

ANEXOS



PRIMERA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2020 - 2028



Anexos:

Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028



ÍNDICE

ANEXO 1:	5
PRINCIPIOS DEL SISTEMA	5
ANEXO 2:	8
APRENDIZAJES A PARTIR DE LA INSTALACIÓN DE LOS PRIMEROS 4 SLEP	8
ANEXO 3:	15
FASES PARA EL DESARROLLO DEL DIAGNÓSTICO	15
PRIMERA FASE: RECOPIACIÓN DE ANTECEDENTES.....	15
SEGUNDA FASE: SÍNTESIS DEL DIAGNÓSTICO	17
TERCERA FASE: CONSOLIDACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.....	17
ANEXO 4:	18
SITUACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA EDUCACIONAL	18
INDICADORES DE RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES	20
PISA.....	20
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	22
TITULACIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL.....	29
ASISTENCIA	30
EXCLUSIÓN ESCOLAR Y DESERCIÓN.....	37
FORMACIÓN CIUDADANA	50
INDICADORES QUE EVIDENCIAN RESULTADOS DE LOS DOCENTES	51
SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE.....	51
OBSERVACIONES DE CLASE.....	56
CAPACIDADES Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS.....	64
CAPACIDADES Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN:.....	65
INDICADORES QUE APORTAN EVIDENCIA DE RESULTADOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS	66
CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO: CLASIFICACIÓN AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	66
INDICADORES QUE APORTAN EVIDENCIA DE LOS APODERADOS	69
DENUNCIAS REALIZADAS POR LOS APODERADOS A LA SUPERINTENDENCIA.....	69
INDICADORES QUE APORTAN EVIDENCIA DEL SISTEMA EN GENERAL	71
MATRÍCULA.....	71
COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA	75
MODALIDADES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, DE ADULTOS, HOSPITALARIA Y CONTEXTO DE ENCIERRO.....	75
NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES	81
CONTEXTO DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR.....	81
CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA:	87
LA REAFIRMACIÓN DEL DIAGNÓSTICO	87

ANEXO 5:	96
METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRIMERA ENEP 2020-2028	96
I. ACERCA DEL PROCESO.....	97
II. REVISIÓN DE ESTRATEGIAS EDUCACIONALES EN EL MUNDO: ALTERNATIVAS PARA CHILE	99
III. INSTANCIAS PARTICIPATIVAS	100
SÍNTESIS RESULTADOS DIÁLOGOS TEMÁTICOS:.....	109
IV. ESTUDIOS ENCARGADOS POR LA DEP PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ENEP	136
V. INCORPORACIÓN DE LAS OBSERVACIONES DEL CONGRESO	137
VI. REVISIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN POR PARTE DEL CNED	
Y AJUSTES A LA PRIMERA VERSIÓN	137
ANEXO 6:	138
MINUTA MODELO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES ELABORADO POR LA DEP	138
ANEXO 7:	147
SUPUESTOS Y CONTEXTO NORMATIVO DE LA ENEP	147
ANEXO 8:	150
DOCUMENTO TÉCNICO, FORMULACIÓN DE INDICADORES	150
ANEXO 9:	162
FINANCIAMIENTO	162
ASPECTOS CENTRALES DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA	162
ANEXO 10:	168
PARTICIPANTES EN LA ELABORACIÓN DE LA ENEP	168
ANEXO 11:	172
GLOSARIO	172
ANEXO 12:	175
REFERENCIAS	175

ANEXO 1:

PRINCIPIOS DEL SISTEMA

La Ley 21.040, en su artículo 5, establece nueve principios que deben ser resguardados por la Estrategia Nacional de Educación Pública -en adelante ENEP-, entendiendo como principio la “idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta”¹.

Figura 1. Principios del Sistema



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019). Esquema rediseñado de su original. Cfr. Con el Decreto N° 87, de 2020, del Mineduc. Pág. 46.

¹ Definición Real Academia Española, RAE.

- **Calidad integral:** el Sistema se orientará hacia la provisión de una educación de calidad que permita a los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje para su desarrollo integral, llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país.
- **Mejora continua de la calidad:** el Sistema velará por el mejoramiento sostenido de los procesos educativos que se desarrollen en los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales, con el objeto de alcanzar una educación de calidad integral e inclusiva.
- **Cobertura nacional y garantía de acceso:** con el objeto de resguardar el ejercicio del derecho a la educación reconocido por la Constitución y los tratados internacionales vigentes ratificados por Chile sobre derechos humanos, el Sistema asegurará la prestación del servicio educacional en todo el territorio nacional y el acceso de todas las personas, incluyendo especialmente a aquellas con necesidades educativas especiales, de conformidad a la ley y los distintos niveles educativos, considerando las formaciones diferenciadas que ellos incluyen y las distintas modalidades educativas, velando además por la continuidad del servicio.
- **Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades:** los integrantes del Sistema deberán tomar medidas de acción positiva que en el ámbito educacional se orienten a evitar o compensar las consecuencias derivadas de las desigualdades de origen o condición de los estudiantes, velando particularmente por aquellos que requieran de apoyos especiales y una atención diferenciada, con el propósito de que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.
- **Colaboración y trabajo en red:** el Sistema y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la Educación Pública. Para ello, deberán realizar un trabajo colaborativo y en red, basado en el desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes. Asimismo, los Servicios Locales propenderán a realizar un trabajo colaborativo con órganos pertenecientes a los sectores de salud, deporte y cultura, entre otros, como también con sostenedores de la educación particular y particular subvencionada.

- **Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana:** el Sistema debe favorecer la expresión y valoración de las diferencias entre los estudiantes y sus particularidades. Para ello, y a lo largo de toda la trayectoria educativa, deberá asegurar un trato no discriminatorio en términos sociales, étnicos, religiosos, políticos, de género o de cualquier otro tipo que atente contra la igualdad de derechos y oportunidades. Para estos efectos, el Sistema deberá asegurar especialmente el respeto por la libertad de conciencia, garantizando un espacio de convivencia abierto a todos los cultos y creencias religiosas, donde se fomente la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable y se promueva el cuidado y respeto por el medioambiente y el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos.
- **Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad:** el Sistema deberá contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática.
- **Formación ciudadana y valores republicanos:** el Sistema promoverá en los estudiantes la comprensión del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática y con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes. En particular, propenderá a difundir los valores republicanos, entendiéndose por tales aquellos propios de la práctica constante de una sociedad democrática, laica y pluralista, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa y los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile.
- **Integración con el entorno y la comunidad:** el Sistema se encargará de promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación creativa y constructiva con sus respectivos entornos, reconociendo la interculturalidad según lo establecido en el artículo 3, letra m del decreto con fuerza de ley N° 2, 2009 del Ministerio de Educación. Para ello, los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales deberán propender a formar personas conscientes de su individualidad y de pertenecer a una comunidad y un entorno, promoviendo una cultura participativa y democrática de paz, justicia y solidaridad, comprometida con la conservación del medioambiente.

ANEXO 2:

APRENDIZAJES A PARTIR DE LA INSTALACIÓN DE LOS PRIMEROS 4 SLEP

Para comprender la magnitud de esta reforma sin ningún precedente igual en el mundo, se presenta la tabla 1, que muestra la cantidad de servicios locales, comunas, establecimientos y matrícula, así como la dotación.

Al año 2025 serán 70 SLEP repartidos entre las regiones de Chile y 345 comunas, con más de un millón doscientos mil estudiantes y más de 6000 establecimientos educacionales, considerando los jardines infantiles. Los SLEP serán rápidamente el sostenedor más grande del país.

Tabla 1. Magnitud del sistema al año 2025

	2018	2019	2020	2021		Proyección (2022-2025)
				Acumulado		
N° Servicios Locales	4	3	4	11	Evaluación intermedia Consejo de Evaluación	70
N° de comunas	14	11	16	41		345
Matrícula escolar	57.533	49.281	71.076	177.890		1.284.694
Establecimientos	238	175	246	659		5.274
Matrícula jardines	4.127	2.643	3.295	10.065		95.542
Jardines VTF	59	38	55	152		1.529
Docentes	4.800	4.639	6.231	15.670		114.539
Asistentes de la Educación	4.443	3.686	5.198	13.327		87.493
Funcionarios SLEP	367	287	391	1.045		7.030
Población escolar comunas	171.804	164.634	143.939	480.377	3.205.624	
Porcentaje matrícula municipal del total	33%	30%	49%	37%	40%	
Población comunas según INE 2017	941.645	986.078	814.586	2.742.309	18.373.715	

Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

Es importante señalar que la Dirección de Educación Pública (DEP) se creó al mismo tiempo que los 4 primeros SLEP, lo que impidió un proceso de organización previa que sin duda era necesario para la implementación adecuada del Sistema desde sus inicios, lo que habría permitido una dirección clara y el empoderamiento previo de la DEP.

A continuación, y a partir de la experiencia acumulada durante los años 2018 y 2019, se detallan algunos antecedentes del proceso de implementación. El estudio de Seguimiento de procesos críticos en la transición de la gestión de la Educación Pública de los municipios a los SLEP, de octubre 2019 del CIAE, recogió estos aprendizajes y entregó recomendaciones para la implementación de los próximos SLEP.

1. Apoyo institucional y experiencia profesional.

- a. Contar con los titulares definitivos de los cargos directivos de la DEP y los SLEP.
- b. Consolidar la confianza y el apoyo al nuevo sistema, visibilizando aún más el rol de liderazgo del Mineduc.
- c. Intensificar el apoyo a los SLEP a través de orientaciones para su instalación.
- d. Realizar acciones comunicacionales que informen sobre la importancia de consolidar el sistema público de educación.

2. Planificación anticipada en coordinación con municipios.

- a. Contar con una estrategia particular previo al traspaso para lograr la coordinación.
- b. Perfeccionar los vínculos interinstitucionales para mantener las buenas prácticas previas.
- c. Preparar sistemas de información sobre los establecimientos que serán transferidos para facilitar la entrega de apoyo a estos.

3. Desarrollo de confianza y acuerdos técnicos para la cooperación interinstitucional.

- a. Articular las instituciones integrantes del SAC y la DEP para contribuir a fortalecer a los SLEP en su labor y liderazgo educativo.
- b. Promover la cooperación entre instituciones a nivel territorial, mediante la construcción de acuerdos técnicos y el desarrollo de la confianza.
- c. Establecer procedimientos y lineamientos claros mediante manuales y orientaciones sobre finanzas, gestión de recursos humanos y apoyo territorial que se anticipen a los problemas de los Servicios.
- d. En el año de preparación, acordar modalidades de trabajo, especialmente con directivos y profesores, como también activar coordinaciones interniveles (ej. DEPROV-SLEP-Establecimientos) para validar modelos de apoyo a estos últimos.

4. Diseño institucional que equilibre las relaciones de colaboración con autonomía en la gestión.

- a. Establecer una relación sistémica de interdependencia entre DEP y SLEP, que permita a los Servicios actuar con autonomía en la gestión educativa de los territorios.
- b. Constituir los Comités Directivos y los Consejos Locales representa un importante avance en esta dirección, debiendo resolverse la tensión entre el actual rol predominantemente asesor y la búsqueda de mayores capacidades resolutorias.
- c. Clarificar el rol de apoyo, conducción y evaluación de la DEP, transferidas por el Mineduc por ley, con el SLEP, estableciendo acuerdos respecto a las decisiones que serán tomadas a nivel nacional y de aquellas en las que se contará con mayor autonomía territorial.
- d. Monitorear el funcionamiento de la institucionalidad participativa recientemente instalada.

5. Condiciones para una gestión moderna de la Educación Pública.

- a. Revisar, en conjunto con DIPRES, la suficiencia de dotación de personal en cada Servicio.
- b. Generar manuales que identifiquen buenas prácticas frente a problemas de procedimientos administrativos.
- c. Transferir mayores competencias de gestión administrativa y financiera desde los Servicios a los establecimientos.

6. Formación y acompañamiento para el desarrollo de capacidades profesionales.

- a. Definir perfiles y contar con planes de desarrollo profesional.
- b. Promover un proceso de acompañamiento sistematizado desde la DEP, transfiriendo enseñanzas acumulativas y secuenciales, asociadas a las distintas fases de la instalación.
- c. Enfocarse en el desarrollo profesional de los equipos docentes de los establecimientos educativos.
- d. Avanzar hacia una gestión de mejoramiento basada en la información.

7. Proceso de instalación que demuestra capacidad de aprendizaje y mejora continua del sistema.

- a. Generar planes de anticipación para el traspaso.
- b. Explicar a la comunidad educativa los lineamientos y fundamentos del nuevo Sistema, además de la gradualidad del proceso.
- c. Identificar las buenas prácticas de la gestión educacional municipal, dando continuidad a los aspectos valorados por la comunidad local.
- d. Reforzar los equipos de avanzada, enfatizando en las tareas comunicacionales, buscando involucrar a profesores, estudiantes y padres.

8. Foco en la calidad: un nuevo modelo de apoyo técnico-pedagógico y de gestión educativa.

- a. Contar con personal de apoyo y programas de fortalecimiento de capacidades que favorezcan los aprendizajes, así como infraestructura y equipamiento adecuados.
- b. Clarificar un modelo de apoyo técnico-pedagógico y de gestión educativa que permita diferenciarse de la antigua administración municipal.
- c. Clarificar, desde su instalación, las metas de aprendizaje.
- d. Involucrar a los distintos actores en el proceso de aprendizaje.
- e. Resguardar los procesos administrativos y organizacionales, orientando su acción a la mejora de los establecimientos, con foco en el logro de todos los estudiantes y la entrega de apoyo diferenciado.
- f. Incorporar activamente a los profesores y evaluar cómo las estrategias se desplegarán efectivamente en la sala de clases.
- g. Generar un "banco de buenas prácticas".
- h. Potenciar el trabajo en red entre establecimientos.

9. Mayor participación de profesores y comunidad escolar en la toma de decisiones educativas.

- a. Ampliar los espacios de participación a profesores y comunidad escolar, de la misma forma como ha sido hasta ahora con los directivos.
- b. Mantener instancias de trabajo con los equipos directivos.
- c. Generar estrategias para involucrar a padres y estudiantes en la nueva Educación Pública, alineando sus expectativas con los lineamientos del cambio en curso.

10. Desafíos prioritarios del nivel de Educación Parvularia: financiamiento y apoyo territorial.

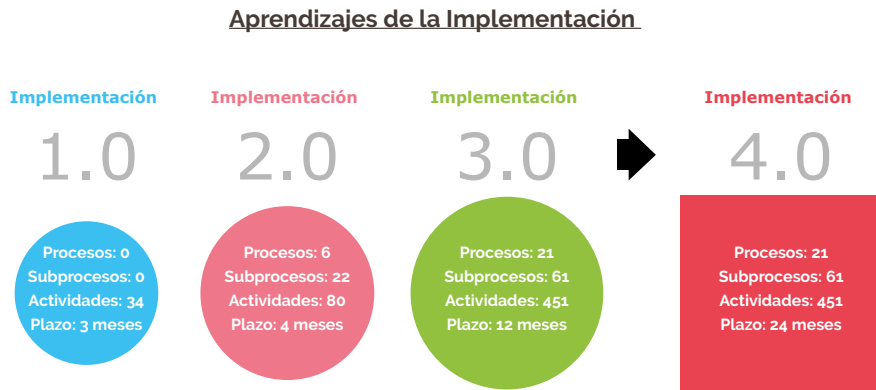
- a. Fortalecer la Educación Parvularia en su incorporación a la reforma de la Educación Pública.
- b. Definir un modelo de acompañamiento territorial para los equipos de Educación Parvularia.
- c. Generar formas de articulación con la oferta pública de educación prebásica y básica.
- d. Incrementar financiamiento de los jardines infantiles.
- e. Mayor participación de las directoras/es de jardines infantiles y sus equipos profesionales y técnicos en la construcción del proyecto de desarrollo territorial.

11. Evaluación de los logros y desafíos en la instalación de la NEP.

- a. Dar mayor transparencia a la evolución, logros y desafíos del proceso de instalación de la Nueva Educación Pública.
- b. Elaborar programas y planes anuales con metas e indicadores específicos por cada SLEP, realizándose un monitoreo semestral y una cuenta pública anual de lo comprometido, procurando generar información a nivel territorial y de establecimiento.

Para la construcción de las líneas de acción de la Estrategia Nacional, ENEP, se consideró la experiencia acumulada, identificándose los procesos y subprocesos que este cambio involucra, lo que permitió definir además de los procesos y subprocesos, las actividades y plazos que el traspaso requiere.

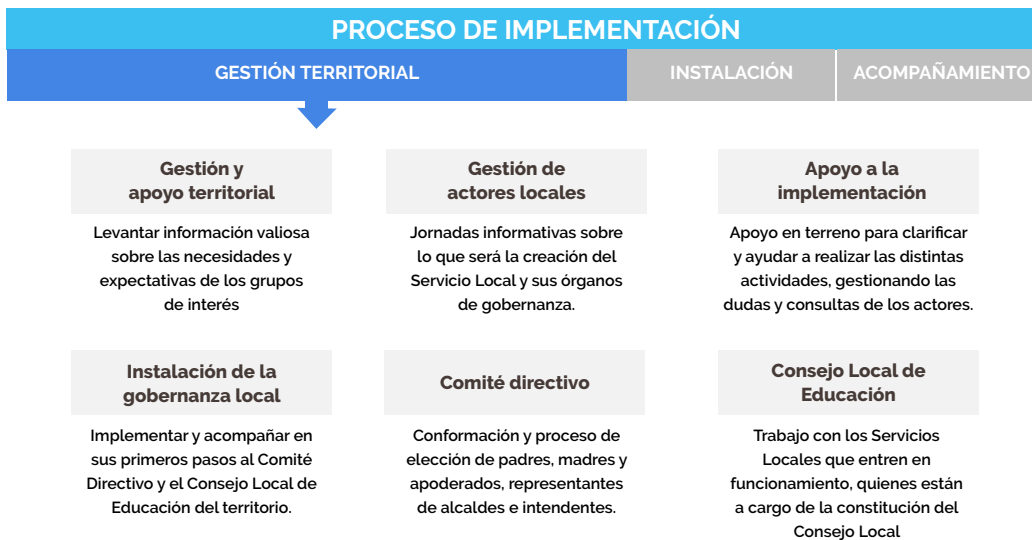
Figura 2. Progresión de la definición de los procesos que requiere la instalación de los SLEP en sus diversas versiones, desde el inicio de la DEP a la fecha.

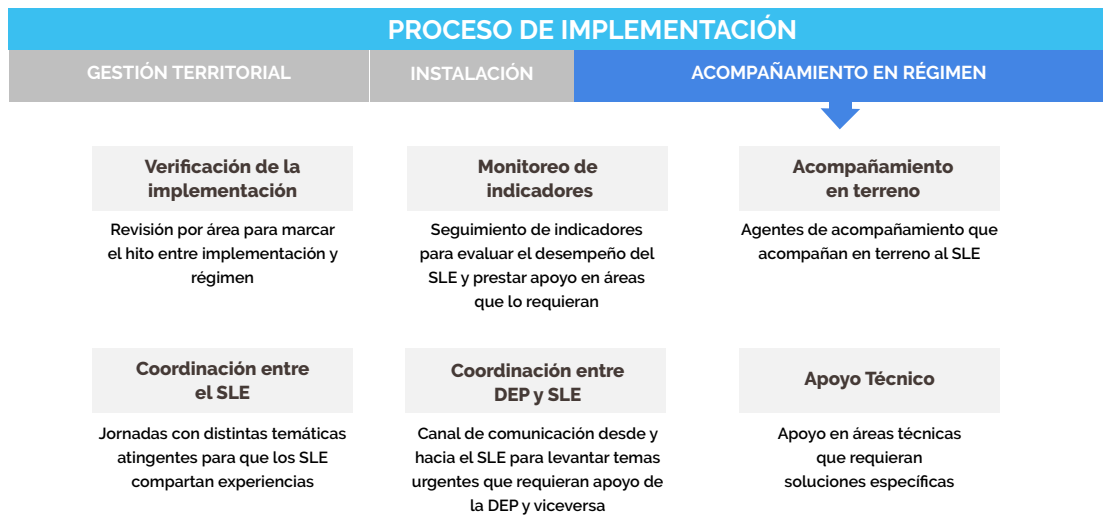


Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

Con el aprendizaje de estos 2 años de instalación de esta nueva política pública se ha ido modificando el modelo de implementación, encontrándonos actualmente con una versión 4.0 del modelo que considera 24 meses en instalación propiamente tal a los que se adicionan los 9 meses aproximados de acompañamiento en la instalación del Consejo Local. Cabe señalar que, en el año 2020, al cierre de este documento, se está trabajando en una versión 5.0, la que tendría integrado más aprendizajes acumulados.

Figuras 3, 4 y 5: Proceso de Implementación. Descripción de los procesos y subprocesos en cada etapa de la implementación.

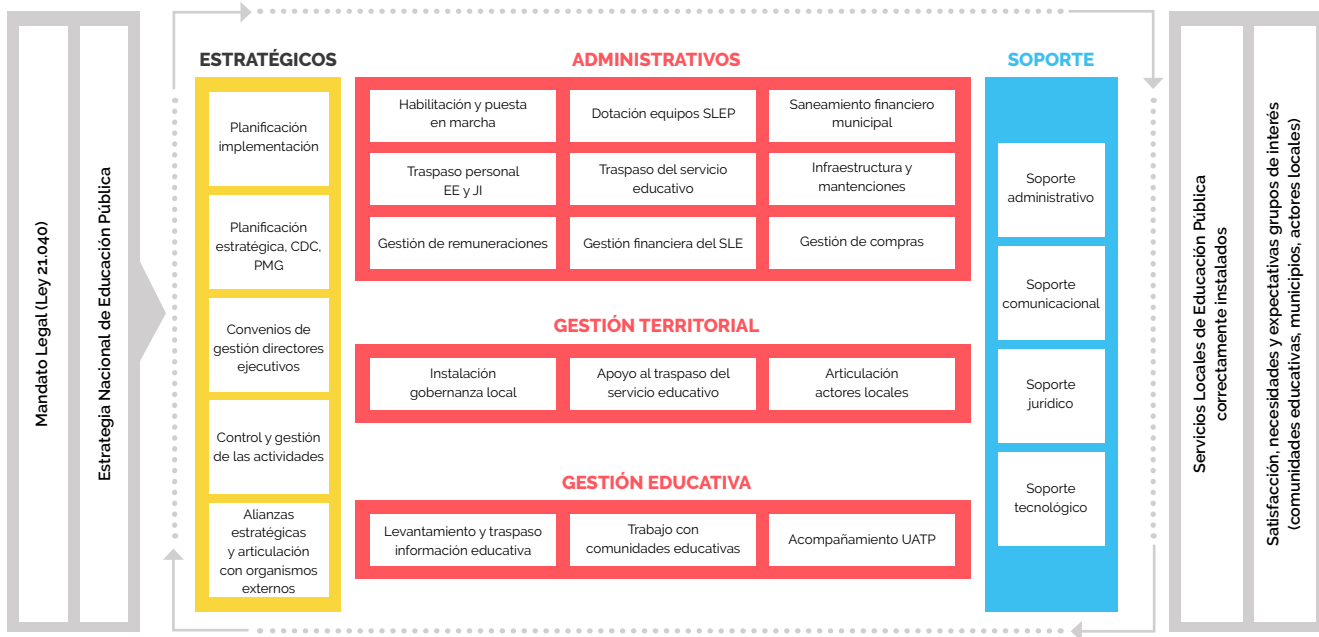




Fuente: Elaboración propia. DEP (2019). Esquema rediseñado de su original. Cfr. Con el Decreto N° 87, de 2020, del Mineduc. Pág. 50.

Llegando hoy a contar con un mapa de instalación que precisa:

Figura 6. Mapa de procesos de instalación



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

ANEXO 3:

FASES PARA EL DESARROLLO DEL DIAGNÓSTICO

El presente documento aborda el proceso de desarrollo del diagnóstico, el cual se realizó en fases consecutivas y recursivas, de forma de integrar las diversas fuentes de información disponibles, contemplando la recopilación de antecedentes, síntesis y consolidación.

1. Recopilación de antecedentes: se escogen las fuentes de datos e información pertinente a los propósitos del diagnóstico.
2. Síntesis del diagnóstico: se analiza y concluyen los principales hallazgos, junto con construir las propuestas centrales del diagnóstico.
3. Consolidación del diagnóstico: se integra la información y se desarrollan en profundidad las problemáticas definidas en la fase anterior.

PRIMERA FASE: RECOPIACIÓN DE ANTECEDENTES

La primera fase del diagnóstico contempló la revisión de los antecedentes documentales con los que contaba la DEP y que habían sido recopilados y/o encargados con motivo de la preparación de la ENEP, según se indica en el documento de trabajo "Propuesta de Avance Primera Estrategia Nacional de Educación Pública, 2018-2028":

"...era necesario contar con información relevante sobre el sistema educacional proveniente de distintas fuentes, como la información oficial provista por las instituciones que componen el Sistema de Aseguramiento de Calidad (Mineduc, Agencia de Calidad, Superintendencia y Consejo Nacional de Educación); información provista por organismos internacionales (Unesco, OCDE, Unicef, entre otros); así como también investigaciones nacionales e internacionales que presentan y describen los nudos críticos y desafíos".

Con los antecedentes recopilados ya existentes y propios que la comisión 2019 reunió, se conformó un cuerpo de documentos que fue revisado, analizado y sintetizado con el fin de iniciar la identificación del problema central, causas y efectos a abordar en la ENEP. Para ordenarlos se siguió la clasificación indicada en el documento de trabajo "Propuesta de Avance Primera Estrategia Nacional de Educación Pública, 2018-2028", adaptándola al contexto de trabajo llevado a cabo por la comisión 2019 a cargo de la ENEP:

Criterios de ordenamiento de las fuentes de información:

1. Antecedentes de las instancias participativas: para la elaboración de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública, tal como lo establece el artículo 6 de la Ley 21.040, se deben considerar procesos participativos de consulta a las comunidades educativas y también a expertos, académicos y otras personalidades relevantes del ámbito educacional, de manera que a través de la Resolución Exenta N° 422 del 12 de junio de 2018, la Dirección de Educación Pública estableció las distintas instancias participativas de levantamiento de información que permitirían contribuir a la elaboración de la Estrategia a partir de la experiencia, experticia, trayectoria y visiones de diversos actores educacionales, tanto a nivel de diferentes áreas del Sistema como de las propias comunidades educativas.

Instancias participativas que contribuyeron con antecedentes a considerar en la etapa de diagnóstico:

1. Consulta en línea y jornadas de reflexión "Construyendo Educación Pública" (2017).
2. Comité Consultivo
3. Diálogos técnicos
4. Diálogos temáticos
5. Consulta pública online
6. Aportes de los SLEP para la ENEP

2. Información oficial: es aquella provista por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Mineduc, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación y CNED), como también información oficial provista por otros organismos intersectoriales, Junaeb, Mds entre otros.

3. Datos de organismos internacionales: son aquellos datos emitidos por la Unesco, OCDE, Banco Mundial, UNICEF y CINTERFOR.

4. Publicaciones académicas: se seleccionaron según su relevancia, diseño, ámbito y fecha de publicación, de modo que las publicaciones académicas que se consideran para el análisis son artículos indexados en revistas nacionales e internacionales; de diseño metodológico cuantitativo y mixto, de un período de publicación entre 2010 y 2019, y que analizan solo nuestro sistema educacional y/o en perspectiva comparada, para finalmente cuidar también el balance técnico-político de las publicaciones.

SEGUNDA FASE: SÍNTESIS DEL DIAGNÓSTICO

La segunda fase contempló una síntesis de los antecedentes y las principales conclusiones de la primera etapa del diagnóstico, para lo cual se utilizó una metodología de marco lógico que se comprende a partir de la Teoría del Cambio. Esta metodología permitió al equipo a cargo del diseño de la ENEP llevar a cabo el proceso de conceptualización e identificación del problema central del sistema educativo, sus causas y efectos (situación inicial), para luego visualizar la situación que se espera alcanzar. Para el análisis de la situación inicial se utilizaron los antecedentes recopilados en la primera fase del diagnóstico, es decir, los resultados de las instancias participativas, las fuentes de información oficial y los datos de organismos nacionales e internacionales.

Del conjunto de temáticas y resultados identificados y seleccionados de acuerdo con su relevancia se logra consensuar el problema central del diagnóstico, el que se define de la siguiente forma:

La calidad y equidad del sistema de Educación Pública es insuficiente para ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes.

Una vez consensuado el problema central del diagnóstico con sus temáticas y resultados asociados, se sistematiza y sintetiza el análisis del diagnóstico de la siguiente forma:

- Las temáticas identificadas se denominan causas directas del problema central, que a su vez agrupan un conjunto de dimensiones denominadas causas indirectas.
- Los resultados identificados se denominan efectos directos y efecto final del problema.

Así, se logra configurar el árbol del problema, que en definitiva representa la problemática a abordar en la ENEP, del que deriva el árbol de objetivos, instrumento que permite una primera mirada de cómo abordar la problemática del sistema educativo de una forma sistémica, con miras a establecer una estrategia de solución. De esta forma, el árbol de objetivos se constituye en una herramienta para guiar el diseño de la ENEP.

TERCERA FASE: CONSOLIDACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

La tercera fase del diagnóstico consistió en la consolidación en un documento escrito, integrando las fases 1 y 2 del proceso de diagnóstico, vale decir, la incorporación de la información recopilada y los productos elaborados en la fase de síntesis del diagnóstico.

ANEXO 4:

SITUACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA EDUCACIONAL

Tal como es expuesto de manera extensa en el anexo 5 de este documento, acorde con el artículo 6 de la Ley 21.040, las dificultades y problemáticas que debía abordar esta primera Estrategia Nacional de Educación Pública fueron levantadas desde diversas instancias participativas que consideraron la experiencia, experticia, trayectoria y visiones de diversos actores educacionales, y cuyos resultados fueron complementados con la evidencia recogida en el tiempo y las recomendaciones realizadas por otros organismos y estudios relevantes. Las instancias participativas diseñadas por la DEP que contribuyeron con antecedentes y con el diagnóstico de las principales dificultades del sistema educativo chileno, fueron:

Figura 7. Instancias participativas

Consulta en línea y jornadas de reflexión "Construyendo Educación Pública" del 2017	Objetivo: poner en discusión los principios de la Educación Pública contenidos en la Ley 21.040 y los ejes en los que se basa el proceso de puesta en marcha e implementación del nuevo Sistema.
Comité Consultivo	Objetivo: discutir y definir los principales problemas y desafíos que debía enfrentar la ENEP y la evidencia que sostenía este diagnóstico.
Diálogos técnicos	Objetivo: identificar problemas, nudos críticos y líneas de acción prioritarias para la ENEP, en base a la experiencia y conocimiento de diversos actores vinculados directa o indirectamente con la educación pública.
Diálogos temáticos	Objetivo: levantar información acerca de los desafíos de la educación pública en cada territorio y extraer propuestas de prioridades para los próximos ocho años.
Consulta pública online	Objetivo: levantar información a nivel nacional sobre las percepciones de la ciudadanía en relación con las líneas de acción prioritarias que la propuesta de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública incorporó, de manera de contar con una validación nacional de las prioridades antes identificadas.
Aportes de los SLEP	Objetivo: contribuir al mejoramiento del proceso, diagnosticando fortalezas y desafíos del proceso de instalación y funcionamiento de los SLEP, a partir de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

Las conclusiones y diagnóstico surgidos de estas instancias participativas permitieron clarificar las causas de la situación actual y elaborar el árbol de problemas, que se muestra en la siguiente figura.

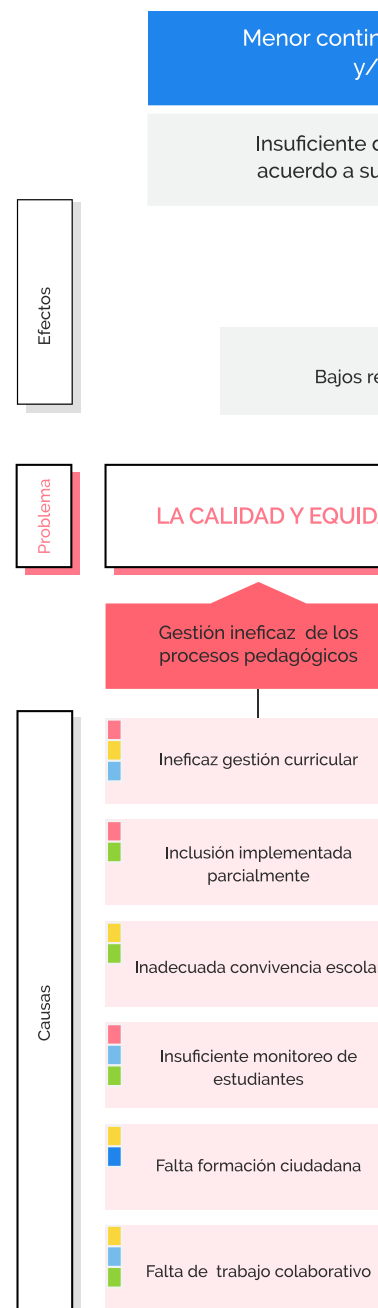
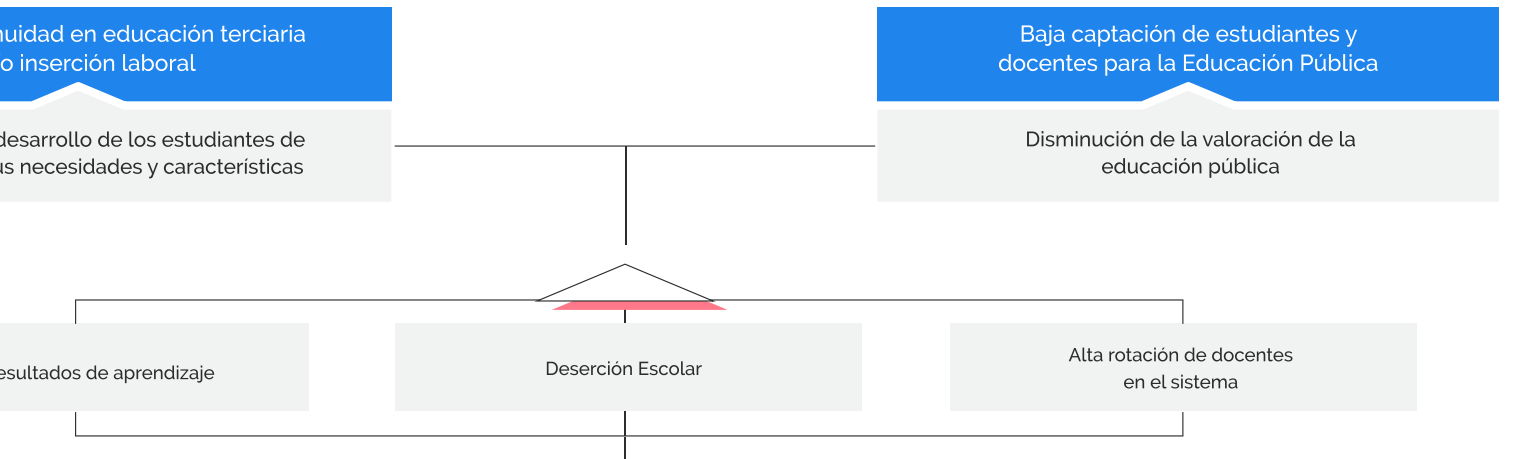
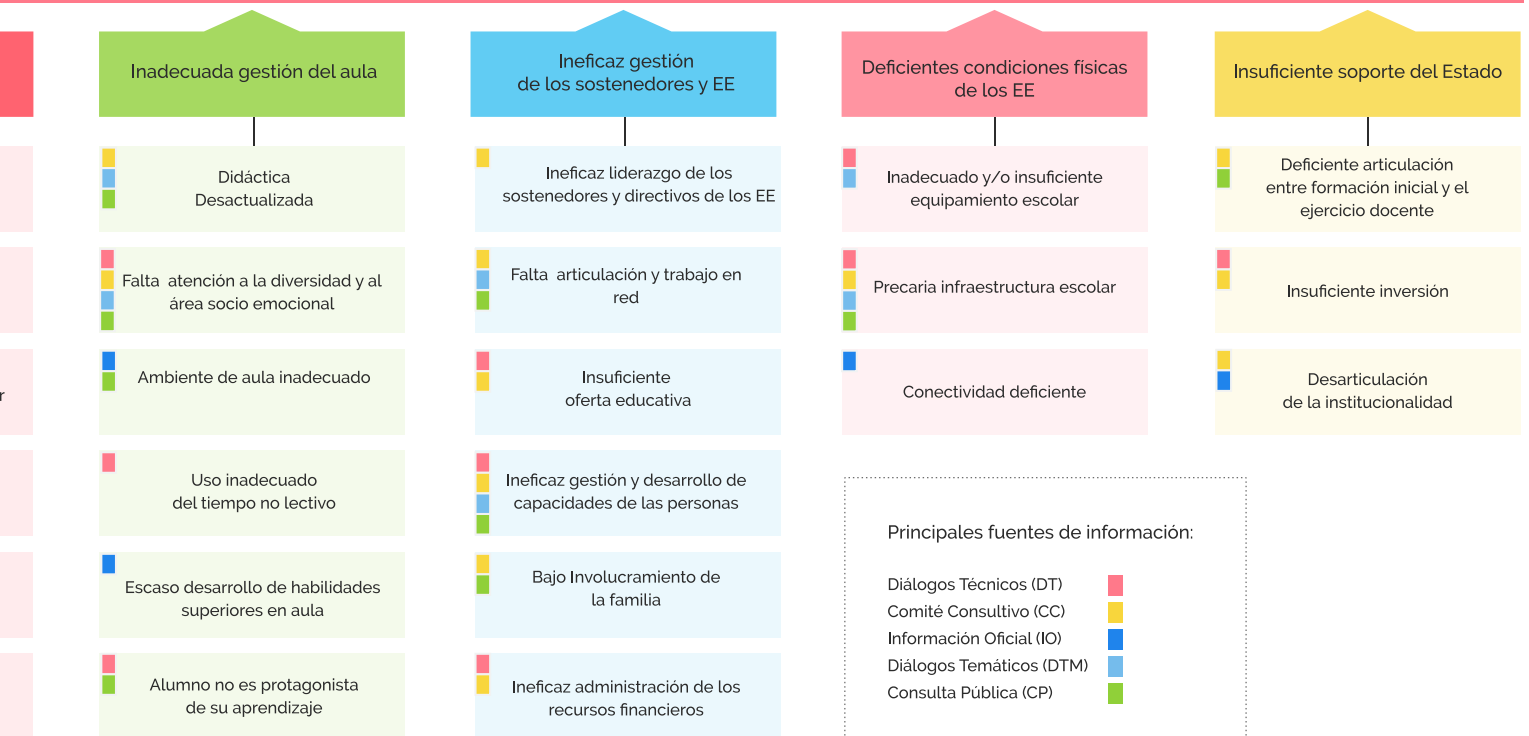


Figura 8. Árbol de Problemas



LA CALIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA ES INSUFICIENTE PARA OFRECER IGUALDAD DE OPORTUNIDADES A TODOS LOS ESTUDIANTES



Nota: La presentación de los problemas y las causas no están establecidas con un orden de prioridad y/o relevancia.

Esquema rediseñado de su original. Cfr. Con el Decreto N° 87, de 2020, del Mineduc. Pág. 53.

La gráfica del árbol muestra las causas directas e indirectas que explican el problema central, como también el conjunto de efectos que esta problemática ha producido. A su vez y por medio de colores asignados, la gráfica muestra las fuentes de información desde las cuales se levantaron estas causas. Esta herramienta del marco lógico permitió alcanzar acuerdos sobre la situación o problema central.

Sin duda, los problemas de los que adolece nuestro sistema educativo responden a causas multifactoriales e interdependientes. Diversos indicadores de desempeño de los establecimientos públicos así lo reflejan.

Con la finalidad de facilitar el análisis y la comprensión de los principales focos que requieren ser abordados por la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública, la caracterización del sistema educativo actual, los problemas diagnosticados -tanto en la gestión pedagógica como en la gestión administrativa- y la evidencia que los sustenta, han sido agrupados de acuerdo a los indicadores que se disponen para evaluar a cada uno de los actores y al sistema en general.

INDICADORES DE RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES

PISA

A nivel internacional, desde el año 2000 Chile participa en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

Desde la primera medición, el país ha experimentado una mejora, aunque dicha tendencia se concentró en los primeros años, con un declive en la tasa experimentada entre 2009 y 2018 (OCDE, 2019a).

Tabla 2. Puntaje promedio PISA 2018 Chile, países en comparación.

País	Puntaje promedio Lectura	Puntaje promedio Matemática	Puntaje promedio Ciencias
Chile	452	417	444
Promedio OCDE	487	489	489
Portugal	492	492	492
Polonia	512	516	511
Hungría	476	481	481
Croacia	479	464	472
Uruguay	427	418	426
Costa Rica	426	402	426
México	420	409	419
Brasil	413	384	404
Colombia	412	391	413
Argentina	402	379	404
Perú	401	400	404

Fuente: Elaboración propia con información PISA (2019b).

Tal como muestra la tabla 2, en dicho programa, los estudiantes chilenos tienen un mejor desempeño que los países de la región participantes, pero se encuentran por debajo del puntaje promedio de los estudiantes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de países con PIB per cápita similares, como Croacia, Hungría, Polonia y Portugal.

En efecto, Chile obtuvo un promedio de 452 puntos en PISA de Lectura 2018, resultado menor al promedio de la OCDE (487), pero con el cual, por un lado, se posiciona por sobre 31 países, incluidos todos los países de Latinoamérica y, por otro lado, por debajo de otros 41 países de los sistemas educativos evaluados.

