77	0,03		1,80	0,04		1,79	0,03		2,00	0,03		1,65	0,04		1,82	0,03	
¿Tus papás saben qué programas ves en la tv?																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
4,33	-0,00		4,47	0,02		4,40	0,01		4,42	-0,03		4,35	$0,11^{+++}$	2,5	4,39	0,04		
Horas al día que dedicas al uso del computador para entretenerte																		
Horas																		
1,60	0,06		1,60	$-0,10^{+}$	-6,2	1,60	-0,02		1,54	0,00		1,67	-0,05		1,61	-0,02		
¿Tus papás saben para qué usas el pc?																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
4,00	0,06		4,42	0,03		4,21	0,05		4,32	0,05		4,30	0,05		4,31	$0,05^{*}$	1,1
Mis papás saben para qué cosas soy bueno																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,76	0,05		4,47	-0,02		4,60	0,02		4,46	0,02		4,39	0,03		4,42	0,03		
Mis papás saben qué cosas me gusta hacer																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,64	0,04		4,47	$0,06^{++}$	1,4	4,55	$0,05^{**}$	1,1	4,48	-0,01		4,38	0,03		4,43	0,01		
En mi casa estudio siempre en el mismo lugar																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
2,69	0,04		3,40	-0,01		3,07	0,02		3,36	-0,00		3,42	-0,05		3,39	-0,03		
En mi casa tengo un horario para estudiar que debo cumplir																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
3,07	$-0,11^{+}$	-3,6	3,28	0,01		3,18	-0,05		3,22	-0,03		3,11	-0,03		3,16	-0,03		
Leo al menos 10 minutos todos los días en mi casa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													3,07	0,00				
Siento que merezco que me quieran igual que al resto																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,35	0,03					4,28	0,02		4,24	$0,07^{+}$	1,6	4,26	$0,05^{*}$	1,1

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.5: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (5)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Estoy convencido de que tengo cualidades buenas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,90	0,03		4,31	-0,00		4,12	0,02		4,30	0,00		4,31	0,01		4,30	0,01	
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,94	0,00		4,23	-0,02		4,09	-0,01		4,25	0,02		4,18	-0,01		4,21	0,00	
Tengo una actitud posistiva hacia mi mismo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,92	-0,00		4,16	$0,06^{+}$	1,6	4,05	0,03		4,15	0,02		4,10	-0,00		4,12	0,01	
En general estoy satisfecho conmigo mismo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,78	-0,04		4,04	0,06		3,92	0,01		4,04	0,00		3,93	0,03		3,98	0,01	
Siento que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,15	0,04					4,16	0,04		4,06	-0,01		4,11	0,02	
En general me inclino a pensar que soy un fracasado																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	2,03	$-0,07^{+}$	-3,6	2,23	$0,10^{++}$	4,4	2,13	0,01		2,24	0,01		2,31	0,00		2,28	0,01	
Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,87	-0,06		4,00	$0,09^{++}$	2,3	3,94	0,02		3,99	-0,01		3,87	0,06		3,93	0,02	
Hay veces que pienso que soy realmente inútil																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	2,45	-0,07		2,64	0,07		2,55	0,00		2,59	-0,02		2,69	0,03		2,64	0,01	
A veces creo que no soy buena persona																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	2,66	$0,09^{+}$	3,3	2,85	$0,09^{+}$	3,3	2,76	$0,09^{**}$	3,3	2,85	$-0,10^{++}$	-3,5	2,86	0,03		2,86	-0,03	
Puedo contar con la ayuda de mis papás si tengo problemas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,33	-0,03		4,51	-0,04		4,43	-0,04		4,47	0,01		4,36	0,03		4,42	0,02	
Mis papás dicen que yo no debería discutir con los adultos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,93	-0,01		4,23	$0,12^{+++}$	2,9	4,09	$0,06^{**}$	1,4	4,16	$0,07^{+}$	1,8	4,15	$0,08^{++}$	2,0	4,15	$0,08^{***}$	1,9
Mis papás me animan a que haga las cosas lo mejor que pueda																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,34	0,02		4,59	-0,04		4,47	-0,01		4,52	0,02		4,48	-0,05		4,50	-0,01	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.6: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (6)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Mis papás me animan a que exprese mis ideas																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				4,14	-0,12^{+++}	-2,8				4,09	0,02		4,08	0,00		4,09	0,01	
Mis papás me animan para que piense por mí mismo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,15	0,00		4,33	-0,01		4,24	-0,00		4,26	0,05		4,25	0,03		4,26	0,04	
Cuando saco una mala nota, mis papás me hacen la vida difícil																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
2,31	0,03		2,38	0,06		2,35	0,04		2,40	-0,07		2,38	0,03		2,39	-0,02	
Mis papás me ayudan con mis tareas si hay algo que no entiendo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,17	-0,05		4,25	0,05		4,21	-0,00		4,23	0,05		4,21	0,08^{++}	2,0	4,22	0,07***	1,7
Mis papás dicen que sus ideas son correctas y que no debo contradecirlos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
3,39	-0,02		3,42	0,10^{++}	2,8	3,40	0,04		3,44	-0,04		3,48	-0,02		3,46	-0,03	
Cuando mis papás quieren que haga algo, me explican por qué																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,08	0,00		4,25	0,01		4,17	0,00		4,25	0,04		4,20	0,05		4,22	0,04*	1,0
Mis papás me dicen que tienen razón y que no debo llevarles la contra																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
3,73	-0,09^{++}	-2,4	3,73	0,08^{+}	2,1	3,73	-0,01		3,74	-0,03		3,79	-0,04		3,77	-0,03	
Cuando saco una mala nota, mis papás me anima a esforzarme más																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,29	-0,01		4,43	-0,03		4,36	-0,02		4,40	-0,00		4,30	0,02		4,35	0,01	
Mis papás me dejan hacer mis propios planes																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
3,38	0,02		3,48	-0,01		3,43	0,01		3,51	0,06		3,58	-0,05		3,55	0,01	
Mis papás conocen a mis amigos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
4,28	0,00		4,46	0,07^{++}	1,6	4,38	0,04		4,47	0,01		4,40	0,01		4,43	0,01	
Mis papás se enojan si yo hago algo que no les gusta																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
3,02	-0,08^{+}	-2,7	4,10	0,01		3,59	-0,04		4,04	0,01		4,03	-0,00		4,03	0,01	
Mis papás dedican tiempo a hablar conmigo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
3,99	0,05		4,02	0,03		4,01	0,04		4,03	0,07^{+}	1,7	3,88	0,04		3,95	0,06*	1,4