En Chile, la proporción de estudiantes bajo el Nivel 2 es mayor a la de la OCDE, pero inferior a la de todos los demás países latinoamericanos participantes en PISA. Estar bajo nivel 2 se asocia a dificultades en el logro de metas futuras relacionadas con estudios o una buena carrera laboral y quienes no logran este piso mínimo, enfrentan una condición actual y futura desfavorable y la mayoría de ellos tendrá dificultades para continuar sus estudios, desarrollar carreras y ejecutar trabajos que les sean satisfactorios. Por ello, es importante centrar los esfuerzos para movilizar a los estudiantes hasta el Nivel 2 como mínimo, dado que a partir de dicho nivel demuestran las competencias básicas para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad actual.

Uno de los principales actores identificados por PISA y asociados a los resultados de lectura, es el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes y el promedio del establecimiento, que mientras más alto sea el primero, mejores son los resultados (15 y 22 puntos más respectivamente).

En tanto, Chile obtuvo un promedio de 417 puntos en Matemática, resultado por debajo del promedio de la OCDE (489) y equivalente al resultado de Kazajstán, Moldavia, Bakú (Azerbaiyán), Tailandia, Uruguay y Catar. A su vez, es mayor al de 18 países participantes y menor al de otros 53 y significativamente mayor al promedio de los países latinoamericanos participantes (387). Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes de 15 años en Chile (51,9%) no ha desarrollado competencias matemáticas mínimas (Nivel 2), siendo el área más débil para Chile entre las que evalúa PISA, con una proporción de estudiantes bajo el Nivel 2 mucho mayor al promedio de la OCDE.

Por su parte, en Ciencias Chile alcanzó 444 puntos, resultado menor al promedio de la OCDE (489) y equivalente al de Serbia, Chipre y Malasia, siendo superior a 30 de los sistemas evaluados y menor a otros 44. El puntaje de Chile es significativamente mayor que el promedio de Latinoamérica (403) y en esta área, aproximadamente un tercio de los estudiantes de 15 años (35,3%) no ha alcanzado las competencias científicas mínimas (Nivel 2), siendo la proporción de estudiantes bajo dicho nivel mayor al promedio de la OCDE, pero inferior a la de todos los demás países de la región.

Es importante considerar los efectos que las diferencias socioeconómicas tienen sobre el desempeño de los estudiantes chilenos en PISA.

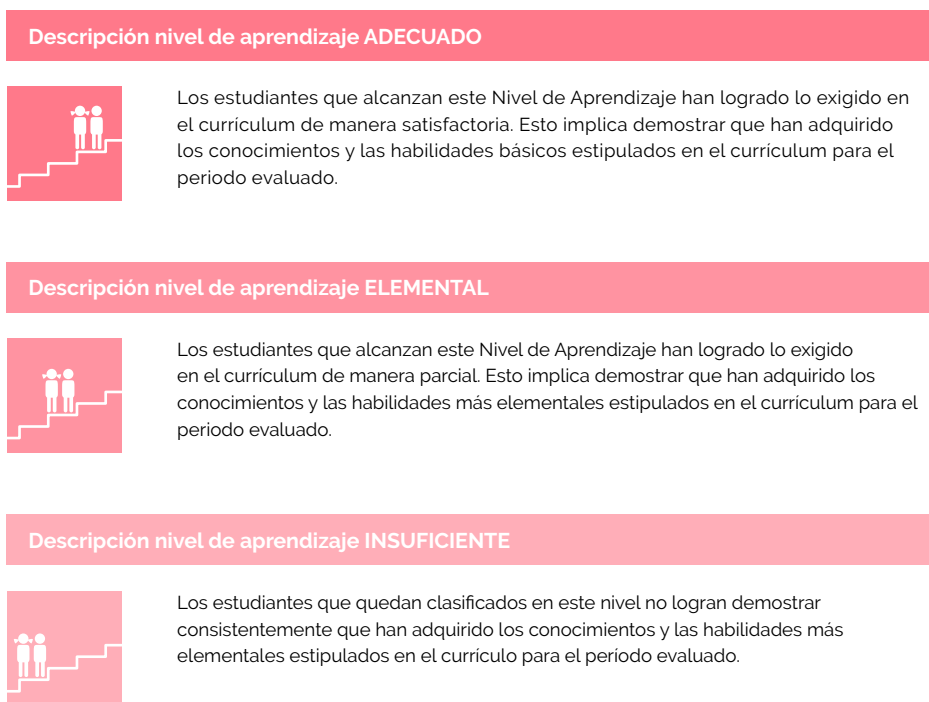
En la última medición, aquellos pertenecientes a los grupos más aventajados en términos socioeconómicos obtuvieron 87 puntos más que los menos aventajados (OCDE, 2019a), a lo que se suma que el nivel socioeconómico resulta ser un predictor relevante del logro: el 16% de la variabilidad de los puntajes en Matemática y el 14% en el caso de Ciencias se explican por el estatus socioeconómico de los estudiantes (OCDE, 2019a; Schleicher, 2019).

Ello es un factor importante, puesto que como ha sido indicado por la literatura (Bellei et al., 2018), las diferencias entre los puntajes alcanzados por estudiantes de establecimientos municipales respecto a quienes estudian en establecimientos privados es marginal cuando se incluye en el análisis la variable estatus socioeconómico de los estudiantes; por lo tanto, dos alumnos de dependencia pública o particular subvencionada no muestran diferencias significativas en los resultados cuando se incluye dicha variable.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

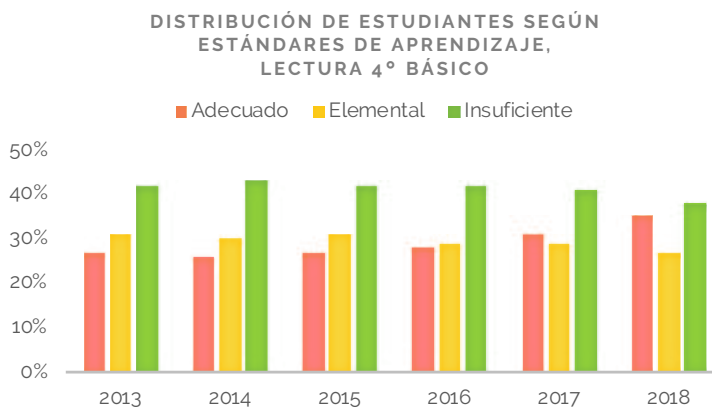
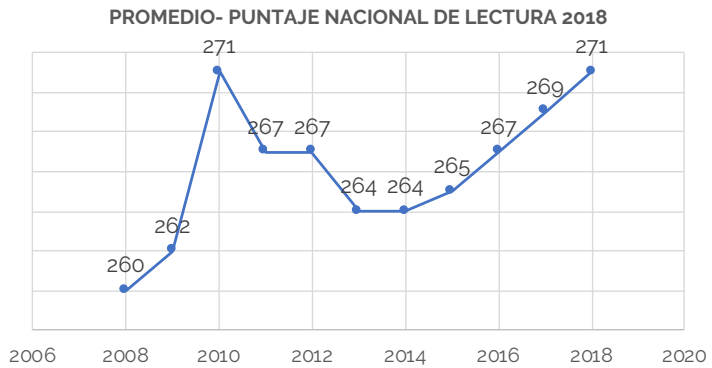
Los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las pruebas SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares. Estos estándares permiten categorizar el aprendizaje de los estudiantes en tres niveles: Adecuado, Elemental e Insuficiente. A continuación, se muestran diversos resultados.

Figura 9. Estándares de aprendizaje.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación

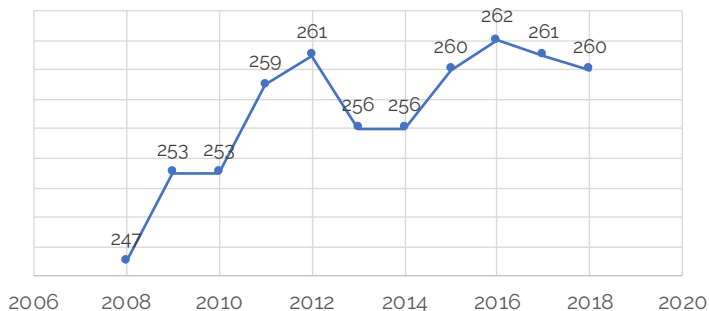
Gráficos 1 y 2. Lectura, resultados nacionales 2018 de 4° básico



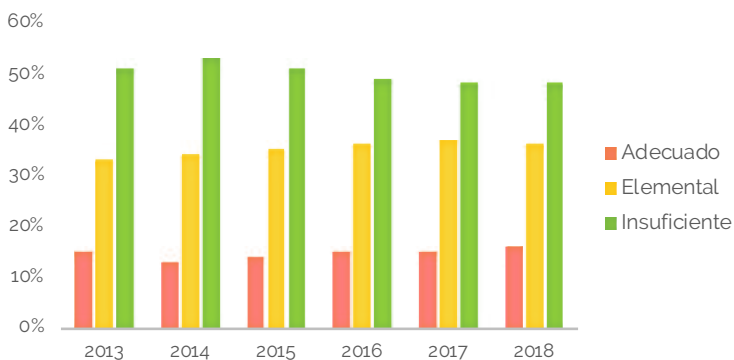
Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2018.

Gráficos 3 y 4. Matemática, resultados nacionales 2018 de 4° básico

PROMEDIO- PUNTAJE NACIONAL DE MATEMÁTICA 2018



DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE, MATEMÁTICA 4° BÁSICO



Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2018.

Los resultados Simce 2018 no mostraron diferencias significativas respecto de los años anteriores, si bien en Lectura 4° básico se pueden observar avances, tal como lo muestran los gráficos 1 y 2.

Otro aspecto relevante es la brecha de resultados que existe de acuerdo con el grupo socioeconómico. Si bien en la última década la brecha se ha reducido, la diferencia sigue siendo significativa. La Figura 9 muestra que, tanto en Lectura como en Matemática, los estudiantes de 4° básico de escuelas de GSE alto se posicionan con mayor frecuencia en el Estándar de Aprendizaje Adecuado y, en general, con un promedio Simce mayor que el resto de los GSE en ambas pruebas. Así, mientras el 70 % de estos se encuentra en esta categoría, solo un 28 % de los estudiantes de GSE bajo se ubica en el nivel Adecuado, cuando se trata de Lectura. En Matemática se replica este fenómeno con un 55 % de estudiantes de GSE alto con resultados Adecuados, en contraste con el 11 % de los estudiantes de GSE bajo.

Tabla 3. Distribución de los estudiantes en Estándares de aprendizajes y puntaje SIMCE, según GSE

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura				Matemática			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Bajo	27,9% ▲	28,2% ●	43,8% ●	250 ●	11,3% ●	33,5% ●	55,2% ●	238 ●
Medio bajo	31,6% ●	29,1% ●	39,3% ●	256 ●	16,0% ●	37,8% ●	46,2% ●	248 ●
Medio	41,5% ●	30,0% ●	28,6% ●	270 ●	23,7% ●	42,4% ●	34,0% ●	262 ●
Medio alto	54,2% ●	27,2% ●	18,6% ●	285 ●	34,5% ▼	43,8% ●	21,6% ●	277 ●
Alto	69,8% ●	20,5% ●	9,7% ●	303 ●	54,7% ▼	35,9% ▲	9,4% ●	297 ●

- El promedio o porcentaje actual es similar al de la medición anterior.
- ▲ El porcentaje del Nivel de Aprendizaje actual es significativamente más alto que el porcentaje de la medición anterior.
- ▼ El porcentaje del Nivel de Aprendizaje actual es significativamente más bajo que el porcentaje de la medición anterior.

Fuente: Elaboración propia. DEP (2019) en base a información del informe nacional de la calidad de la educación 2018, Agencia de calidad

La distribución de la matrícula de acuerdo con los Estándares de Aprendizaje da cuenta de una diferencia de casi diez puntos porcentuales en el nivel Insuficiente entre la oferta municipal y la particular subvencionada en Matemática en 4° básico, como muestra la tabla 4.

A su vez y aunque la magnitud es menor, también se registran diferencias en los niveles Elemental y Adecuado en Matemática, con una menor proporción de estudiantes de la educación municipal que logra tales estándares en comparación con la provisión particular subvencionada.

Tabla 4. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática 4° básico, por dependencia

Dependencia	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	Adecuado	15%	13%	14%	15%	15%	16%
	Elemental	33%	34%	35%	36%	37%	36%
	Insuficiente	51%	53%	51%	49%	48%	48%
P. Subvencionado	Adecuado	22%	20%	23%	23%	22%	21%
	Elemental	38%	39%	41%	41%	41%	40%
	Insuficiente	40%	41%	37%	36%	37%	39%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

Como muestra la Tabla 5, en el caso de Lectura la situación sigue la misma tendencia que en el caso de Matemática, donde si bien el porcentaje de estudiantes de 4° básico que alcanza el nivel Adecuado duplica al alcanzado en la prueba de Matemática, más de un tercio no alcanza el nivel Elemental.

Tabla 5. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 4° básico por dependencia

Dependencia	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	Adecuado	27%	26%	27%	28%	31%	35%
	Elemental	31%	30%	31%	29%	29%	27%
	Insuficiente	42%	43%	42%	42%	41%	38%
P. Subvencionado	Adecuado	37%	36%	38%	39%	40%	43%
	Elemental	32%	31%	31%	30%	29%	27%
	Insuficiente	31%	32%	31%	31%	31%	30%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

Por su parte, al observar la información correspondiente a los territorios de las primeras tres cohortes de SLEP que ingresarán al Sistema durante la primera etapa de implementación, la situación es incluso más preocupante, particularmente en el caso de quienes estudian en los territorios que comprenden los cuatro SLEP de la tercera cohorte (Atacama, Colchagua, Llanquihue y Valparaíso). Si a nivel nacional el 48% de los estudiantes de la educación municipal no alcanza el nivel Elemental en Matemática, en el caso de aquellos de la tercera cohorte corresponde al 55%.

Tabla 6. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática 4° básico, SLEP por cohorte de entrada

Cohorte	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SLEP 2018	Adecuado	12%	13%	14%	15%	16%	14%
	Elemental	32%	33%	35%	38%	39%	37%
	Insuficiente	56%	54%	52%	47%	45%	49%
SLEP 2019	Adecuado	13%	12%	14%	13%	13%	16%
	Elemental	34%	34%	36%	35%	38%	38%
	Insuficiente	53%	53%	50%	52%	49%	46%
SLEP 2020	Adecuado	11%	10%	9%	11%	10%	12%
	Elemental	33%	31%	32%	34%	33%	33%
	Insuficiente	56%	59%	59%	54%	57%	55%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

En el caso de Lectura en 4° básico, la situación es similar. Así, en los territorios que comprenden las cohortes 2018 y 2020, existe un porcentaje mayor de estudiantes en el nivel Insuficiente en comparación con el total nacional de la matrícula municipal, como muestra la Tabla 7.

Tabla 7. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 4° básico, SLEP por cohorte de entrada

Cohorte	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SLEP 2018	Adecuado	24%	24%	26%	29%	33%	33%
	Elemental	31%	30%	31%	30%	28%	27%
	Insuficiente	45%	46%	43%	41%	39%	40%
SLEP 2019	Adecuado	24%	24%	26%	29%	31%	34%
	Elemental	31%	31%	32%	26%	29%	28%
	Insuficiente	45%	45%	42%	45%	41%	38%
SLEP 2020	Adecuado	22%	23%	24%	25%	25%	30%
	Elemental	31%	29%	30%	29%	27%	26%
	Insuficiente	47%	48%	47%	46%	48%	44%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

Por su parte, la situación resulta aún más desafiante en el caso de logros de aprendizaje en Educación Media en comparación con lo que ocurre en Educación Básica. En efecto, un 16% de los estudiantes de 4° básico en la educación municipal alcanza el nivel Adecuado en Matemática, lo que se reduce a la mitad en 2° medio, siendo aún más crítico que dos tercios de los alumnos de la educación municipal se encuentra en el nivel Insuficiente de acuerdo con los Estándares de Aprendizaje.

Tabla 8. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática 2° medio por dependencia

Dependencia	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	Adecuado	8%	9%	7%	8%	8%	8%
	Elemental	27%	23%	24%	25%	26%	25%
	Insuficiente	65%	68%	69%	67%	66%	67%
P. Subvencionado	Adecuado	25%	22%	21%	22%	22%	20%
	Elemental	39%	36%	39%	39%	40%	35%
	Insuficiente	37%	42%	41%	39%	38%	45%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

La situación antes descrita continúa en el caso de Lectura, con el 62% de los estudiantes de establecimientos educacionales municipales evaluados que no logra alcanzar el estándar de aprendizaje Elemental, realidad que se arrastra desde 2013 tanto en Matemática como en Lectura, tal como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 2° medio, por dependencia

Dependencia	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	Adecuado	14%	13%	11%	11%	12%	12%
	Elemental	25%	23%	22%	22%	25%	26%
	Insuficiente	62%	64%	67%	68%	64%	62%
P. Subvencionado	Adecuado	28%	23%	20%	21%	22%	20%
	Elemental	31%	32%	30%	30%	33%	33%
	Insuficiente	41%	45%	50%	49%	45%	47%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

Cuando se consideran los establecimientos públicos de los territorios que conforman las tres primeras cohortes de ingreso al Sistema, nuevamente la situación es más crítica que a nivel nacional. Así, en todos los territorios el porcentaje de estudiantes de 2° medio que no alcanza el nivel Elemental es aún mayor que a nivel país.

Tabla 10. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática, 2° medio SLEP por cohorte de entrada

Cohorte	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SLEP 2018	Adecuado	6%	8%	5%	6%	6%	6%
	Elemental	25%	22%	21%	21%	24%	23%
	Insuficiente	69%	70%	74%	73%	70%	71%
SLEP 2019	Adecuado	5%	5%	4%	4%	6%	5%
	Elemental	29%	22%	26%	23%	26%	26%
	Insuficiente	66%	72%	70%	73%	68%	69%
SLEP 2020	Adecuado	6%	6%	5%	5%	5%	5%
	Elemental	29%	22%	22%	23%	24%	22%
	Insuficiente	65%	72%	73%	72%	70%	72%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

Lo mismo ocurre en Lectura, donde solo un 10 % de los estudiantes llega al nivel de aprendizaje Adecuado y un porcentaje mayor de ellos se encuentra en el nivel Insuficiente.

Tabla 11. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 2° medio, SLEP por cohorte de entrada

Cohorte	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SLEP 2018	Adecuado	12%	12%	9%	10%	12%	10%
	Elemental	25%	21%	22%	21%	24%	24%
	Insuficiente	63%	66%	69%	69%	64%	66%
SLEP 2019	Adecuado	11%	10%	9%	6%	9%	10%
	Elemental	24%	25%	19%	17%	23%	26%
	Insuficiente	66%	65%	72%	77%	68%	64%
SLEP 2020	Adecuado	12%	11%	9%	8%	9%	9%
	Elemental	25%	21%	20%	21%	22%	21%
	Insuficiente	63%	68%	71%	71%	69%	70%

Fuente: Elaboración propia con bases Simce 2013-2018, Agencia de Calidad de la Educación

TITULACIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Uno de los objetivos más relevantes de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) es que los estudiantes logren titularse de la especialidad que han cursado, convirtiéndose la titulación en uno de los indicadores del término exitoso de la práctica profesional. Por tanto, indica que, en el marco de la educación técnico-profesional, su proceso de aprendizaje ha sido completado satisfactoriamente.

Tabla 12. Tasa de titulación, Educación Media TP, por dependencia, 2013-2017

Dependencia	2013	2014	2015	2016	2017
Municipal	54%	63%	61%	64%	65%
Subvencionada	51%	67%	66%	69%	71%
SLEP 2018	66%	62%	61%	57%	62%
SLEP 2019	60%	66%	63%	65%	52%
SLEP 2020	51%	50%	47%	52%	50%

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc. Rendimiento por estudiante 2012-2016, Titulados TP 2013-2017

En 2017, un 25% de los egresados 2016 de la EMTP no se había titulado, sin embargo, a nivel nacional la educación municipal logró aumentar en un 21% los titulados de la EMTP, 16 puntos porcentuales menos que el sector particular subvencionado. Por su parte, el desempeño de los establecimientos educacionales del sector municipal en los territorios que comprenden los primeros once SLEP ha sido inferior al del total nacional para el sector. De hecho, para las cohortes 2018 y 2019 el porcentaje de egresados que se ha titulado disminuyó en 5% y 14%, respectivamente.

Tabla 13. Tasa de titulación, enseñanza media TP, por dependencia, variación interanual

Dependencia	Variación 2013-2014	Variación 2014-2015	Variación 2015-2016	Variación 2016-2017	Variación 2013-2017
Municipal	17%	-2%	4%	2%	21%
Subvencionada	29%	0%	3%	3%	37%
SLEP 2018	-6%	-2%	-6%	9%	-5%
SLEP 2019	9%	-5%	4%	-21%	-14%
SLEP 2020	0%	-6%	10%	-3%	0%

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc. Base rendimiento por estudiante 2012-2016. Base titulados TP 2013-2017.

ASISTENCIA

La asistencia es un elemento clave en los aprendizajes de los estudiantes y sus trayectorias educativas, así como uno de los aspectos críticos para la sostenibilidad del Sistema, al igual que la matrícula que se verá más adelante.

¿Cómo se identifica el rango de asistencia? Dependiendo del % de días asistidos.

Tabla 14. Rangos de asistencia

Asistencia destacada	97% o más
Asistencia normal	Entre 91% y 96%
Inasistencia reiterada	Entre 86% y 90%
Inasistencia grave	Menos 85%

Fuente: Elaboración propia a partir de información Mineduc. DEP (2019)

Figura 10. Categorías de asistencia

4 categorías	Ausentismo crónico →			
	Asistencia destacada	Asistencia normal	Inasistencia reiterada	Inasistencia grave
% asistencia	alumnos que asisten un 97% o más del año	alumnos que asisten más de un 90% y menos de un 97%	asisten entre un 90% y más de un 85%	asisten 85% o menos
Días de inasistencia	Menos de 4 días al año	Entre 4 y 18 días al año	Entre 19 y 28 días al año	Más de 28 días al año
Puntaje por alumno	100 ptos.	70 ptos.	30 ptos.	0 ptos.

Fuente: Otros indicadores. Agencia de la Calidad de la Educación

La evidencia existente demuestra que el ausentismo crónico afecta de modo significativo el rendimiento académico, la adquisición de habilidades y la convivencia escolar, incluso desde la Educación Parvularia, siendo un predictor relevante tanto de desempeño como de deserción.

Tabla 15. Asistencia por dependencia, 2013-2018

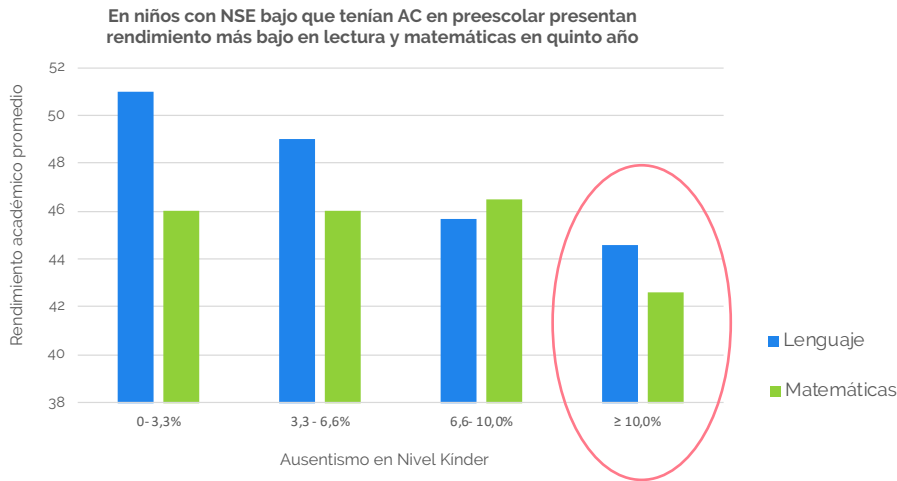
Dependencia	Categoría asistencia	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	Asistencia destacada	24%	25%	25%	28%	28%	30%
	Asistencia normal	34%	34%	34%	34%	35%	34%
	Inasistencia reiterada	19%	19%	18%	18%	17%	17%
	Inasistencia grave	23%	23%	23%	21%	20%	19%
P. Subvencionado	Asistencia destacada	29%	30%	30%	33%	33%	34%
	Asistencia normal	39%	39%	39%	38%	38%	37%
	Inasistencia reiterada	18%	17%	18%	17%	17%	16%
	Inasistencia grave	14%	14%	14%	13%	13%	13%

Fuente: Elaboración propia con bases de rendimiento 2013-2018. Centro de Estudios, Mineduc

La Tabla 15 muestra la tendencia del comportamiento de la asistencia durante los últimos cinco años y en ella es posible ver que, en comparación con la provisión particular subvencionada, la municipal registra seis puntos porcentuales más en la categoría de inasistencia grave (menor o igual a 85% de asistencia) con diferencias similares en los tramos superiores de asistencia. A pesar de ello y lo problemático que resulta que casi un 20% de la matrícula municipal presente una asistencia que de acuerdo con la normativa no le permite avanzar al siguiente grado, es posible ver una tendencia a la mejora. La tabla muestra las tasas de variación interanual de los distintos tramos de asistencia, donde se destaca una disminución de un 17% de la inasistencia grave y un aumento del 29% de la asistencia destacada en el sector municipal entre 2013 y 2018.

Especial atención debemos dar a la inasistencia en la Educación Parvularia. En primer lugar, existe suficiente evidencia de que el ausentismo crónico en Educación Parvularia sería un fuerte predictor de este mismo fenómeno en Educación Básica (Balfanz & Byrnes, 2012; Chang & Romero, 2008; Ehrlich, Gwynne, & Allensworth, 2018), por lo que es clave su temprano diagnóstico y estudio. En segundo lugar, la inasistencia crónica durante la Educación Parvularia puede perjudicar la adquisición de habilidades esenciales para el éxito escolar, la preparación y la adaptabilidad de nuestra futura fuerza de trabajo. Específicamente, la evidencia internacional ha mostrado que los ausentes crónicos durante prekínder o kínder progresan menos durante el año escolar en cuanto a la adquisición de habilidades matemáticas (Ansari & Purcell, 2018), habilidades ejecutivas y de autorregulación (Fuhs, Nesbitt, & Jackson, 2018), y alfabetización (Rhoad-Drogalis & Justice, 2018). A su vez, los niños con ausencias crónicas en kínder muestran una mayor disposición negativa hacia el aprendizaje en Educación Básica y tienen más problemas de interiorización y menor entusiasmo por aprender (Gottfried, 2014), en definitiva, una menor preparación académica y conductual para los niveles educativos siguientes (Ehrlich et al., 2018).

Gráfico 5. Relación del ausentismo crónico en kínder y bajo desempeño en 5to año básico



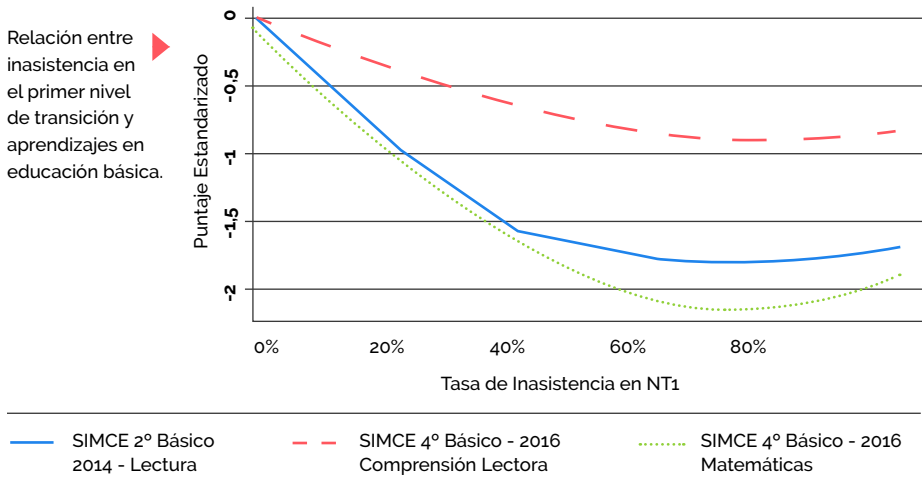
Fuente: National Center for Children in Poverty (www.nccp.org). Present, Engaged, and Accounted for: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades

Tabla 16. Patrones de inasistencia anual y ausentismo crónico por nivel educativo

Curso	Alumnos de 2018	
	Tasa de inasistencia promedio	% de los alumnos que presenta ausentismo crónico
Prekínder (NT1)	15%	48%
Kínder (NT2)	12%	42%

Fuente: ¿Qué sucede con los días que faltan? Ausentismo crónico en Educación Parvularia en Chile. Autores: Alejandro González y Martha Kluttig - Miedvidencias N°19, 2019

Gráfico 6. Relación entre el ausentismo en Educación Parvularia y los aprendizajes en Educación Básica

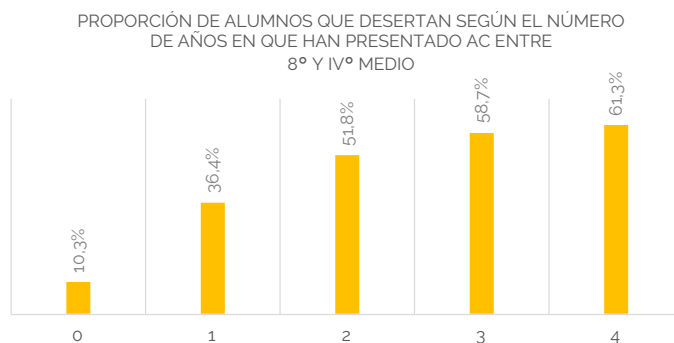


Nota: La figura muestra la relación entre el puntaje SIMCE y la tasa de inasistencia en NT1 que se obtiene al estimar una regresión no-lineal por mínimos cuadrados ordinarios entre el puntaje SIMCE, la tasa de inasistencia en NT1 y la tasa de inasistencia en NT1 al cuadrado, controlando por género, dependencia escolar, grupo socioeconómico del establecimiento, ruralidad, libros en el hogar, escolaridad de la madre y el padre, e ingresos familiares. Los errores estándares se corrigen con clusters a nivel de establecimiento educacional.

Fuente: ¿Qué sucede con los días que faltan? Ausentismo crónico en educación parvularia en Chile. Autores: Alejandro González y Martha Kluttig - Miedvidencias N°19-2019.

Asimismo, las probabilidades de desertar casi se duplican por cada año que un alumno tiene AC en Enseñanza Media.

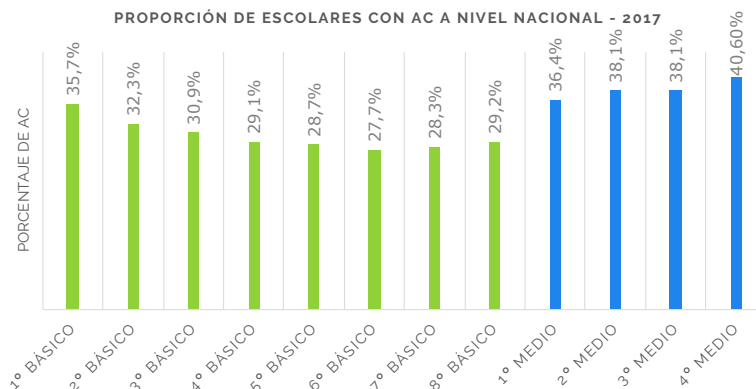
Gráfico 7. Ausentismo Crónico y Deserción escolar



Fuente: Investigación sobre Ausentismo Crónico en colegios públicos, Estado de Utah, 2012. <http://www.utahdataalliance.org/downloads/ChronicAbsenteeismResearchBrief.pdf>

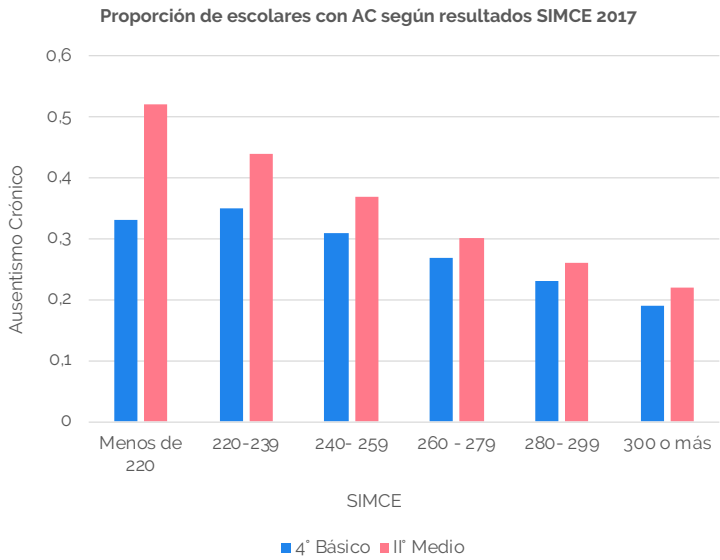
Al analizar la situación por niveles, se observa que el AC aumenta en la enseñanza media. Es importante comprender que tener AC un año aumenta en casi 13 veces las posibilidades de tener AC al año siguiente. Afecta la convivencia escolar, puesto que los alumnos con AC no logran establecer relaciones de confianza (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013), no logran desarrollar los hábitos necesarios para enfrentar con éxito la vida adulta (Ebstein et. Al, 2002), tienden a presentar mayores periodos de cesantía y sueldos más bajos que sus pares y suelen presentar mayores tasas de embarazo adolescente, drogadicción y delincuencia (Chang et. Al, 2008). De hecho, hacia 6° básico, el ausentismo crónico, es el mejor predictor de la deserción escolar (Chang et. Al, 2008).

Gráfico 8. Proporción de escolares en Ausentismo crónico a nivel nacional, y de todas las dependencias.



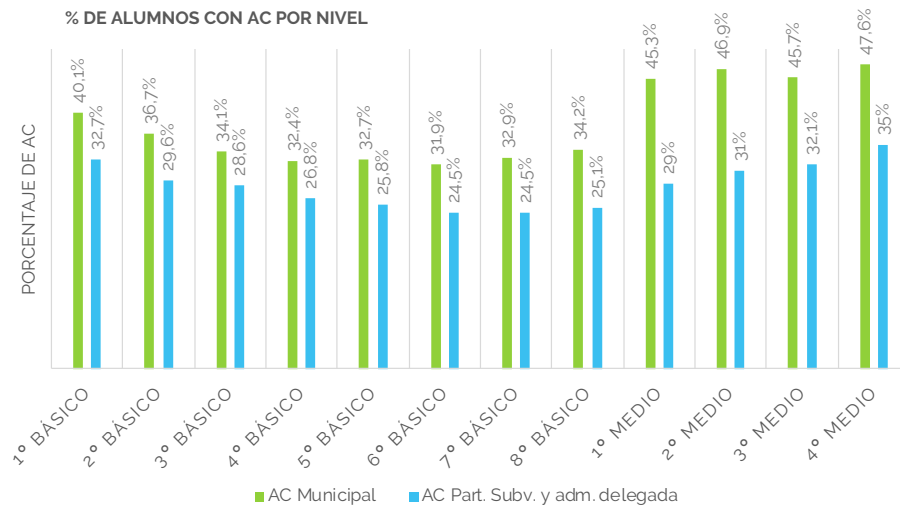
Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR Considera solo educación niños y jóvenes. Colegios municipales, Particulares Subvencionados y de Administración Delegada

Gráfico 9. Proporción de escolares ausentismo crónico en 4to básico y 2do medio.



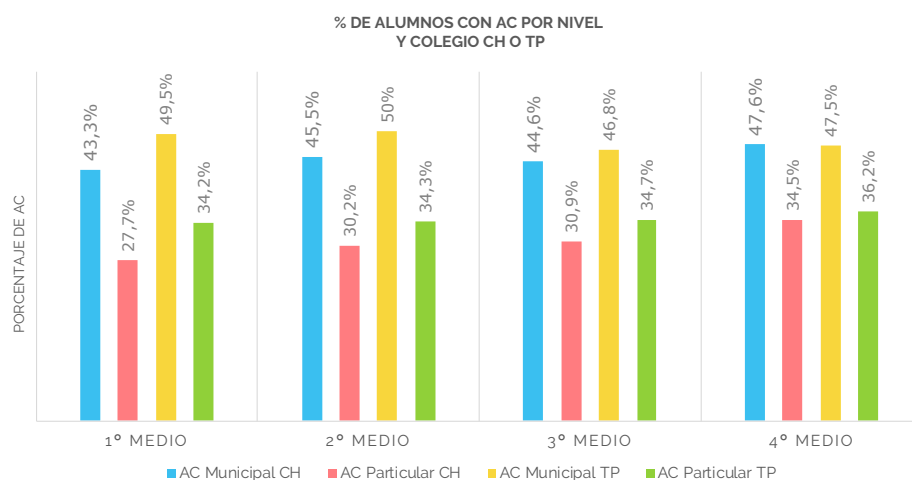
Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR - Presente

Gráfico 10. Comparación por dependencia, proporción de escolares con AC a nivel nacional, por nivel escolar



Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR - Presente

Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico diferenciando CH /TP.



Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR - Presente

Tal como muestra el Gráfico 11, el ausentismo crónico es mayor en los establecimientos que ofrecen educación técnico profesional en todos los niveles.

Tabla 17. Asistencia por dependencia, 2013-2018, variación interanual

Dependencia	Categoría asistencia	Variación 2013-2014	Variación 2014-2015	Variación 2015-2016	Variación 2016-2017	Variación 2017-2018	Variación 2013-2018
Municipal	Asistencia destacada	5%	2%	9%	3%	7%	29%
	Asistencia normal	-1%	-1%	1%	2%	-2%	-1%
	Inasistencia reiterada	-3%	-3%	-3%	-1%	-5%	-13%
	Inasistencia grave	-2%	2%	-9%	-7%	-3%	-17%
P. Subvencionado	Asistencia destacada	4%	-2%	10%	0%	5%	18%
	Asistencia normal	1%	0%	-1%	-2%	-2%	-4%
	Inasistencia reiterada	-4%	2%	-6%	2%	-4%	-10%
	Inasistencia grave	-5%	2%	-10%	3%	-1%	-11%

Fuente: Elaboración propia con base de rendimiento 2013-2018, Centro de Estudios, Mineduc

Al considerar el comportamiento de la asistencia en los territorios que componen los primeros 11 SLEP (Tabla 18), es posible visualizar que registran niveles de inasistencia grave mayores que el sector municipal.

Tabla 18. Asistencia por SLEP cohorte de entrada primera etapa, 2013-2018

Cohorte	Categoría asistencia	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SLEP 2018	Asistencia destacada	19%	21%	22%	24%	25%	27%
	Asistencia normal	33%	32%	32%	33%	34%	34%
	Inasistencia reiterada	20%	19%	18%	18%	18%	17%
	Inasistencia grave	28%	28%	28%	25%	23%	22%
SLEP 2019	Asistencia destacada	24%	23%	27%	28%	28%	30%
	Asistencia normal	33%	33%	32%	32%	32%	31%
	Inasistencia reiterada	20%	21%	19%	19%	19%	18%
	Inasistencia grave	23%	23%	22%	21%	21%	21%
SLEP 2020	Asistencia destacada	22%	24%	25%	24%	24%	25%
	Asistencia normal	32%	32%	31%	32%	33%	34%
	Inasistencia reiterada	20%	19%	18%	19%	19%	18%
	Inasistencia grave	27%	25%	25%	24%	25%	23%

Fuente: Elaboración propia con bases de rendimiento 2013-2018, Centro de Estudios, Mineduc

Sin embargo, al ver la variación interanual de la matrícula pública en los territorios que componen las tres primeras cohortes de SLEP, es clara la tendencia a la mejora. Así, entre 2013 y 2018 los estudiantes de la primera cohorte que tuvieron una asistencia destacada (más de 97% en el año) aumentaron en un 41%, mientras que aquellos con inasistencia grave disminuyeron en un 21% durante el mismo período. Si bien en menor magnitud, es posible ver esta tendencia en la matrícula pública de todos los territorios que ingresarían durante la primera etapa de puesta en marcha del Sistema.

Tabla 19. Variación asistencia por SLEP cohorte de entrada primera etapa, 2013-2018

Cohorte	Categoría asistencia	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SLEP 2018	Asistencia destacada	10%	8%	6%	6%	5%	41%
	Asistencia normal	-4%	1%	5%	1%	1%	4%
	Inasistencia reiterada	-3%	-8%	1%	1%	-7%	-15%
	Inasistencia grave	1%	-1%	-11%	-9%	-2%	-21%
SLEP 2019	Asistencia destacada	-2%	15%	7%	-1%	8%	27%
	Asistencia normal	-1%	-4%	1%	1%	-3%	-6%
	Inasistencia reiterada	5%	-10%	-2%	1%	-5%	-11%
	Inasistencia grave	0%	-1%	-8%	0%	-1%	-10%
SLEP 2020	Asistencia destacada	9%	7%	-3%	-2%	7%	18%
	Asistencia normal	2%	-3%	3%	2%	3%	6%
	Inasistencia reiterada	-3%	-4%	3%	-1%	-4%	-8%
	Inasistencia grave	-7%	0%	-3%	1%	-7%	-15%

Fuente: Elaboración propia con bases de rendimiento 2013-2018, Centro de Estudios, Mineduc

EXCLUSIÓN ESCOLAR Y DESERCIÓN²

La exclusión educativa es un fenómeno complejo, en el cual diversos factores (a nivel individual, familiar, social, material, cultural, del contexto de los establecimientos y de la experiencia en la trayectoria escolar) llevan a que un niño, niña o joven sea apartado del sistema escolar. Esto tiene consecuencias no solo para la persona sino también para la sociedad. El concepto de exclusión escolar abarca tanto la deserción escolar como la desescolarización. La deserción se refiere a los estudiantes que han ingresado al sistema, pero que, por diversos factores, lo abandonan sin obtener las credenciales mínimas; y, en el segundo caso, alude a los niños y jóvenes que nunca han ingresado a la educación formal (Bonomelli et al, 2020).

La deserción es el hito del abandono, a partir de un progresivo distanciamiento con el espacio escolar (González, 2006) causado por el proceso de la exclusión educativa, donde tanto el sistema como la familia son los que inciden en la decisión del niño, niña o joven de dejar de asistir. Son los factores externos a la escuela que los van "sacando fuera", sumados a los factores intra-escuela que los "empujan hacia afuera", los elementos que generan un proceso de desvinculación paulatina del estudiante con el establecimiento, el cual los lleva a "caerse del camino" (Valenzuela et al, 2019). Entre los factores que contribuyen a ella se encuentran la asistencia, la repitencia, el rendimiento, el nivel socioeconómico, y el entorno social y familiar.

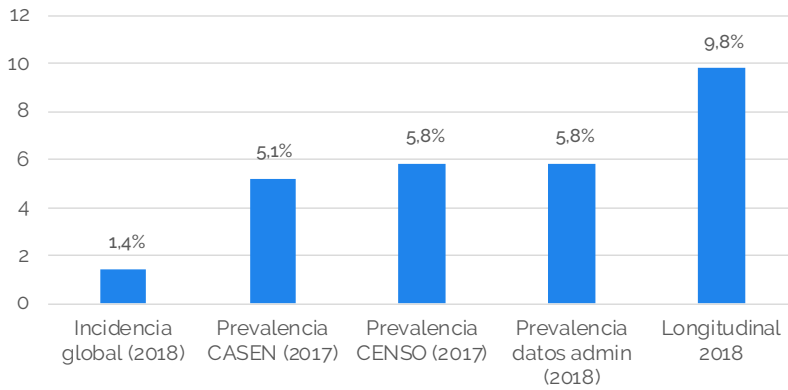
El documento "Medición de la exclusión escolar en Chile" (Bonomelli et al, 2020) publicado por el Centro de Estudios del Mineduc, aporta a la conceptualización y al análisis de esta problemática en Chile, a través de las diversas mediciones, desagregadas por sexo, zona geográfica, regiones, niveles educativos (cursos) y otras variables relevantes, según la disponibilidad de datos de las distintas fuentes de información empleadas.

La definición de deserción debe considerar para la medición el horizonte temporal que desea medir, el rango de edad teórico de ingreso y egreso del sistema escolar, y los programas complementarios de finalización de estudios, entre otras variables relevantes. En este sentido, para medir la deserción escolar se pueden abordar tres indicadores importantes: la tasa de incidencia o evento, la tasa de prevalencia o estado y la tasa de cohorte o longitudinal. Cada una de estas medidas considera un universo distinto de estudiantes y horizontes diferentes de tiempo, de modo que constituyen aproximaciones complementarias a esta problemática. Por lo tanto, de acuerdo con la medida empleada la deserción escolar varía en su magnitud. La tasa de incidencia generalmente presenta las menores tasas, la tasa de prevalencia valores intermedios, y la de cohorte muestra las mayores magnitudes. Este planteamiento se observa en el siguiente gráfico, en donde se reúnen las diferentes mediciones. Es importante mencionar que, si bien las tasas se muestran en un mismo gráfico, no necesariamente son comparables, ya que la tasa de incidencia revisa a quiénes salen del sistema de un año a otro, mientras que la longitudinal, por ejemplo, contempla el acumulado de los estudiantes que, habiendo cursado 1° básico el año 2006, no se encuentran 12 años después en el sistema.

² *Deserción global*: corresponde a los estudiantes que se salieron del sistema escolar como un todo, sin presentar matrícula ni en el sistema regular de niños y jóvenes ni en el sistema de adultos.

Deserción del sistema regular: considera a los estudiantes que se salieron del sistema escolar de niños y jóvenes, aun cuando hayan continuado sus estudios en el sistema de adultos.

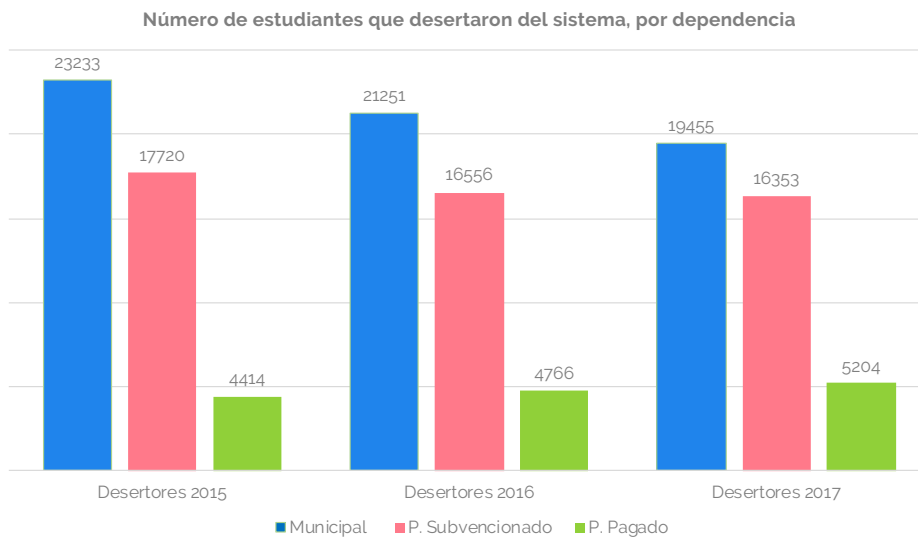
Gráfico 12. Comparación de tasas de deserción, 2017-2018



Fuente: Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2020. Elaborado en base a datos del Centro de Estudios Mineduc, del MDS y del INE.

La tasa de incidencia³ comprende a aquellos estudiantes que, habiendo sido parte del sistema en el año, no se encuentran matriculados al siguiente. Al observar las tasas de incidencia por el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, se evidencia que durante los últimos tres años se ha mantenido estable al considerar la totalidad del sistema. Aun así, reducir la deserción puede ser entendida como un indicador tanto de la eficacia del Sistema, como de la adecuación de la oferta educacional a las necesidades de los estudiantes y sus familias.

Gráfico 13. Número de estudiantes que desertaron del Sistema, por dependencia



Fuente: Bases rendimiento 2016-2018. Bases de matrícula por establecimiento 2016-2018, Mineduc.

³ Tasa de incidencia indica a los estudiantes que salen del sistema entre un año t y t+1. La tasa de incidencia global considera tanto la provisión regular como la educación de adultos y en contextos de encierro.

Tabla 20. Tasa de incidencia global, por dependencia

Dependencia	2016			2017			2018		
	Desertores 2015	Matrícula teórica 2016	Tasa de incidencia	Desertores 2016	Matrícula teórica 2017	Tasa de incidencia	Desertores 2017	Matrícula teórica 2018	Tasa de incidencia
Municipal	23.233	1.086.170	2%	21.251	1.085.438	2,0%	19.455	1.048.778	1,9%
Subvencionada	17.270	1.514.980	1%	16.556	1.521.294	1,1%	16.353	1.509.200	1,1%
Particular	4.414	241.790	2%	4.766	249.207	1,9%	5.204	275.709	1,9%
Total	44.917	2.842.940	1,6%	42.573	2.855.939	1,5%	41.012	2.833.687	1,4%

Fuente: Bases de rendimiento 2016-2018; Bases de matrícula por establecimiento 2016-2018, Mineduc

Tabla 21. Tasa de incidencia sistema regular, por dependencia

Dependencia	2016			2017			2018		
	Desertores 2015	Matrícula teórica 2016	Tasa de incidencia	Desertores 2016	Matrícula teórica 2017	Tasa de incidencia	Desertores 2017	Matrícula teórica 2018	Tasa de incidencia
Municipal	41.416	1.104.353	4%	37.280	1.101.467	3,4%	33.989	1.063.312	3,2%
Subvencionada	30.740	1.528.450	2%	29.186	1.533.924	1,9%	27.899	1.520.746	1,8%
Particular	4.970	242.346	2%	5.295	249.736	2,1%	5.711	276.216	2,1%
Total	77.126	2.875.149	2,7%	71.761	2.885.127	2,5%	67.599	2.860.274	2,4%

Fuente: Bases de rendimiento 2016-2018; Bases de matrícula por establecimiento 2016-2018, Mineduc

La tasa de prevalencia de deserción mide la proporción de individuos en un cierto rango de edad que, sin haber egresado de 4° medio, no asiste a algún establecimiento educacional en un momento dado, dejando afuera a quienes nunca han asistido a la educación formal. Se puede medir usando distintas fuentes de información, de las que se obtienen diferentes resultados. Hoy existen tres formas de medir este indicador: según encuesta CASEN, CENSO o cifras administrativas Mineduc.

Tasa de prevalencia - Encuesta CASEN⁴

En primer lugar, se muestra en la tabla siguiente la cantidad de desertores y la tasa correspondiente al utilizar CASEN 2017. Respecto al total de desertores, estos ascienden a 257.507 entre 5 y 24 años lo que corresponde a un 5,1%.

⁴ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) tiene como objetivo primordial la estimación de la tasa de pobreza por ingresos en Chile, y no es censal, sino representativa de la población en 3 niveles: (i) país, (ii) zona (urbana o rural) y (iii) regiones. Debido a esta característica, y considerando que el número de personas excluidas del sistema escolar es acotado, no es posible desagregar dicho conjunto en demasiadas variables, ya que para resguardar la representatividad de la encuesta se han considerado solamente aquellos resultados y desagregaciones que contemplen un mínimo de 50 personas en cada grupo.

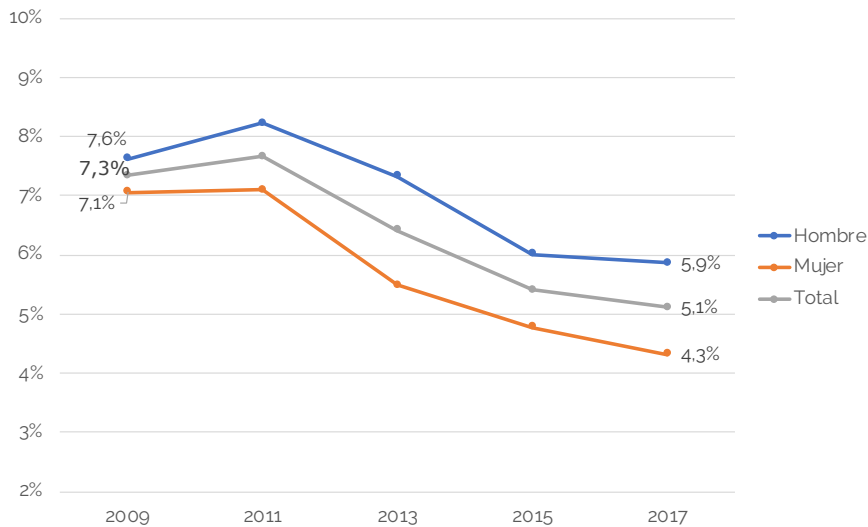
Tabla 22. Tasa de prevalencia según rango etario, CASEN 2017

Rango etario	Desertores	Matriculados/ Egresados	Tasa de prevalencia
5-13 años	15.298	2.071.436	0,7%
14-17 años	22.729	928.279	2,4%
18-21 años	112.917	984.205	10,3%
22-24 años	106.563	796.837	11,8%
5-24 años	257.507	4.780.757	5,1%

Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 en base a encuesta CASEN 2017, MDS.

Al revisar las tasas de prevalencia de deserción entre 2009 y 2017 obtenidas a partir de las encuestas CASEN disponibles, se encuentra una disminución en tal periodo, pasando de un total de 7,3% el año 2009 a un 5,1% el 2017. Asimismo, se aprecia que las tasas de deserción de los hombres son mayores a las de las mujeres (5,9% versus 4,3%, respectivamente en 2017).

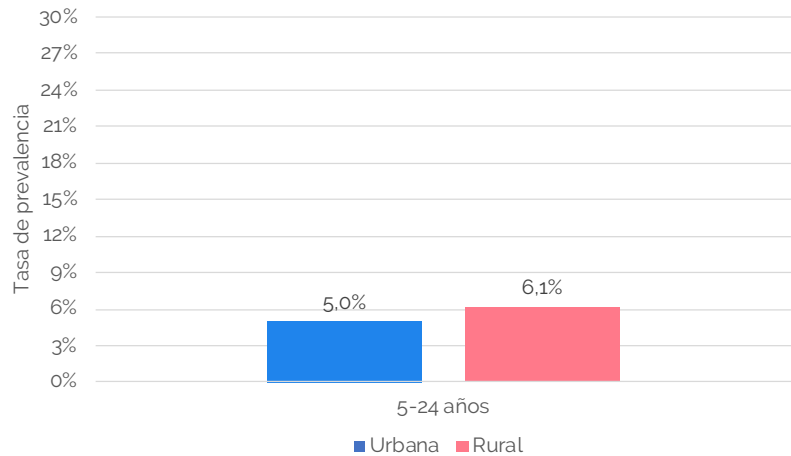
Gráfico 14. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según género, 2009-2017



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 en base a encuestas CASEN 2009, 2011, 2013, 2015 y 2017, MDS.

Respecto a la zona geográfica, se encuentra que la tasa de deserción rural es mayor a la urbana (con un 6,1 % y un 5,0 % respectivamente).

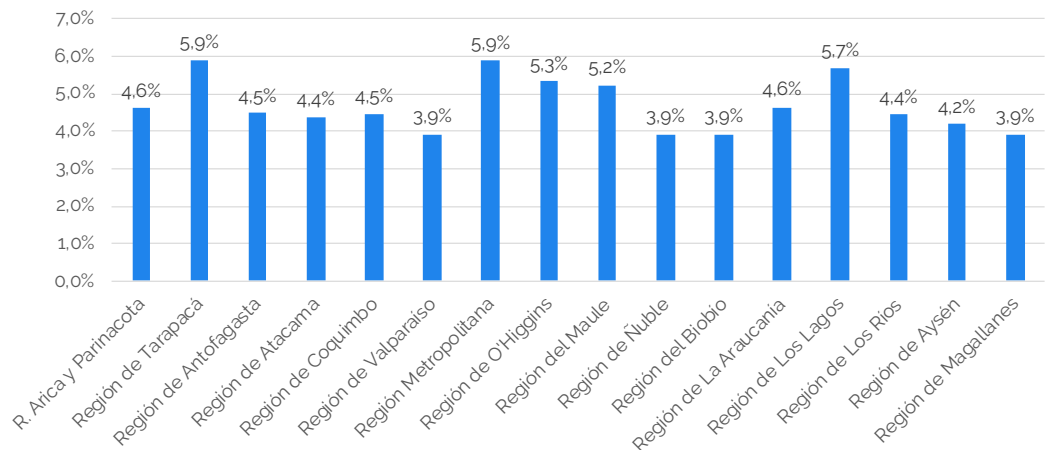
Gráfico 15. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según zona geográfica, 2018



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 en base a encuesta CASEN 2017, MDS.

En el gráfico 16, que expone la tasa de prevalencia a nivel regional, se observa que las mayores tasas están en Tarapacá, en la región Metropolitana y en la región de Los Lagos (con 5,9 %, 5,9 % y 5,7 % respectivamente), mientras que las regiones con menores tasas de deserción son las de Valparaíso, Ñuble, Biobío y Magallanes (con 3,9 %).

Gráfico 16. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según región, 2018



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 en base a encuesta CASEN 2017, MDS.

Tasa de prevalencia - CENSO 2017

En la tabla siguiente se muestra la cantidad de desertores y la tasa correspondiente al utilizar el CENSO 2017. Respecto al total de desertores, estos ascienden a 285.754 entre 5 y 24 años lo que corresponde a un 5,8%.

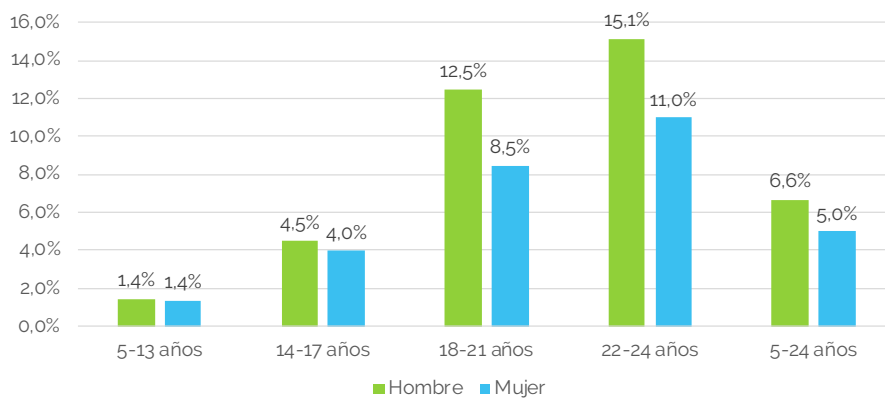
Tabla 23. Tasa de prevalencia según rango etario, CENSO 2017

Rango etario	Desertores	Matriculados/ Egresados	Tasa de prevalencia
5-13 años	29.318	2.055.134	1,4%
14-17 años	40.360	915.990	4,2%
18-21 años	107.409	915.549	10,5%
22-24 años	108.667	723.309	13,1%
5-24 años	285.754	4.609.982	5,8%

Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos de CENSO 2017, INE.

Si consideramos además el género, se encuentra una tasa total de 6,6 % de hombres desertores de entre 5 y 24 años, y una tasa de 5,0 % para mujeres. Lo anterior es similar al 5,9 % obtenido para hombres en CASEN y 4,3 % para mujeres. Las tasas de hombres y mujeres crecen con la edad, pasando en el primer tramo etario de tener la misma tasa a presentar una diferencia de 4,1 puntos porcentuales entre los 22 y los 24 años.

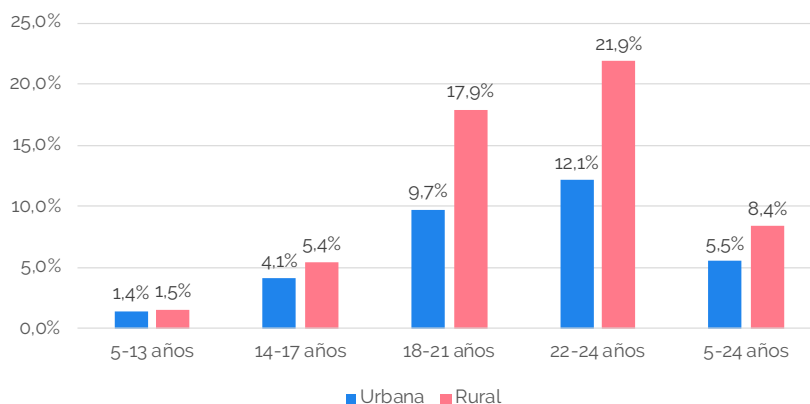
Gráfico 17. Tasa de prevalencia según género y rango etario, CENSO 2017



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos de CENSO 2017, INE.

Según zona geográfica, por su parte, se muestra una tasa de prevalencia mayor para zonas rurales que para urbanas, al igual que lo obtenido con CASEN. Al revisar los diferentes tramos etarios, se observa que la diferencia se acrecienta con la edad, registrándose para el grupo de entre 22 y 24 años una tasa de 12,1 % en zonas urbanas y cerca de 22 % en zonas rurales.

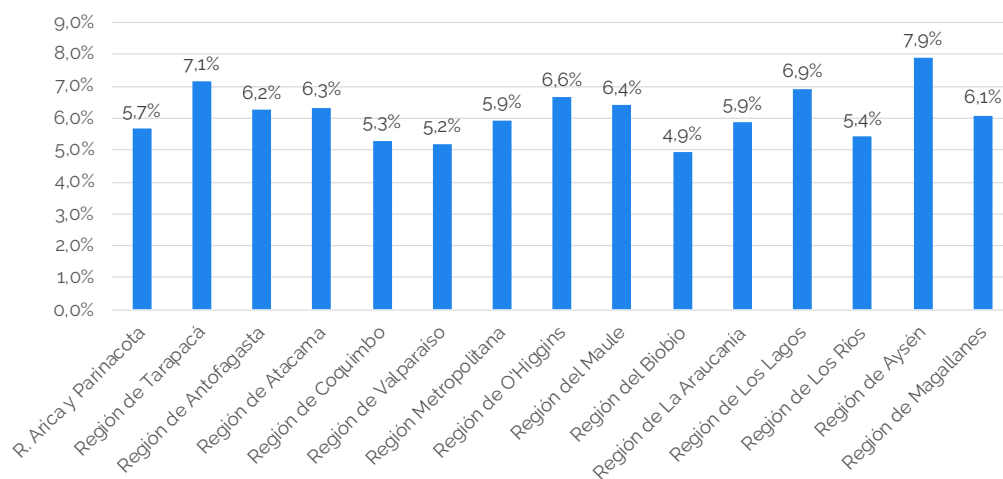
Gráfico 18. Tasa de prevalencia según zona y rango etario, CENSO 2017



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos de CENSO 2017, INE.

Como se aprecia en el gráfico 19, las regiones con mayores tasas de deserción son la de Aysén, la de Tarapacá y de Los Lagos (con 7,9 %, 7,1 % y 6,9 % respectivamente), mientras que las con menores tasas son la del Biobío, la de Valparaíso y la de Coquimbo (con 4,9 %, 5,2 % y 5,3 % respectivamente).

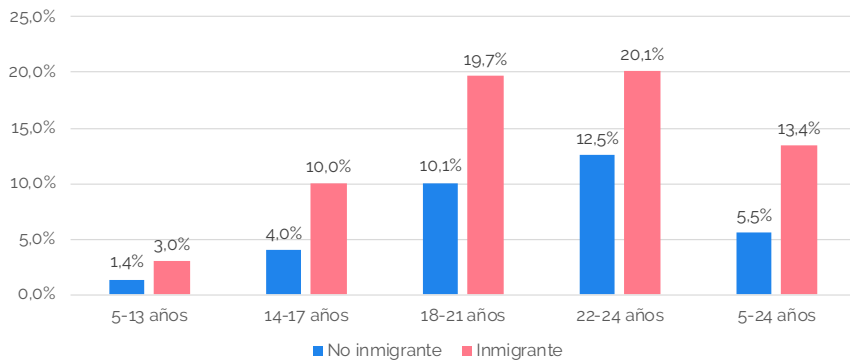
Gráfico 19. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según región, 2018



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos de CENSO 2017, INE.

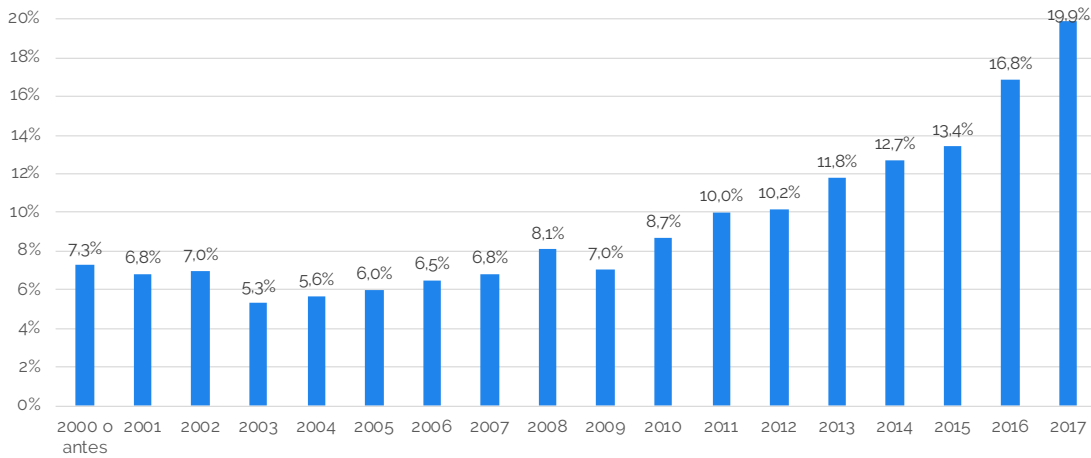
Dado el contexto actual del país, donde la cantidad de inmigrantes internacionales ha crecido casi cuatro veces entre el 2002 y el 2017 (INE, 2018), es interesante utilizar el CENSO 2017 para revisar la situación de la deserción diferenciando migrantes y no migrantes. Al respecto, se encuentra que los estudiantes inmigrantes presentan mayores tasas de deserción. En el gráfico 20 se muestra la magnitud de la deserción entre los inmigrantes, mostrando la tasa de prevalencia según año de llegada a Chile. En ellos, se observa que la tasa es muchísimo mayor para quienes llevan menos años en Chile. Entre quienes arribaron el 2016 y 2017 a Chile, la tasa de prevalencia bordea el 17 % y 20 % respectivamente, mientras que para inmigrantes que llegaron 10 años antes (2006-2007), este indicador está entre 6 % y 7 %.

Gráfico 20. Tasa de prevalencia según condición de inmigrante y rango etario, 2017



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos de CENSO 2017, INE.

Gráfico 21. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) para inmigrantes, según año de llegada a Chile, CENSO 2017



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos de CENSO 2017, INE.

Tasa de prevalencia – Datos administrativos

La tercera y última medida de prevalencia utiliza datos administrativos del MINEDUC. En este caso, se calcula la proporción de estudiantes que figuran en el sistema al menos un año en el período 2004-2017 y que, sin haber egresado de 4° medio, no se encuentran matriculados el 2018. Esta forma de calcular la tasa de prevalencia utiliza datos administrativos del MINEDUC, siguiendo año por año a cada estudiante, y determinando así el número "acumulado" de desertores, esto es, la cantidad de alumnos actualmente fuera del sistema, pero que alguna vez estuvieron.

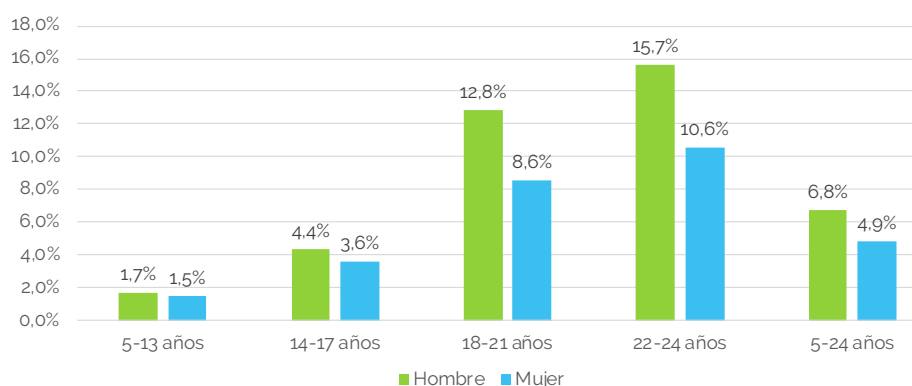
En la tabla 24 se muestra la cantidad de niños y jóvenes que ha desertado y la tasa correspondiente al utilizar datos administrativos para calcular la tasa de prevalencia. El número de desertores asciende a 296.202, lo que corresponde a un 5,8 % del total de estudiantes que se registran algún año en el sistema, y que al 30 de abril del 2018 se encuentran en el rango etario 5-24.

Tabla 24. Tasa de prevalencia según rango etario, datos administrativos 2004-2018

Rango etario	Desertores	Matriculados/ Egresados	Tasa de prevalencia
5-13 años	35.703	2.185.019	1,6%
14-17 años	39.356	949.934	4,0%
18-21 años	111.664	926.807	10,8%
22-24 años	109.479	721.753	13,2%
5-24 años	296.202	4.783.513	5,8%

Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos del Centro de Estudios MINEDUC. Se estima la tasa de prevalencia al 30 de abril de 2018.

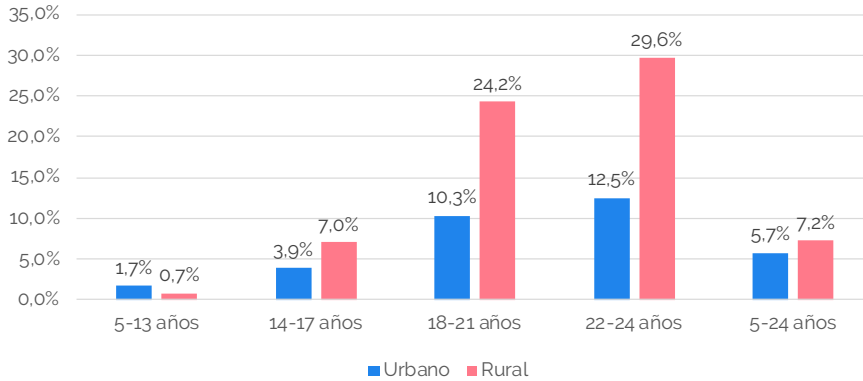
Al revisar la tasa de prevalencia por sexo se encontró, en línea con los resultados anteriores, que la tasa para los hombres es mayor que para las mujeres (6,8 % versus 4,9 %). Lo anterior se repite para todos los tramos etarios, encontrando que la diferencia aumenta con la edad.

Gráfico 22. Tasa de prevalencia según sexo y rango etario, 2018

Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos del Centro de Estudios MINEDUC. Se estima la tasa de prevalencia al 30 de abril de 2018.

Al revisar la zona geográfica, se obtiene nuevamente que las mayores tasas se encuentran en zonas rurales, con un 7,2% en comparación al 5,7% de establecimientos de zonas urbanas. Esta tendencia se aprecia sobre todo para los grupos etarios mayores.

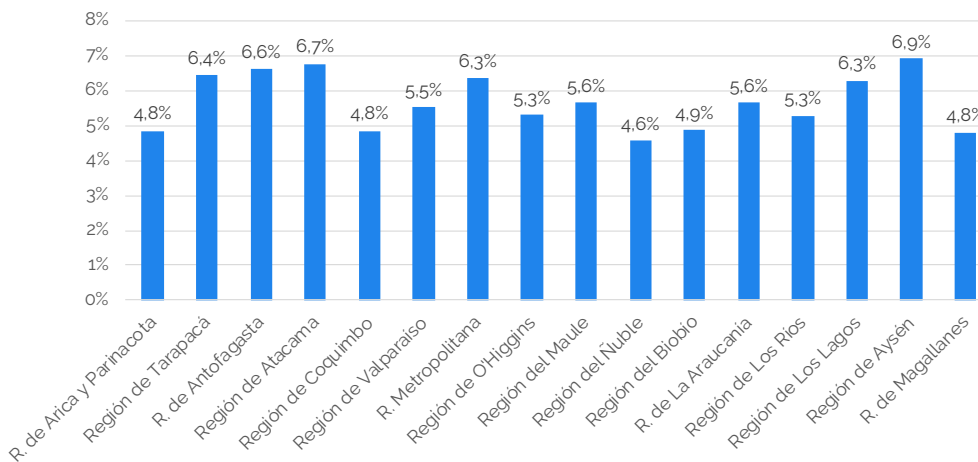
Gráfico 23. Tasa de prevalencia según zona y rango etario, 2018



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos del Centro de Estudios MINEDUC. Se estima la tasa de prevalencia al 30 de abril de 2018.

Las tasas regionales muestran los mayores porcentajes de desertores en las regiones de Aysén, Atacama y Antofagasta (con 6,9%, 6,7% y 6,6% respectivamente), mientras que las con menores tasas son las regiones del Ñuble, Arica y Parinacota, Coquimbo y Magallanes (la primera con un 4,6% y las otras con un 4,8%).

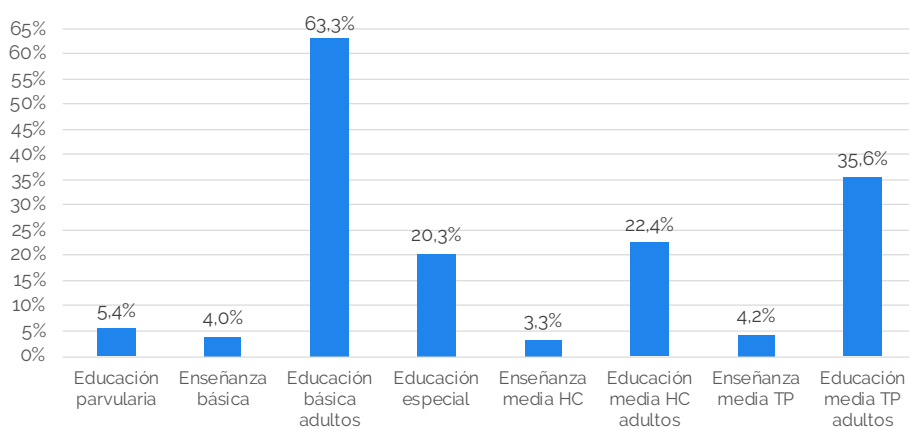
Gráfico 24. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según región, 2018



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos del Centro de Estudios MINEDUC. Se estima la tasa de prevalencia al 30 de abril de 2018.

En cuanto a los niveles en los que fueron registrados por última vez los estudiantes antes de desaparecer de los registros administrativos, se observa que la deserción más alta se produce en Educación Básica de adultos. Dado que se incluye únicamente a personas de 5 a 24 años, podríamos concluir que existen niños, niñas y jóvenes que, sin terminar la educación regular básica, optan por estudiar en la modalidad de EPJA; y que un alto porcentaje de ellos termina por desertar. La Educación Media de EPJA y la educación especial también presentan altos porcentajes de deserción (sobre el 20%), mientras que la deserción de niveles regulares ocurre principalmente en Educación Media TP, luego en Educación Básica y por último en Educación Media HC.

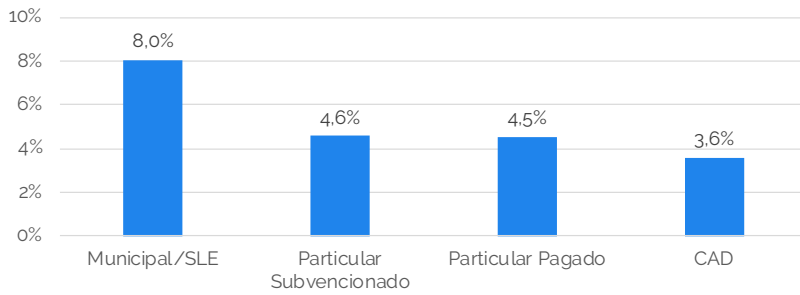
Gráfico 25. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según nivel de enseñanza, 2018



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos del Centro de Estudios MINEDUC. Se estima la tasa de prevalencia al 30 de abril de 2018.

Al desagregar por dependencia administrativa, se considera la del último establecimiento en que se tiene registros de cada desertor, y se toma en cuenta la dependencia vigente en el mismo año en que el estudiante abandonó el sistema. De este modo, si un establecimiento fue particular subvencionado desde el 2004 y pasó a particular pagado el 2017, a quienes abandonan el sistema o egresan de dicha escuela entre el 2004 y 2016 se les imputa la dependencia particular subvencionada, pero quienes desertan o egresan un año después, o están matriculados en ese mismo establecimiento al 2018, se asocian al conjunto de establecimientos particulares pagados. Se observa que la dependencia con mayor deserción bajo este método de cálculo es la dependencia municipal, con una tasa de 8%, comparada con un 3,6% de los Centros de Administración Delegada (CAD), dependencia con la menor tasa de todas.

Gráfico 26. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según dependencia, 2018



Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos del Centro de Estudios MINEDUC. Se estima la tasa de prevalencia al 30 de abril de 2018.

En síntesis, al analizar la deserción escolar a través de la tasa de prevalencia utilizando distintas fuentes de información (encuesta CASEN, CENSO 2017 y bases de datos administrativos dispuestas por el MINEDUC), es posible verificar que los resultados son bastante similares entre estas tres medidas, especialmente al contrastar las cifras obtenidas a partir del CENSO con aquellas estimadas en base a datos administrativos. Este ejercicio comparativo resulta útil para validar diagnósticos futuros sobre la magnitud de la deserción escolar en Chile utilizando datos administrativos, considerando que el CENSO y la encuesta CASEN no se realizan todos los años, mientras que la problemática tratada requiere de un seguimiento continuo.

La población de 5 a 24 años que ha desertado del sistema, considerando los resultados arrojados al utilizar CASEN y CENSO, oscila entre 257.507 y 285.754 para el 2017. Esta cifra, acorde a los registros administrativos del MINEDUC, llega a 296.202 estudiantes para el 2018. Tomando en cuenta los tres indicadores mencionados, la tasa de prevalencia oscila entre 5,1% y 5,8%, concentrándose en edades más altas.

Para los rangos etarios de 18-21 y 22-24 años, la tasa de prevalencia está entre 10,3% y 13,2% aproximadamente, mientras que en tramos de menor edad se encuentra por debajo del 4,2%. La tasa de prevalencia estimada es mayor para hombres que para mujeres en todos los rangos de edad contemplados, y se evidencia una heterogeneidad considerable según el territorio en que habita el estudiante, tanto entre zonas rurales y urbanas como a nivel de región.

La encuesta CASEN 2017, cuyo objetivo principal es describir a la población según aspectos socioeconómicos, permite desagregar según quintil de ingresos y pobreza multidimensional. Es posible notar que, dentro del conjunto de personas en situación de pobreza multidimensional, la tasa de prevalencia es 11 puntos porcentuales mayor que la tasa estimada para personas que no están en dicha condición. Este tipo de análisis refleja la complejidad del fenómeno y la pertinencia de un sistema de alerta temprana que permita identificar oportunamente a los estudiantes en riesgo de deserción escolar, tal como en Chile ya se ha iniciado. El CENSO 2017, por su parte, proporciona información confiable para identificar a los inmigrantes, de manera de poder estudiar por separado a este grupo.

En el tramo de edad 5-24, la tasa de prevalencia para inmigrantes es de 13,4%, comparado con un 5,5% para el resto de la población. Por otra parte, se observa que los extranjeros que arribaron el 2016 o 2017 tienden a presentar tasas de deserción y desescolarización mucho más altas que aquellos que llevan un tiempo más largo en el país.

Si bien las políticas de los últimos años han mostrado avances, no hay una política pública que se haga cargo de la exclusión y la deserción escolar. Hasta ahora, estas han buscado mantener a los estudiantes en el sistema, más que reintegrar a aquellos que por diversos motivos han desertado. Ejemplo fue el programa "Liceo para todos" entre los años 2000 y 2006, donde se vinculaba lo pedagógico con el ámbito psicosocial; la subvención que se entrega a programas que apoyan a los estudiantes en riesgo, como por ejemplo, la beca de apoyo a la retención; los programas de nivelación como el EPJA, "Educación de personas jóvenes y adultas", dependiente de Mineduc y desde 2016, el fondo de reinserción para escuelas que realizan adaptaciones pedagógicas y acciones psico-socio-formativas que garanticen la trayectoria educativa. Sin embargo, no existe una categoría oficial, como tampoco se ha avanzado en el marco legal que permita reconocer estos establecimientos. Por tanto, se requiere entonces de una mirada global, sistémica y dirigida a esta realidad.

En este marco, un desafío importante de la educación chilena y en especial la Educación Pública dice relación con las dificultades que ha demostrado para retener y motivar a grupos específicos de alumnos vulnerables a completar su educación obligatoria y continuar sus estudios. Parte de esta falencia se explica por la reducida adecuación a los intereses y circunstancias de los estudiantes que atiende el sector público. En consecuencia, muchos de ellos experimentan itinerarios educativos incompletos, fragmentados y de diversa calidad y un caso particularmente complejo es el de aquellos que abandonan sus estudios.

Como se mencionó con anterioridad al analizar la relación que tiene el ausentismo escolar con los bajos resultados de aprendizaje, este factor es un predictor importante de la deserción escolar. De acuerdo con una Investigación sobre Ausentismo Crónico en colegios públicos realizada en el Estado de Utah en 2012, las probabilidades de desertar casi se duplican por cada año que un alumno tiene ausentismo escolar en Educación Media.

FORMACIÓN CIUDADANA

Según el Primer Estudio Nacional de Formación Ciudadana, uno de cada tres estudiantes no considera la democracia como la mejor forma de gobierno, mientras uno de cada tres alumnos considera que la violencia o la fuerza física son medios para lograr lo que uno quiere, en desmedro de lograr la paz por medio del diálogo y la negociación⁵.

En la versión 2018, el Informe Nacional de la Calidad de la Educación plantea la formación ciudadana de los estudiantes como un desafío educativo para la política pública y los establecimientos educacionales del país. Los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS por su sigla en inglés, 2016) dan cuenta de los escasos conocimientos cívicos de los estudiantes chilenos, que obtuvieron un puntaje significativamente más bajo que el promedio internacional. Aun cuando al contrastar con los países latinoamericanos Chile se encuentra bien posicionado, llama la atención que nuestro país no ha tenido cambios desde la medición del año 2009.

En medio de los desafíos que enfrentan las democracias en Latinoamérica y el resto del mundo, y ante la disminución del valor que se le otorga a la democracia en la región (Latinobarómetro, 2018), la formación ciudadana de nuestros estudiantes se hace aún más relevante. La escuela es un espacio fundamental para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. El conocimiento sobre nuestro sistema sociopolítico; la promoción de la participación; el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación y aceptación del otro; y la transmisión del valor del sentido de comunidad, deben tomar mayor fuerza en el sistema educativo chileno, para trabajar por la cohesión social que permite a una comunidad funcionar verdaderamente como tal.

Al igual que en la mayoría de los aspectos analizados en torno a nuestro Sistema, en los resultados de este primer estudio nacional, se constatan diferencias de género en el conocimiento cívico de los estudiantes (las mujeres obtienen mejores resultados con 41 puntos de diferencia), diferencias socioeconómicas (con 99 puntos de diferencia entre el grupo socioeconómico alto y el GSE bajo) y diferencias territoriales (puntaje promedio más alto en la Región Metropolitana y la Región del Biobío), entre otras variables que se analizan.