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.

Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.7: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (7)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
Cuando saco una mala nota, mis papás me hacen sentir culpable																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	2,28	-0,06		2,39	0,02		2,33	-0,02		2,38	-0,00		2,40	$-0,08^{+}$	-3,3	2,39	-0,04	
En mi familia hacemos cosas para divertirnos juntos																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,11	0,02		4,15	-0,04		4,13	-0,01		4,14	$0,06^{+}$	1,5	3,94	-0,01		4,03	0,03	
Mis papás dejan de hablarme cuando se enojan conmigo																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
				2,53	0,04					2,56	-0,03		2,49	0,05		2,52	0,01	
Mis papás intentan saber qué hago en mi tiempo libre																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,79	-0,05		4,02	-0,03		3,91	-0,04		3,96	0,03		4,12	$0,06^{+}$	1,4	4,04	$0,04^{*}$	1,0
Mis papás intentan saber a dónde voy cuando salgo de la casa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,94	-0,01		4,28	0,01		4,12	-0,00		4,25	-0,04		4,33	0,01		4,29	-0,01	
Mis papás saben qué hago en mi tiempo libre																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	3,98	-0,05		4,28	-0,01		4,14	-0,03		4,28	-0,01		4,26	$0,06^{+}$	1,4	4,26	0,02	
Mis papás saben a dónde voy cuando salgo de la casa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
	4,19	0,02		4,46	-0,00		4,34	0,01		4,42	$-0,06^{+}$	-1,2	4,41	$0,05^{+}$	1,2	4,41	-0,00	
Hay reglas claras en mi casa																		
1: Muy en desacuerdo - 5: Muy de acuerdo																		
													4,03	-0,05				
Días en que leo en casa algún libro, cuento, historieta, revista o diario.																		
Dias																		
	1,78	$0,07^{+}$	4,1	1,93	$0,10^{+}$	5,3	1,86	0,09		1,85	-0,01		1,88	$0,16^{+++}$	8,3	1,86	0,07	
Días en que como o tomo once con mis papás.																		
Dias																		
				4,34	0,03					4,34	0,04		4,34	-0,05		4,34	-0,00	
¿Cómo te sientes leyendo un libro?																		
1: Muy aburrido - 5: Muy entretenido																		
	3,02	-0,01		3,23	-0,02		3,13	-0,02		3,15	0,00		3,11	-0,04		3,13	-0,02	
¿Te gusta leer en tu casa?																		
1: Nada - 5: Mucho																		
				2,71	-0,00					2,63	0,06		2,60	0,01		2,62	0,03	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.8: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (8)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
¿Lees junto a tu familia? *1: Nunca - 5: Siempre*													2,19	0,04				
¿Te gusta leer en tu escuela? *1: Nada - 5: Mucho*				2,74	-0,01					2,60	$0,08^{+}$	2,9	2,52	-0,05		2,56	0,01	
¿Te dan ganas de leer? *1: Nada - 5: Mucho*				2,70	0,03					2,61	0,05		2,61	0,02		2,61	0,03	
¿Cómo eres para leer? *1: Malo - 5: Muy bueno*				3,47	-0,05					3,41	0,05		3,39	-0,01		3,40	0,02	
Hay una biblioteca en mi escuela *% responde que sí*				98,87	0,28					98,01	0,39		99,09	$-0,81^{++}$	-0,8	98,58	-0,21	
¿La biblioteca está abierta en los recreos para que yo pueda ir? *% responde que sí*				90,98	$-4,95^{+++}$	-5,4				84,21	$4,29^{+++}$	5,1	90,52	-0,63		87,58	1,78	
Todas las semanas tenemos actividades de lectura en clases *% responde que sí*				60,45	$3,89^{++}$	6,4				69,57	$-8,85^{+++}$	-12,7	60,91	-1,16		64,96	-4,99	
Tengo una agenda escolar para anotar tareas, trabajos y pruebas *% responde que sí*				65,80	$31,03^{+++}$	47,2				60,82	$28,85^{+++}$	47,4	65,50	$27,70^{+++}$	42,3	63,32	$28,27^{***}$	44,7
He hablado con papás del amor de pareja y las relaciones sexuales *% responde que sí*	40,77	2,14		45,31	0,87		43,14	1,53		49,44	1,23		52,94	$3,51^{++}$	6,6	51,30	2,39	
He hablado con mis papás sobre los riesgos del alcohol y las drogas *% responde que sí*				77,02	-0,66					78,89	-0,36		78,98	1,83		78,94	0,75	
¿Has fumado alguna vez en tu vida un cigarrillo entero? *% responde que sí*				10,73	-0,61					11,19	$2,01^{++}$	17,9	13,42	-0,97		12,38	0,50	
¿Has tomado alcohol (cerveza, vinos o licores) alguna vez en la vida? *% responde que sí*	21,97	1,68		18,45	-0,64		20,13	0,56		19,53	$5,09^{+++}$	26,0	26,91	$-2,91^{++}$	-10,8	23,47	1,07	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