INDICADORES QUE EVIDENCIAN RESULTADOS DE LOS DOCENTES

SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE

Si bien hay diversos aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo que realizan los equipos profesionales en los establecimientos es el factor más importante, con un impacto mucho más directo que aspectos como el presupuesto, el currículum, la fiscalización y la gobernanza. Tanto la evidencia nacional como internacional demuestra la clara relación que existe entre las competencias docentes y los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes. Por este motivo, contar con profesores, directivos y asistentes de la educación capaces de generar aprendizajes significativos es crítico para el éxito de la Nueva Educación Pública y uno de los grandes desafíos de nuestro Sistema.

En el caso de los profesores, una forma de identificar las capacidades con las que cuenta el sistema es a través de la información que entrega el nuevo Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, que los categoriza en función de sus años de experiencia y los resultados obtenidos en la Evaluación Docente. La carrera docente cuenta con cinco tramos de desarrollo y uno provisorio.



En el tramo provisorio, denominado "Acceso", se ubican los profesores que no cuentan con resultados vigentes en instrumentos de evaluación del Mineduc y tienen al menos 4 años de experiencia profesional. Para avanzar en la Carrera docente, estos profesores deben iniciar su participación en el Sistema de Reconocimiento.

Hay tres requisitos para la progresión:

1. El tramo previo
2. Los años de experiencia
3. Los resultados en el sistema de reconocimiento que está compuesto por dos instancias evaluativas: portafolio (con categorías de logro de A a la E) y una prueba de conocimientos (con resultados de A a la D).

La evaluación docente se realiza mediante cuatro instrumentos:

1. Portafolio
2. Entrevista evaluador par
3. Autoevaluación
4. Informe de referencia de terceros

Al finalizar la evaluación, se establecen distintos niveles de desempeño:

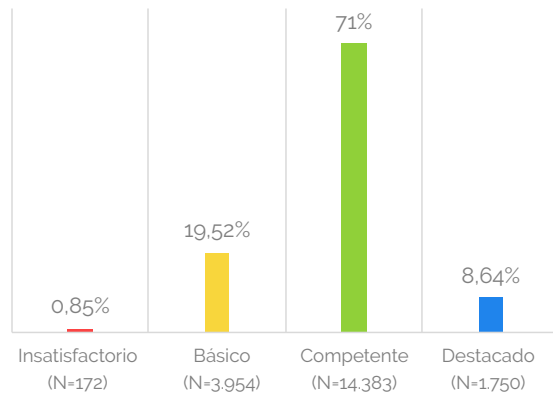
Figura 11. Niveles de desempeño

Destacado D	Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando.
Competente C	Es el nivel de desempeño esperado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.
Básico B	Es un desempeño profesional que cumple con lo esperado con cierta irregularidad (ocasionalmente), o bien, muestra algunas debilidades que afectan el desempeño del docente y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
Insatisfactorio I	Indica un desempeño que presenta claras debilidades que afectan significativamente el quehacer docente, comprometiendo seriamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Informe SEREMI – DEPROV. Resultados de evaluación docente, Docente Más (2018)

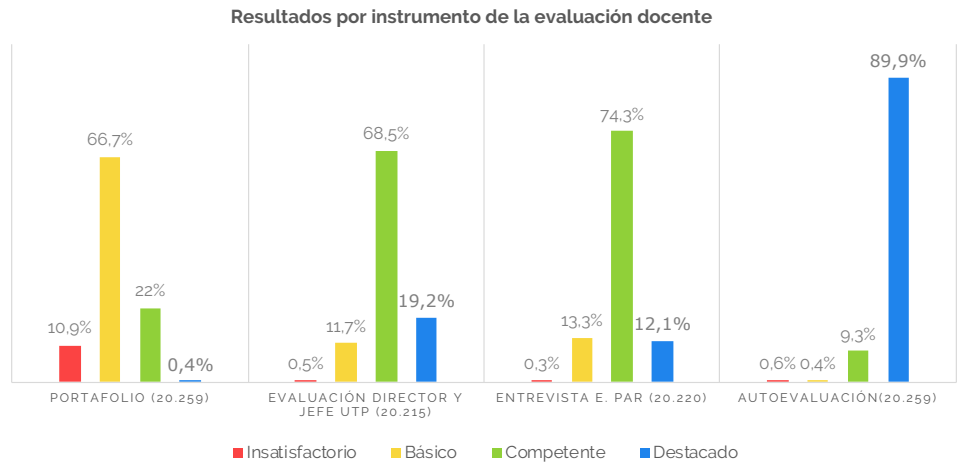
RESULTADOS EVALUACIÓN DOCENTE

Gráfico 27. Resultados 2018: Distribución final de niveles de desempeño de docentes evaluados en 2018 (N=20.259)



Fuente: Informe de resultados nacionales evaluación docente 2018 CPEIP, agosto 2019

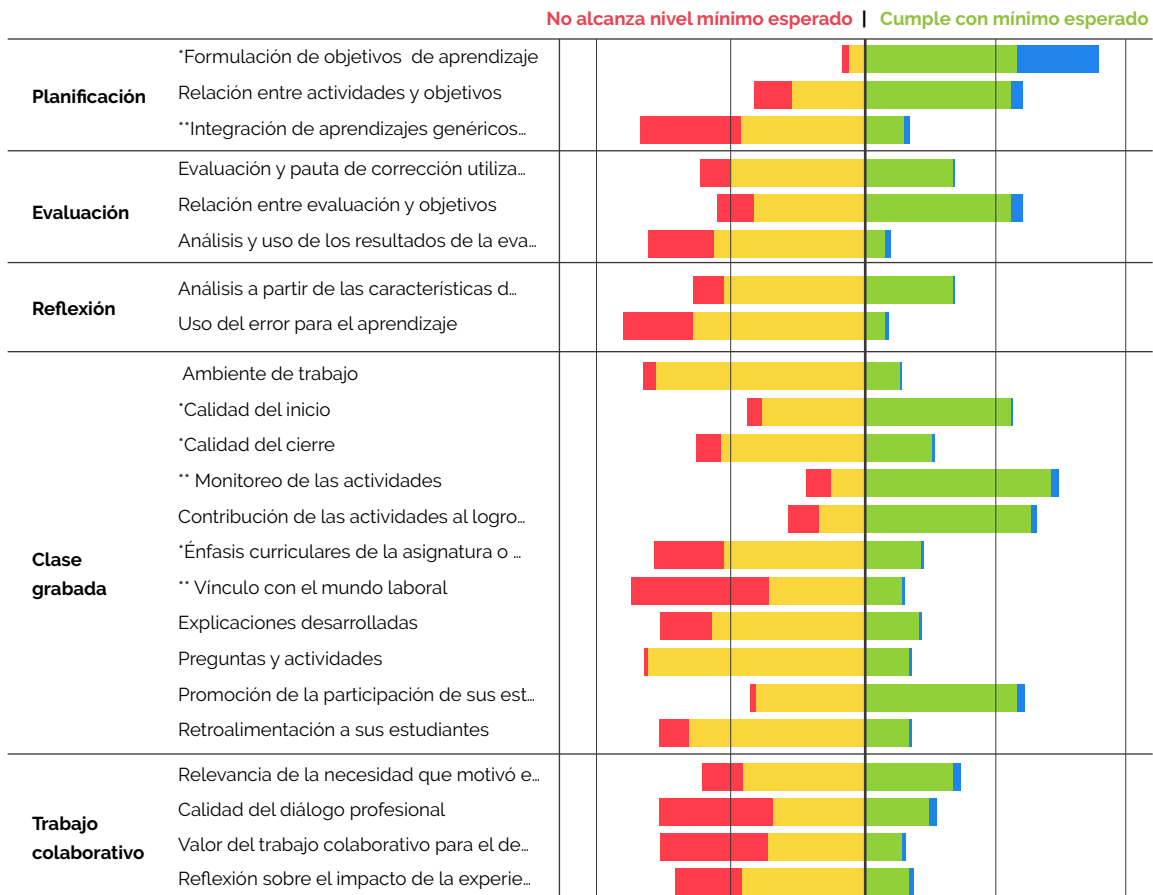
Gráfico 28. Resultados por instrumento de la evaluación docente, 2018



Fuente: Informe de resultados nacionales evaluación docente 2018 CPEIP, agosto 2019

Al observar la gráfica, es posible detectar una brecha importante entre la autoevaluación y la evaluación del portafolio, encontrando así un ámbito importante de mejora dado el impacto que esto tiene en los resultados de aprendizaje.

Figura 12. Nivel de desempeño en aspectos evaluados en Portafolio 2018



Fuente: Informe SEREMI- DEPROV

La evidencia encontrada en el estudio de la Agencia de Calidad de la Educación que evalúa el efecto de la exposición de los estudiantes a buenos profesores en sus resultados académicos identifica una relación entre la Evaluación Docente de un grupo de profesores y el desempeño de sus alumnos en Simce 8° básico. Es así como la relación identificable entre el desempeño de un profesor, medido por el resultado del portafolio de su Evaluación Docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, medidos por su desempeño en la evaluación Simce 8° básico 2014, da cuenta que los alumnos que tuvieron clases entre 5° y 8° básico con profesores de buen desempeño en el portafolio de la Evaluación Docente presentan mejores resultados en la prueba Simce en comparación con aquellos que tuvieron una menor exposición a profesores con buen desempeño.

La diferencia en el puntaje varía entre 2 y 9 puntos, dependiendo del tratamiento experimentado, no obstante, las mayores diferencias se dan cuando el grupo que no ha tenido exposición a docentes con buenos resultados. En este sentido, es igualmente favorable que los estudiantes tengan al menos un año de clases con un docente cuyos resultados en la Evaluación Docente sea competente o destacado.

Por su parte, en Simce de Lectura de 8° básico, se constata un efecto positivo y significativo relacionado a la mayor exposición a docentes con buenos resultados. En efecto, aquellos alumnos que tuvieron clases uno o más años con un profesor con resultados competente o destacado en la Evaluación Docente, tienen entre 2 y 4 puntos más que un niño que no estuvo expuesto a este tipo de docentes. En el caso de Matemática, las diferencias van entre los 2 y 7 puntos en la evaluación Simce.

De lo anterior se puede inferir que un profesor con buen desempeño en el portafolio de la Evaluación Docente puede hacer la diferencia entre dos grupos de estudiantes similares en todas sus características personales, socioeconómicas y de contexto educacional. Ello constituye un hallazgo importante para la política pública, por cuanto se puede inferir que la asignación de docentes con buen desempeño a establecimientos cuyos estudiantes en promedio presentan una mayor vulnerabilidad, permitiría la mejora de sus resultados de aprendizaje y, por ende, una reducción de las brechas existentes. En esta misma línea, incentivar que los profesores con buen desempeño ejerzan la docencia en establecimientos con GSE bajo también apuntaría a la reducción de brechas de aprendizaje y como ya se ha señalado, es donde su práctica pedagógica puede generar mayor impacto.

En definitiva, esta evidencia muestra la relevancia que existe entre el desempeño eficaz de los docentes medido por el portafolio y los resultados a los que pueden llegar sus estudiantes, que son expuestos a más años de enseñanza con buenos profesores. (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

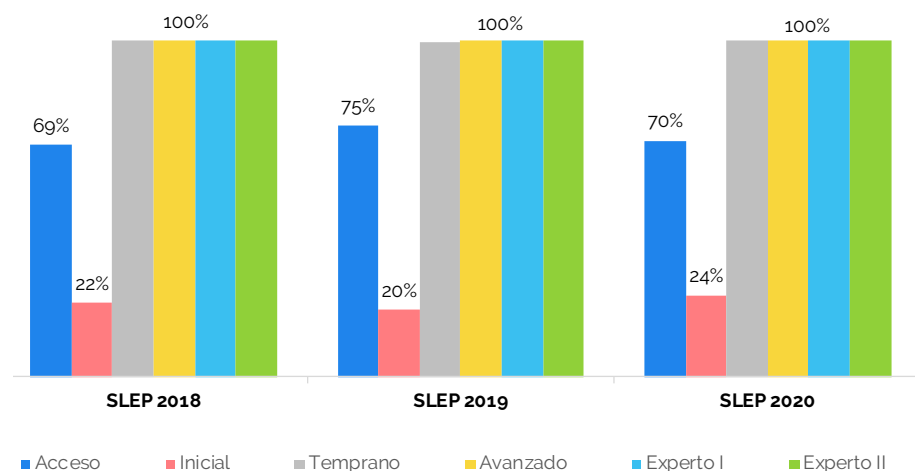
Un indicador del espacio de mejora existente entre los docentes del sector público dice relación con aquellos que, cumpliendo con los requisitos de experiencia profesional para estar en el nivel Avanzado, se encuentran en tramos previos.

Tabla 25. Porcentaje de docentes con más de dos bienios de experiencia, por tramo y dependencia, 2018

Dependencia	Acceso	Inicial	Temprano	Avanzado	Experto I	Experto II
Municipal	67%	21%	100%	100%	100%	100%
P. Subvencionado	75%	42%	100%	98%	100%	100%
P. Pagado	71%	30%	100%	100%	100%	100%
Ad. Delegada	77%	39%	100%	100%	100%	100%
SLEP 2018	69%	22%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Centro de Estudios, Mineduc

Como lo muestra la Tabla 25, el 100% de quienes se encuentran en el tramo Temprano cumplen con el requisito de dos o más bienios de experiencia profesional necesario para poder estar clasificado en el tramo Avanzado. Puesto que los tres primeros tramos corresponden al 55% de los docentes en el sistema (Mineduc, 2018c), es posible visualizar un número reducido de profesores que logra desempeños adecuados en la Evaluación Docente, lo que se replica en los territorios de los 11 primeros SLEP. Todo lo anterior sugiere la necesidad de acompañarlos en el desarrollo de las capacidades que les permita entregar una mejor formación y avanzar en su desarrollo profesional continuo.

Gráfico 29. Porcentaje de docentes con más de dos bienios de experiencia, por tramo y SLEP por cohorte de entrada, 2018.

Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc

TRAYECTORIAS

A lo anterior se suma que las trayectorias laborales de los docentes se caracterizan por una alta rotación, lo que tiene un impacto en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. Como muestra la evidencia, la exposición prolongada a profesores con altas competencias aumenta los niveles de logro académico de los estudiantes (Agencia de Calidad, 2015).

En el caso chileno, es posible ver que 3 de cada 10 docentes que entran por primera vez al mercado laboral dejan su trabajo un año después, mientras que al considerar a aquellos que rotan al tercer año, el porcentaje sube al 51%. Entre las razones para ello se encuentran las condiciones de trabajo, donde el 43,8% de quienes cambian al primer año de trabajo corresponde a los profesores con contratos de menos de 29 horas semanales; mientras que, en relación con el nivel de enseñanza, del total de quienes cambian de trabajo al primer año, el 55% corresponde a docentes del ciclo básico (Carrasco, Godoy y Rivera, 2017).

OBSERVACIONES DE CLASE

Una de las causas fundamentales de los problemas actuales que tiene nuestro sistema educativo es la inadecuada gestión de aula, que no permite que se entregue educación de calidad, entendida como un concepto multidimensional. Tal como observó en el árbol de problemas, entre las principales causas de esto, levantadas a partir de las instancias participativas y las diversas fuentes de información, se encuentran la aplicación de una didáctica desactualizada, la falta de atención a la diversidad y al área socioemocional, un ambiente de aula inadecuado, uso inadecuado del tiempo no lectivo, el escaso desarrollo de habilidades superiores de aula y la práctica que hace que el alumno no sea el protagonista de su aprendizaje.

La Agencia de la Calidad los ha instaurado dentro de sus visitas a los establecimientos un proceso amplio y sistemático de observación de clases, cuyos resultados son un valioso aporte al diagnóstico ya que se generan desde el corazón mismo de la práctica pedagógica: el aula. Cabe señalar que las observaciones se planifican y cuentan con aviso previo.

Durante el mes de marzo 2017 y octubre de 2018, se realizaron un total de 5.496 observaciones de aula. De ellas, 5.097 fueron en el contexto de visitas integrales a establecimientos categorizados en insuficiente y medio bajo y 399 a establecimientos de desempeño alto, en el contexto de una visita de aprendizaje.

Respecto a la dependencia, un 79,1% se realizó en establecimientos municipales y un 28,9% a particulares subvencionados. El 89,3% fue en zonas urbanas y el 10,7% en zonas rurales. El 80,6% se realizó en Educación Básica, un 13,5% en media y un 5,9% en Educación Parvularia. La mayoría de las clases observadas fueron de las asignaturas de lenguaje y matemática. La pauta utilizada contiene 3 dimensiones y 8 indicadores.

Tabla 26. Observaciones SLEP

Dimensión	Indicador
Organización de clases	I Optimización del tiempo en clases.
	II Gestión del tiempo para la enseñanza.
Ambiente para el aprendizaje	III Comunicación respetuosa.
	IV Atención y respuesta oportuna del docente ante las necesidades académicas y socio emocionales de los estudiantes.
Estrategias pedagógicas	V Proceso de retroalimentación.
	VI Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.
	VII Conexiones con la vida cotidiana.
	VIII Facilitación de la apropiación de conceptos y/o procedimientos.

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por la Agencia de Calidad de la Educación en documento "Minuta de resultados de observación en clase 2017-2018".

La evaluación permite asignar 4 categorías:

Insuficiente - Elemental - Adecuado - Sistemático

A nivel general, las aulas de establecimientos categorizados en alto desempeño tienen resultados significativamente mejores que las categorizadas en insuficiente y medio bajo. El indicador mejor evaluado es la comunicación respetuosa (que concentra un 90% evaluado en adecuado y sistemático) y atención y respuesta oportuna a las necesidades de los estudiantes. El indicador más débil se concentra en la dimensión estrategias pedagógicas, donde el proceso de retroalimentación, desarrollo de habilidades de orden superior (53,3% de las observaciones resultan insuficiente y un 39,4% elemental) y la conexión con la vida cotidiana (37,6% es insuficiente y un 45,6% elemental) se encuentran en un bajo nivel de logro.

Respecto a los primeros SLEP, la Agencia de Calidad realizó una cantidad de 256 observaciones en el mismo periodo de tiempo.

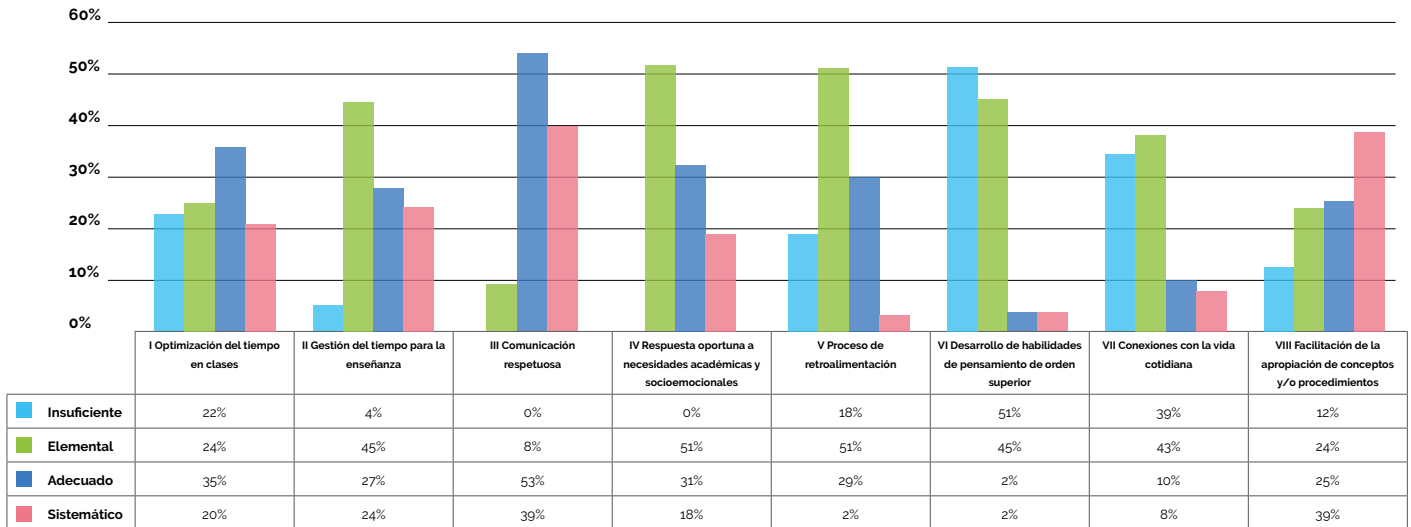
Tabla 27. Número de observaciones y visitas

	Número de Observaciones	Número de Visitas
Andalíen Sur	41	7
Barrancas	88	12
Chinchorro	25	3
Costa Araucanía	22	3
Gabriela Mistral	40	5
Llanquihue	19	3
Valparaíso	21	3

Fuente: Elaboración propia DEP (2019) en base a BBDD Agencia de Calidad de la Educación

Los resultados de las observaciones de clases en las escuelas pertenecientes a los primeros SLEP reafirman el diagnóstico, tal como se observa en los siguientes gráficos:

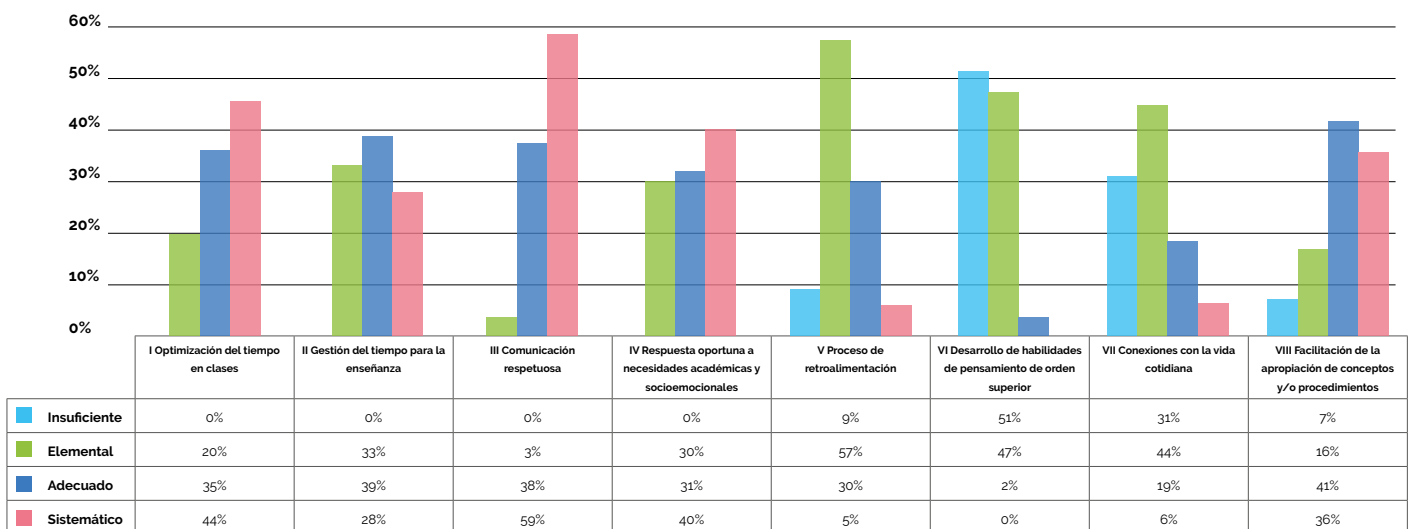
Gráfico 30. Resultados de las observaciones de clases por indicador, **Andalién Sur**



Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc

En Andalién Sur los indicadores de mejor desempeño a nivel individual fueron la comunicación respetuosa (92%) y la facilitación de la apropiación de conceptos y/o procedimientos (64%). Los indicadores con peor desempeño fueron el desarrollo de habilidades de orden superior (96%) y las conexiones con la vida cotidiana (82%), que corresponde a la dimensión de Estrategias Pedagógicas.

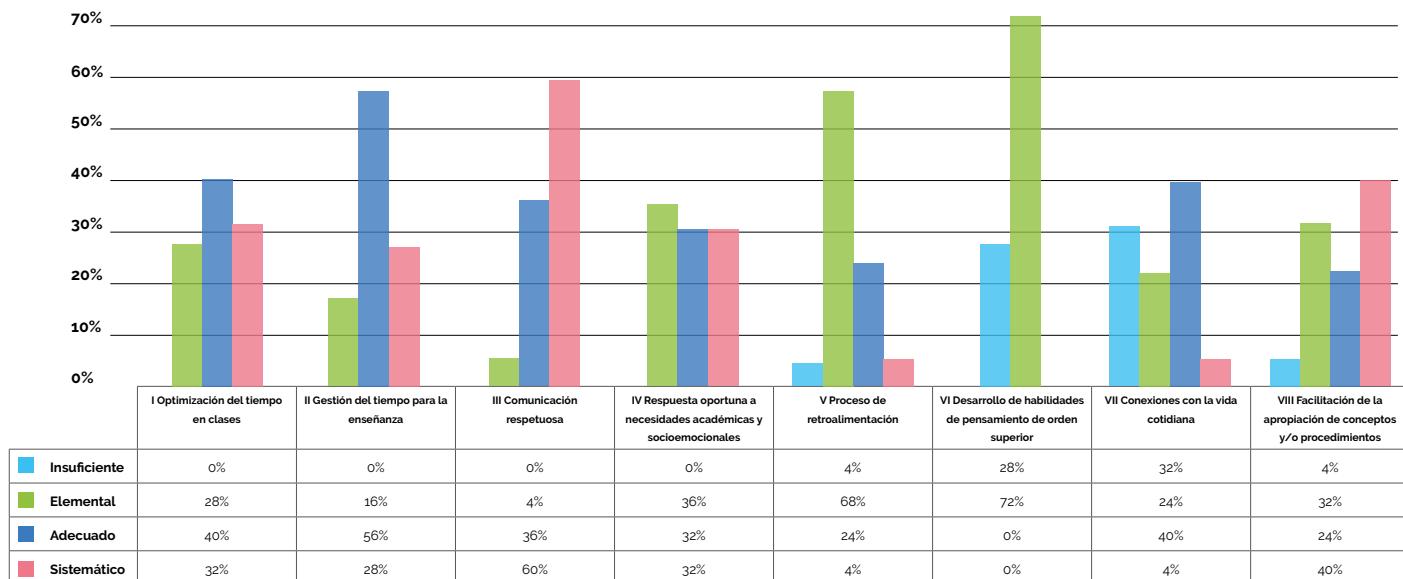
Gráfico 31. Resultados de las observaciones de clases por indicador, **Barrancas**



Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc

En Barrancas los indicadores de mejor desempeño a nivel individual fueron la comunicación respetuosa (97%) y la optimización del tiempo en clases (79%). Los indicadores con peor desempeño fueron el desarrollo de habilidades de orden superior (98%) y las conexiones con la vida cotidiana (82%), siendo Estrategias Pedagógicas la dimensión más frágil.

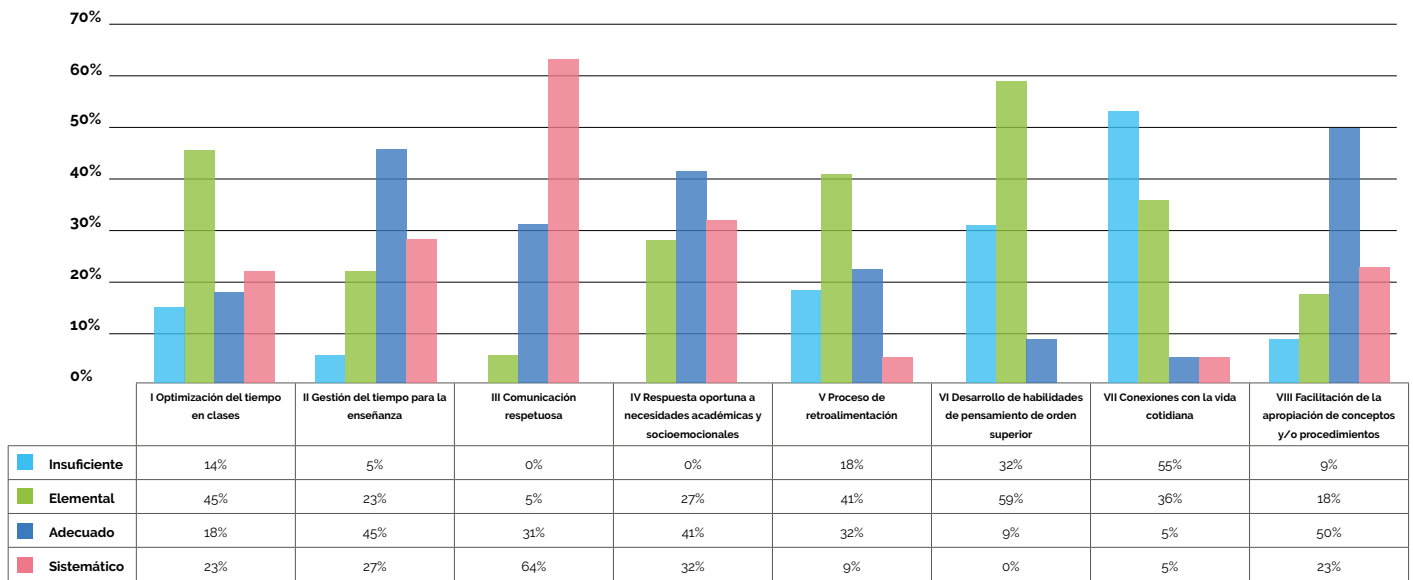
Gráfico 32. Resultados de las observaciones de clases por indicador, **Chinchorro**



Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc

En Chinchorro la comunicación respetuosa (96%) y la gestión del tiempo para la enseñanza (84%) fueron los indicadores que mostraron un mejor desempeño a nivel individual. Nuevamente la dimensión más débil fue Estrategias pedagógicas. Los indicadores con peor desempeño a nivel individual fueron el desarrollo de habilidades de orden superior (100%) y procesos de retroalimentación (72%).

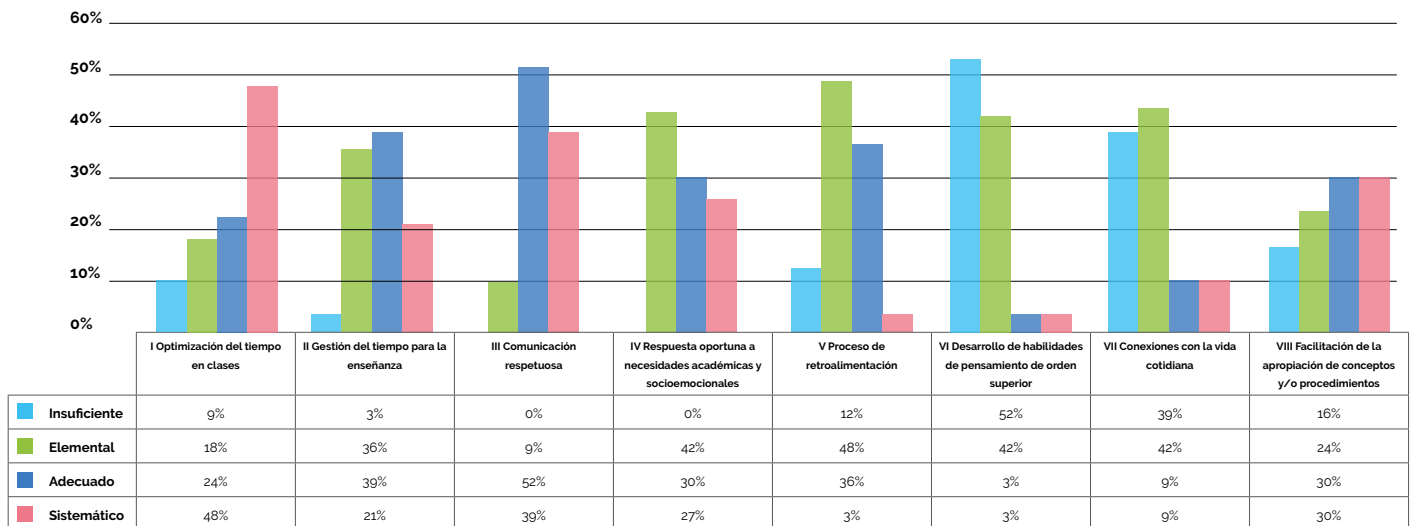
Gráfico 33. Resultados de las observaciones de clases por indicador, **Costa Araucanía**



Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc

En Costa Araucanía se repite la tendencia, especialmente en el ámbito de peor desempeño. Los indicadores que mostraron el mejor desempeño a nivel individual fueron la comunicación respetuosa (95%), la respuesta oportuna del docente a las necesidades académicas y socioemocionales (73%) y la facilitación de la apropiación de conceptos y/o procedimientos (73%). El desarrollo de habilidades de orden superior (91%) y conexiones con la vida cotidiana (91%) fueron los indicadores que presentaron un peor desempeño a nivel individual. La dimensión más débil fue Estrategias Pedagógicas.

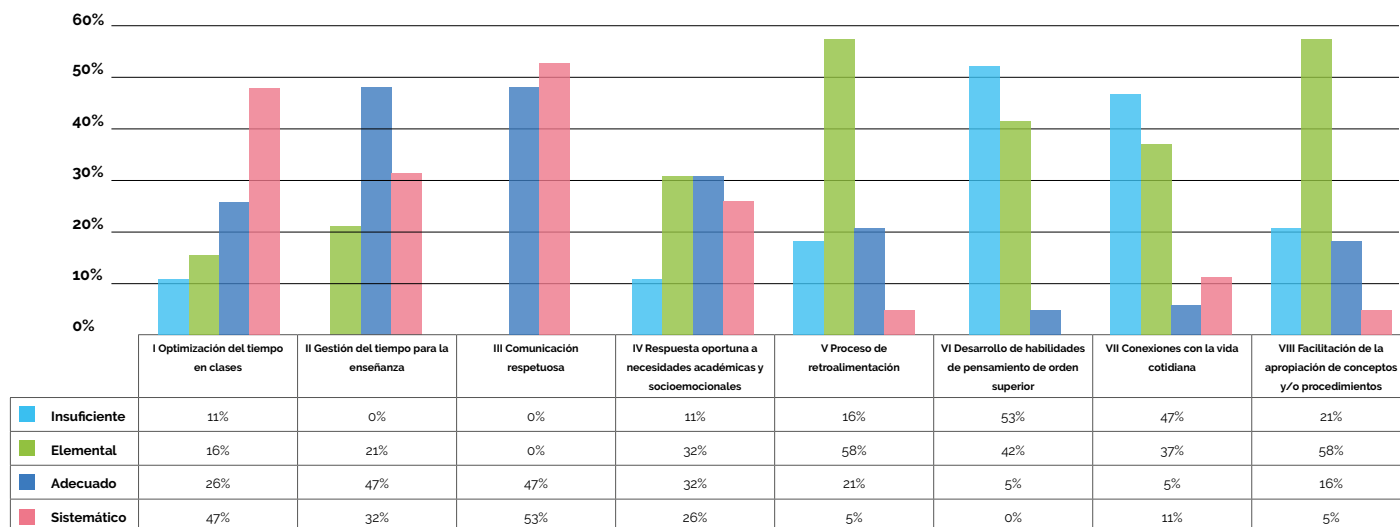
Gráfico 34. Resultados de las observaciones de clases por indicador, **Gabriela Mistral**



Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc

En Gabriela Mistral la comunicación respetuosa (91%) y la optimización del tiempo en clases (72%) fueron los indicadores de mejor desempeño a nivel individual. El desarrollo de habilidades de orden superior (94%) junto con las conexiones con la vida cotidiana (81%) fueron los indicadores que presentaron el peor desempeño a nivel individual, siendo Estrategias Pedagógicas la dimensión más débil.

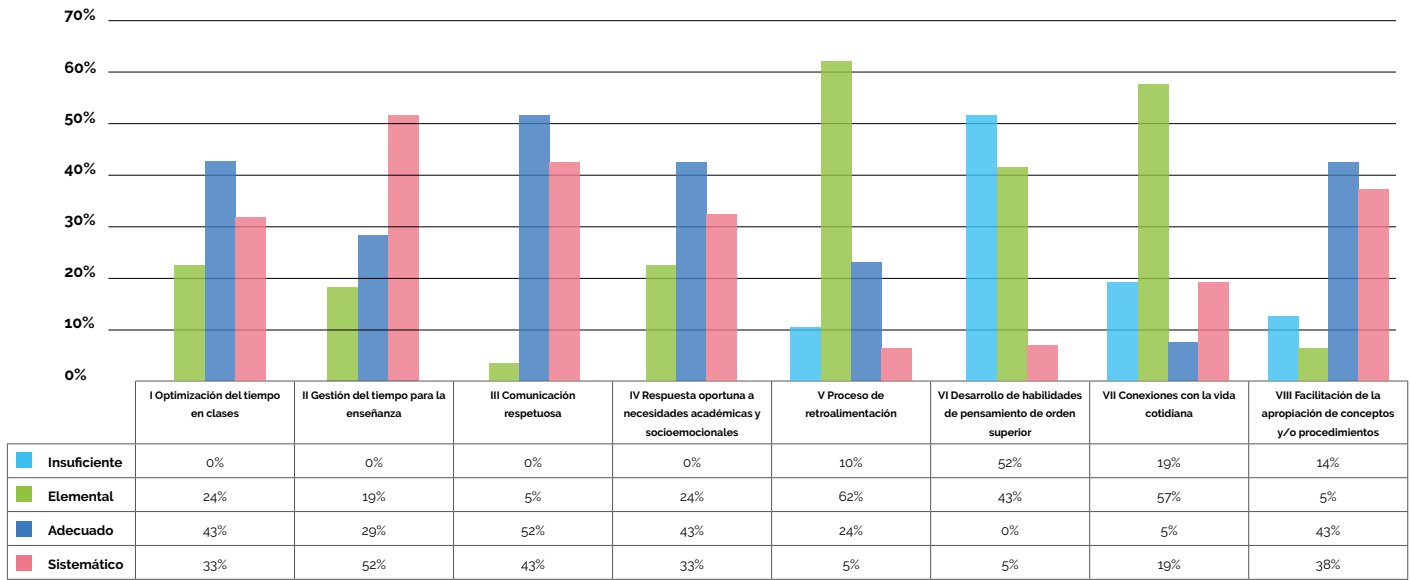
Gráfico 35. Resultados de las observaciones de clases por indicador, **Llanquihue**



Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc

En Llanquihue la comunicación respetuosa (100%) y la gestión del tiempo para la enseñanza (79%) fueron los indicadores que presentaron un mejor desempeño a nivel individual. El desarrollo de habilidades de orden superior (95%) y las conexiones con la vida cotidiana (84%) fueron los indicadores que presentaron un peor desempeño a nivel individual. Una vez más, la dimensión más débil fue Estrategias Pedagógicas.

Gráfico 36. Resultados de las observaciones de clases por indicador, Valparaíso



Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018. Centro de Estudios, Mineduc

Por último, en Valparaíso la comunicación respetuosa (95%), la gestión del tiempo para la enseñanza (81%) y la facilitación de la apropiación de conceptos y/o procedimientos (81%) fueron los indicadores que presentaron un mejor desempeño a nivel individual. El desarrollo de habilidades de orden superior (95%) y las conexiones con la vida cotidiana (76%) fueron los indicadores que presentaron un peor desempeño a nivel individual, confirmando la tendencia. La dimensión más débil fue Estrategias Pedagógicas.

En síntesis, si se analizan los resultados por indicador y se agrupan los resultados (Insuficiente + Elemental; Adecuado + Sistemático), se observa que comunicación respetuosa es un indicador de alto logro (Adecuado + Sistemático) en forma transversal dentro de la observación de clases en los 7 Servicios observados, tal como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 28. Síntesis de resultados de las observaciones de clases por indicador, en los niveles **adecuado + sistemático**.

Tasa por cada 10 mil matriculados	Andalién	Barrancas	Chinchorro	Costa Araucanía	Gabriela Mistral	Llanquihue	Valparaíso
I Optimización del tiempo en clases	55%	79%	72%	41%	72%	73%	76%
II Gestión del tiempo para la enseñanza	51%	67%	84%	72%	60%	79%	81%
III Comunicación respetuosa	92%	97%	96%	95%	91%	100%	95%
IV Atención y respuesta oportuna del docente ante las necesidades académicas y socio emocionales de los estudiantes	49%	71%	64%	73%	57%	58%	76%
V Proceso de retroalimentación	31%	35%	28%	41%	39%	26%	29%
VI Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior	4%	2%	0%	9%	6%	5%	5%
VII Conexiones con la vida cotidiana	18%	25%	44%	10%	18%	16%	24%
VIII Facilitación de la apropiación de conceptos y/o procedimientos	64%	77%	64%	73%	60%	21%	81%

Fuente: Elaboración propia en base a base de datos Agencia de Calidad de la Educación

Mientras que de manera contrapuesta podemos observar problemas (Insuficiente + Elemental) similares en los 7 servicios, donde los indicadores **desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior** tienen un bajo desempeño a nivel transversal y **conexiones con la vida cotidiana** logra un bajo nivel en 6 Servicios, tal como se observa en la tabla.

Tabla 29. Síntesis de resultados de las observaciones de clases por indicador, en los niveles **insuficiente + elemental**.

Tasa por cada 10 mil matriculados	Andalén	Barrancas	Chinchorro	Costa Araucanía	Gabriela Mistral	Llanquihue	Valparaíso
I Optimización del tiempo en clases	46%	20%	28%	59%	27%	27%	24%
II Gestión del tiempo para la enseñanza	49%	33%	16%	28%	39%	21%	19%
III Comunicación respetuosa	8%	3%	4%	5%	9%	0%	5%
IV Atención y respuesta oportuna del docente ante las necesidades académicas y socio emocionales de los estudiantes	51%	30%	36%	27%	42%	43%	24%
V Proceso de retroalimentación	69%	66%	72%	59%	60%	74%	72%
VI Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior	96%	98%	100%	91%	94%	95%	95%
VII Conexiones con la vida cotidiana	82%	75%	56%	91%	81%	84%	76%
VIII Facilitación de la apropiación de conceptos y/o procedimientos	36%	23%	36%	27%	40%	79%	19%

Fuente: Elaboración propia en base a base de datos Agencia de Calidad de la Educación

CAPACIDADES Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS

Generar capacidades a nivel directivo en los establecimientos públicos también es crucial para el mejoramiento del Sistema en su conjunto. La evidencia nacional e internacional muestra que el efecto del liderazgo escolar por parte de los equipos directivos es relevante y significativo en el logro escolar y los factores que lo influyen, como son el aumento de puntajes en pruebas estandarizadas y la retención de profesores, respectivamente (Béteille, Kalogrides y Loeb, 2012; Coelli y Greene, 2012), lo que muestra la urgencia de fortalecer y desarrollar las capacidades de los equipos directivos de escuelas y liceos. Un asunto relevante de considerar es el efecto que tiene en los aprendizajes de los estudiantes la permanencia de los directores en los establecimientos educacionales, existiendo evidencia del efecto negativo en sus resultados académicos cuando se produce la salida de un director efectivo. Estos efectos negativos pueden extenderse a la retención de los profesores, especialmente en escuelas con mayoría de aquellos con poca experiencia y en escuelas en contexto de pobreza (Miller, 2013; Béteille, Kalogrides y Loeb, 2012). Este punto muestra la relevancia general que tienen los directivos tanto en la estabilidad de un establecimiento como en los aprendizajes, particularmente en escuelas que concentran pobreza (CEDLE, 2017; Wills, 2016; Agencia de Calidad, 2014; Miller, 2013; Béteille, Kalogrides y Loeb, 2012; Coelli y Greene, 2012).

CAPACIDADES Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN:

La preocupación por el desarrollo de capacidades se extiende también a los asistentes de la educación. En el caso de aquellos que realizan tareas de apoyo pedagógico, la evidencia internacional establece que pueden ser un aspecto positivo en las experiencias de aprendizaje, ello, debido a que disminuye la tasa de personal docente por estudiante en el aula, permite que este reciba apoyo personalizado; disminuyendo así la carga de trabajo de los profesores, permitiéndoles concentrarse en las tareas pedagógicas y menos en las administrativas, a la vez que ayudan a mejorar el clima y orden en las salas y establecimientos; entre otros (Masdeu, 2015).

Los efectos positivos derivados de la presencia de asistentes de la educación dependerán tanto de las condiciones en las que desempeñan sus funciones, como en su nivel de preparación y el de los docentes que trabajan con ellos (Masdeu, 2015). En definitiva, al considerar los antecedentes mencionados, surge la necesidad de orientar esfuerzos hacia la profesionalización del sistema y desarrollo de capacidades tanto a nivel directivo, como de los docentes y asistentes de la educación.

Ello se basa en la extensa evidencia que asocia el liderazgo directivo y las capacidades de docentes y asistentes con los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

Un estudio diagnóstico realizado entre septiembre y diciembre de 2018 en los SLEP en funcionamiento, que incluyó una fase cualitativa y una cuantitativa, reveló que "los focos de atención directivo en general se formulan dando énfasis a la incidencia de condiciones estructurales de cada comunidad educativa, invisibilizando el campo de acción, agencia y responsabilidad del propio rol directivo al respecto. En este sentido, es un desafío dentro de la práctica de estos cargos (directivos y docentes) y para el diseño de procesos de diagnóstico, facilitar la generación de elaboraciones en torno a la incidencia de las propias competencias o la propia preparación para el desempeño de sus respectivos roles".⁶

⁶ Estudio Diagnóstico de Capacidades y Necesidades de Formación en Liderazgo para los Directivos escolares de los Nuevos Servicios Locales de Educación, DEP 2019.

INDICADORES QUE APORTAN EVIDENCIA DE RESULTADOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS

CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO: CLASIFICACIÓN AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La clasificación en categorías de desempeño que realiza la Agencia de Calidad de la Educación informa respecto al desempeño global de la oferta pública de educación escolar y es uno de los indicadores más informativos respecto a los logros de aprendizaje. Este ordenamiento, compuesto por cuatro categorías progresivas (Insuficiente, Medio-bajo, Medio y Alto), permite evaluar de manera integral sus resultados educativos.

Las categorías de desempeño en Educación Básica dan cuenta que los establecimientos municipales alcanzan las categorías más altas en una proporción menor que los establecimientos a nivel nacional y los de administración particular subvencionada. Además, si en 2018 el 32% de los establecimientos educacionales de educación básica a nivel nacional se encontraba clasificado en las dos categorías inferiores, el 39% de los establecimientos municipales se encontraba en esa situación.

Tabla 30. Categorías de desempeño, Educación Básica por dependencia, 2015-2018

Dependencia	Categoría	2015	2016	2017	2018
Nacional	Alto	12%	16%	16%	15%
	Medio	48%	49%	49%	54%
	Medio-bajo	28%	25%	24%	24%
	Insuficiente	12%	11%	11%	8%
Municipal	Alto	5%	10%	10%	10%
	Medio	43%	44%	45%	51%
	Medio-bajo	34%	30%	30%	28%
	Insuficiente	18%	16%	16%	11%
P. Subvencionado	Alto	13%	17%	18%	15%
	Medio	53%	55%	55%	59%
	Medio-bajo	25%	21%	20%	21%
	Insuficiente	9%	7%	7%	5%

Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2015-2018

Al poner el foco en los territorios que comprenden las tres primeras cohortes de SLEP en ingresar al Sistema, se vuelve claro que los establecimientos públicos muestran un desempeño incluso menor que el exhibido por los establecimientos municipales a nivel nacional. Dentro de estos, el caso de la cohorte 2018 es el que muestra el menor desempeño y en efecto, el 67% de los establecimientos clasificados correspondientes a los cuatro primeros SLEP (Barrancas, Costa Araucanía, Huasco y Puerto Cordillera) se encuentra en las dos categorías más bajas.

Tabla 31. Categorías de desempeño, Educación Básica, SLEP primera etapa, 2015-2018

Cohorte	Categoría	2015	2016	2017	2018
SLEP 2018	Alto	0%	3%	2%	3%
	Medio	33%	20%	23%	31%
	Medio-bajo	43%	66%	64%	59%
	Insuficiente	25%	11%	11%	8%
SLEP 2019	Alto	0%	3%	5%	6%
	Medio	35%	39%	33%	38%
	Medio-bajo	44%	40%	45%	41%
	Insuficiente	21%	18%	16%	14%
SLEP 2020	Alto	3%	8%	6%	9%
	Medio	33%	34%	38%	34%
	Medio-bajo	34%	28%	28%	34%
	Insuficiente	29%	30%	28%	22%

Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2015-2018

En el caso de la categorización de los establecimientos de Educación Media, la situación es incluso más compleja. A nivel nacional, en 2018 el 8% de los establecimientos clasificados se encuentra en la categoría Insuficiente, mientras que, en contraste, el 17% de los establecimientos municipales se encuentra en dicha categoría.

Tabla 32. Categorías de desempeño, Educación Media por dependencia, 2016-2018

Dependencia	Categoría	2016	2017	2018
Nacional	Alto	16%	15%	16%
	Medio	48%	48%	53%
	Medio-bajo	25%	24%	23%
	Insuficiente	12%	12%	8%
Municipal	Alto	7%	7%	7%
	Medio	31%	31%	38%
	Medio-bajo	37%	38%	37%
	Insuficiente	25%	25%	17%
P. Subvencionado	Alto	15%	15%	16%
	Medio	55%	56%	60%
	Medio-bajo	23%	22%	19%
	Insuficiente	8%	8%	4%

Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2015-2018

Por su parte, la situación de la oferta pública en los territorios de las primeras tres cohortes de SLEP describe al igual que en el nivel primario, una situación comparativamente peor respecto a la educación municipal a nivel nacional. Así, las dos primeras cohortes de SLEP en ingresar al Sistema tienen ambas un cuarto de sus establecimientos de Educación Media en categoría Insuficiente. Además, si se le suman aquellos clasificados como Medio-bajo, más de la mitad de los establecimientos de los territorios de la primera y tercera cohorte de SLEP se encuentra en la parte baja de la clasificación.

Tabla 33. Categorías de desempeño, Educación Media, SLEP primera etapa 2016-2018

Cohorte	Categoría	2016	2017	2018
SLEP 2018	Alto	8%	6%	6%
	Medio	16%	27%	36%
	Medio-bajo	44%	45%	33%
	Insuficiente	32%	21%	24%
SLEP 2019	Alto	0%	0%	19%
	Medio	37%	26%	43%
	Medio-bajo	33%	51%	14%
	Insuficiente	30%	23%	24%
SLEP 2020	Alto	3%	3%	3%
	Medio	24%	31%	34%
	Medio-bajo	52%	44%	45%
	Insuficiente	21%	22%	18%

Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2015-2018

INDICADORES QUE APORTAN EVIDENCIA DE LOS APODERADOS

DENUNCIAS REALIZADAS POR LOS APODERADOS A LA SUPERINTENDENCIA

Otro aspecto relevante de considerar en la caracterización del sistema educativo chileno es la información emanada de la Superintendencia respecto a discriminación, ausencia e incumplimiento de horas por parte de los docentes, que revela dimensiones necesarias de abordar para la mejora de la calidad y equidad de la educación impartida en los establecimientos educacionales del país. Las siguientes tablas muestran la tasa de incidencia de denuncias sobre materias específicas acumuladas a nivel nacional y la variación de esta tasa si se consideran únicamente los SLEP 2018.

Tabla 34. Tasa de incidencia de denuncia ante la Superintendencia

Tasa por cada 10 mil matriculados	Materia
11,86	Maltrato
2,10	Local o infraestructura no cumple con normativa
1,26	Discriminación
0,60	Ausencia de docentes e incumplimiento de horas de clases

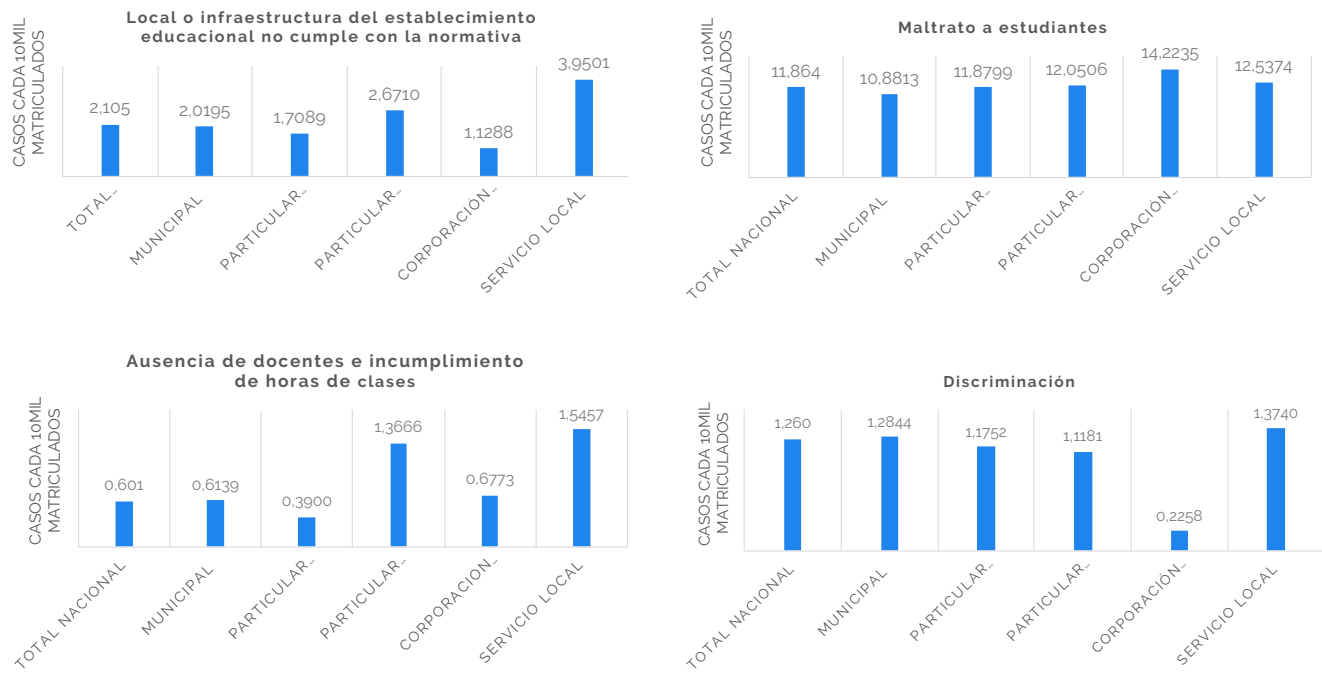
Fuente: Elaboración propia con datos Superintendencia de Educación, octubre 2019

Tabla 35. Tasa de incidencia de denuncia ante la Superintendencia SLEP 2018

Tasa por cada 10 mil matriculados	Materia
12,53	Maltrato
3,95	Local o infraestructura no cumple con normativa
1,37	Discriminación
1,54	Ausencia de docentes e incumplimiento de horas de clases

Fuente: Elaboración propia con datos Superintendencia de Educación, octubre 2019

Gráficos 37, 38, 39 y 40. Denuncias que se consideró más significativas para este estudio, realizadas por los apoderados a la Superintendencia



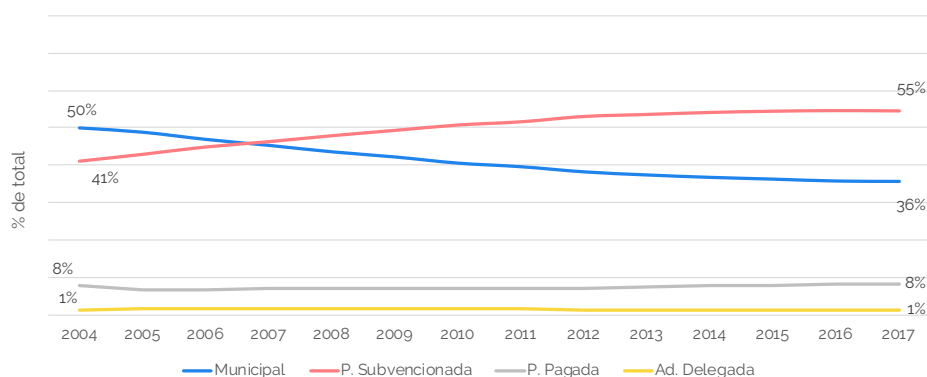
Fuente: Unidad de Estadísticas y Estudios, Departamento de Gestión Institucional, Superintendencia de Educación.

INDICADORES QUE APORTAN EVIDENCIA DEL SISTEMA EN GENERAL

MATRÍCULA

Uno de los aspectos más críticos de la Educación Pública en el país es la baja sistemática que ha experimentado su cobertura a nivel nacional, evidenciándose un marcado descenso de la matrícula de los establecimientos municipales del país. Si en 2004 representaba el 50%, en 2017 solo el 36% de la matrícula escolar. Al considerar la totalidad de la matrícula pública (municipal y SLEP) dicha proporción se mantuvo en 2018, año de entrada en funcionamiento de los primeros cuatro SLEP (Mineduc, 2018a).

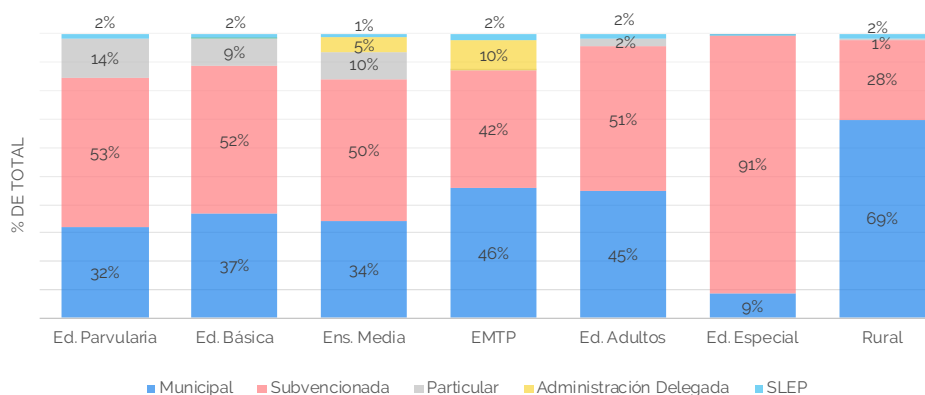
Gráfico 41. Matrícula escolar por dependencia, 2004-2017



Fuente: Elaboración propia con bases resumen matrícula oficial 2004-2017, Centro de Estudios, Mineduc.

Dicha distribución no es la misma en todos los niveles y modalidades y si bien en Educación Básica y Educación Media las proporciones son las mismas que en el total general, existen diferencias al considerar los datos por modalidad de enseñanza. Como lo muestra el Gráfico 42, la Educación Pública (municipal y SLEP) representa un 48% de la Educación Media Técnico-Profesional; el 47% de la Educación para Adultos; el 9% de la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales y el 71% de la educación rural.

Gráfico 42. Porcentaje matrícula escolar por dependencia, nivel y modalidad de enseñanza, 2018

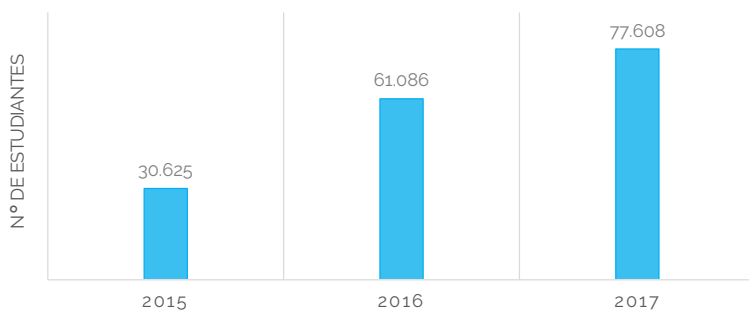


Fuente: Elaboración propia con base resumen matrícula oficial 2018, Centro de Estudios, Mineduc

En nuestro país, durante los últimos 25 años se ha experimentado un aumento importante del fenómeno migratorio. En el Censo del año 2017, 700 mil personas declararon haber nacido en un país extranjero y estar residiendo en Chile.

Según el Anuario Estadístico Nacional de Migración realizado por el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) correspondiente al Ministerio del Interior y Seguridad Pública, desde el último censo de 2002 se ha acelerado la tasa de personas migrantes y refugiados. En el Sistema educacional se evidencia la presencia de extranjeros en todas las modalidades y niveles educativos, como también en las diferentes dependencias existentes. El centro de estudios del Mineduc, a partir de los datos provenientes del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)⁷, reveló los siguientes datos de evolución y aumento de la matrícula escolar extranjera entre 2015 y 2017.

Gráfico 43. Cantidad de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales entre 2015-2017



Fuente: Elaboración propia en base a Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, Mineduc

En el gráfico se puede apreciar que entre los años 2015 y 2016 hay una variación al alza del 99,6% de la matrícula extranjera, lo cual significó un punto de inflexión para las comunidades educativas que requirieron con urgencia al Mineduc herramientas y apoyo en su gestión, con foco en inclusión y mejora continua.

Asimismo, es importante indicar que el 57,5% de los alumnos extranjeros estudia en establecimientos municipales, mientras que el 33,1% lo hace en particulares subvencionados, un 7,9% en particulares pagados y un 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD). En dos años la tasa de estudiantes extranjeros aumentó del 1,5% en 2015 al 3,5% en 2017, contribuyendo a la estabilización de la matrícula municipal, pero al mismo tiempo, levantando la necesidad de observar y analizar con mayor profundidad el nuevo contexto que viven las comunidades educativas, especialmente si consideramos ciertas particularidades de los estudiantes extranjeros, por ejemplo, que de la totalidad un tercio se encuentra en situación migratoria irregular y no cuenta con visa ni RUN nacional.

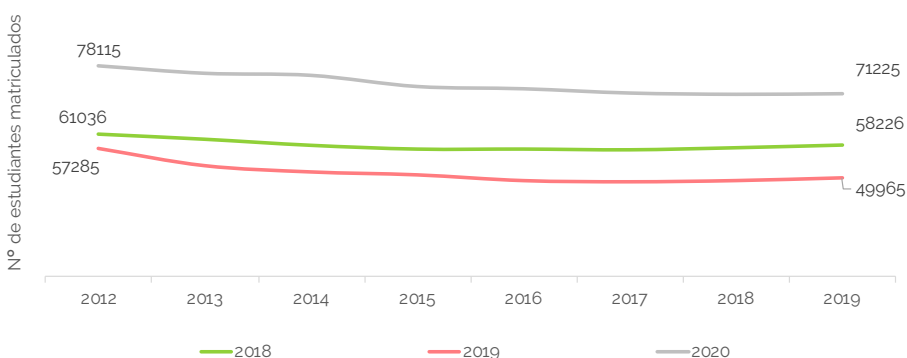
Esta es la nueva realidad de nuestro país, una escuela con una diversidad cultural cada vez más amplia, que constituye un desafío y una oportunidad para desarrollar capacidades de trabajo en contextos multiculturales.

⁷ En el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) los establecimientos reportan sus antecedentes y tiene por objetivo integrar en un solo lugar toda la información de sostenedores, establecimientos educacionales (sin importar su dependencia), docentes y alumnos.

Matrícula representada por la provisión pública escolar SLEP

La situación de la educación de provisión pública en el país muestra ciertas diferencias a nivel territorial y en particular, al observar el comportamiento de la oferta municipal correspondiente a los 11 primeros SLEP, donde se aprecian claras diferencias. Por ejemplo, la pérdida de matrícula es en algunos casos incluso mayor a la experimentada a nivel nacional, como ocurre en los establecimientos que pasaron a formar parte de los SLEP y en etapa de anticipación durante 2019 (Chinchorro, Andalién Sur y Gabriela Mistral). En contraste, los datos preliminares para ese año muestran que, de manera agregada, los SLEP que entraron en funcionamiento en 2018 (Barrancas, Costa Araucanía, Huasco y Puerto Cordillera) vieron aumentada su matrícula respecto a 2018. De cualquier forma, los cuatro SLEP de la cohorte 2018, así como los restantes siete que forman parte de la primera etapa de instalación, han experimentado una tendencia a la baja en su matrícula en los últimos años.

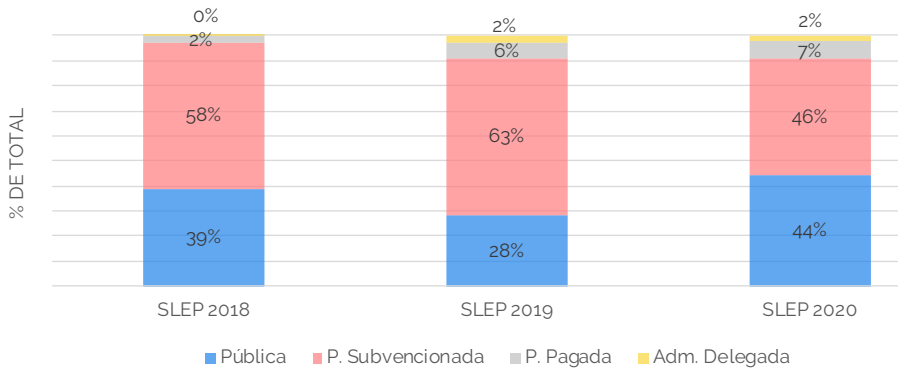
Gráfico 44. Matrícula escolar SLEP primera etapa por cohorte de entrada, 2012-2018



Fuente: Elaboración propia con base resumen matrícula oficial matrícula 2012-2018 y base resumen matrícula preliminar 2019, Centro de Estudios, Mineduc

Al observar la distribución de la matrícula en las tres cohortes de SLEP a ser implementados durante la primera etapa de puesta en marcha del Sistema, se identifican diferencias a nivel territorial. Así, en los territorios comprendidos por los SLEP 2020 (Atacama, Colchagua, Llanquihue y Valparaíso), la matrícula pública representa una proporción similar a la cubierta por la provisión particular subvencionada. En contraste, en los territorios de los SLEP 2019 (Andalién Sur, Chinchorro y Gabriela Mistral) la matrícula pública alcanza un porcentaje menor al 36% que esta muestra a nivel nacional.

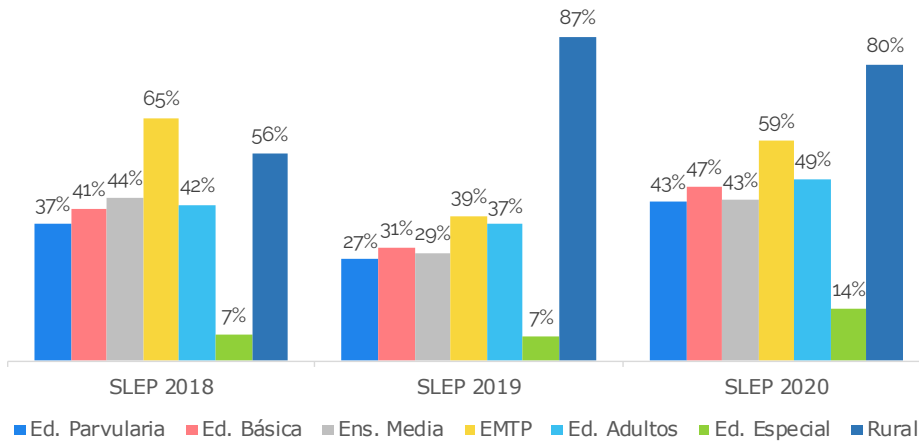
Gráfico 45. Matrícula territorial SLEP primera etapa, por dependencia, 2018



Fuente: Elaboración propia con base resumen matrícula oficial 2018, Centro de Estudios, Mineduc.

Por otro lado, como se puede observar en el gráfico 45, la composición de la matrícula en las diferentes cohortes de entrada al Sistema muestra diferencias claras tanto en relación con la matrícula nacional, como entre los diferentes territorios.

Gráfico 46. Porcentaje de la matrícula representada por la provisión pública escolar SLEP primera etapa, nivel y modalidad de enseñanza 2012-2018.



Fuente: Elaboración propia en base a directorio establecimientos 2018, Centro de Estudios, Mineduc

Así, destaca la alta participación que representa la matrícula de Educación Media Técnico-Profesional en los territorios de las cohortes 2018 y 2020, como también el alto porcentaje que representa la provisión pública en la matrícula rural de los territorios de las cohortes 2019 y 2020.

COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Si bien la cobertura de la Educación Parvularia en Chile ha ido aumentando lenta pero sostenidamente, tiene de las coberturas más bajas de la OCDE, no superando el 47 % en los niveles de 0 a 3 años en 2018 (sala cuna 20,11% y Nivel medio 99,43%). Asimismo, se puede constatar un déficit importante de instalaciones y de docentes en estos niveles y una lista de espera de más de 20.000 niños que no han podido acceder ni a sala cuna ni a jardín infantil en el sistema público. La evidencia ha permitido relevar la importancia de estos niveles en el desarrollo y obtención de buenos resultados de aprendizaje en los niños y su impacto en el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales, transformándose en prioridad una mayor inversión y un aumento de la oferta y cobertura de la Educación Parvularia, de modo que todos los niños, independiente de su situación socioeconómica puedan acceder a ella.

Tabla 36. Cobertura por Nivel 2012-2018

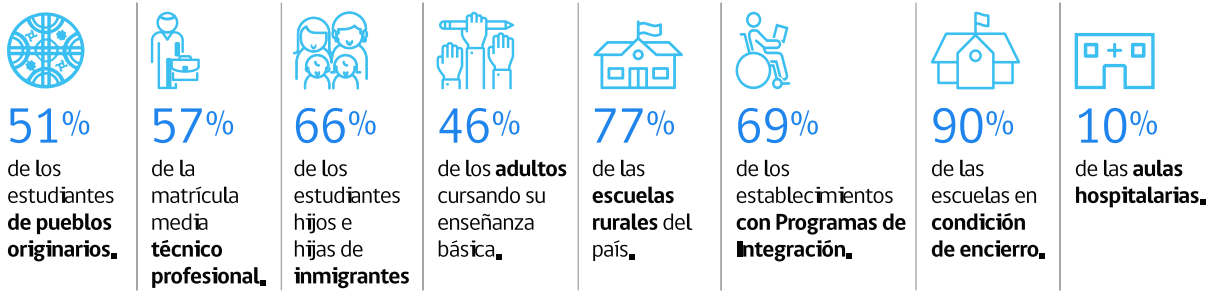
Nivel /año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Sala cuna Menor	9,3%	9,2%	9,3%	9,9%	10,4%	11,2%	11,7%
Sala Cuna Mayor	20,7%	21,4%	21,8%	22,9%	24,1%	26,1%	28,3%
Medio Menor	27,5%	28,0%	29,1%	30,2%	30,8%	32,4%	33,4%
Medio Mayor	54,8%	56,2%	59,3%	60,6%	62,9%	63,7%	65,1%
NT1	83,8%	85,7%	87,5%	89,9%	90,0%	90,3%	89,5%
NT2	94,0%	94,3%	95,5%	95,9%	90,0%	96,5%	95,4%
TOTAL	47,9%	49,3%	50,9%	54,9%	52,8%	53,8%	54,8%

Fuente: Base de Datos oficial de Matrícula Educación Parvularia, centro de Estudios Mineduc, del 2012 al 2018

MODALIDADES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, DE ADULTOS, HOSPITALARIA Y CONTEXTO DE ENCIERRO

Por último y dado que asegurar la cobertura del currículum y el logro de los Objetivos de Aprendizaje para todos los estudiantes es un objetivo fundamental en su contexto específico, se hace necesario revisar la situación del Sistema en relación con los niveles y modalidades educativas (parvularia, básica, media, técnico-profesional), en contextos de una educación especial, hospitalaria, de adultos, carcelaria y rural.

Figura 13. Del total de la población escolar, la Educación Pública reúne al:



Fuente: Elaboración propia DEP (2019) en base a documento "Relato sobre la creación del Sistema Nacional de Educación Pública 2018. Imagen agregada en la presente edición de diseño. Cfr. Con el Decreto N° 87, de 2020, del Mineduc. Pág 91.

Respecto de la **educación especial** y con el objeto de equiparar oportunidades educativas a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo, el sistema educativo chileno dispone en la actualidad de un conjunto de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, entre otros, a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) en los establecimientos de educación regular, las escuelas especiales y las escuelas y aulas hospitalarias.

Respecto a niños y niñas en situación de discapacidad, su prevalencia es de un 5,8%, siendo más alta en hombres y en población indígena, así como se ha constatado que es más frecuente en niveles socioeconómicos más bajos. Referido a la escolarización, el 96% asiste a EE. Un 52,1% asiste a un establecimiento de dependencia municipal y un 47,9% de dependencia particular subvencionada. (SENADIS, 2015).

Las estadísticas arrojan que Chile cuenta con 2.027 escuelas especiales (en su mayoría orientadas a la enseñanza de estudiantes con trastornos del lenguaje), 5.662 establecimientos escolares con integración (PIE) y 46 escuelas y aulas hospitalarias. Los alumnos matriculados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que alcanzaron a 183.373 en 2018, representan el 5,12% de la matrícula total nacional.

Tabla 37. Número de establecimientos subvencionados en el ámbito de la educación especial por tipo de sostenedor

	Municipal	Particular subvencionado	Servicio local	Particular pagado	Total
Escuelas especiales	177	1.848	0	2	2.027
Establecimientos con PIE	3.748	1.823	91	0	5.662
Escuelas y aulas hospitalarias	7	39	0	0	46
TOTAL	3.932	3.710	91	2	7.735

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Asesoría Técnica Parlamentaria: Datos de la Educación Especial en Chile, año 2018. Elaborado a partir de la Base de datos del Ministerio de Educación, 2019.

Tabla 38. Matrícula con necesidades especiales por dependencia administrativa del establecimiento

	Matrícula total	Matrícula con necesidades especiales	Porcentaje sobre la matrícula total
Corporación Municipal	401.426	6.008	1,50%
Municipal DAEM	825.739	9.876	1,20%
Particular Subvencionado	1.927.315	166.780	8,65%
Particular Pagado	325.522	45	0,01%
Servicios Locales de Educación	57.533	664	1,15%
Administración Delegada	44.913	0	0,00%
Matrícula total	3.582.448	183.373	5,12%

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Asesoría Técnica Parlamentaria: Datos de la Educación Especial en Chile, año 2018. Elaborado a partir de la Base de datos del Ministerio de Educación, 2019.

Si bien la Ley de Inclusión 20.845/2015 y el Decreto 83/2015, entre otros, han impulsado importantes avances en relación con la construcción de un sistema educacional más inclusivo, aún existe una serie de barreras asociadas al acceso, la calidad y la equidad de la educación para la población que presenta necesidades educativas especiales, ya sean de tipo transitoria o permanente.

Respecto de la **Educación de adultos**, hay 170 comunas que no cuentan con centros de Educación Básica para adultos de acuerdo con la oferta estable de educación de adultos, tomando como base matrícula 2018. En ellas la población sin Educación Básica completa suma 432.000 personas.

En algunas de estas comunas, cerca de la mitad, hay Educación Media instalada, sin embargo, el acceso de las personas a esos establecimientos no existe debido a lejanía geográfica o a que la población vive en centros poblados muy pequeños sin nivel de educación de adultos.

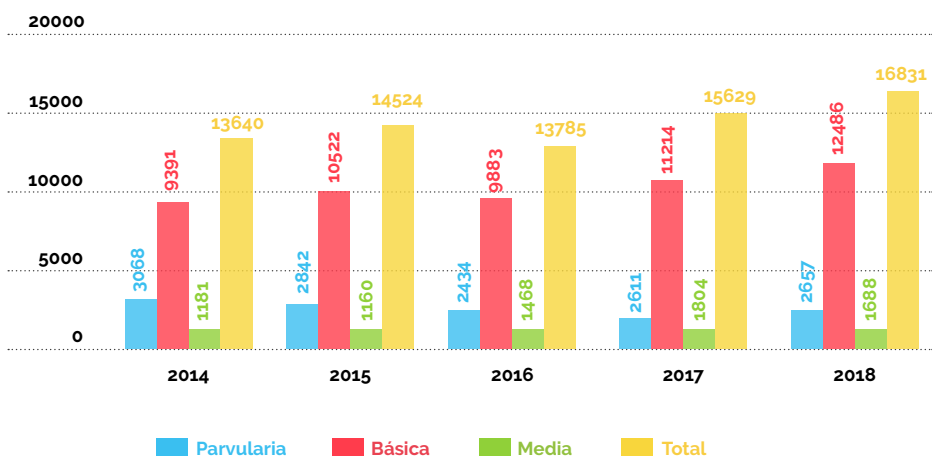
Tabla 39. Oferta de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) por comunas

347 COMUNAS	251	168 comunas tienen al menos un establecimiento con ed. básica y ed. Media de adultos regular solo 8 comunas tienen oferta de Educación Básica de adultos regular 75 comunas tienen oferta de Educación Media de adultos regular
	96	96 comunas no tienen oferta regular de educación de adultos
104 comunas no tienen oferta regular de Educación Media de adultos	96 comunas no tienen oferta de educación de adultos regular 8 comunas solo tienen oferta de Educación Básica de adultos regular.	
171 no tienen oferta regular de Ed. Básica de adultos, en 102 de ellas hay plan de alfabetización, pero no hay posibilidad de continuidad de estudios.	75 comunas solo tienen oferta regular de Educación Media de adultos 96 comunas no tienen oferta regular de educación de adultos	

Fuente: datos elaboración EPJA en base a data censal 2017 publicada por INE y datos matrícula 30 abril 2018 por unidad educativa, publicado por Centro de Estudios del Mineduc

Por su parte, **la modalidad de atención hospitalaria** fue establecida en el artículo 3 de la Ley 20.201/2007 y ratificada por el artículo 40 de la Ley 20.422 de febrero de 2010. Actualmente existen 48 escuelas y aulas hospitalarias reconocidas por el Ministerio de Educación, la mayoría de las cuales (41) son de dependencia particular subvencionada y están a cargo de fundaciones y corporaciones sin fines de lucro.

Gráfico 47. Matrícula de estudiantes en aulas hospitalarias



Fuente: Propuesta "Mesa técnica por las necesidades educativas especiales" DEG - Mineduc - 2019

Respecto a la **educación de jóvenes y adultos**, EPJA, alrededor de 3 millones de personas mayores de 15 años en Chile no tienen escolaridad completa, y hay 813 establecimientos que imparten esta modalidad educativa.

Tabla 40. Matrícula EPJA

MATRÍCULA	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Servicio Local de Educación	Total
Educación Básica Adultos	9.928	7.013	67	301	17.309
Enseñanza Media H-C Adultos	39.827	57.053	3.301	1.425	101.606
Enseñanza Media T-P Adultos	4.654	2.603	0	383	7.640
Total	1.080.045	1.548.620	276.765	49.882	2.998.602

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. 2018

Tabla 41. Asistencia EPJA

ASISTENCIA	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Servicio Local de Educación	Total
Educación Básica Adultos	86,6%	89,1%	88,8%	83,4%	87,6%
Enseñanza Media H-C Adultos	83,3%	88,6%	87,8%	81,3%	86,4%
Enseñanza Media T-P Adultos	81,1%	87,7%		77,5%	83,2%
Total	90,7%	92,4%	93,6%	89,9%	91,8%

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. 2018

Respecto a la asistencia, la educación municipal tiene una menor asistencia que la particular subvencionada y específicamente la asistencia de los SLEP, es más baja, siendo considerada dentro del rango de inasistencia grave (menos del 85%) y un en el caso de particular subvencionado, en inasistencia reiterada.

Por otro lado, acorde con los tratados y convenciones internacionales ratificadas por Chile, el Estado debe asegurar el **derecho a la educación de las personas privadas de libertad** en condiciones de igualdad con el resto de la población. El ejercicio de este derecho plantea importantes desafíos al sistema, por una parte, debido a que una parte significativa de la población penal que requiere terminar sus estudios obligatorios no está siendo atendida por el sistema y por otra, porque la educación para personas en condiciones de encierro requiere de personal docente preparado para ejercer en este contexto, infraestructura, coordinación, adaptación de contenidos y metodologías, entre otras.

En Chile, existen establecimientos municipales y particular subvencionado que ofrecen el servicio educacional:

Tabla 42. Número de establecimientos que brindan educación a personas privadas de libertad

DEPENDENCIA	CEIA	TERCERA JORNADA	Total
MUNICIPAL	68	8	76
PARTICULAR SUBVENCIONADO	20	0	20
Total	88	8	96

Fuente: SIGE Mineduc al 31-12-2019

Dentro de ello, se entrega:

- Educación Básica adultos con oficios
- Educación Básica adultos sin oficios
- Educación Media HC adultos
- Educación Media TP adultos

La matrícula total alcanza los 19.729 estudiantes.

Los niveles de logro de acuerdo con el nivel de estudios se detallan a continuación

Tabla 43. Niveles de logro

Totales		
Aprueba	9.283	47,10%
Deserta	7.700	39,00%
Reprueba	2.745	13,90%
	19.729	100,00%

Fuente: SIGE Mineduc al 31-12-2019

NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Así como la matrícula pública se ha visto disminuida, también el número de establecimientos educacionales de provisión municipal. Como lo han destacado Bellei et al. (2018), la provisión de educación municipal vio una pérdida de 983 establecimientos educacionales en casi dos décadas entre 1998 y 2017. Al 2018, los establecimientos públicos (municipales y SLEP) representaban un 44% del total en el país.

Tabla 44. Establecimientos educacionales por dependencia, nivel enseñanza y ruralidad, 2018

Dependencia	Párvulos	Escuela	Liceo	Especial	Rural	Urbana	Total
Municipal	9%	65%	28%	8%	74%	28%	42%
Subvencionada	65%	31%	55%	91%	23%	59%	48%
Particular	27%	1%	14%	0%	0%	10%	7%
Ad. Delegada	0%	0%	2%	0%	0%	1%	1%
SLEP	0%	3%	1%	0%	3%	2%	2%

Fuente: Elaboración propia con base directorio establecimientos 2018, Centro de Estudios, Mineduc

Esta disminución de la oferta pública en la educación escolar se ha dado de manera particularmente marcada en zonas del país que han experimentado expansión urbana y que tienen mayores beneficios económicos (Bellei et al., 2018) y las que han visto el crecimiento de la provisión particular-subvencionada. Por el contrario, y como lo muestra la tabla, el 77% de los 3.599 establecimientos rurales son de dependencia municipal o de los SLEP. Así, la presencia mayoritaria de establecimientos educacionales públicos se da en aquellas zonas con menores beneficios económicos y que en menor medida atraen las inversiones privadas al sector educacional.

Por último, los establecimientos educacionales públicos son mayoritariamente escuelas, mientras que los establecimientos particulares subvencionados son liceos (tabla 34). Esto se explica en parte debido a que el 53% de los establecimientos municipales son rurales (Mineduc, 2018b) y que típicamente tienen una matrícula promedio menor a los establecimientos educacionales urbanos (76 vs 393, Mineduc, 2018a). Sin embargo, al mismo tiempo describe el desajuste entre niveles de enseñanza existente en la oferta de la Educación Pública, lo que podría afectar negativamente las trayectorias educacionales de los estudiantes del país.

CONTEXTO DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

De acuerdo con la información oficial provista por Mineduc, los datos sobre la infraestructura escolar pública muestran que en aspectos básicos aún existen variados problemas por resolver, por ejemplo, estándares de superficie por estudiante (que en Chile establece un mínimo de 1,1 m² por estudiante), baños dignos, iluminación, pintura, temas eléctricos y agua caliente, entre otros; de los cuales el Sistema tiene que hacerse cargo, con medidas de urgencia a corto plazo y otras más estratégicas a mediano y largo plazo.