Tabla B.3.9: Continuación resultados cuestionario de estudiante 4to a 8vo por pregunta (9)

Variable	Seg. I PAF III			Seg. I PAF IV			Seg. I Global			Seg. II PAF III			Seg. II PAF IV			Seg. II Global		
	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%	Prom. Contr.	Dif. T-C	%
¿Has probado marihuana alguna vez en la vida?																		
% responde que sí																		
	5,37	-1,06		7,41	-0,93		6,43	-0,99		7,97	1,25		9,21	-2,00^{++}	-21,7	8,63	-0,38	
Veces has visto como una persona le pega a otra en tu casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	1,32	-0,03		4,50	-0,05^{+}	-1,2	3,05	-0,04*	-1,4	4,11	0,03		1,79	-0,03		2,87	0,00	
Veces has visto como una persona insulta a otra en tu casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	1,39	-0,04		4,26	0,01		2,93	-0,01		3,84	0,01		2,13	0,01		2,92	0,01	
Veces te han pegado a ti en tu casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	1,39	0,01		4,11	-0,02		2,86	-0,00		3,85	0,06		1,89	-0,04		2,80	0,01	
Veces te han insultado a ti en tu casa																		
1: Nunca - 5: Siempre																		
	1,26	-0,01		4,44	0,02		2,96	0,00		4,16	0,01		2,35	-0,06		3,20	-0,03	
¿Hasta que hora tienes permiso para quedarte fuera de la casa de lunes a jueves?																		
1: No tiene permiso - 5: Tan tarde como quiere																		
	2,20	-0,06		2,31	-0,04		2,24	-0,05*	-2,2	2,40	0,10^{++}	4,2	2,30	-0,00		2,34	0,05	
¿Hasta que hora tienes permiso para quedarte fuera de la casa viernes o sábado?																		
1: No tiene permiso - 5: Tan tarde como quiere																		
	2,93	0,02		2,89	0,02		2,91	0,02		3,10	0,14^{+++}	4,5	2,93	0,03		3,01	0,08	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0,01$, $^{++}p < 0,05$, $^{+}p < 0,1$.
Errores con clusters nivel escuela: $^{***}p < 0,01$, $^{**}p < 0,05$, $^{*}p < 0,1$.