En el caso de Chile, se han realizado diversas evaluaciones destinadas a diagnosticar el estado de confort al interior de los espacios educativos, especialmente en lo relativo a los aspectos térmicos, visuales y de calidad del aire al interior del aula (Armijo, 2011; Gargiulo, 2014; Trebilcook, 2015) y cuyos resultados han dejado en evidencia las graves deficiencias que presentan los edificios escolares en este ámbito.

Las comunidades educativas resaltan que una de las mayores falencias que afecta a las escuelas públicas se relaciona con su infraestructura y equipamiento, con un alto grado de deterioro y graves déficits que persisten en el área rural. Pese a que las inversiones realizadas han permitido avanzar en la solución de algunas de estas situaciones, por ejemplo, eliminación total de letrinas, aún restan importantes desafíos. Actualmente, se requiere mantenimiento correctivo, intervenciones de mejora o reposición parcial y existen locales escolares que presentan gran parte de su superficie en condiciones de reposición, ya sea por un alto deterioro o por materialidad precaria (adobe, mediagua, etc.).

El Catastro de Infraestructura Escolar realizado por el Ministerio de Educación durante los años 2012-2013, permitió contar con información objetiva respecto de la situación de la infraestructura de los establecimientos públicos de nuestro país. Se levantó información de 5.683 locales escolares municipales y de Administración Delegada del país. De ellos, el 52% se ubicaban en área rural, y 46% en las zonas urbanas (2% no indica área geográfica). La información levantada indica que el parque municipal cuenta con cerca de 48 millones de m² de terreno y más de 9 millones de m² construidos, con un total de 69.172 recintos docentes, de los cuales 49.800 son aulas (Ministerio de Educación, 2013).

El catastro consideró datos relevantes para evaluar los déficits de infraestructura, específicamente aquellos asociados al estado de los servicios básicos, materialidad y deterioro por edificio, además de los riesgos al interior de los locales, entre otros aspectos. De esta forma, de acuerdo con el levantamiento, 2.810 locales presentaban un grado de deterioro de su infraestructura inferior al 20%, mientras que en 1.716 unidades educativas el deterioro se situaba entre 20 y 39,9%, y en 522 locales era superior al 40% (correspondiente al 10,3% de los locales municipales catastrados). Este registro permitió además dejar en evidencia los graves déficits que persisten en algunos establecimientos educacionales públicos, especialmente en el área rural. Establecimientos con estructura de adobe en mal estado, containers o mediaguas, con cubierta de asbesto cemento, o sin agua caliente, fueron parte del panorama que mostró dicho levantamiento.

La tabla 45 muestra un resumen de la información a nivel de local escolar (es necesario precisar que un establecimiento puede contar con más de un local escolar) por región. Es posible visualizar que el deterioro general promedio a nivel nacional alcanzaba al año 2012-2013, el 20,6%, siendo las regiones de Los Lagos y Los Ríos las que presentaban promedios de deterioro mayores (30,8% y 24,8% respectivamente). Del total de superficie construida, un poco más del 5% correspondía a materialidades precarias (adobe, mediaguas, albañilería simple, mampostería simple, o containers). Respecto a servicios básicos precarios, a la fecha del levantamiento, se contabilizaban 1.254 locales con condiciones precarias de agua potable y 66 con suministro precario de electricidad.

La tabla 46 en tanto muestra la misma información anterior, pero considerando solo los locales escolares ubicados en comunas que pertenecen a los 11 Servicios Locales que estarán en funcionamiento al 2021. Es posible indicar que los datos a esa fecha mostraban que el deterioro general promedio era levemente inferior al promedio nacional (19 % versus 20,6%). No obstante, en contrapartida, el porcentaje de superficie correspondiente a materialidades precarias era levemente superior (5,7% en los SLEPS versus 5,3% a nivel nacional). Además, se registraban 149 locales con problemas de precariedad en los sistemas de agua potable y 8 locales con precariedad en su suministro eléctrico.

Tabla 45. Resumen datos catastro 2012-2013 a nivel de local escolar y por región

Región	Cuenta de Rbd	Suma de MT2 construido	Promedio de % de deterioro general ponderado _DGP_	Promedio de % Materialidad Precaria	Suma de A. POTAB. Sist precarios	Suma de SS. EE Sist precarios
1	77	115.132	13,1	19,9	2	2
2	119	347.625	12,5	5,2	6	1
3	112	214.784	9,3	10,8	8	1
4	446	466.042	20,4	10,5	106	3
5	478	715.432	20,3	6	23	6
6	421	597.024	19,2	5,6	25	1
7	597	782.349	18,3	7,9	137	1
8	989	1.594.475	21,2	4,9	325	12
9	543	940.297	22,4	2,8	221	1
10	709	938.934	30,8	3	283	9
11	53	119.850	13,7	0	1	2
12	51	149.839	16,1	0	5	0
13	765	1.929.473	15,8	2,7	10	2
14	259	333.455	24,8	3,6	86	25
15	64	114.700	16,4	11,3	16	0
Total general	5.683	9.359.410	20,6	5,3	1.254	66

Fuente: Datos catastro de infraestructura escolar por Región 2012-2013

Tabla 46. Resumen datos catastro 2012-2013 correspondientes a los locales ubicados en Servicios Locales

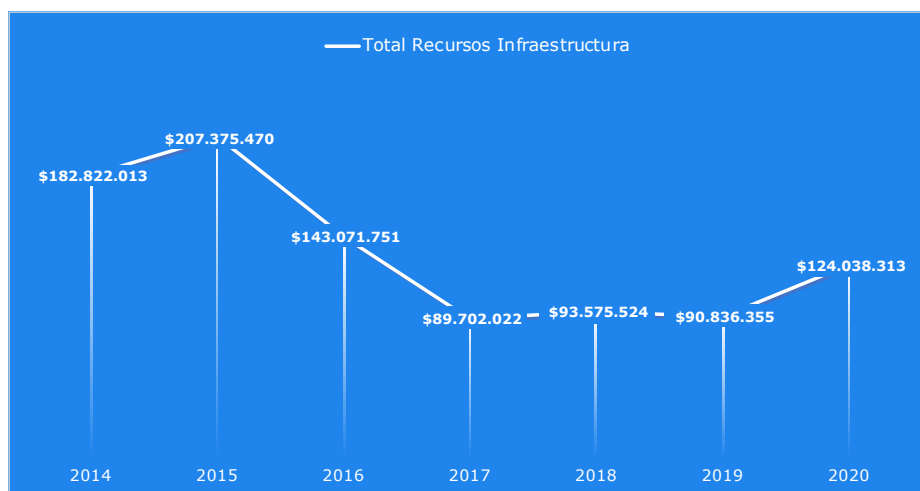
Etiquetas de fila	Cuenta de Rbd	Suma de MT2 construido	Promedio de % de deterioro general ponderado _DGP_	Promedio de % Materialidad Precaria	Suma de A. POTAB. Sist precarios	Suma de SS. EE Sist precarios
Andalién Sur	92	208.565	25,9	4,7	23,0	4,0
Atacama	56	134.952	12,6	12,5	3,0	-
Barrancas	55	126.596	12,7	0,3	-	-
Chinchorro	64	114.700	16,4	11,3	16,0	-
Colchagua	38	43.753	27,0	8,6	-	-
Costa Araucanía	93	86.576	24,3	2,7	49,0	1,0
Gabriela Mistral	37	94.112	19,3	8,4	-	-
Huasco	56	79.833	6,0	9,1	5,0	1,0
Llanquihue	92	123.788	18,6	1,6	7,0	-
Puerto Cordillera	52	87.101	19,3	2,5	6,0	1,0
Valparaíso	83	191.393	21,2	6,4	-	1,0
Total general	718	1.291.369	19,0	5,7	149	8

Fuente: Datos catastro de infraestructura escolar por Región 2012-2013

Pese a la importante cantidad de recursos invertidos en los años posteriores al catastro, se ha estimado que los déficits que persisten son de magnitud. A continuación, se entrega un gráfico de la cantidad de recursos invertidos por año, en los últimos 6 años.

Gráfico 48. Evolución del presupuesto de infraestructura

Nota: Se incluye asignación para Equipamiento Técnico Profesional, que para el año 2020 es consolidable con la Subsecretaría de Educación.



GESTIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD

Uno de los aspectos considerados críticos en el diagnóstico que llevó a la creación de la NEP son las capacidades institucionales disponibles en los sostenedores municipales. La literatura ha destacado que, bajo el diseño institucional de la administración local del país, los municipios tienen pocas exigencias de rendición de cuentas y al mismo tiempo una alta autonomía administrativa. Lo anterior llevaría a una estructura de incentivos centrada en el corto plazo y no en el fortalecimiento de las instituciones sostenedoras de los establecimientos municipales (Bellei et al., 2018) y a lo que se suma que uno de los problemas que arrastra la administración municipal del país es su baja profesionalización (Raczynski y Salinas, 2009). Esto afecta la calidad del servicio educativo provisto, puesto que no existen las capacidades instaladas en los sostenedores municipales para realizar el apoyo en materias técnico-pedagógicas (Bellei et al., 2018). Así, la situación de la oferta municipal se encontraría caracterizada por sostenedores dotados de capacidades insuficientes para la gestión educacional, con una estructura de incentivos que no facilitaría alinear los recursos disponibles para la mejora del servicio educacional que proveen. Dichas deficiencias han probado ser un aspecto relevante para el éxito de la instalación del nuevo Sistema y es así como tanto el primer informe de seguimiento a su puesta en marcha elaborado por el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2019), como el estudio sobre el proceso de instalación de los primeros cuatro SLEP (Uribe et al., 2019), establecen aspectos clave en materia de gestión del cambio.

Por tanto, en su proceso de instalación, se establece la importancia de realizar un trabajo de planificación anticipada con los municipios, con el fin de identificar las áreas que requerirán más apoyo desde el nivel central para el correcto funcionamiento en la etapa de puesta en marcha de los nuevos SLEP y el desarrollo de capacidades de todos los actores en diferentes áreas de la operación de los nuevos servicios. Así, se plantea la importancia de que los profesionales de los SLEP conozcan anticipadamente la normativa y los sistemas de gestión de la administración central del Estado, los que difieren de los utilizados en la administración municipal. Ello se hace necesario además debido a que la realidad de los distintos municipios que conforman cada SLEP es heterogénea en capacidades y procedimientos (Consejo de Evaluación, 2019; Uribe et al., 2019).

Por su parte, las capacidades para la planificación de las acciones de apoyo técnico-pedagógico desde los SLEP hacia los establecimientos educacionales deben ser consideradas durante el proceso de instalación. La experiencia de los primeros cuatro SLEP indica que los esfuerzos tienden a focalizarse en los aspectos administrativos de la instalación, dejando de lado el ámbito de la enseñanza. Así, unas de las recomendaciones derivadas del análisis de la instalación de los primeros SLEP es clarificar desde un comienzo el modelo de apoyo técnico-pedagógico que los nuevos servicios utilizarán para fortalecer el trabajo de los establecimientos educacionales (Consejo de Evaluación, 2019; Uribe et al., 2019). La experiencia acumulada respecto al proceso de instalación del Sistema indica que el fortalecimiento de las capacidades antes mencionadas debe realizarse con una perspectiva de gestión del cambio, destacándose así el hecho de que para lograr que los equipos directivos de los SLEP conduzcan la nueva forma de gestionar la provisión del servicio educativo, tendrán que hacerlo al mismo tiempo que dirigen la conformación de una nueva cultura organizacional. Lo anterior deberá orientarse a superar las tensiones que se generan al concentrar equipos con dinámicas de trabajo heterogéneas en los nuevos servicios y en algunos casos, opuestas (Consejo de Evaluación, 2019; Uribe et al., 2019).

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: LA REAFIRMACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

Desde diversos organismos públicos, privados, nacionales e internacionales se ha observado y analizado la situación actual e histórica de la educación en Chile, ya que constituye un ámbito fundamental para el desarrollo del país. En este sentido, el diagnóstico levantado en el proceso liderado por la DEP a través de las distintas instancias participativas sobre la problemática que define el estado actual del sistema educativo chileno, sus causas y efectos, es coincidente con las conclusiones y recomendaciones efectuadas por estos organismos a lo largo del tiempo.

La calidad y la equidad educacional han sido una prioridad central de los gobiernos democráticos desde la década de los '90, dirigiendo los esfuerzos a aumentar la cobertura y el acceso y a abordar deudas pendientes de infraestructura, equipamiento educacional y condiciones laborales de los docentes, como también a apoyar particularmente a los establecimientos con más dificultades a través de programas focalizados como el Programa de las 900 Escuelas (P 900) y el Programa Básica Rural. En la década 2001-2011 el debate público y los esfuerzos institucionales pusieron el foco en los problemas de una calidad evaluada principalmente a través del Simce, muy heterogénea y crecientemente dispar, que no lograba superar de forma efectiva la gran inequidad educativa del país. En ese contexto, la atención se centró en la deuda que mantiene la educación con los sectores más vulnerables de la sociedad, en particular en términos de los aprendizajes mínimos que podían alcanzar y a partir de ellos, integrarse de manera efectiva a las posibilidades que ofrecía el desarrollo de Chile. Destacan en este período iniciativas tales como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE), que formaliza un modelo de gestión escolar para la mejora y una modalidad colaborativa entre autoevaluación y evaluación externa; el Programa LEM (Lenguaje, Escritura y Matemáticas) y Liceo para Todos, entre otras, así como las estrategias focalizadas de apoyo externo a establecimientos educacionales como el Programa de Escuelas Críticas (Mineduc, 2016).

En 2006 se conformó un Consejo Asesor Presidencial, cuyas recomendaciones dieron origen a la Ley General de Educación del año 2009 (Ley 20.370) y a la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529), que entró en vigencia en 2011 y cuyo objetivo es "propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles (...) y propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad" (artículo 1°).

Luego, los cambios estructurales llevados a cabo durante los últimos años para mejorar el sistema educativo (Ley de Subvención Escolar Preferencial, promulgada en 2008, Ley de Nueva Educación Pública y Ley de Inclusión Escolar), han buscado apoyar a las escuelas públicas de todo el país. Sin embargo, se ha observado que, si bien se ha avanzado en cambios estructurales, persisten las dificultades de

calidad y equidad, por lo cual también se ha avanzado en destacar que si estos no se traducen en cambios en las prácticas cotidianas de las aulas, las escuelas y el sistema en su conjunto, el país continuarán teniendo bajos niveles de desempeño.

Entre 2014 y 2017, la Agencia de Calidad de la Educación llevó a cabo estudios para caracterizar la educación en nuestro país y sus establecimientos educacionales, con sus principales desafíos y fortalezas. Los hallazgos de los estudios efectuados entre esos años han sido clasificados en tres ejes: (i) elementos clave que definen una educación de calidad, según definiciones de los mismos actores educativos; (ii) estado de situación de los aprendizajes y procesos educativos, desde una mirada de datos levantados por la Agencia y a partir de estudios cualitativos con diversos focos; (iii) cómo avanzar hacia una educación de calidad, considerando las definiciones de calidad, los aprendizajes alcanzados y los procesos educativos evaluados.

Según los hallazgos de la Agencia de Calidad y en base a los estudios realizados entre 2015 y 2016 respecto a los principales actores del sistema (estudiantes, docentes, padres y apoderados, directores y sostenedores) y de los distintos niveles y modalidades educacionales (Parvularia, Básica, Media Científico-Humanista y Media Técnico-Profesional), los elementos clave que definen una educación de calidad se relacionan con procesos más que con resultados. A su vez, y si bien los hallazgos muestran que dependería del actor y nivel considerado, la valoración de nuevas habilidades tales como la creatividad y el pensamiento crítico son transversales a toda la comunidad educativa, junto a la necesidad de que los aprendizajes sean significativos y centrados en la experiencia de los estudiantes. Así, una primera constatación de la Agencia de Calidad es que no hay una noción única de calidad, sino más bien un concepto que varía entre los actores dependiendo de si son docentes, apoderados o estudiantes y los contextos socioeconómicos. En definitiva, la definición de calidad educativa en el país responde a dónde está situado quien mira la educación; aun así, es posible identificar algunos elementos comunes que son importantes para todos en su conjunto.

Los elementos identificados como clave por los diferentes actores para definir calidad educativa pueden ser entendidos como buenos procesos que debieran llevar a buenos resultados y serían habilitadores de mayores aprendizajes académicos y no académicos, concordando esto con otros hallazgos de la Agencia y la literatura. Por ejemplo, profesores que generan mecanismos de enseñanza innovadores que se alejen de las prácticas convencionales puede relacionarse positivamente con la motivación escolar, es decir, metodologías innovadoras bien utilizadas serían entendidas como un claro antecedente para el aprendizaje. Por su parte, el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes cobra relevancia en tanto se constituye en un espacio de contención que permite el aprendizaje y sobre todo en los sectores más vulnerables. Por otra parte, un equipo directivo líder en los procesos de gestión y que establece lineamientos de manera participativa y los comunica adecuadamente a la comunidad, es una manera de ejercer un liderazgo que puede mejorar la organización y los niveles de respeto dentro del ambiente escolar, fomentar la participación y también formar para la vida democrática. Por último, con respecto a la formación de profesores, se plantea que los aprendizajes dependen en gran medida de la calidad docente, es decir, es fundamental contar con profesores motivados con su profesión, que presenten habilidades pedagógicas y empleen metodologías adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

A su vez y de acuerdo a los hallazgos de la Agencia de Calidad y la percepción de los actores, la calidad educativa se compone de diez elementos clave: vínculo afectivo entre docentes y estudiantes, centralidad de la figura del profesor; formación en las competencias del siglo XXI; gestión de la diversidad en formas y ritmos de aprendizaje; generación de aprendizajes significativos; autonomía progresiva y herramientas para los proyectos de vida; gestión y liderazgo directivo; involucramiento de las familias; infraestructura y materiales disponibles en los establecimientos y vinculación con el entorno.

De acuerdo con estos hallazgos sobre calidad educativa, los diez elementos clave identificados se refieren principalmente a procesos educativos más que a resultados, hallazgo que a la vez muestra que los actores no los vinculan directamente. Sin embargo, la teoría educativa es categórica en esta relación y la evidencia recogida por la Agencia muestra también que, en los establecimientos de menor nivel socioeconómico, no solo los resultados se encuentran descendidos, sino también los procesos y sus indicadores. Este aspecto se constató especialmente en el liderazgo directivo, el involucramiento de las familias, algunos aspectos de la infraestructura y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Otro hallazgo relevante fue la constatación de la heterogeneidad de la formación que reciben los profesores de Educación Básica, que redundaba en que no siempre los estudiantes más vulnerables accedían a profesores mejor capacitados, a lo que se suma que, si bien la Agencia pudo registrar buenas prácticas en la gestión de la diversidad en algunos establecimientos, falta aún asentar un concepto más inclusivo dentro de las comunidades escolares.

Para avanzar hacia una educación de calidad, la pregunta de la Agencia que sigue es cómo orientar a los establecimientos hacia la mejora de sus resultados académicos y no académicos y sus procesos de gestión. Para ello, se han desarrollado diversos estudios con metodologías tanto cualitativas como cuantitativas y entre los factores con mayor asociación con resultados educativos académicos identificados están los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), la calidad del equipo directivo, la calidad del docente y sus prácticas y el rol de las familias. A partir de algunos estudios de la Agencia, sabemos que los estudiantes presentan mayor afectividad positiva para ir a la escuela en establecimientos con niveles más altos en los IDPS, lo que favorecería una actitud positiva hacia el aprendizaje, mostrando que el desarrollo personal y social y el cognitivo están relacionados. Además, los estudios de la Agencia muestran que, a iguales condiciones socioeconómicas, un buen clima de convivencia escolar y un ambiente protector e inclusivo inciden positivamente en los resultados académicos, observándose una diferencia de más de 50 puntos en la prueba Simce entre establecimientos con alto y bajo desarrollo en estos aspectos. Por otro lado, la participación es un recurso pedagógico relevante para la construcción de intereses y motivaciones en los estudiantes, sin embargo, esta no se asocia positivamente con los aprendizajes académicos.

Finalmente, la Agencia ha identificado que la baja autoestima aumenta el riesgo de desertar del sistema escolar, es decir, los alumnos de baja autoestima y motivación escolar que estudian en establecimientos de GSE bajo, en 8° básico triplicaron en 2011 y duplicaron en 2013 su probabilidad de desertar. También la calidad del liderazgo directivo se asocia positivamente a los resultados académicos en todos

los grados, especialmente en Educación Media en las pruebas nacionales (Simce) y en estudios internacionales como el TERCE. Del mismo modo, los resultados también son asociados a los indicadores autoestima y motivación escolar, Formación y participación ciudadana, Hábitos de vida saludable y, especialmente, al Clima de convivencia escolar. Por su parte, tanto el liderazgo pedagógico como el liderazgo directivo es mayor en escuelas de niveles de desempeño más alto y así, los directores que son validados y respaldados por la comunidad escolar y local se involucran tanto en labores administrativas como pedagógicas, con especial énfasis en observación y apoyo en el aula, retroalimentación continua y oportuna a los profesores, seguimiento de las planificaciones de clases y preocupación y apoyo a su equipo docente, de manera que este último pueda ejercer adecuadamente su labor de enseñanza.

Otra característica de los directores con mayor liderazgo es la asignación de horas semanales a los profesores para el trabajo colaborativo, donde de manera colectiva con el equipo directivo y en algunos casos con otros profesionales de apoyo se abordan asuntos pedagógicos. Además, identifican sus necesidades y administran los recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en base a la elaboración colaborativa del Plan de Mejoramiento Educativo, realizando diagnósticos adecuados y proyectando metas a corto y mediano plazo. El Cuestionario Directores 2016 mostró que el mecanismo más frecuente por el cual llegan al cargo los directores (donde un alto porcentaje posee formación de profesor) es la designación por parte del sostenedor (68 % en 2016), sobre todo para los establecimientos particulares subvencionados (97 %), mientras que, en el sector municipal, el 44 % de los directores llegó a su cargo por Alta Dirección Pública y el 46 % fue designado por el sostenedor. Este instrumento también reveló que los directores tienen mayor autonomía para la toma de decisiones sobre asuntos académicos en cuanto a la selección de libros escolares, la admisión de estudiantes y su promoción de grado y las políticas de evaluación de los aprendizajes, mientras que aspectos sobre los recursos y docentes, es el sostenedor el principal encargado. Esto se observa en menor grado en el sector particular subvencionado, donde tanto el equipo directivo como el sostenedor participan por igual en la toma de decisiones y si bien el involucramiento del sostenedor es en general evaluado positivamente, lo es más en los establecimientos particulares subvencionados. En torno a la calidad de los profesores y sus prácticas, un estudio realizado por la Agencia sobre evaluación docente y resultados de aprendizaje en la cohorte que asistió a 1° básico en 2007, identificó que los estudiantes que tuvieron clases en algún momento con un profesor de buen desempeño según la Evaluación Docente presentaron mejores resultados de aprendizaje medidos por las evaluaciones Simce en 4° y 8° básico, hallazgo que fue mucho más evidente en alumnos de GSE bajo.

Respecto de las prácticas de enseñanza, los análisis de datos secundarios muestran que las interacciones pedagógicas participativas de los profesores con sus alumnos (como volver a explicar una materia si estos lo solicitan o motivarlos a opinar, estudiar y esforzarse) son relevantes para los aprendizajes, especialmente en jóvenes de menor rendimiento. La retroalimentación docente, entendida como la explicación de contenidos, la comunicación fluida con sus alumnos y la evaluación permanente de su desempeño se asocia positivamente al rendimiento

en Simce de Lectura y Matemática en todos los niveles educativos, como también a todos los IDPS. Por su parte, la retroalimentación, prácticas docentes como la preparación de las clases, la asistencia, la puntualidad y la relación que hacen de la materia con las experiencias y vida cotidiana de los estudiantes son asociados positivamente con los resultados académicos medidos en el TERCE, mientras que el logro de un clima adecuado para el aprendizaje -ordenado, sin descalificaciones y donde los estudiantes presten atención- también se relaciona con mejores resultados en Matemática, Lectura y Ciencias.

En términos de aprendizaje específico, las medidas utilizadas por algunos establecimientos para mejorar el rendimiento en Matemática y disminuir la brecha de género en esta materia están relacionadas con reducir la ansiedad en esta área y flexibilizar las metodologías de enseñanza para llegar a todos los estudiantes. Por otro lado, el contexto digital estaría generando nuevas formas de lectura en los estudiantes, ante lo cual es necesario que la escuela se adapte a la manera en que los jóvenes se enfrentan al texto y a sus modos de comprensión y expresión.

Del mismo modo, la Agencia ha identificado factores comunes en los establecimientos con trayectorias de mejora y uno de ellos corresponde a equipos directivos estables que además cuentan con la validación y reconocimiento de la comunidad escolar. En ellos, los directores dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una visión estratégica compartida y con objetivos claros, donde cada actor educativo tiene funciones y responsabilidades definidas. A su vez y a pesar de que los estilos de liderazgo varían dependiendo de las necesidades particulares de cada escuela, es común que más allá del equipo directivo, el director haga participe a otros miembros de la comunidad, generando un liderazgo distribuido. En efecto, las comunidades educativas valoran a los directores que se muestran abiertos a escuchar ideas y propuestas y que se preocupan por sus necesidades y problemáticas, convirtiéndose la buena comunicación en un elemento que contribuye a las relaciones de confianza al interior de las escuelas, lo que permite que el trabajo cotidiano fluya con mayor facilidad y que los actores educativos se sientan más comprometidos con su labor. Por su parte, los docentes de las escuelas que han tenido trayectorias de mejora perciben un buen clima de trabajo, donde existe confianza, buenas relaciones entre colegas y disposición a dar y recibir ayuda y orientación de otros. En cuanto a la gestión técnico-pedagógica, se destaca la estructuración de los procesos de planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, la que permite dar un soporte al trabajo de los docentes en la sala de clases. A ello se suma que la mayor parte de los establecimientos que presenta trayectorias de mejora poseen un clima de convivencia escolar positivo, es decir, con buenas relaciones al interior de la comunidad educativa, donde destacan algunas de gran cercanía y afecto entre profesores y alumnos y donde, ante la presencia de problemas, se recurre a la comunicación entre las partes en conflicto, como también a la reconciliación y a su materialización en un compromiso.

En tanto, para fomentar la autoestima y motivación de los estudiantes, estos establecimientos recurren a prácticas pedagógicas innovadoras que los insten a participar más activamente en las clases y el foco en su desarrollo personal y social fue identificado en varios de los casos con trayectorias de mejora escolar. En

algunas escuelas se observan actividades orientadas a fomentar su participación y formación ciudadana (realización de cabildos con toda la comunidad) y hábitos de vida saludable (colaciones saludables, afiches informativos, más horas de educación física). En cuanto a la relación con las familias, estas escuelas han desarrollado estrategias para motivar la participación de los padres y apoderados en la comunidad escolar con reuniones individuales, talleres de orientación, visitas domiciliarias y llamados telefónicos, como también invitaciones a actividades y convivencias, instancias que además de generar mayor participación, permiten cultivar la confianza entre los apoderados y la escuela, como también conocer las problemáticas y dificultades que enfrentan las familias.

La Agencia de Calidad da cuenta que la evidencia sugiere ciertos elementos y procesos de gestión que son considerados clave para construir la calidad y que los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) son mucho más que indicativos, por lo que para asegurar calidad del sistema escolar se debiera resguardar la generación de capacidades para implementarlos. También, la Agencia observa que los actores no internalizan del todo la idea de que buenos procesos deben reflejarse en buenos resultados académicos y más bien tienden a disociarlos de los procesos educativos. A su juicio, el excesivo enfoque en los resultados eclipsaría el esfuerzo que la escuela realiza por establecer buenos procesos de gestión, énfasis que daría cuenta de mayor importancia a la mejora de la experiencia escolar de los estudiantes que a sus aprendizajes, lo que parece acentuarse aún más en contextos vulnerables. Dado que a los establecimientos se les exige demostrar resultados, la desvinculación entre los procesos y los resultados de aprendizaje es un problema para el sistema, mientras que aquellos que logran establecer esta conexión han dado un paso para constituirse en verdaderas comunidades de aprendizaje. Por tanto, ello plantea el desafío de instalar la relación entre procesos y resultados en los establecimientos educacionales y así dar sentido a los dispositivos que el sistema de aseguramiento de la calidad dispone para la evaluación de los aprendizajes, como también nutrir la autoevaluación que las mismas instituciones educativas hacen de su labor.

Finalmente, y a partir de la evidencia recopilada para orientar la mejora educativa, el análisis que hace la Agencia de los establecimientos vulnerables con excelentes resultados muestra seis condiciones que facilitan sus buenas prácticas: (1) clima de convivencia al interior de la escuela -tanto entre docentes y equipos directivos, como entre estudiantes-; (2) prácticas innovadoras; (3) integración de las familias en el quehacer de la escuela; (4) liderazgo de los equipos directivos; (5) relación de la escuela con su entorno, (6) existencia de tiempos de reflexión entre equipos directivos y docentes, acompañados de un sentido de misión (7). Estas condiciones que permiten la mejora educativa en establecimientos de contextos adversos entregan también orientación a otras escuelas y dan luces para combatir las inequidades sociales del sistema. Cabe señalar que, si bien la Agencia identifica que hay pendiente más evidencia sobre la calidad de los establecimientos, en los elementos clave que definen calidad menciona indicios de diferencias por GSE y dependencia. Esto es una alerta para que las políticas públicas aumenten los esfuerzos y se focalicen en disminuir las inequidades sociales a través de nuevas iniciativas que permitan aumentar las oportunidades de las familias y permear, en alguna medida, la rigidez de las barreras entre los estratos sociales en Chile.

Tal como lo observan la OCDE y la Agencia de Calidad, la dificultad central que el sistema educativo chileno enfrenta es garantizar la entrega de calidad educativa junto a la igualdad de oportunidades, de modo de que todos los chilenos de cualquier origen socioeconómico y cultural puedan destacarse, independiente de la escuela o jardín infantil en los que estén matriculados. De acuerdo entonces con lo que estos organismos oficiales indican, la entrega de igualdad de oportunidades es de la máxima prioridad y puede hacer de Chile una sociedad más justa. La calidad y la equidad educativa no son prioridades contrapuestas y se refuerzan mutuamente y por ello, según la definición de calidad y equidad entregada por la OCDE, una buena educación implica tanto calidad como equidad, en tanto la calidad se refiere a proporcionar a los estudiantes un alto nivel de competencias que les serán útiles más adelante en sus vidas y la equidad significa que sus circunstancias personales o sociales como género, origen étnico o entorno familiar, no les impiden alcanzar su potencial. Por consiguiente, una buena educación para Chile consiste en asegurar que todos los estudiantes logren su máximo potencial como personas, profesionales y ciudadanos.

Sin embargo, en nuestro país aún persisten grandes desafíos en torno a lograr una educación que ofrezca calidad y equidad e igualdad de oportunidades, ello, a pesar de los esfuerzos realizados por el país con reformas, cambios estructurales y la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en 2011 por medio de la Ley 20.529. Este tuvo como convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles (Ley SAC, art. 1), y a partir de la concepción de la educación como un "derecho de todas las personas"¹ (LGE. art. 4°) se ha llegado a un consenso respecto a la necesidad de asegurar una "educación de calidad" amplia e integral, que incorpore aspectos tanto individuales como sociales involucrados en el proceso educativo y que ponga el foco en el aprendizaje permanente de las personas, como lo señala el artículo 2° de la Ley General de Educación: "La educación es el proceso permanente de aprendizaje que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas" (Mineduc, 2016).

En esta línea, la OCDE ha identificado una serie de políticas dirigidas a mejorar la calidad y equidad de las oportunidades educativas para todos los estudiantes chilenos, las que se enumeran a continuación:

- Fortalecimiento de la calidad en todo el sistema mediante una estrategia coherente y evolutiva de aprendizaje para el futuro.
- Fortalecimiento de un ambiente inclusivo en todo el sistema, abordando procesos y estructuras.
- Apoyo a los resultados exitosos de niños y niñas de todos los orígenes étnicos mediante la identificación, promoción y supervisión de estructuras, actitudes y prácticas.

- Aseguramiento de oportunidades de acceso a una buena educación y cuidado desde la más temprana edad.
- Unificación y fortalecimiento del sistema de Educación Pública como una organización de aprendizaje.

De la misma forma, la OCDE define de la siguiente forma los desafíos que Chile enfrenta en su sistema escolar en torno a equidad y calidad:

La calidad y cobertura de la Educación Parvularia ha sido muy desigual en Chile

La cobertura de la Educación Parvularia en Chile permanece bajo el promedio de la OCDE, en particular para las niñas y niños más pequeños. A la edad de 2 años, aproximadamente un tercio de la población en edad prebásica estaba matriculado en un establecimiento en Chile en 2014 en comparación con el 36% promedio de la OCDE, mientras que, a la edad de 4 años, la proporción de la población matriculada en Educación Parvularia alcanzó el 84% durante el mismo año, en comparación con el promedio de la OCDE de 86% (OCDE, 2016a).

La deserción escolar podría reducirse más

La participación en educación es uno de los indicadores más relevantes para medir qué tan atractivos resultan los sistemas educativos para la población en general, sobre todo en aquellos tramos de edad en los cuales no existe obligatoriedad. Sobre este asunto, el informe de la OCDE Education at a Glance, revela que en 2010 un 76% de la población nacional de 15 a 19 años se encontraba estudiando, lo que corresponde a 8 puntos porcentuales por debajo del promedio OCDE (84%), mientras que, en 2017, un 81% de la población nacional de 15 a 19 años se encontraba estudiando, lo que corresponde a 3 puntos porcentuales por debajo del promedio OCDE (84%).

Chile podría ofrecer mejores oportunidades educativas

Los resultados de PISA 2018 muestran que los estudiantes en Chile logran un desempeño menor al de estudiantes en países con PIB per cápita similar o inferior. Así, en el caso de la prueba de Lectura, los estudiantes en Chile (\$25.978 dólares PIB per cápita) alcanzan resultados por debajo de países como Bielorrusia (\$20.003 dólares PIB per cápita) y Croacia (\$26.221 dólares PIB per cápita): 452, 474 y 479, respectivamente (Agencia de Calidad, 2019). Además, si se considera que Ucrania, Turquía y la Federación Rusa obtienen mejores resultados con gastos por estudiante similares o inferiores que el de Chile, es posible establecer que el bajo desempeño de nuestros alumnos no se debe exclusivamente a factores como el nivel de desarrollo económico o el gasto en educación⁸.

El acceso a oportunidades educativas de calidad está altamente estratificado

Desde temprana edad y a lo largo de la educación obligatoria, el acceso de los estudiantes a oportunidades educativas de calidad se ve obstaculizado por diferentes políticas y prácticas. Como lo señala Mineduc, 2017 "la evidencia demuestra que los estudiantes de procedencia vulnerable y bajo nivel socioeconómico escogen, en promedio, alternativas académicas diferentes

⁸ Agencia de Calidad de la Educación (2019). PISA 2018. Entrega de Resultados Competencia Lectora. Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. Santiago de Chile.

que aquellos estudiantes que no viven en condiciones vulnerables". A partir de la Educación Parvularia, los estudiantes desfavorecidos en Chile tienen en general menos acceso a una educación de calidad (Mineduc, 2017) y a medida que ingresan a la educación obligatoria, los estudiantes chilenos son más frecuentemente segregados en escuelas de bajo rendimiento que sus pares de la OCDE. Políticas como la elección del establecimiento, la selección de estudiantes, los traslados a otros establecimientos y la repitencia de curso se han practicado más comúnmente en Chile que en el promedio de la OCDE. La evidencia demuestra que, si no se manejan de forma cuidadosa, estas prácticas pueden obstaculizar la equidad y afectar la motivación de los estudiantes para tener éxito y permanecer en la escuela (OCDE, 2012).

Además de la segregación socioeconómica, prevalecen otras inequidades

En Chile existen otras inequidades, como la desigualdad social y los resultados de aprendizaje asociados al género y al origen indígena o inmigrante. El ambiente cultural puede exacerbar los diferentes resultados para niñas y niños, mientras que las personas pertenecientes a los pueblos originarios que constituyen el 9% de la población total, también enfrentan inequidades con un promedio de 9,7 años de escolaridad frente a los 10,9 años de los chilenos que no pertenecen a dichos pueblos (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Además, las recientes oleadas migratorias a Chile desde Perú, Colombia, Ecuador, Bolivia y Haití, entre otros países, establecen un desafío para el sistema. En los últimos años, la población inmigrante se ha duplicado desde 154.643 habitantes en 2006 (1% de la población nacional) a 354.581 personas en 2013 (2,1% de la población nacional) (Mineduc, 2017).

Finalmente, es necesario destacar que la evidencia ha demostrado que cuanto antes invierta un gobierno en educación, mayor será el beneficio para las personas y la sociedad y que apoyar a los estudiantes mientras se encuentran en la educación obligatoria los ayuda tanto a permanecer por más tiempo en el sistema educativo, como a acceder a otras oportunidades educacionales y profesionales en el futuro (OCDE, 2012). Así también, la evidencia indica que los sistemas con buenos desempeños incorporan políticas educativas que aseguran que todos los estudiantes sin distinción, vale decir, independiente de su origen, reciban una educación de calidad, visión que mejora simultáneamente la equidad, de modo que aquellos sistemas con buenos rendimientos desarrollan la excelencia mediante la equidad (OCDE, 2013a).

La Estrategia Nacional, a través de sus objetivos estratégicos, sus líneas de acción, las iniciativas y metas, busca responder a estos desafíos.

ANEXO 5:

METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRIMERA ENEP 2020-2028



“Invitamos con entusiasmo a las comunidades educativas a dar lo mejor de sí mismos, buscando siempre poner en lo más alto a la Educación Pública”

(Taller DEP, noviembre 2019)

A partir del análisis internacional, las instancias de participación y teniendo como marco las definiciones del artículo 6 de la Ley 21.040, la Dirección de Educación Pública decidió avanzar en la elaboración de una propuesta de Estrategia Nacional de Educación Pública⁹ con las siguientes características:

1. Considerar una cantidad acotada de objetivos estratégicos prioritarios, con líneas de acción y diversas iniciativas establecidas a nivel de establecimientos (EE), SLEP y DEP, junto con metas que se constituyan en un desafío alcanzable y medible en el tiempo.
2. Relevar la necesidad de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes y creer con convicción que “SÍ SE PUEDE”.

⁹ La ENEP es la Estrategia Nacional de la Educación Pública que establece el Mineduc y no debe de confundirse con la estrategia de la Dirección de Educación Pública.

3. Visibilizar y depositar confianza en el establecimiento, desarrollando su autonomía para la toma de decisiones **sobre forma y procedimientos**, dentro de las líneas de acción emanadas de esta estrategia y producto del diagnóstico de su situación particular. Es decir, el EE operacionaliza dentro del marco de las líneas de acción e iniciativas. A su vez, la ENEP establece metas para el año 4 y el año 8, por lo que las metas intermedias, así como sus plazos son de decisión del EE. Por otra parte, la ENEP indica una cantidad acotada de metas, siendo definición de cada EE aumentarlas.

4. Otorgar una especial responsabilidad al docente como líder de su sala de clases, al EE como eje de la transformación, a los SLEP como sostenedores técnicamente preparados y a la DEP al servicio de los territorios, velando por la calidad y la conducción estratégica de todo el servicio.

I. ACERCA DEL PROCESO

LA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA TEORÍA DEL CAMBIO, COMO METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN.

De acuerdo con lo establecido en la Ley 21.040, art. 6, la ENEP debe establecer objetivos, metas y acciones que orienten cambios y mejoras en el sistema. En esta línea, busca generar un impacto positivo que permita durante el período correspondiente (2020-2028), avanzar desde una situación inicial (2020) a una situación deseada (2028), pudiendo esta ser modificada hacia la mitad del proceso (2024).

Para lograr este impacto y llegar a la situación esperada en 2028, se hizo necesario implementar una metodología que contemplase un esquema lógico o flujo que permitiera entender el proceso de cómo pasar de una situación inicial a una situación esperada. Este esquema se comprende a partir de la Teoría del Cambio, la que es entendida como una descripción lógica y argumentada sobre cómo se espera que una política pública alcance el impacto esperado en la población (Gertler et al., 2011).

De acuerdo con la literatura especializada, establecer una teoría del cambio al principio de cualquier programa o política susceptible de ser evaluada, ayuda a clarificar cuál es el flujo lógico de eventos y cambios involucrados en el programa o intervención. Además, permite explicar de qué manera las actividades son entendidas para producir una serie de resultados que contribuirán al logro de un impacto final esperado (Rogers, 2014).

Como toda teoría del cambio, ha de partir de un análisis certero de la situación actual, lo que hizo necesario identificar el problema al cual la intervención de la ENEP debía hacer frente, sus causas y efectos. Para ello, se utilizó el árbol del problema, herramienta del marco lógico que permitió alcanzar acuerdos sobre la situación o problema central a abordar, sus causas y efectos. Es decir, se definió la situación inicial para luego visualizar la situación esperada a alcanzar por medio del árbol de objetivos. Todo ello permitió avanzar hacia el desarrollo de una teoría explicativa de cómo se pretende pasar de la situación inicial o presente a la esperada o ideal de la Educación Pública del país.

Dentro de este marco, la propuesta de ENEP considera un esquema o flujo propio de procesos a desarrollar para lograr el objetivo esperado.

Figura 14. Esquema del diseño de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública



Fuente: Elaboración propia en base a modelo Unicef (2014)

Cada componente se define de la siguiente manera:

- **Situación inicial:** análisis de la situación actual, incluidas las condiciones del traspaso desde los municipios al naciente Sistema de Educación Pública, lo que permite identificar algunas problemáticas prioritarias. Sobre ello, se recogieron los problemas emanados de las diversas instancias participativas en el proceso de construcción de esta Estrategia, que se mencionan en el punto III de este anexo 5 denominado "Instancias Participativas" y se utilizó información oficial del Ministerio de Educación (bases de datos, estudios, documentos de trabajo), como también de organismos internacionales con respecto a la situación del país (UNESCO, OCDE) e información tanto cuantitativa como cualitativa de la literatura especializada (estudios nacionales e internacionales). Asimismo, se consideraron los supuestos que conforman el marco de acción de la Estrategia que comprende la normativa educacional vigente y otros elementos que delimitan los lineamientos que conformarán la Estrategia.
- **Objetivos Estratégicos:** ámbitos prioritarios a desarrollar para alcanzar ciertas metas en un periodo dado. Se construyen sobre la base de las necesidades, problemáticas clave y desafíos identificados en los diferentes análisis e instancias participativas para la elaboración de la propuesta de ENEP.
- **Líneas de acción:** corresponden a los lineamientos estratégicos que permitirán lograr las metas propuestas. Por lo mismo, constituyen el foco de trabajo prioritario en el que debe centrarse la Nueva Educación Pública para cumplir con su fin y objeto.
- **Implementación:** son las acciones concretas o iniciativas, ya sea a nivel de cada establecimiento, territorio o a nivel nacional, y que permiten avanzar hacia la situación esperada.
- **Situación Esperada:** es el estado que se espera alcanzar al implementar la Estrategia. Provee de un horizonte deseado hacia el cual enfocar los esfuerzos; permite obtener información para modificar el curso de las acciones para el cumplimiento de las metas y objetivos en caso de ser necesario y orienta la medición del impacto de cada acción y de la Estrategia en su conjunto. Expresa los resultados que se quieren alcanzar a mediano plazo (cuatro años) para cada uno de los Objetivos Estratégicos definidos, y a largo plazo (ocho años) para los fines definidos en el Árbol de objetivos y en algunos de los Objetivos Estratégicos para los primeros Servicios Locales de Educación en

régimen. También se establecen resultados de mediano plazo (4 años) en algunas de las líneas estratégicas asociadas a los objetivos.

II. REVISIÓN DE ESTRATEGIAS EDUCACIONALES EN EL MUNDO: ALTERNATIVAS PARA CHILE.

Varios países han adoptado como política contar con estrategias nacionales y en ese sentido, se consideró relevante revisar distintas experiencias similares, analizándose siete de ellas:

Figura 15. Experiencias de estrategias educacionales revisadas

Países	Estrategias de Educación revisadas
Finlandia	Learning & Competences 2020; Learning & Competences 2025
Singapur	Thinking Schools, Learning Nation (TSLN)
Ontario (Canadá)	Ontario Education Strategy (2003- 2014); Achieving Excellence (2014)
Irlanda	Education Strategy 2011- 2020; Action Plan for Education 2016-2019
Perú	Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021
Colombia	Plan Decenal de Educación (2006-2016)
Ecuador	Plan Educación para Todos (2003- 2015)

Fuente: Elaboración propia DEP (2019)

A partir de la revisión de estas distintas experiencias, se identifican elementos comunes que están presentes en todas ellas, empezando por una estructura que considera: i) objetivos que pueden variar en número; ii) líneas de acción o componentes; y iii) acciones específicas. Así también, en todas las estrategias se observa un núcleo común de temáticas incluidas en los objetivos analizados. Este núcleo está compuesto por:

- i. Definiciones de expectativas de logro o aprendizajes de parte de los estudiantes.
- ii. Identificación de políticas, orientaciones y apoyos dirigidos hacia el cuerpo docente.
- iii. Menciones referidas al desarrollo de capacidades de parte de instituciones y personas involucradas en los procesos educativos.

No obstante, a pesar de contener elementos comunes, las estrategias revisadas son diversas y varían dependiendo de la gobernanza y estado de desarrollo de los sistemas educativos de cada contexto. Entre estas diferencias, destacan:

A nivel de **finalidad**, las estrategias de Ontario, Perú y Colombia declaran que un propósito fundamental es el posicionamiento social de la Educación Pública. De esta manera, se intenta renovar la confianza de parte de la sociedad respecto de dicho subsector de educación.

En cuanto a los **objetivos** planteados en cada estrategia, algunos sistemas (Finlandia, Singapur) ponen foco en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes, mientras que otros (Perú, Colombia y Ecuador) ponen foco en el mejoramiento de las condiciones globales que el sistema escolar les ofrece, tales como su institucionalidad, desarrollo profesional, infraestructura, entre otras. Algunos sistemas, como es el caso de Ontario o Irlanda, ocupan posiciones intermedias entre estos dos focos.

En términos de su **alcance**, algunos sistemas han resuelto generar un documento que sintetiza aspectos o ámbitos clave en sus estrategias educativas (Finlandia, Singapur y Ontario), mientras que otros países han resuelto la elaboración de un "documento maestro" que consolida gran parte de las políticas, estrategias y operación del sistema educativo (Perú, Colombia y Ecuador). Otros países han desarrollado documentos de alcance intermedio, como es el caso de Irlanda.

En cuanto a los procesos de **diseño y validación**, existen algunas estrategias que incluyen instancias de participación representativas tales como procesos de consulta (Finlandia, Ontario e Irlanda), mientras que otras estrategias consideraron amplios procesos participativos para el desarrollo de cada plan (Perú, Colombia y Ecuador). Otras experiencias no consideraron procesos participativos en el diseño y/o validación de las estrategias, como es el caso de Singapur.

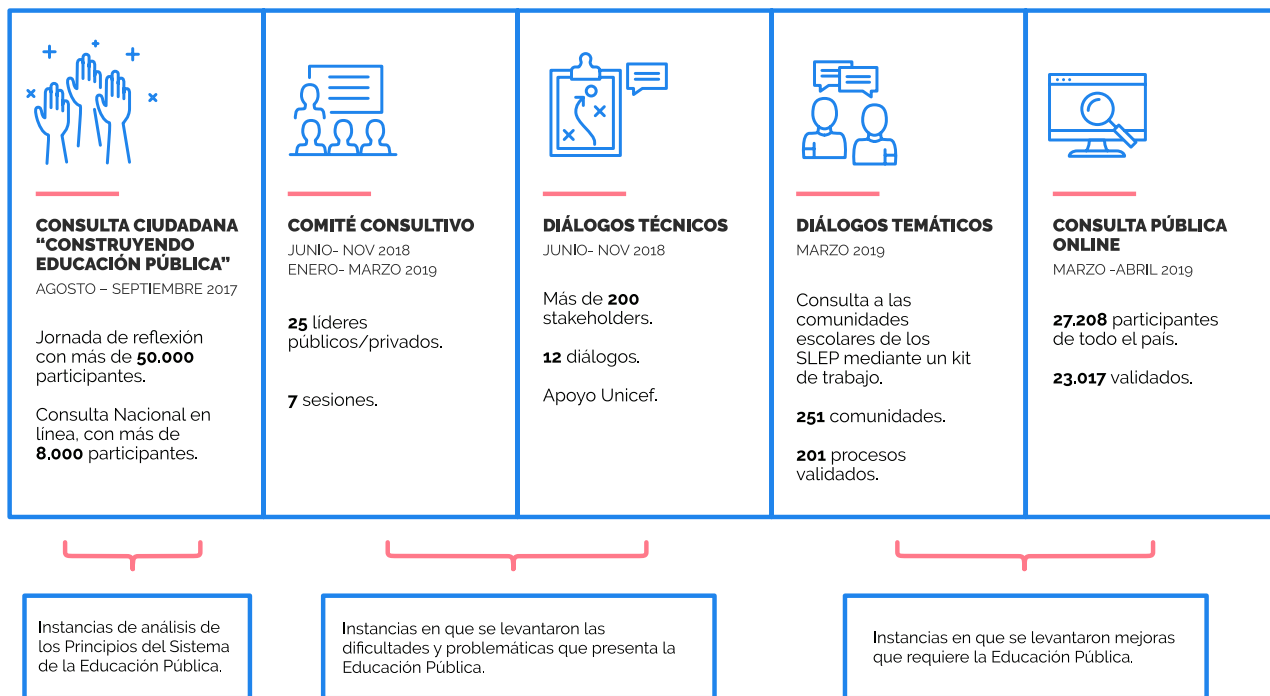
En términos del **plazo estipulado para desarrollar la estrategia**, la mayoría de las experiencias revisadas orientan sus objetivos en un horizonte de 10 años plazo, salvo Perú cuya temporalidad se extiende a 15 años.

III. INSTANCIAS PARTICIPATIVAS

Para la elaboración de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública, el artículo 6 de la Ley 21.040 establece que se deben considerar procesos participativos de consulta a las comunidades educativas, como también a expertos, académicos y otros actores relevantes del ámbito educacional. A partir de ese marco y a través de la Resolución Exenta N° 422 del 12 de junio de 2018, la Dirección de Educación Pública estableció las distintas instancias participativas de levantamiento de información a partir de la experiencia, experticia, trayectoria y visiones de diversos actores educacionales, tanto a nivel de diferentes áreas del sistema de educación como de las propias comunidades educativas. Previamente a las instancias participativas diseñadas por la DEP para el proceso de elaboración de la ENEP, el Mineduc realizó en 2017 la consulta ciudadana "Construyendo Educación Pública".

Cinco fueron las instancias participativas consideradas por la DEP:

Figura 16: Instancias participativas



Fuente: Elaboración propia DEP (2019). Esquema rediseñado de su original. Cfr. Con el Decreto N° 87, de 2020, del Mineduc. Pág. 105.

1. CONSULTA CIUDADANA "CONSTRUYENDO EDUCACIÓN PÚBLICA" (MINEDUC 2017)

Esta consulta buscó conocer las ideas, opiniones y sugerencias de la ciudadanía en general, pero con especial énfasis en docentes; estudiantes, asistentes de la educación; padres, madres y apoderados. Consideró dos etapas complementarias, la primera con jornadas de reflexión de las comunidades educativas que contaron con más de 50.000 participantes y la segunda, una consulta nacional en línea que tuvo más de 8.000 participantes, de los cuales más de dos mil correspondieron a estudiantes escolares (PEC, 2018). En ambas etapas de participación se discutieron los principios de la Educación Pública contenidos en la Ley 21.040, como también los ejes en los que se basa el proceso de puesta en marcha e implementación del nuevo Sistema.

2. COMITÉ CONSULTIVO

El Comité Consultivo fue una instancia que asesoró a la Dirección de Educación Pública, convocada para acompañar el proceso de elaboración de la ENEP con propuestas y análisis de contenidos, como también con la entrega de recomendaciones para las definiciones estratégicas de la propuesta. Este Comité estuvo conformado por 25 miembros, representantes de una valiosa diversidad de experiencias y miradas dentro del sistema educativo chileno. Entre ellos participaron la Subsecretaría de Educación Parvularia y los jefes/as de

distintas divisiones y unidades de la Subsecretaría de Educación (DEG, CPEIP y UCE)¹⁰. Asimismo, participaron expertos y académicos provenientes de distintas instituciones y representantes de organizaciones de la sociedad civil, sostenedores públicos y privados y de las principales representaciones gremiales de docentes y asistentes de la educación del país. Se realizaron siete sesiones de trabajo, a lo que se sumaron entrevistas individuales a sus integrantes.

Las discusiones se realizaron en torno a los siguientes cinco ejes, para los cuales se establecieron subdimensiones y temas clave que debía atender la ENEP, los principales problemas y desafíos, y la evidencia que sostenía este diagnóstico.

1. Trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes.
2. Logro de aprendizajes desde una perspectiva integral.
3. Condiciones para la sustentabilidad de la Educación Pública.
4. Desarrollo institucional y gobernanza de la Educación Pública.
5. Identidad y posicionamiento de la Educación Pública.

Temas que resultaron de estas instancias de participación:

- La tendencia a la baja sostenida de la matrícula del sistema público.
- La oferta TP no siempre pertinente al mercado.
- El nivel de desarrollo de habilidades para la vida es bajo en comparación con los países OCDE.
- Los logros académicos son bajos y se mantienen las brechas entre los establecimientos de diferentes dependencias.
- Hay una brecha entre el currículum y el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje podría ser poco pertinente a lo que se espera de ellos.
- Hay un déficit en las competencias instaladas en el sistema.
- La infraestructura en general es deficiente.
- Hay situaciones de deuda que complejizan los traspasos.
- Existe en general una percepción negativa de la Educación Pública.
- Se observa descoordinación entre los organismos del Estado.

¹⁰ Ver listado en Anexo 10

3. DIÁLOGOS TÉCNICOS

Los diálogos técnicos tuvieron como propósito identificar problemas, nudos críticos y líneas de acción, prioritarias para la ENEP, en base a la experiencia y conocimiento de diversos actores vinculados directa o indirectamente con la Educación Pública, como centros de investigación, fundaciones, asociaciones y sostenedores, entre otros. Así, al recoger las posiciones de diferentes actores de interés con respecto a la Educación Pública, se buscó tener una validación de los nudos críticos y objetivos derivados de las discusiones llevadas a cabo por el Comité Consultivo. Se realizaron doce diálogos técnicos, totalizando cerca de aproximadamente 200 participantes.

	Grupo de actores participantes
1	Expertos y/o académicos de los Centros de Liderazgo Educativo: CEDLE y Líderes Educativos.
2	Representantes de Fundaciones y Organismos No Gubernamentales vinculados a educación: Acción Educar, Cinco Pielas, Educación 2020, Elige Educar, Fundación Luksic, Grupo Educativo. También participaron profesionales de la Agencia de Calidad.
3	Profesionales de la Dirección de Educación Pública (DEP) y del SLEP de Barrancas.
4	Representantes de Asociaciones de Asistentes de la Educación.
5	Representantes de fundaciones y organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la Educación Parvularia y profesionales de la Subsecretaría de Educación Parvularia.
6	Representantes del Colegio de Profesores.
7	Directores/as de Departamentos de Educación Municipal o Corporaciones Municipales de Educación pertenecientes a la Asociación Chilena de Municipalidades.
8	Representantes de Fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales y académicos vinculados al tema de la inclusión educativa.
9	Representantes del Colegio de Profesores.
10	Representantes de instituciones y organismos vinculados a la Formación Técnico-profesional y profesionales de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-profesional del Mineduc.
11	Representantes de Fundaciones, universidades y organizaciones expertos en Aula del siglo XXI.
12	Representantes de fundaciones, instituciones y organismos vinculados a la Educación Inclusiva y a la Educación Intercultural.

Fortalezas comunes identificadas del sistema

- La creciente preocupación que existe en el país por la calidad, equidad e inclusión del sistema educativo público y de los establecimientos públicos (municipales y ya traspasados).
- La creciente valoración que concita la Educación Parvularia en el país.
- La creciente importancia que la atención a la diversidad y la inclusión educativa ha cobrado en el país.
- La existencia de microcentros rurales con una larga data de trabajo en red con foco en la enseñanza y el aprendizaje.
- El creciente trabajo en red entre establecimientos que se está desarrollando en los distintos territorios locales.
- La valoración que existe en cuanto a los niveles de acceso y cobertura alcanzados en la Educación Básica y Media en el país, especialmente en zonas urbanas.
- El cada vez más frecuente trabajo de definición y planificación de objetivos en los establecimientos públicos vinculados con el mejoramiento educativo, los logros de aprendizaje, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes a través de instrumentos como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) o el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento. Estos objetivos, señalan los participantes, también debiesen ser considerados en la Estrategia Nacional de Educación Pública.
- La Nueva ley de Desarrollo Profesional Docente, especialmente en términos de las nuevas exigencias para la formación inicial docente, el aumento de las remuneraciones de los profesores y la promoción del desarrollo profesional con un enfoque territorial y local.

Debilidades y/o problemáticas comunes a resolver:

- La falta de una propuesta curricular armónica entre los niveles educativos.
- La falta de continuidad pedagógica en las transiciones entre ciclos o niveles educativos.
- La falta de un sistema de información integrado sobre las trayectorias educativas de los estudiantes.
- La insuficiente oferta educativa pública local en diversos territorios del país.
- La falta de información sobre oferta y demanda de vacantes de matrícula pública a nivel local.
- La primacía de un enfoque academicista o de competencias básicas en la Educación Pública.
- La falta de un enfoque formativo integral que vaya más allá de la enseñanza y el aprendizaje con foco en las asignaturas tradicionales y en los logros cognitivos.
- Una implementación parcial del enfoque inclusivo en el sistema educativo y en los establecimientos educacionales; hay que ir más allá de las necesidades educativas especiales para abordar otras problemáticas tales como los migrantes, la multiculturalidad e interculturalidad en el aula, entre otros.
- La falta de un plan de desarrollo de capacidades y profesionalización de los nuevos Servicios Locales y sus establecimientos, y ligado a ello, la falta de oportunidades de formación continua para directivos escolares, docentes y asistentes de la educación de la Educación Pública.

Respecto a la infraestructura y equipamiento de la Educación Pública:

- Falta de oferta educativa pública a nivel local en diversos territorios del país.
- Falta una mayor inversión en infraestructura y equipamiento escolar en diversos territorios.
- Faltan recursos para el mantenimiento y la reposición de infraestructura y equipamiento en los establecimientos educacionales públicos del país.
- Falta cambiar el actual sistema de financiamiento en materia de infraestructura y equipamiento, generando fuentes de financiamiento más estables y de largo plazo para la Educación Pública en la materia.

Finalmente, en cuanto a la valoración de la Educación Pública en el país,

- Existe una baja valoración social de la Educación Pública en el país.
- Falta desarrollar sellos diferenciadores de la Educación Pública que permita atraer y retener familias y estudiantes.
- Falta desarrollar un relato compartido de la nueva Educación Pública a nivel del Sistema y de cada Servicio Local.
- Falta desarrollar una estrategia comunicacional de posicionamiento de la Educación Pública.

4. DIÁLOGOS TEMÁTICOS

Los Diálogos Temáticos o jornadas de reflexión de las comunidades educativas de los más de 250 establecimientos educacionales que pertenecen a los cuatro Servicios Locales de Educación en funcionamiento (Barrancas, Puerto Cordillera, Costa Araucanía y Huasco) se llevaron a cabo el 13 de marzo de 2019. Estos fueron convocados por la Dirección de Educación Pública y el Ministerio de Educación para realizar estos encuentros a través de los Consejos Escolares en el caso de escuelas y liceos y los Consejos de Educación Parvularia en el caso de los jardines infantiles. El objetivo de esta instancia fue levantar información acerca de los desafíos de la Educación Pública en cada territorio y extraer propuestas de prioridades para los próximos ocho años.

Análisis cualitativo de la información producida:

El análisis cualitativo de la información de los diálogos temáticos se realizó bajo una estructura que permitiera organizar los contenidos de las respuestas del cuestionario en distintos niveles lógicos. Para efectos de esta sistematización, se definió la siguiente nomenclatura y su referente en el texto:

Tabla 47. Niveles de categorización de la información

Reflexión	Nodo/ Preguntas	Dimensiones	Categoría	Indicadores
Número de Reflexión y asunto	Tema que aborda cada pregunta	Política Pública	Descripción de cada una de las categorías	Citas
		Gestión Administrativa		
		Gestión Pedagógica SLEP Aspectos Técnico-Pedagógicos		
		Sin Valoración		

Fuente: Elaboración propia (2019)

Se realizaron tres reflexiones por separado, para luego clasificar las frases que respondían a cada una de las preguntas, obteniéndose de esta forma tres o cuatro dimensiones de análisis para cada una. Cada pregunta del cuestionario se codificó buscando dimensiones que permitieran identificar grandes temas en cada una de ellas, las que tienen la particularidad de estar presentes en forma generalizada en las respuestas para cada pregunta, pero tomando una forma diferente en los dichos y énfasis. Es posible identificar categorías distintivas en alguna de las cuatro dimensiones según la pregunta a la cual responden. Cada categoría se respalda e ilustra, incorporando citas textuales extraídas desde los cuestionarios, las que son consideradas un indicador. Las citas están identificadas en relación con el Servicio Local de Educación Pública desde el cual se está aportando al diálogo y también al tipo de enseñanza que imparte el establecimiento educacional.

Definición de las dimensiones de análisis

En función de la agrupación de la información dentro de cada pregunta emergen las dimensiones de análisis que se van repitiendo. Si bien estas aparecen distribuidas en las diferentes preguntas, toman un contenido similar en cada una de ellas, de acuerdo con el contexto de la pregunta.

1. Política Pública: se refiere a contenidos que hablan de los principios o regulaciones relacionados con el Sistema de Educación.

2. Gestión Administrativa: hace referencia a contenidos relativos a la gestión de recursos tanto de infraestructura como materiales y humanos.

3. Gestión Pedagógica: describe los contenidos relativos a la gestión que realiza el Servicio Local de Educación Pública que generan condiciones para el desarrollo pedagógico en los establecimientos educacionales y en su conjunto como territorio.

4. Gestión Técnico-Pedagógica: se refiere a los contenidos relativos a las estrategias que tienen directa relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Sin Valoración: son aquellos contenidos que manifiestan poco o ninguna valoración por algún aspecto consultado.

En cada reflexión y pregunta, las dimensiones tienen distinto peso. Al inicio del análisis se indica el número de establecimiento que las abordan y la cantidad de referencias que se hace tanto a la pregunta como a la dimensión. Sin detrimento a esto, el relato del análisis de cada pregunta está hecho considerando temas desde lo general a lo particular, por tanto, se mantiene el orden en que estas dimensiones se presentan en este mismo apartado.

PRIMERA REFLEXIÓN: SOBRE EL PROCESO DE TRASPASO DESDE UN SOSTENEDOR MUNICIPAL HACIA EL NUEVO SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En la siguiente tabla se indica la cantidad de establecimientos que respondieron cada una de las preguntas contempladas para esta reflexión, así como también en números de referencias consideradas para este análisis:

Tabla 48. Primera reflexión: cantidad de establecimientos y referencias consideradas

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 1	192	100%	862	100%
Elementos positivos	185	96,40%	311	36,10%
Aspectos por mejorar	181	94,30%	338	39,20%
Elementos para un buen traspaso	148	77,10%	213	24,70%

Fuente: Elaboración propia

Pregunta 1.1. Aspectos positivos identificados en el proceso de traspaso

Al analizar las respuestas a la primera pregunta de la primera reflexión emergen las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 49. Reflexión 1 - Pregunta 1: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión

REFLEXIÓN 1. Elementos positivos	185	100%	311	100%
Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
Gestión Administrativa	57	30,80%	144	46,30%
Gestión Pedagógica	36	19,50%	60	19,30%
No ha sido positivo	21	11,40%	35	11,30%
Política Pública	16	8,60%	20	6,40%
Gestión Técnico-Pedagógica	2	1,1%	3	1%

Fuente: Elaboración propia

Antes de iniciar el análisis detallado de esta pregunta, es necesario especificar que la mayoría de los consejos contesta la pregunta según se plantea, reconociendo aspectos positivos del traspaso, y aproximadamente el 11% de los establecimientos analizados responde señalando que el traspaso no ha sido positivo. Una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones consideradas, de estas emergen las siguientes categorías:

Tabla 50. Reflexión 1 - Pregunta 1: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
ASPECTOS POSITIVOS DEL TRASPASO	Política Pública	Reinstalación del rol social de la educación pública
		Desmunicipalización
	Gestión Administrativa	Mejora condiciones laborales
		Mayor coordinación
		Mayor representación
		Mayor autonomía
		Planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura
	Gestión Pedagógica SLEP	Capacitaciones
		Acompañamiento en terreno
		Trabajo en red
		Autonomía en el cumplimiento curricular
		Más oportunidades
		Falta de planificación
		Pérdida de beneficios anteriores
Ausencia de cambios		
No ha sido positivo	Falsas expectativas	
	Empeoramiento de la gestión	

Fuente: Elaboración propia

Para realizar el análisis de la formación de los diálogos temáticos, fue necesario identificar las pautas de registro enviadas por los consejos escolares y parvularios que se encontraban completas. Como muestra la tabla 46, fueron recibidos 251 casos, de los que luego de la depuración de la base de datos recibida, 201 fueron considerados válidos, constituyendo así el 80,1% de la muestra total.

Tabla 51. Resumen de comunidades escolares participantes

Total de casos reportados		Casos Perdidos		Casos Válidos	
N	%	N	%	N	%
251	100,00%	50	19,9%	201	80,1%

Fuente: Informe sistematización diálogos temáticos

Tabla 52. Cobertura de comunidades escolares y parvularia

SLEP	N total	N muestral	N objetivo	Tasa de participación	Tasa real de participación
Barrancas	78	59	56	76%	72%
Costa Araucanía	93	64	63	69%	68%
Huasco	62	40	40	65%	65%
Puerto Cordillera	62	38	37	61%	60%
Total	295	201	196	68%	66%

Fuente: Informe sistematización diálogos temáticos

Como muestra la tabla 52, la tasa de participación global de los consejos escolares y de párvulos fue de un 66%.

SÍNTESIS RESULTADOS DIÁLOGOS TEMÁTICOS:

En torno a la política pública, los diálogos temáticos destacan la reinstalación del rol social de la Educación Pública y la desmunicipalización, valorando la devolución al Estado de la responsabilidad por el sistema educativo y el objetivo de garantizar calidad de la Educación Pública. Respecto a las expectativas de la nueva institucionalidad, se destaca la revaloración de la Educación Pública y la organización de un servicio profesionalizado que no se politice y donde todo el equipo sea seleccionado de manera transparente por concurso público. Bajo estos conceptos, lo que se espera es una NEP que tome distancia de la política local y que prime la profesionalización y la transparencia, permitiendo así la mejora de la calidad. Asimismo, se visualiza a la comunidad de los Servicios Locales como protagonistas de un proceso histórico y esperanzador de mejoramiento de la calidad y equidad y recuperación del rol de empleado público: "... con sentido de misión, como servidor público" (Colegio, Puerto Cordillera).

Aludiendo a cambios positivos del proceso de traspaso, un 46% del total de las referencias trata de la gestión administrativa y destaca temáticas como la mejora de las condiciones laborales, mayor coordinación, representación, autonomía, planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura. Las opiniones de los participantes refieren principalmente a mejoras de las condiciones laborales para los funcionarios que genera la nueva contratación, la seguridad y estabilidad, así como la confianza en el cumplimiento de las responsabilidades del empleador en el pago de las cotizaciones previsionales y de salud. También se perciben mejoras en la coordinación del SLEP con los establecimientos en la entrega de información en forma continua, asesoría en temas relevantes, funcionamiento adecuado y mayor autonomía, quedando sus estamentos mejor representados.

Respecto a los aspectos que mejorarían de la gestión administrativa por el proceso de traspaso al nuevo servicio, cerca de un 68,3% de las referencias alude a esta dimensión. Los temas son mejoras en la planificación y gestión de los recursos materiales e infraestructura, entendida como los edificios y mobiliario de los centros educativos. Se pone especial énfasis en un proceso de adquisición transparente en el sentido de que se conozcan los recursos disponibles y pertinentes a la función educativa, como también una oportuna llegada a los establecimientos para ser utilizados según lo planificado. En recursos humanos se hace especial énfasis en la contratación, inducción y aseguramiento de las competencias del personal que conforman los equipos técnicos de cada Servicio Local de Educación. Otro de los aspectos que debiera mejorar es la coordinación y comunicación, es decir, una mayor coherencia interna del equipo técnico del SLEP y los diferentes actores, quienes debieran conocer y comprender mejor el proceso de traspaso y sus consecuencias.

Los temas para priorizar de la gestión administrativa para un buen traspaso son la infraestructura y los recursos materiales con un adecuado diagnóstico. Las oficinas del SLEP y establecimientos son prioridad y el momento del traspaso sería una oportunidad para hacerlo. Los recursos materiales, también surgen como prioridad en el sentido que sean adquiridos con pertinencia educativa, transparencia y a tiempo. Asimismo, es una prioridad la comunicación y coordinación efectiva entre los distintos actores, con énfasis en los equipos técnicos SLEP y las comunidades educativas.

En términos de las expectativas, surgen las condiciones de las instalaciones de los establecimientos educacionales, mobiliario, conectividad digital y material pedagógico. Se percibe en las expectativas una inquietud que apunta a la calidad del servicio y a la mejora de los canales de comunicación y coordinación, fomentando la autonomía de los establecimientos educacionales y sus comunidades, de modo de que estos tomen sus propias decisiones en función de sus necesidades particulares. A su vez, se alude a la mejora de las condiciones laborales a través de la independencia de las autoridades políticas y la estabilidad de los contratos, principalmente de los docentes. Finalmente, se valora pertenecer a la NEP en esta dimensión, las nuevas contrataciones, la seguridad, la estabilidad laboral y la cercanía con el empleador.

Las ideas de mejora de los aprendizajes relacionadas con la gestión administrativa del SLEP vinculan directamente la planificación, gestión de la infraestructura y recursos materiales con las condiciones para el aprendizaje y su calidad. Se hace referencia a la gestión de recursos humanos para la mejora, por medio de una mayor claridad en los roles, funciones y disminución de sobrecarga de trabajo administrativo de los equipos de los establecimientos educacionales. Desde la nueva organización territorial, se espera disminuir la burocracia, agilizar la entrega de recursos y aumentar la autonomía de los establecimientos, para así responder a las necesidades específicas de cada comunidad. En cuanto a la planificación y gestión de recursos humanos, la nueva distribución geográfica haría más complejo y difícil el acceso a oficinas y distribución de personal suficiente por todo el territorio. Finalmente, la presencia del Estado puede significar para el sistema educativo contar con un responsable directo que vele por el cumplimiento de la Ley de educación, es decir, por la calidad y equidad de la NEP.

Respecto a las consideraciones de la ENEP para el mejoramiento de los aprendizajes, destacan las contrataciones que permitan asegurar profesionales competentes y atraerlos a la NEP; el mejoramiento de los recursos materiales e infraestructura y la agilidad en su gestión. En esta dimensión se pone foco en la participación de toda la comunidad educativa, es decir, se vincula la mayor participación de todos los actores con mejores resultados de aprendizaje, por lo tanto, probablemente también la corresponsabilidad.

En cuanto a los aspectos positivos identificados en el proceso de traspaso en la dimensión de la gestión pedagógica de los SLEP, surgen como aspectos relevantes las capacitaciones, el acompañamiento en terreno, el trabajo en red, la autonomía en el cumplimiento curricular y más oportunidades. Asimismo, en general se destacan las instancias de capacitación de calidad que otorgan una oportunidad de desarrollo de competencias para los profesionales de la educación

y personal, junto al acompañamiento en terreno y pasantías o intercambio estudiantil. De igual forma, se valora el énfasis en el trabajo colaborativo en red que aporta con un espacio de socialización con colegas de otros establecimientos, como también la posibilidad de establecer interacción de colaboración, apoyo y eliminar la competencia entre escuelas.

En cuanto a mejoras en la gestión pedagógica de los SLEP surge nuevamente la capacitación, demostrando la necesidad de prepararse mejor. Por otro lado, se espera que el equipo técnico del SLEP conozca la realidad de cada centro educativo, su identidad y niveles de enseñanza. La prioridad de dicha gestión pedagógica es el acompañamiento por parte del equipo técnico a los establecimientos y las instancias que aporten a la calidad de la enseñanza. El trabajo colaborativo en espacios de red y el fomento de una educación integral que considere el apoyo pedagógico en los distintos ámbitos de la vida de los estudiantes, se relevan también como prioridades junto al foco en sus aprendizajes y el acompañamiento para avanzar.

Respecto a la ENEP para el mejoramiento de los aprendizajes se considera que el ámbito curricular debe ser abordado según la realidad de cada establecimiento y escuchar con flexibilidad las voces de los docentes, de modo de lograr procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados al contexto territorial. La capacitación es una temática que no puede faltar en la ENEP, así como diagnósticos y evaluaciones territoriales, es decir, "mirarse como comunidad educativa y prepararse para mejorar", considerando la democratización e inclusión de la escuela. Las ideas para la mejora de los aprendizajes, vinculadas a área técnico-pedagógica ponen a los estudiantes (niños, niñas, estudiantes) al centro y a la NEP en función de los aprendizajes haciendo énfasis en estrategias pedagógicas para una educación más integral, con mayor consideración de la educación emocional, artística, deportiva y cívica, así como la inclusión y el uso del aula de una forma ampliada. El trabajo colaborativo en red se aprecia como una estrategia que aporta a la mejora de los aprendizajes, con responsabilidad colectiva, visión territorial del proceso de mejora, presencia de profesores itinerantes y/o profesionales de apoyo que trabajen en diferentes escuelas; actividades de intercambio de estudiantes entre escuelas y redes de intercambio de prácticas profesionales.

Otros elementos para el mejoramiento de los aprendizajes que surgen en esta dimensión son las regulaciones estructurales como: disminución del horario escolar, número de estudiantes por sala, fortalecimiento de la fiscalización del equipo técnico del SLEP en cobertura curricular y prácticas pedagógicas y replanteamiento de las evaluaciones estandarizadas y la evaluación docente. Lo más relevante del aporte técnico-pedagógico que se espera es generar condiciones para que el aprendizaje sea un proceso contextualizado a cada comunidad educativa y a la experiencia de los estudiantes

RESULTADOS POR TEMÁTICA

> Política pública:

Frente a la pregunta por aspectos positivos en relación con el traspaso del sistema de educación, se reconocen opiniones que hacen una mirada más amplia al lugar en que se instala la educación y el rol social que cumple. Por una parte, se valora la devolución de la responsabilidad por el sistema educativo al Estado que conllevaría a la desmunicipalización y por otra, se valora el objetivo de: garantizar calidad en la Educación Pública. *“Se instala el rol social de la Educación Pública y se la define con objetivos claros, donde se pone en el centro la calidad educativa, la inclusión y la equidad, esto dignifica a la Educación Pública”* (Escuela, Barrancas). *“Lo positivo fue salir de la municipalidad, falta, pero se debe seguir avanzando, se valora haber construido el nuevo concepto de Educación Pública”* (Liceo, Huasco).

> Cambios positivos a nivel de gestión administrativa:

Se observa una mayor cantidad de referencias de opiniones relacionadas con las mejoras percibidas en el ámbito de la gestión administrativa. De hecho, se trata de más del 46% de las referencias que aluden a cambios positivos. Estas opiniones hablan, entre otros temas, de mejoras en las condiciones laborales para los funcionarios que genera la nueva contratación y dan seguridad y estabilidad, así como la confianza en el cumplimiento de las responsabilidades del empleador en el pago de las cotizaciones al día: *“Seguridad y estabilidad laboral de los funcionarios”* (Colegio, Barrancas).

Por su parte, el tema de la gestión de los recursos es muy recurrente en relación con todas las preguntas que se hacen en el cuestionario y aparece desde el reconocimiento de mejoras, a demandas de cambio. En este apartado aparecen opiniones que dan cuenta de un cambio positivo en mejoras de infraestructura y acceso más expedito a recursos necesarios como mobiliario y materiales de uso permanente: *“Recursos sí llegan a las escuelas (materiales de aseo, de oficina, caja chica, etc.)”* (Escuela Básica, Barrancas).

En términos de la coordinación del SLEP con los establecimientos, se perciben mejoras en relación con la entrega de información en forma continua, señalando que se ha logrado tener asesoría en temas relevantes y un funcionamiento considerado adecuado: *“Funcionamiento correcto y eficaz del Departamento encargado de Junaeb del SLE”* (Escuela Básica, Barrancas).

También existen opiniones que muestran una percepción de cambio en relación con mayor autonomía de los establecimientos donde sus estamentos quedan mejor representados. *“El diálogo con diferentes estamentos para consensuar metas y propósitos de la labor educativa institucional”* (Escuela Básica, Barrancas). *“Hay un incentivo a la participación de todos los estamentos. Se toman en cuenta las opiniones de todos los actores comprometidos en la educación. La opinión de padres, madres y apoderados es valorizada”* (Escuela Básica, Barrancas).

> Cambios positivos a nivel de gestión pedagógica SLEP:

Se repiten las instancias que otorgan una oportunidad de desarrollo de competencias para los profesionales de la educación o el personal en general, entre ellas, capacitaciones de calidad para diferentes integrantes de la comunidad escolar. Por una parte, se destacan los espacios de acompañamiento en terreno y por otra, se valoran las oportunidades de aprendizaje en pasantías o intercambio estudiantil como aquellos espacios de aprendizaje fuera del espacio educativo regular. *"Todos los integrantes de la comunidad escolar tuvieron la posibilidad de asistir a capacitaciones de calidad, en distintas oportunidades"* (Escuela Básica, Barrancas). *"Acompañamiento sistemático de los supervisores territoriales"* (Colegio, Barrancas). *"Seminarios de líderes, pasantía en el extranjero para estudiantes, integración de los estudiantes a ferias científicas"* (Escuela Básica, Barrancas).

Otro tipo de instancias de gestión pedagógica que se valora como un aspecto positivo del cambio es el énfasis en el trabajo colaborativo en red que pone el nuevo Sistema de Educación Pública. Se destacan los espacios de socialización con colegas de otros establecimientos, la posibilidad de establecer interacción de colaboración y apoyo y eliminar la competencia entre escuelas.

> No ha sido positivo:

Las opiniones que cuestionan la pregunta manifestando que el traspaso no ha sido positivo se basan en que el cambio ha sido negativo o se tienen expectativas de cambio que no se habrían cumplido. En términos de cambios negativos se menciona, por una parte, la falta de planificación del proceso de traspaso y por otra, la percepción de pérdida de beneficios que existían en el sistema anterior, sobre todo de recursos materiales que se recibían directamente en las escuelas. Finalmente, existe la percepción de que la gestión ha empeorado. *"Su administración ha sido muy lenta y no muestra un conocimiento de las finanzas en educación"* (Escuela Básica, Barrancas). *"Antes se recibían más materiales que nos permitían trabajar"* (Colegio, Barrancas). *"Todo es más lento"* (Liceo, Costa Araucanía).

También existen percepciones negativas en relación con la construcción de expectativas de cambio que no habrían tomado forma, lo que puede estar siendo interpretado por los participantes como una promesa incumplida. *"Se generaron muchas expectativas que no se han cumplido"* (Escuela Básica, Costa Araucanía). *"No hay cambios entre el sostenedor municipal y el Estado"* (Escuela Básica, Barrancas).

Pregunta 1.2. Aspectos que mejorarían del proceso de traspaso

Al analizar las respuestas dadas a la segunda pregunta de la primera reflexión, emergen las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 53. Reflexión 1 - Pregunta 2: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 1. Aspectos por mejorar	181	100%	338	100%
Gestión Administrativa	95	52,50%	231	68,30%
Gestión pedagógica	18	9,90%	31	9,20%
Gestión Técnico-Pedagógica	2	1,10%	2	0,60%

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que la gran mayoría de las referencias que hablan de aspectos a mejorar en relación con el proceso de traspaso desde la municipalización al sistema de Nueva Educación Pública alude a aspectos de la Gestión Administrativa (cerca de un 68,3%). Asimismo, una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones de mayor significancia, de estas emergen las siguientes categorías:

Tabla 54. Reflexión 1 - Pregunta 2: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
ASPECTOS QUE MEJORARÍAN	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de los recursos materiales e infraestructura
		Comunicación y coordinación
	Gestión Pedagógica SELP	Más y mejores capacitaciones
		Comunicación y coordinación

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detalla cada una de las categorías emergentes para esta pregunta.

Mejoras en la gestión administrativa

Las referencias hacen mención a mejoras en infraestructura, entendida como los edificios y mobiliario de los centros educativos en sus diferentes tipos de enseñanza, lo que pareciera desde los dichos, puesto como una condición básica: *"Se debería haber realizado mejoras en la infraestructura de todos los establecimientos antes del traspaso, incluido las salas cunas y jardines infantiles"* (Sala cuna, Barrancas).

Por otra parte, se pone especial énfasis en la planificación y gestión tanto de recursos materiales como humanos, mencionándose un proceso de adquisición transparente en el sentido de que se conozcan los recursos disponibles, como también pertinente en relación con su función educativa y ágil en su llegada a los establecimientos para ser usados en el espacio planificado: *"Necesidad de transparentar y dar a conocer los recursos con los que cuentan los EE desde las*

diferentes subvenciones" (Escuela Básica, Puerto Cordillera). *"Entrega de recursos adecuados y con mayor rapidez"* (Liceo, Huasco). En relación con los recursos humanos, se hace especial énfasis en la contratación, inducción y aseguramiento de las competencias del personal que conforman los equipos técnicos de cada Servicio Local de Educación: *"Creemos que para un buen traspaso, el SLEP debe contar con personal idóneo a los cargos y con espíritu de apoyar a los establecimientos educacionales"* (Escuela Básica, Costa Araucanía).

Otro de los aspectos a considerar es la preocupación por la coordinación y la comunicación y en este sentido, se apunta a la necesidad de generar mayor coherencia tanto interna del equipo técnico del SLEP, como con los diferentes actores, manifestándose la necesidad de todos los actores de conocer y comprender mejor el proceso de traspaso y sus consecuencias: *"Se debe mejorar la difusión y comunicación del proceso, ya que aún hay apoderados que no entienden el traspaso vivenciado. Esto también se replica en otros componentes de la comunidad educativa, tal como los asistentes de la educación. En una primera instancia se dio información cruzada y confusa"* (Liceo, Costa Araucanía).

Mejoras en la gestión pedagógicas SLEP

En relación con la dimensión de la Gestión Pedagógica SLEP, aparece la necesidad de capacitación, lo que en la respuesta a las distintas preguntas muestra la necesidad de prepararse mejor. A su vez, se espera que el equipo técnico del SLEP conozca bien la realidad de cada centro educativo, su identidad y niveles de enseñanza: *"Mejoraría el proceso de traspaso es que el nuevo empleador y su equipo conociera la realidad de funcionamiento y políticas del nivel inicial que difiere totalmente al nivel escolar, las urgencias y necesidades son completamente muchas veces a corto plazo"* (Jardín Infantil, Costa Araucanía).