C. Anexo: CLP

C.1. Resultados de CLP como porcentaje de respuestas correctas

Tabla C.1.1: Resultados en CLP estandarizado, OLS

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.012	0.020	0.017	12,733
	(0.024)	(0.023)	(0.033)	
1^{er} Ciclo	0.030	0.017	0.026	5,267
	(0.031)	(0.029)	(0.037)	
2^{o} Ciclo	-0.007	0.026	0.008	8,088
	(0.031)	(0.030)	(0.034)	
2^{o}	0.089	0.025	0.060	1,465
	(0.055)	(0.070)	(0.061)	
3^{o}	0.057	0.033	0.048	1,866
	(0.039)	(0.039)	(0.043)	
4^{o}	-0.023	0.042	0.012	1,936
	(0.031)	(0.028)	(0.030)	
5^{o}	0.096 +++	-0.099 +++	-0.000	2,001
	(0.032)	(0.033)	(0.035)	
6^{o}	-0.028	0.107 +	0.040	2,065
	(0.062)	(0.057)	(0.063)	
7^{o}	0.035	0.008	0.013	1,981
	(0.062)	(0.060)	(0.064)	
8^{o}	-0.047	-0.055	-0.053	2,041
	(0.051)	(0.050)	(0.045)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.2: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 10

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.044	-0.017	-	12,733
	(0.027)	(0.028)		
1^{er} Ciclo	0.023	0.000	-0.000	5,267
	(0.053)	(0.045)	(0.052)	
2^{o} Ciclo	0.066 +	-0.044	0.019	8,088
	(0.037)	(0.040)	(0.034)	
2^{o}	0.265	-0.132	0.132	1,465
	(0.163)	(0.298)	(0.235)	
3^{o}	0.081	-0.044	-0.009	1,866
	(0.082)	(0.075)	(0.074)	
4^{o}	-0.036	0.044	0.029	1,936
	(0.054)	(0.054)	(0.039)	
5^{o}	0.180 +++	-0.053	0.044	2,001
	(0.042)	(0.042)	(0.033)	
6^{o}	-0.132	0.132	0.033	2,065
	(0.126)	(0.141)	(0.073)	
7^{o}	0.083	-0.000	-0.000	1,981
	(0.091)	(0.088)	(0.071)	
8^{o}	-0.015	0.033	-0.017	2,041
	(0.101)	(0.086)	(0.083)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$

Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.3: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 20

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.033	-0.000	0.012	12,733
	(0.029)	(0.024)	(0.030)	
1^{er} Ciclo	0.036	-0.026	0.000	5,267
	(0.042)	(0.039)	(0.043)	
2^{o} Ciclo	0.057	-0.026	0.000	8,088
	(0.039)	(0.035)	(0.029)	
2^{o}	0.000	0.000	0.132	1,465
	(0.183)	(0.117)	(0.093)	
3^{o}	0.093	0.019	0.017	1,866
	(0.071)	(0.058)	(0.056)	
4^{o}	-0.000	0.038	0.033	1,936
	(0.051)	(0.046)	(0.038)	
5^{o}	0.119 +++	-0.113 +++	0.000	2,001
	(0.043)	(0.044)	(0.041)	
6^{o}	-0.163 +	0.132 +	0.000	2,065
	(0.099)	(0.074)	(0.102)	
7^{o}	0.132	0.000	0.060	1,981
	(0.085)	(0.062)	(0.055)	
8^{o}	-0.031	-0.066	-0.033	2,041
	(0.082)	(0.079)	(0.080)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$

Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.4: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 30

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.033	-0.000	-0.000	12,733
	(0.027)	(0.027)	(0.031)	
1^{er} Ciclo	0.012	0.009	-0.009	5,267
	(0.040)	(0.036)	(0.054)	
2^{o} Ciclo	0.044	0.026	0.017	8,088
	(0.041)	(0.035)	(0.039)	
2^{o}	0.000	0.000	-0.000	1,465
	(0.058)	(0.099)	(0.100)	
3^{o}	0.066	-0.000	0.020	1,866
	(0.065)	(0.064)	(0.072)	
4^{o}	0.012	0.035	0.041	1,936
	(0.041)	(0.040)	(0.033)	
5^{o}	0.101 ++	-0.109 ++	0.000	2,001
	(0.041)	(0.044)	(0.050)	
6^{o}	-0.132	0.132 +	0.000	2,065
	(0.083)	(0.072)	(0.105)	
7^{o}	0.132 +	-0.000	0.026	1,981
	(0.071)	(0.077)	(0.077)	
8^{o}	-0.076	-0.066	-0.098	2,041
	(0.064)	(0.066)	(0.076)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.5: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 40

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.024	0.024	0.000	12,733
	(0.029)	(0.028)	(0.036)	
1^{er} Ciclo	0.000	0.008	-0.020	5,267
	(0.041)	(0.038)	(0.045)	
2^{o} Ciclo	-0.018	0.000	-0.026	8,088
	(0.038)	(0.044)	(0.048)	
2^{o}	0.033	0.132	0.000	1,465
	(0.070)	(0.093)	(0.097)	
3^{o}	0.042	0.098 +	0.066	1,866
	(0.058)	(0.056)	(0.064)	
4^{o}	-0.017	0.020	-0.000	1,936
	(0.045)	(0.040)	(0.036)	
5^{o}	0.107 +++	-0.099 ++	0.012	2,001
	(0.040)	(0.041)	(0.041)	
6^{o}	-0.132	0.083	-0.000	2,065
	(0.093)	(0.079)	(0.095)	
7^{o}	0.050	-0.044	-0.019	1,981
	(0.072)	(0.081)	(0.081)	
8^{o}	-0.091	-0.066	-0.111	2,041
	(0.059)	(0.068)	(0.078)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$

Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.6: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 50

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.000	0.040	0.012	12,733
	(0.031)	(0.028)	(0.038)	
1^{er} Ciclo	0.000	0.026	-0.033	5,267
	(0.037)	(0.035)	(0.044)	
2^{o} Ciclo	-0.041	-0.000	-0.045	8,088
	(0.041)	(0.044)	(0.049)	
2^{o}	0.132 +++	0.132 +	-0.000	1,465
	(0.045)	(0.072)	(0.065)	
3^{o}	0.053	0.082 +	0.041	1,866
	(0.061)	(0.049)	(0.061)	
4^{o}	0.000	0.017	0.006	1,936
	(0.044)	(0.041)	(0.039)	
5^{o}	0.113 +++	-0.106 ++	0.015	2,001
	(0.039)	(0.047)	(0.046)	
6^{o}	-0.026	0.061	0.038	2,065
	(0.080)	(0.093)	(0.074)	
7^{o}	0.019	-0.000	0.000	1,981
	(0.077)	(0.082)	(0.090)	
8^{o}	-0.086	-0.138 ++	-0.132 **	2,041
	(0.070)	(0.066)	(0.062)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$

Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.7: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 60

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	-0.000	0.044	0.007	12,733
	(0.033)	(0.033)	(0.043)	
1^{er} Ciclo	0.053	0.033	-0.000	5,267
	(0.037)	(0.030)	(0.048)	
2^{o} Ciclo	-0.047	0.000	-0.022	8,088
	(0.045)	(0.054)	(0.055)	
2^{o}	0.132 +++	0.033	-0.000	1,465
	(0.031)	(0.060)	(0.049)	
3^{o}	0.022	0.049	0.033	1,866
	(0.054)	(0.046)	(0.055)	
4^{o}	-0.047	0.032	-0.000	1,936
	(0.046)	(0.037)	(0.036)	
5^{o}	0.132 +++	-0.096 ++	0.036	2,001
	(0.043)	(0.048)	(0.051)	
6^{o}	-0.066	0.132	0.038	2,065
	(0.074)	(0.083)	(0.072)	
7^{o}	0.066	-0.000	-0.015	1,981
	(0.092)	(0.079)	(0.100)	
8^{o}	-0.072	-0.132 +	-0.148 **	2,041
	(0.080)	(0.074)	(0.074)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.8: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 70

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	-0.028	0.050	-0.015	12,733
	(0.035)	(0.034)	(0.046)	
1^{er} Ciclo	0.083 +++	0.000	0.029	5,267
	(0.031)	(0.027)	(0.044)	
2^{o} Ciclo	-0.073	0.007	-0.066	8,088
	(0.051)	(0.049)	(0.048)	
2^{o}	0.132 +++	0.000	0.000	1,465
	(0.038)	(0.046)	(0.036)	
3^{o}	-0.000	0.081 +	0.029	1,866
	(0.043)	(0.042)	(0.045)	
4^{o}	-0.066 +	0.060	0.007	1,936
	(0.039)	(0.037)	(0.034)	
5^{o}	0.044	-0.083	0.011	2,001
	(0.053)	(0.051)	(0.056)	
6^{o}	-0.033	0.132 ++	0.040	2,065
	(0.075)	(0.067)	(0.072)	
7^{o}	-0.000	0.044	0.013	1,981
	(0.093)	(0.084)	(0.092)	
8^{o}	-0.038	-0.079	-0.132 **	2,041
	(0.073)	(0.059)	(0.063)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$

Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.9: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 80

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	-0.000	-0.000	-0.017	12,733
	(0.090)	(0.039)	(0.050)	
1^{er} Ciclo	0.009	0.000	0.012	5,267
	(0.031)	(0.038)	(0.043)	
2^{o} Ciclo	-0.084	0.095 +	-0.034	8,088
	(0.054)	(0.049)	(0.063)	
2^{o}	0.000	0.000	-0.000	1,465
	(0.029)	(0.035)	(0.029)	
3^{o}	0.018	0.059	0.044	1,866
	(0.035)	(0.047)	(0.052)	
4^{o}	-0.074 +	0.075 ++	-0.000	1,936
	(0.039)	(0.036)	(0.045)	
5^{o}	0.010	-0.096	-0.000	2,001
	(0.056)	(0.059)	(0.049)	
6^{o}	0.076	0.132 ++	0.132 **	2,065
	(0.080)	(0.064)	(0.066)	
7^{o}	-0.099	0.033	-0.000	1,981
	(0.103)	(0.090)	(0.093)	
8^{o}	-0.055	-0.095	-0.132 **	2,041
	(0.075)	(0.068)	(0.062)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$

Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

Tabla C.1.10: Resultados en CLP estandarizado, en cuantil 90

Curso	PAF III	PAF IV	Global	Observaciones
Todos	0.000	-0.000	-0.025	12,733
	(0.114)	(0.045)	(0.052)	
1^{er} Ciclo	0.000	0.000	-0.000	5,267
	(0.019)	(0.031)	(0.039)	
2^{o} Ciclo	-0.048	0.079	-0.033	8,088
	(0.064)	(0.056)	(0.059)	
2^{o}	-	-0.000	-0.000	1,465
		(0.025)	(0.018)	
3^{o}	0.000	0.059	0.079 **	1,866
	(0.026)	(0.051)	(0.033)	
4^{o}	-0.022	0.110 +++	0.020	1,936
	(0.040)	(0.040)	(0.039)	
5^{o}	0.000	-0.102 +	-0.048	2,001
	(0.068)	(0.059)	(0.040)	
6^{o}	0.132 ++	0.095	0.036	2,065
	(0.066)	(0.087)	(0.068)	
7^{o}	-0.124	-0.047	-0.000	1,981
	(0.163)	(0.089)	(0.105)	
8^{o}	-0.109	-0.017	-0.159 **	2,041
	(0.070)	(0.076)	(0.062)	

Errores robustos (Huber-White): $^{+++}p < 0{,}01$, $^{++}p < 0{,}05$, $^{+}p < 0{,}1$
Errores con cluster nivel escuela: $^{***}p < 0{,}01$, $^{**}p < 0{,}05$, $^{*}p < 0{,}1$

D. Anexo: Evaluación de Procesos

D.1. Planillas de Monitoreo

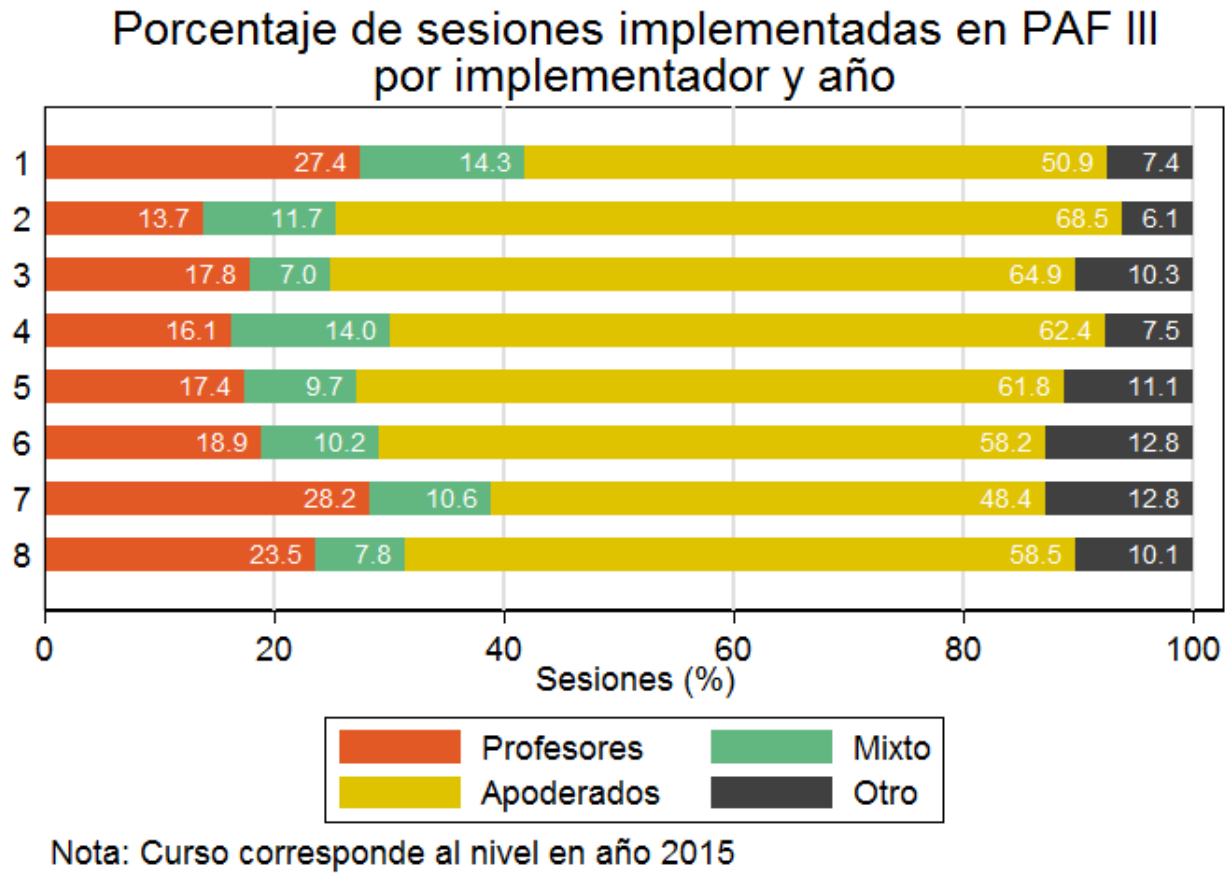


Figura 20: Porcentaje de sesiones por implementador, por curso, PAF III

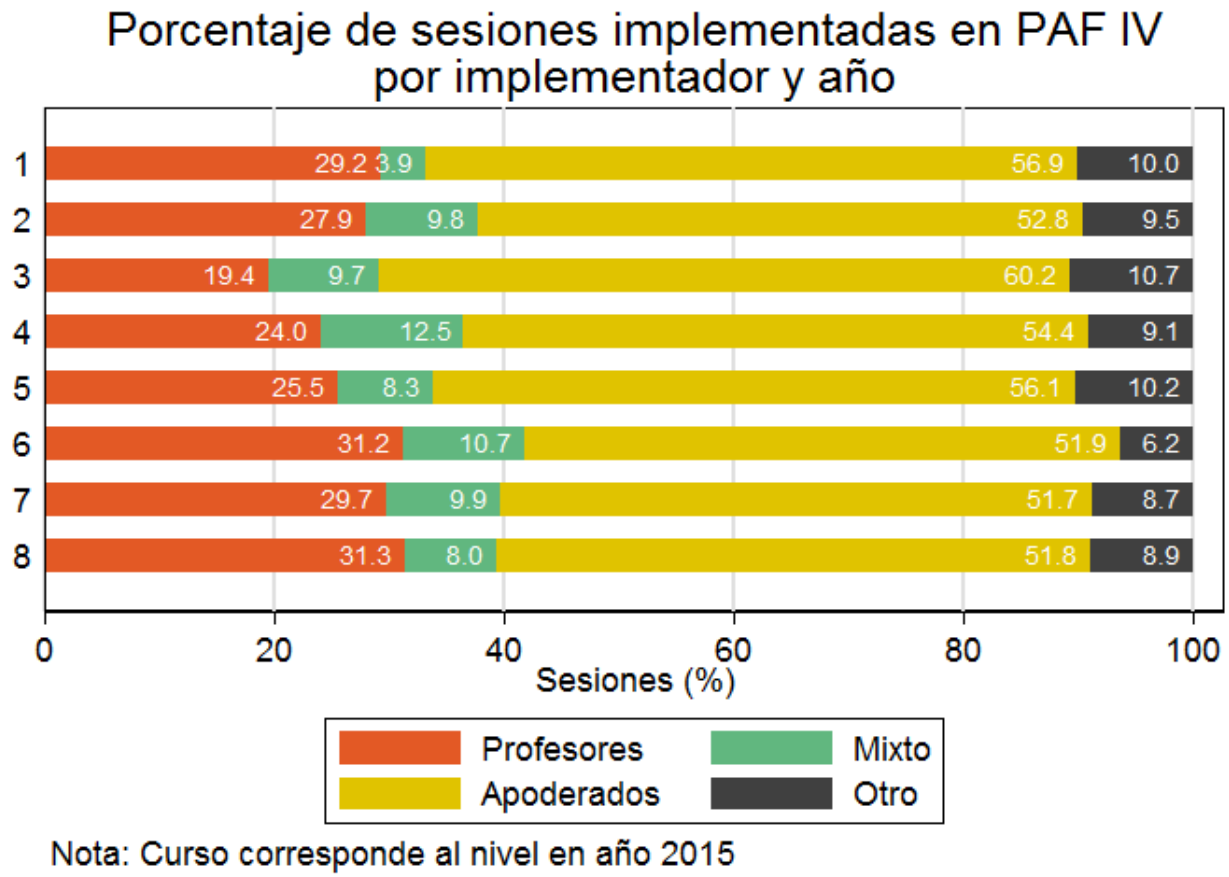


Figura 21: Porcentaje de sesiones por implementador, por curso, PAF IV

D.2. Pautas de Observación

D.2.1. Clasificación Sesiones por Escalas

Parte de los análisis se basaron en la siguiente clasificación de las sesiones de Escuela Para Padres en las diferentes escalas sobre las cuales se analiza el impacto del programa. Se consideró como una clasificación mutuamente excluyente -esto es, si una sesión queda inscrita en una escala, no puede pertenecer a otra- para facilitar la vinculación de esta información con los resultados de impacto, así como el análisis del cumplimiento de la malla curricular. La clasificación es la siguiente:

1. Identidad Familiar
    - Nuestro sello
    - Mi familia tiene power
    - Esta es familia
2. Apoyo a la Lectura
    - Lectura: la llave del futuro
    - Yo amo leer
3. Apoyo al Aprendizaje
    - Facilito la tarea: hábitos y rutinas
    - Apoya el aprendizaje
    - Creando hábitos
    - Ganchos para aprender
    - Enseña a aprender
    - Socios en el aprendizaje
    - ¿Cómo aprende mi hijo?
    - Más tareas y menos tele: la batalla diaria de los padres
4. Convivencia Familiar
    - Ponerme en mis zapatos
    - Resuelve el conflicto
    - Reír en familia
    - El buen trato
    - Familia llena, corazón contento
5. Alcohol y Drogas
    - Prevenir es mejor que curar

- Mitos y realidades de las drogas

6. Normas y Límites
    - El rayado de cancha
    - Formo desde lo positivo
    - El buen no
    - Reglas que forman
7. Padres Involucrados/Rol Parental
    - El desafío de educar
    - ¿Qué hacemos con la sexualidad?
    - Sexualidad, un tema que hay que hablar
    - Pubertad: periodo de cambios
    - Tugar, tugar, salir a jugar
    - ¿Flojos o aperrados?
    - Hijos seguros
    - Impulsa a tus hijos
8. Redes
    - Crecer con otros
    - Amigos para crecer
    - Un mundo a mi favor
9. Relación con Hijo/Comunicación
    - Acompáñame
    - Ni tan lejos, ni tan cerca
    - Comunicados

Tabla D.2.1: Observaciones por curso y año

	2012		2013		2014		2015		Total	
Nivel	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
PK	1	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,6
K	6	14,0	4	10,0	3	12,0	5	7,2	18	10,2
1	1	2,3	6	15,0	4	16,0	7	10,1	18	10,2
2	3	7,0	7	17,5	2	8,0	10	14,5	22	12,4
3	6	14,0	3	7,5	2	8,0	11	15,9	22	12,4
4	11	25,6	4	10,0	2	8,0	10	14,5	27	15,3
5	7	16,3	5	12,5	6	24,0	9	13,0	27	15,3
6	8	18,6	5	12,5	3	12,0	6	8,7	22	12,4
7	0	0,0	6	15,0	1	4,0	4	5,8	11	6,2
8	0	0,0	0	0,0	2	8,0	6	8,7	8	4,5
	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	1	0,6
Total	43	100,0	40	100,0	25	100,0	69	100,0	177	100,0

Tabla D.2.2: Nota puesta por apoderados que declaran conocer Programa Aprender en Familia

	Curso							
Comuna	2	3	4	5	6	7	8	Total
	Nota con que Apoderado que conoce PAF evalúa el programa							
Coquimbo	5,9	5,9	5,8	5,8	5,9	5,9	5,8	5,9
La Granja	5,4	5,6	6,0	5,7	5,5	5,6	5,9	5,7
San Bernardo	5,8	6,0	5,7	5,9	5,8	5,6	5,5	5,8
Talcahuano	6,0	6,1	5,9	6,2	5,9	5,9	6,2	6,0
Vallenar	6,1	5,8	5,9	5,7	5,7	5,7	5,8	5,8
Total	5,9	5,9	5,8	5,9	5,8	5,7	5,8	5,8