Una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones consideradas más significativas, de estas emergen las siguientes categorías:

Tabla 55. Reflexión 1 - Pregunta 3: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
ELEMENTOS PARA UN BUEN TRASPASO	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de recursos humanos
		Planificación y gestión de recursos materiales
		Infraestructura
		Comunicación y coordinación efectiva
	Gestión Pedagógica SLEP	Acompañamiento efectivo

Fuente: Elaboración propia

PRIORIDAD EN LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA

En relación con los elementos más importantes que se señalan para un buen traspaso, la gran mayoría corresponde a dichos que hacen referencia a elementos de Gestión Administrativa, siendo las respuestas a esta pregunta muy similares a las anteriores, ya que el discurso desde lo positivo o los aspectos a mejorar está hablando de prioridades, por lo que los contenidos se van repitiendo.

En términos de infraestructura y recursos materiales se menciona un adecuado diagnóstico y mejoras en infraestructura tanto de las oficinas del SLEP como de los establecimientos, mencionándose el momento del traspaso como una oportunidad para hacerlo: "Se deberían haber realizado mejoras en la infraestructura de todos los establecimientos antes del traspaso, incluido las salas cunas y jardines infantiles" (Sala Cuna, Barrancas). En relación con los recursos materiales, se menciona la necesidad de que estos sean adquiridos con pertinencia educativa, a tiempo y con transparencia: "Entrega de recursos adecuados y con mayor rapidez" (Liceo, Huasco) La otra categoría predominante en relación con la Gestión Administrativa es lo relativo a la comunicación y coordinación efectiva, poniéndose énfasis en la comunicación entre distintos actores, especialmente en los equipos técnicos SLEP y las comunidades educativas.

PRIORIDAD EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA SLEP

Frente a la pregunta por los aspectos más importantes en el ámbito de la Gestión Pedagógica SLEP, se destaca el acompañamiento, poniendo expectativas en el rol que pueda cumplir el equipo técnico del SLEP en este sentido: "Mantener acompañamiento sistemático de los profesionales técnico-pedagógicos en los establecimientos" (Liceo, Puerto Cordillera).

SEGUNDA REFLEXIÓN: SOBRE LO QUE ESPERAN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DEL NUEVO SISTEMA

En la siguiente tabla se indica la cantidad de establecimientos que respondieron cada una de las preguntas contempladas para esta reflexión, como también en números de referencias consideradas para este análisis:

Tabla 56. Segunda reflexión: cantidad de establecimientos y referencias consideradas

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 2	187	100%	708	100%
Expectativas del cambio	182	97,3%	311	43,9%
Expectativas SLEP	149	79,7%	230	32,5%
Expectativas - Valoración NEP	149	79,7%	167	23,6%

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta el resultado del análisis de cada una de las tres preguntas que esta reflexión contempla.

Pregunta 2.1. Expectativas del cambio (dependencia)

Al analizar las respuestas a la primera pregunta de la segunda reflexión emergen las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 57. Reflexión 2 - Pregunta 1: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 2. Expectativas del cambio	182	100%	311	100%
Gestión Administrativa	41	22,5%	90	28,9%
Gestión Pedagógica	26	14,3%	43	13,8%
Política Pública	17	9,3%	20	6,4%
Gestión Técnico-Pedagógica	3	1,6%	3	1%

Fuente: Elaboración propia

En relación con las expectativas de cambio, se manifiestan dimensiones de Gestión Administrativa, Gestión Pedagógica SLEP, Técnico-Pedagógicas y adicionalmente aparecen dichos en relación con la Política Pública.

Una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones consideradas más significativas, de estas emergen a su vez las siguientes categorías:

Tabla 58. Reflexión 2 - Pregunta 1: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
EXPECTATIVAS DEL CAMBIO	Política Pública	Cumplimiento de la Ley
		Valor de la educación pública
		Desmunicipalización
	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura
		Comunicación y coordinación sobre el proceso
		Mejora de las condiciones laborales (docentes, principalmente)
	Gestión Pedagógica SLEP	Trabajo en red
		Trabajo educativo integral

Fuente: Elaboración propia (2019)

CATEGORÍAS EMERGENTES PARA ESTA PREGUNTA

Expectativas de la nueva institucionalidad: dimensión de la política pública

En respuesta a esta pregunta, aparecen expectativas que dan una mirada más amplia al sistema educativo y que son las que se agruparon bajo la dimensión de Política Pública. Las opiniones declaradas muestran la expectativa de revaloración de la Educación Pública a través de la distancia con la política local, como también con la profesionalización y la transparencia que permitan mejorar la calidad: "Que sea un servicio profesionalizado, ni politizado ni por cercanía de cualquier tipo. Todo el equipo seleccionado de manera transparente por concurso público" (Liceo, Huasco).

Expectativas de la gestión administrativa

En términos de la planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura, surgen comentarios relacionados con las instalaciones de los establecimientos educacionales, su mobiliario, conectividad digital y material pedagógico. Sin embargo, también se observa preocupación por las condiciones de atención que brinda el SLEP a sus usuarios y cómo estas son percibidas por los apoderados. Esto implica una inquietud que va más allá de lo relacionado con la adquisición de materiales, sino más bien a la calidad del servicio: *"Mejorar la planificación operativa, ya que los apoderados notan los problemas que existen"* (Colegio, Puerto Cordillera). En la misma línea, esta dimensión incluye la expectativa de mejorar los canales de comunicación y coordinación, fomentando la autonomía de los establecimientos educacionales y sus comunidades, de modo de que estos tomen sus propias decisiones en función de sus necesidades particulares: *"Que se faculte a los E.E. a gestionar sus recursos de manera autónoma, considerando las particularidades y necesidades propias de cada escuela"* (Escuela, Costa Araucanía). Finalmente, emerge la expectativa por la mejora de las condiciones laborales a través de la independencia de las autoridades políticas y la estabilidad del contrato, principalmente de los docentes: *"Proyección y estabilidad en su lugar de trabajo. Esto permite que las personas puedan identificarse con la entidad donde se desenvuelven como profesionales y trabajadores, no depender del estado de ánimo de una autoridad política"* (Escuela, Costa Araucanía).

Expectativas de la gestión pedagógica SLEP

En relación con la dimensión de Gestión Pedagógica SLEP, la expectativa está puesta mayormente en instancias que aporten a la calidad de la enseñanza. Por una parte, potenciar el trabajo colaborativo en espacios de red y por otra, el fomento de una educación integral que considere el apoyo pedagógico a los establecimientos educacionales y en los distintos ámbitos de la vida de los estudiantes: *"Apoyo continuo de profesionales como: fonoaudióloga, educadora diferencial, psicóloga y monitor en deportes"* (Jardín Infantil, Costa Araucanía).

Pregunta 2.3. Valoración de pertenecer a la NEP

Al analizar las respuestas a la tercera pregunta de la segunda reflexión emergen las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 59. Reflexión 2 - Pregunta 3: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 2. Expectativas - Valoración NEP	149	100%	167	100%
Política Pública	69	46,3%	95	56,9%
Gestión Administrativa	39	26,2%	50	29,9%
Gestión Pedagógica	35	23,5%	44	26,3%
No hay valoración/expectativa	25	16,8%	28	16,8%
Gestión Técnico-Pedagógica	1	0,7%	1	0,6%

Fuente: Elaboración propia

En relación con la valoración que hacen quienes participaron en esta jornada de reflexión al Sistema de Nueva Educación Pública, existe un 16,8% de establecimientos que no manifiesta valoración o expectativa respecto a pertenecer a este nuevo sistema. Un porcentaje más alto de las referencias valora la pertenencia al nuevo sistema que se comprenden desde las dimensiones descritas para organizar los contenidos de los diálogos temáticos, siendo en esta pregunta donde predominan las respuestas que aluden a la dimensión de la Política Pública (46,3% de los establecimientos que respondieron esta pregunta).

Cabe señalar que dada a la naturaleza de las respuestas a la pregunta correspondiente a la dimensión No valoración/expectativa se analizarán desde dos puntos de vistas: (i) valoración negativa y (ii) sin valoración.

Una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones con mayor porcentaje obtenido, se logran vislumbrar a su vez la emergencia de las siguientes categorías:

Tabla 60. Reflexión 2 - Pregunta 3: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
VALORACIÓN NEP	Política Pública	Sentido histórico
		Recuperación del rol de empleado público
	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de recursos humanos
	Gestión Pedagógica SLEP	Trabajo en redes
		Foco en el aprendizaje
	Valoración negativa	Falta de planificación
		Pérdida de beneficios
	Sin valoración	Impacto nulo
		Limitaciones de un cambio meramente administrativo

Fuente: Elaboración propia

VALORACIÓN DE PERTENECER A LA NEP DESDE LA DIMENSIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA

Frente a la pregunta por la valoración de pertenecer a la NEP, emergen opiniones de una mirada más amplia que posiciona a las comunidades de estos Servicios Locales como protagonistas de un proceso histórico esperanzador en relación con un mejoramiento en la calidad de la educación y en la equidad que es altamente valorado y lo mismo ocurre con la recuperación del rol de empleado público:

“Vemos la valoración de hacer historia, reflatando la Educación Pública, valoramos realizar una propuesta educacional de calidad y gratuita” (Escuela, Barrancas).

“Pertener a un sistema público de educación nos obliga a reflexionar sobre nuestro rol en la nueva institucionalidad, sobre todo en la manera como entendemos el trabajo, esto es, transitar desde una concepción de funcionario municipal que trabaja para el Estado hacia una visión republicana, con sentido de misión, como servidor público” (Colegio, Puerto Cordillera).

VALORACIÓN DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA DEL SLEP

En relación con esta dimensión, se identifican aspectos de la planificación y gestión de recursos humanos valorados como la forma de las nuevas contrataciones, la seguridad y estabilidad laboral y cercanía con el empleador: *“Cercanía para hablar directamente con nuestro empleador”*. (Jardín Infantil, Huasco).

VALORACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA SLEP

En relación con los aspectos que se valoran de pertenecer a la NEP, desde la dimensión de la Gestión Pedagógica destaca el énfasis puesto en el trabajo colaborativo entre los establecimientos, como también la percepción de que se ha puesto foco en el aprendizaje de los estudiantes y un acompañamiento para lograr avances en este sentido: *“El desarrollo de un trabajo en redes lo que permite el intercambio de experiencias y aprendizajes de manera conjunta”* (Liceo, Huasco). *“La valoración de pertenecer a este sistema es positiva, porque nos permite mejorar los aprendizajes de los(as) estudiantes”* (Colegio, Barrancas).

VALORACIÓN NEGATIVA DE PERTENECER A LA NEP

Las referencias que tienen una valoración negativa de pertenecer a la NEP aluden, por una parte, a la falta de planificación en el proceso de traspaso e instalación, y por otra, a las expectativas incumplidas, la falta de vinculación con el equipo técnico del SLEP o la percepción de una pérdida de beneficios en relación con el sistema de municipalización: *"Han sido más los aspectos negativos que positivos, lo que ha ido en desmedro de los estudiantes"* (Escuela Básica, Huasco).

SIN VALORACIÓN DE PERTENECER A la NEP

En relación con las referencias que muestran indiferencia ante el hecho de pertenecer a la NEP, estas se explican por una parte por la percepción de nulo impacto en el quehacer diario, lo que es relacionado con su poco tiempo en régimen y/o la distancia percibida en relación a la práctica docente, percibiéndose a su vez, como un cambio meramente administrativo que no tendría impacto en los aprendizajes. Finalmente existen referencias que indican falta de información para emitir un juicio: *"Desde el punto de vista de los docentes, no se ve un cambio, por lo que no se valora el nuevo sistema, en general"* (Escuela, Barrancas). *"En esta reflexión se ha determinado que no se puede valorar, ya que aún está en proceso de aplicación y ejecución del sistema. Además, falta sociabilización del nuevo sistema hacia todo el consejo escolar"* (Escuela, Huasco).

TERCERA REFLEXIÓN: SOBRE LA MEJORA EN LOS APRENDIZAJES

En la siguiente tabla se indica la cantidad de establecimientos que respondió cada una de las preguntas contempladas para esta reflexión, como también en números de referencias consideradas para este análisis:

Tabla 61. Tercera reflexión: cantidad de establecimientos y referencias consideradas

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 3	190	100%	609	100%
Ideas y propuestas	189	99,5%	348	57,1%
Aportes territorialidad	108	56,8%	138	22,7%
Consideraciones estrategia EP	99	52,1%	123	20,2%

Fuente: Elaboración propia

Resultados del análisis de cada una de las tres preguntas que esta reflexión contempla.

Pregunta 3.1. Ideas o propuestas para la NEP

Al analizar las respuestas a la primera pregunta de la tercera reflexión emergen las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 62. Reflexión 3 - Pregunta 1: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 3. Ideas y propuestas	189	100%	348	100%
Gestión Técnico-Pedagógica	43	22,8%	91	26,1%
Gestión Pedagógica	39	20,6%	84	24,1%
Gestión Administrativa	25	13,2%	38	10,9%

Fuente: Elaboración propia

Las ideas y/o propuestas a las cuales se hace referencia en los Diálogos Temáticos han sido clasificadas en las dimensiones de Gestión Administrativa, Gestión Pedagógica SLEP y Gestión Técnico-Pedagógica, siendo estas últimas dos las que aparecen con mayor frecuencia en relación con la otra dimensión mencionada y las otras dos preguntas. Una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones consideradas, estas a su vez se reordenan según las siguientes categorías:

Tabla 63. Reflexión 3 - Pregunta 1: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
IDEAS Y PROPUESTAS	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura
		Planificación y gestión de recursos humanos
	Gestión Pedagógica SLEP	Capacitación continua y contratación idónea
		Realización de diagnósticos locales
	Gestión Técnico-Pedagógica	Trabajo en red
		Estrategias pedagógicas para una educación integral
		Involucrar a toda la comunidad del establecimiento en el aprendizaje
		Innovación pedagógica
		Trabajo en red
		Fiscalización periódica
		Regular número de estudiantes por sala
		Regular jornada escolar
		Mayor coordinación en la trayectoria educativa
Desarrollar nuevas evaluaciones		

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍAS EMERGENTES PARA CADA PREGUNTA

Ideas en relación con la mejora de los aprendizajes vinculadas a la gestión administrativa de la NEP

Aparecen referencias en relación con la planificación y gestión de la infraestructura y recursos materiales -tal como aparece en las respuestas a las preguntas anteriores-, es decir, espacio físico, mobiliario y tecnología, entre otros. De este modo, es relevante considerar que si bien estas condiciones se distinguen en el ámbito de la gestión de recursos, de todas formas son directamente relacionadas con las condiciones de aprendizaje y que tendrían impacto en su calidad. También se hace referencia a la planificación y gestión del recurso humano, destacando mayor claridad en roles y funciones y la disminución de la sobrecarga de trabajo administrativo en los equipos de los establecimientos educacionales: *“Regular la carga administrativa de los establecimientos educacionales”* (Escuela, Huasco).

Ideas en relación con la mejora de los aprendizajes vinculadas a la gestión pedagógica del SLEP

En este apartado se agrupan aquellas referencias que hacen mención a estrategias que apuntan a asegurar equipos idóneos. Por una parte, se plantea la contratación y la capacitación y por otra, la utilización del diagnóstico como herramienta de mejoramiento para la toma de decisiones en relación con esos resultados. Finalmente, aparece el trabajo colaborativo como la otra estrategia planteada, poniendo énfasis en las redes locales: *“...seguir capacitando a los docentes, para poder ejecutar diferentes estrategias en las aulas, y así causar impacto con aprendizajes realmente significativos”* (Escuela Básica, Costa Araucanía). *“Realizar un diagnóstico real y efectivo de cada unidad educativa del territorio y hacer inversión en las deficiencias que presentan”* (Escuela Básica, Puerto Cordillera).

Ideas en relación con la mejora de los aprendizajes, vinculadas a área técnico-pedagógica

En esta dimensión se tiende a poner a los estudiantes (niños, niñas, estudiantes) al centro y a la NEP en función de los aprendizajes y para ello, se enuncian ideas de distintas categorías. Por una parte, se hace énfasis en estrategias pedagógicas que aluden a una educación más integral, tomando en mayor consideración la educación emocional, artística, deportiva, cívica y la inclusión. Por otra parte, también se alude a ampliar el uso que se les da a los espacios educativos como el aula, como también a utilizar otros como, por ejemplo, promoviendo las salidas pedagógicas: *“Disminuir la carga horaria del currículum y fortalecer la parte física y emocional del estudiante, con talleres”* (Liceo, Puerto Cordillera). *“Es necesario avanzar con la metodología del encierro en el aula, que llega a ser dañina en la motivación hacia los aprendizajes. El esperado orden y disposición en el aula, reinante desde hace décadas, con una equívoca mirada de que los alumnos ordenados en el aula significan efectivo aprendizaje, se debe ir reemplazando por la vivencia y lo cotidiano, dejarse llevar por la creatividad del docente y confiar en él, como uno de los agentes más importantes en la construcción de aprendizajes. Que nuestro colegio un lugar de enseñanza de los aprendizajes significativos y un gran laboratorio experimental de la vida futura”* (Complejo Educacional, Barrancas).

También aparece relevado el trabajo colaborativo en red como una estrategia que aporta a la mejora de los aprendizajes, lo que implica una responsabilidad colectiva y una mirada territorial del proceso de mejora. Esta colaboración se entiende desde la presencia de profesores itinerantes o profesionales de apoyo que trabajan en diferentes escuelas a la generación de actividades de intercambio entre estudiantes de distintas escuelas y redes de intercambio de prácticas, entre otras. *"Proporcionar al establecimiento un profesor especialista itinerante que trabaje a la par con los docentes del establecimiento, en algunas áreas como inglés, computación educación física etc."* (Escuela, Costa Cordillera).

Otros elementos relevados en el ámbito técnico-pedagógico tienen relación con regulaciones estructurales como la disminución del horario escolar y el número de estudiantes por sala, lo que también se relaciona con el coeficiente pedagógico adecuado. Por otra parte, también se propone fortalecer la función fiscalizadora del equipo técnico del SLEP en relación con la cobertura curricular y las prácticas pedagógicas. Finalmente se sugiere a la NEP en general replantear las evaluaciones estandarizadas y la evaluación docente. Por tanto, cuando se menciona el Simce es en un sentido de rechazo, sin detallar en función de qué criterios.

Pregunta 3.2. Aporte de la nueva organización territorial

Al analizar las respuestas dadas a la segunda pregunta de la tercera reflexión emergen las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 64. Reflexión 3 - Pregunta 2: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 3. Aportes				
organización territorialidad	108	100%	138	100%
Gestión Pedagógica	77	71,3%	115	83,3%
Gestión Administración	44	40,7%	65	47,1%

Fuente: Elaboración propia

Una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones consideradas, estas se reordenan según las siguientes categorías:

Tabla 65. Reflexión 3 - Pregunta 2: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
APORTES DE LA NUEVA TERRITORIALIDAD	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura
		Presencia del Estado
		Planificación y gestión de recursos humanos
	Gestión Pedagógica SLEP	Trabajo en red
		Acompañamiento efectivo
Gestión Técnico Pedagógica	Aprendizaje en contexto	

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍAS PARA CADA PREGUNTA EN DETALLE

Aportes que se esperan de la nueva organización territorial en términos de la gestión administrativa

Frente a todas las preguntas, emerge la dimensión de la gestión de recursos materiales e infraestructura, que pone énfasis en disminuir la burocracia, agilizar su entrega y aumentar la autonomía de los establecimientos, lo que estaría respondiendo a necesidades específicas de cada comunidad. En términos de la planificación y gestión de recursos humanos, la nueva distribución geográfica estaría haciendo más complejo y difícil el acceso a oficinas y la distribución de personal suficiente por todo el territorio: *"Al ser un territorio tan amplio, falta personal, oficinas y recursos donde los distintos sectores del territorio puedan avocar sus inquietudes y necesidades, porque está todo centralizado, por ende las comunas que se encuentran retiradas de la comuna tienen difícil acceso, no tienen movilización, tampoco existe una coordinación en los traslados, por consiguiente servicio local debiese tener mayor conocimiento para que esto no repercuta en un aprendizaje de calidad de los niños y niñas de los distintos establecimientos educacionales"* (Jardín Infantil, Huasco).

Finalmente, también se hace referencia al aporte que la presencia del Estado puede significar en el sistema educativo, esto en términos de contar con un responsable directo que vela por el cumplimiento de la ley de educación, lo que se puede entender como velar por la calidad y equidad de la NEP: *"Haciendo uso del rol y responsabilidad del estado frente a sus establecimientos educacionales con recursos, información, apoyo y acompañamiento"* (Colegio, Barrancas).

Aportes que se esperan de la nueva organización territorial en términos de la gestión pedagógica SLEP

En relación con el ámbito de la gestión pedagógica, se están reconociendo dos aspectos importantes, donde se ponen expectativas. Por una parte, en el trabajo colaborativo en términos de compartir recursos humanos, construir lineamientos comunes en forma participativa y en el intercambio de experiencias exitosas dicho como *"Movilizar el conocimiento, a través del intercambio de experiencias"* (Jardín Infantil, Costa Araucanía). Por otra parte, se pone especial énfasis en la necesidad de acompañamiento que les permita mirarse, evaluarse y tener apoyo en la búsqueda e implementación de soluciones. Ello se expresa proponiendo

evaluaciones y diagnósticos para reconocer qué es necesario modificar y se solicita mayor presencia del SLEP como ayuda en esta tarea del mejoramiento continuo.

“La existencia de una mayor presencia del departamento técnico pedagógico, definiendo sus roles y quienes serán los responsables de los procesos que se suceden durante el año en un establecimiento” (Escuela, Costa Araucanía). “La existencia de una mayor presencia del departamento técnico pedagógico, definiendo sus roles y quienes serán los responsables de los procesos que se suceden durante el año en un establecimiento” (Escuela, Costa Araucanía).

Aportes que se esperan de la nueva organización territorial en términos de la dimensión técnico-pedagógica

Lo más relevante en relación con el aporte técnico-pedagógico que se espera podría hacer la nueva organización territorial, es generar condiciones para que el aprendizaje sea un proceso mejor contextualizado a la realidad de cada comunidad educativa y a la experiencia de los estudiantes. *“Los aprendizajes se mejoran poniendo el centro en el contexto y sus vivencias. En este sistema, se presenta una muy buena oportunidad para ampliar la mirada territorial y acercarse al aprendizaje vinculado a la vivencia, a la experiencia cotidiana” (Complejo Educacional, Barrancas). “Desarrollo de aprendizajes pertinentes y significativos en conexión con la realidad territorial” (Escuela, Costa Araucanía).*

Pregunta 3.3. Consideraciones para la primera estrategia nacional de Educación Pública para la mejora de aprendizajes

Al analizar las respuestas dadas a la tercera pregunta de la tercera reflexión emergen las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 66. Reflexión 3 - Pregunta 3: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	N°	%	N°	%
REFLEXIÓN 3. Consideraciones ENEP para aprendizaje	99	100%	123	100%
Gestión Pedagógica	74	74,7%	118	95,9%
Gestión Administrativa	46	46,5%	74	60,2%
Política Pública	7	7,1%	8	6,5%
Gestión Técnico-Pedagógica	4	4%	5	4,1%

Fuente: Elaboración propia

Una vez ordenadas las respuestas de acuerdo con las dimensiones consideradas, estas se reordenan según las siguientes categorías:

Tabla 67. Reflexión 3 - Pregunta 3: categorías emergentes por dimensión

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
CONSIDERACIONES PARA LA PRIMERA ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de recursos humanos
		Planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura
		Incentivar participación e involucramiento de toda la comunidad educativa
	Gestión Pedagógica SLEP	Actualización curricular
		Capacitación
		Diagnósticos y evaluaciones territoriales
		Promover la democratización e inclusión

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍAS QUE APORTAN MAYOR NOVEDAD

Consideraciones en la ENEP para el mejoramiento de los aprendizajes desde la gestión administrativa.

En relación con la planificación y gestión del recurso humano, se hace referencia a elementos vinculados a contrataciones que permitan asegurar profesionales competentes y atraerlos a la NEP: *"Asegurar que las condiciones de la Educación Pública sean atractivas para que los mejores profesionales anhelan pertenecer al sistema"* (Escuela, Barrancas). También se hace referencia a los recursos materiales e infraestructura, donde se hace énfasis tanto en el mejoramiento en establecimientos educacionales, como en la agilidad en su gestión.

La diferencia de esta dimensión en relación con las preguntas anteriores está en el foco en el incentivo de la participación de toda la comunidad educativa, es decir, se vincula la mayor participación de todos los actores con mejores resultados en los aprendizajes, por lo tanto probablemente también la corresponsabilidad: *"Lo primero que deberían hacer son congresos escolares con los miembros de la comunidad educativa para analizar la realidad de la institución y realizar un diagnóstico institucional. Luego de eso se deben tomar decisiones para mejorar en los aspectos débiles, siempre pensando en los niños y niñas y el foco puesto en el aprendizaje"* (Escuela, Barrancas). Por una parte, se sugiere ocuparse del tema curricular tomando en consideración la realidad de cada establecimiento, escuchando con flexibilidad las voces de los docentes, de modo de lograr procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados al contexto territorial: *"Escuchar la voz de los docentes en la realización de los módulos, programas y planes de estudio, ya que actualmente son tan rígidos que no consideran los contextos de la realidad del territorio"* (Escuela, Puerto Cordillera).

Como en las otras preguntas, aparece también el tema de la capacitación como una de las consideraciones que la ENEP debiese considerar, como también diagnósticos y evaluaciones territoriales. Una vez más se manifiesta la necesidad de mirarse como comunidad educativa y prepararse para mejorar: *"La primera*

estrategia que se debiera considerar es conocer las características y necesidades de cada establecimiento para realizar un FODA y desde allí elaborar programas que permitan mejorar los resultados" (Liceo, Barrancas).

Finalmente, la promoción de la democratización e inclusión de la escuela aparece como una consideración a tomar en la ENEP: *"Para avanzar hacia una Educación de Calidad, estratégicamente se debe considerar que: un estudiante tiene el mismo valor, deberes y derechos en cualquier lugar de Chile donde exista, y que este requiera Atención Educativa; no importando su condición humana, religiosa, racial, social y económica" (Escuela, Costa Araucanía).*

CONCLUSIONES

A partir de la información sistematizada, es posible señalar que las personas que participaron en el proceso han construido una representación de los sistemas locales de Educación Pública, que se expresa en sus expectativas, la definición de los elementos que les parecen más relevantes a tener en cuenta y aquellos ámbitos necesarios de mejorar o que afectaron la instalación de los SLEP.

La representación sobre los SLEP considera el entendimiento sobre el sentido del sistema de educación local, donde se destacan los siguientes elementos: momento histórico; nueva mirada a la educación que considera el contexto y plantea la necesidad de contemplar las condiciones (contexto y protección) y los logros de aprendizaje. La escuela deja de ser por lo tanto un ente aislado y se concibe dentro de un sistema, donde se establecen redes de colaboración y apoyo en búsqueda de mejores procesos de aprendizaje, trabajo colaborativo entre pares (docentes y otros actores de las comunidades) y acceso a servicios de atención en pro de la protección de los estudiantes desde una mirada del territorio más allá de los establecimientos educativos en sí.

Desde esta mirada, se establecen entonces expectativas en cuanto a la calidad y características de la oferta educativa. Es decir, se espera que la Educación Pública ofertada por los servicios locales esté acorde a los desafíos del siglo XXI, incluyendo cambios en la aproximación pedagógica que aseguren el logro de aprendizajes y el relevamiento de los estudiantes como centro del quehacer de la escuela, a lo que se suman mejoras y cambios de infraestructura y equipamiento que den cuenta del propósito de los SLEP y velen por brindar condiciones para que la educación impartida sea de calidad.

Lo señalado permite relevar condiciones que aparecen como fundamentales para la calidad del proceso de transición. En este sentido, es muy importante definir el propósito de la Educación Pública, la claridad frente al mandato y el norte que debe orientar su esfuerzo. Se espera que todos los SLEP cuenten con una épica o sentido, tengan definiciones de gestión y toma de decisiones acorde a lo declarado y por cierto, que esta sea eficiente, todo ello en un contexto de transparencia e involucramiento de los diversos actores.

Dado que se trata de un cambio "histórico" como viene siendo señalado por distintas personas e instituciones, existe un grado relevante de incertidumbre que aumenta la demanda por claridad en lo que se pretende lograr y la forma en que se cumpla. La comunicación clara y asertiva es altamente valorada y también la cercanía y empatía con todos los actores, que logren no solo informarse sino sentirse parte del sistema local y del esfuerzo compartido. A su vez, se plantea la Educación Pública como una oportunidad de consolidar iniciativas o esfuerzos con sello local y donde la calidad sea un "dato" al que pueden acceder todos quienes sean estudiantes de un establecimiento de dependencia del SLEP.

Por último, hay conciencia de lo difícil que resulta la tarea y por tanto emerge como un elemento crítico el apoyo para poder cumplir con la tarea. La palabra "capacitación" surge entonces como una expresión que condensa la necesidad de fortalecer la mirada y adquirir nuevos conocimientos y competencias para poder cumplir con la garantía de que todos tengan acceso a aprendizajes de calidad.

5. CONSULTA EN LÍNEA

El objetivo de esta consulta fue levantar información a nivel nacional sobre las percepciones de la ciudadanía en relación con las líneas de acción prioritarias que la propuesta de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública incorporó, de manera de contar con una validación nacional de las prioridades antes identificadas.

Esta consulta, desarrollada en conjunto con Fundación Chile a través del sitio www.contruyendoeducacionpublica.cl se realizó entre marzo y abril de 2019, convocando a más de 21.000 personas, entre ellas, directivos, docentes, sostenedores, apoderados, asistentes de la educación, estudiantes de 6° básico a 4° medio y público en general, entre otros actores interesados en la Educación Pública.

Con el fin de recoger las prioridades e intereses de los distintos miembros de las comunidades educativas, antes de la elaboración del instrumento de consulta se realizó una serie de grupos focales y los cuestionarios resultantes fueron sometidos a un proceso de pilotaje, con el fin de evaluar el funcionamiento general de los instrumentos en términos de comprensión, estructura y pertinencia de sus preguntas.

Se codificaron 20.293 preguntas abiertas completando de esta forma un 88% de la muestra total. Los distintos resultados parciales fueron mostrando que las tendencias generales se mantenían, modificando leves cambios a medida que aumentaba la codificación de las respuestas abiertas.

Tabla 68. Respuestas consulta nacional en línea

Total intentos	Incompletos	Doble RUT	Total Válidos
27.208	4.189	2	23.017

Fuente: Informe sistematización consulta nacional en línea

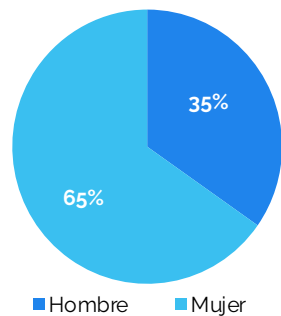
Tabla 69. Análisis de pregunta abierta, consulta nacional en línea

Total válidos	Vacias	Texto no codificable	Suma no codificados	Respuestas codificadas
23.017	1.336	1.338	2.724	20.293

Fuente: Informe sistematización consulta nacional en línea

Gráfico 49. Caracterización de la variable sexo.

Caracterización de la variable Sexo



Fuente: Informe 3. Asesoría y facilitación de mecanismos y metodologías de gestión Participativa para la Educación Pública en el Marco de la elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2017), Tical, junio 2019

La muestra se compone de un 65% de mujeres y un 35% de hombres. En el cuadro siguiente se desagrega la composición por roles y sexo:

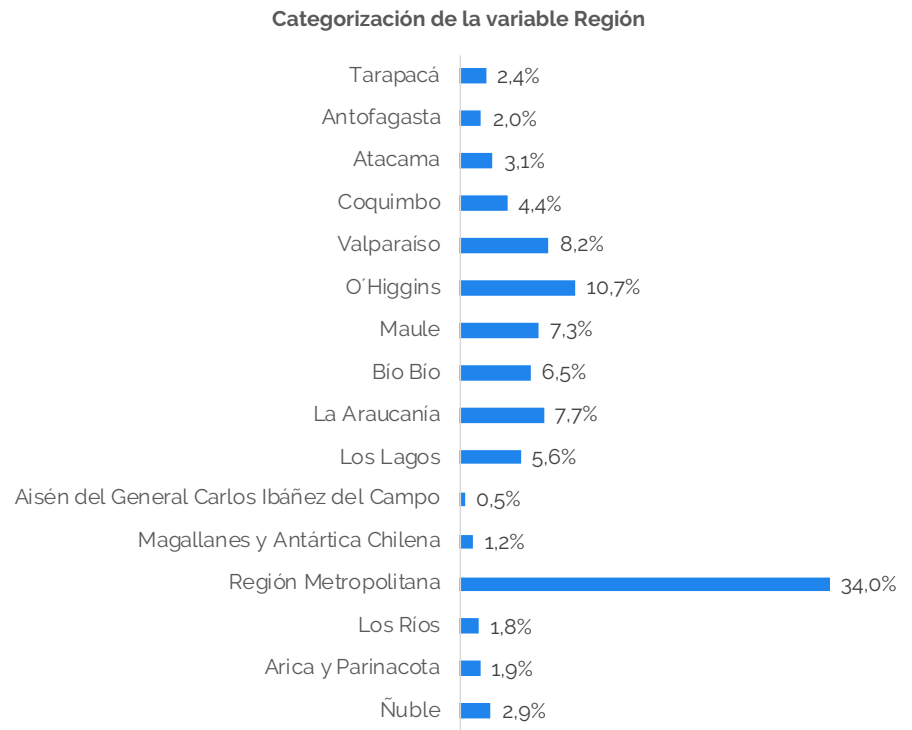
Tabla 70. Variable sexo desagregada por roles

Roles/Sexo	Frecuencias Hombre	Frecuencias Mujer	Total general
Docentes, Asistentes de la Educación, Directivos y Sostenedores(as)	2.630	6.235	8.865
Estudiantes	4.008	4.643	8.651
Padres, Madres y Apoderados	887	2.883	3.770
Público general	664	1.067	1.731
Total general	8,189	14,828	23,017

Fuente: Informe sistematización consulta nacional en línea

Es destacable la participación de las mujeres en esta Consulta y en el caso de los docentes, asistentes de la educación, directivos y sostenedores la triplica frente a la de los hombres. En tanto, en los estudiantes la proporción es levemente superior para las mujeres, mientras que, en el caso de los apoderados, la proporción de mujeres es el triple a la de los hombres. En el caso del público general, la proporción de mujeres es casi el doble.

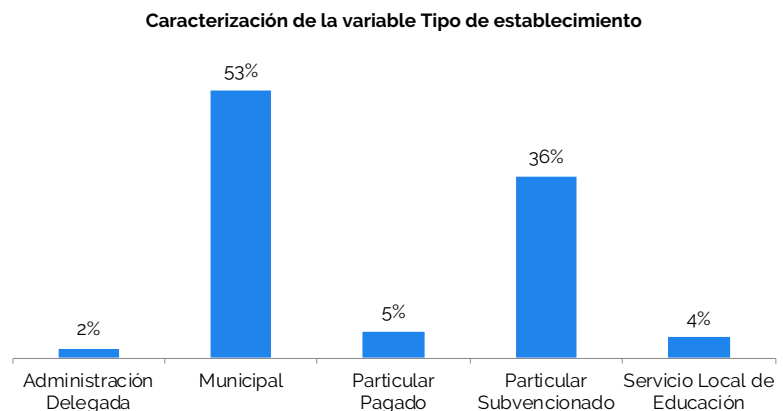
Gráfico 50. Categorización de la variable región



Fuente: Informe 3. Asesoría y facilitación de mecanismos y metodologías de gestión Participativa para la Educación Pública en el Marco de la elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2017), Tical, junio 2019

La Consulta se realizó en todas las regiones del país, siendo la Región Metropolitana la de mayor representatividad con un 34% de los encuestados. Las regiones ubicadas al norte de la RM representan un 21% de los encuestados, mientras que las regiones al sur de la RM representan el 45% del total.

Gráfico 51. Caracterización de la variable Tipo de establecimiento

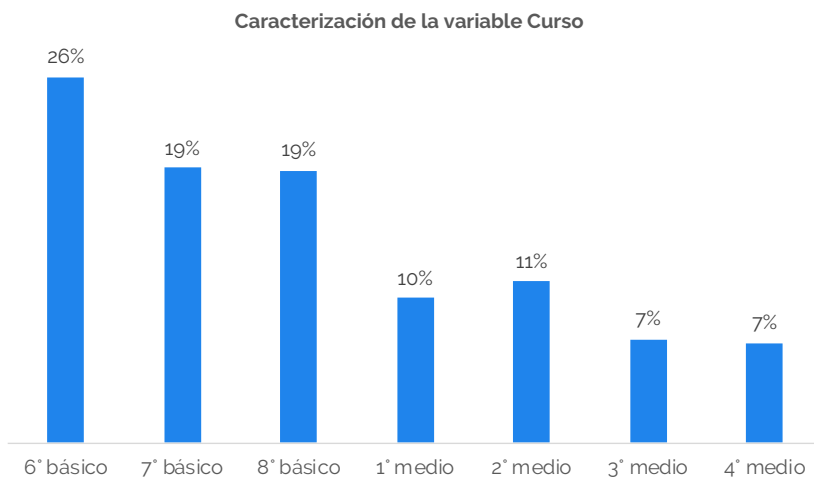


Fuente: Informe 3. Asesoría y facilitación de mecanismos y metodologías de gestión Participativa para la Educación Pública en el Marco de la elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2017), Tical, junio 2019

En esta gráfica, se observa que un 53% de la Muestra pertenece a establecimientos municipales y un 36% se vincula con un establecimiento particular subvencionado. En tanto y considerando el estamento estudiantil, que del total de encuestados representa el 37,6%, se observa en la caracterización por curso una mayor participación en los alumnos de básica, los cuales representan el 64% del total de encuestados, mientras que los estudiantes de media corresponden al 36%. Cabe destacar que los alumnos de 6° básico representan un 26% de los encuestados.

La hipótesis de la mayor participación de estudiantes de Educación Básica es su mayor vinculación con los profesores y la identidad con su establecimiento educacional.

Gráfico 52. Caracterización de la variable Curso



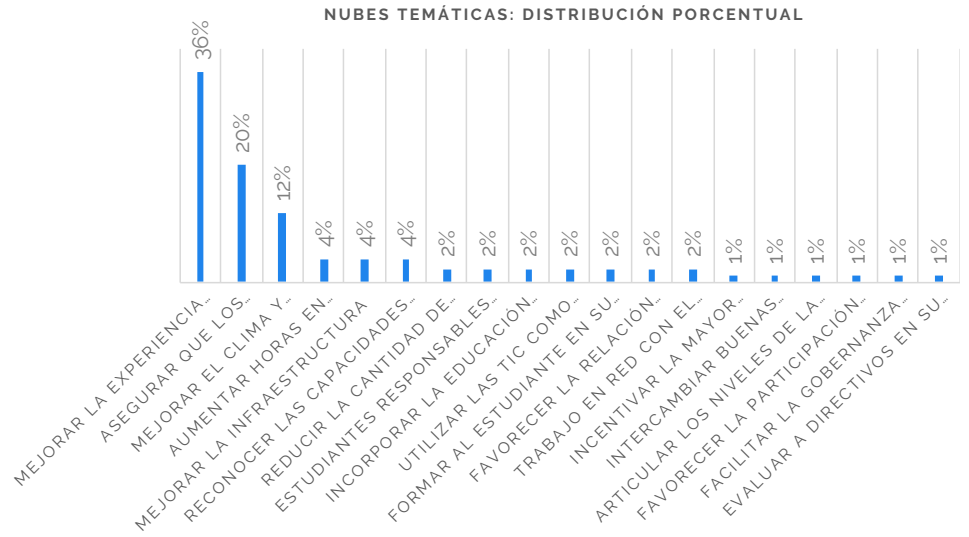
Fuente: Informe 3. Asesoría y facilitación de mecanismos y metodologías de gestión Participativa para la Educación Pública en el Marco de la elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2017), Tical, junio 2019

Resultados cualitativos y cuantitativos de la pregunta abierta

Esta síntesis aborda los resultados de la pregunta seis de tipo cualitativa abierta que tuvo el objetivo de establecer un espacio en la consulta para que las personas pudiesen entregar sus opiniones de manera espontánea, lo que permitió enriquecer la totalidad de los resultados. Las respuestas de esta pregunta mediante un proceso de codificación fueron agrupadas en dieciocho ejes discursivos denominados "Nubes Temáticas": Asegurar profesores capacitados y motivados; Mejorar el clima y convivencia escolar; Reconocer las capacidades de los estudiantes; Aumentar horas en asignaturas específicas; Favorecer la relación entre familias y equipos docentes; Formar al estudiante en su desarrollo socioemocional; Reducir la cantidad de alumnos por grupo curso; Estudiantes responsables de su aprendizaje; Mejorar la infraestructura; Trabajo en red con el medio local; Intercambiar buenas prácticas docentes; Utilizar las TIC como estrategia y recurso del aprendizaje; Articular los niveles de la educación; Incorporar la Educación Inclusiva; Incentivar la mayor pertinencia cultural; Favorecer la participación de la comunidad escolar en las decisiones; Facilitar la gobernanza autónoma de los establecimientos educacionales (descentralización); Evaluar a directivos en su desempeño y rendición de cuentas.

Tal como se puede observar en el gráfico, mejorar la experiencia de aprendizaje (36%), asegurar que los profesores estén capacitados (20%) y mejorar el clima y la convivencia escolar (12%) suma el 68% de todas las preferencias.

Gráfico 53. Distribución porcentual Nubes temáticas



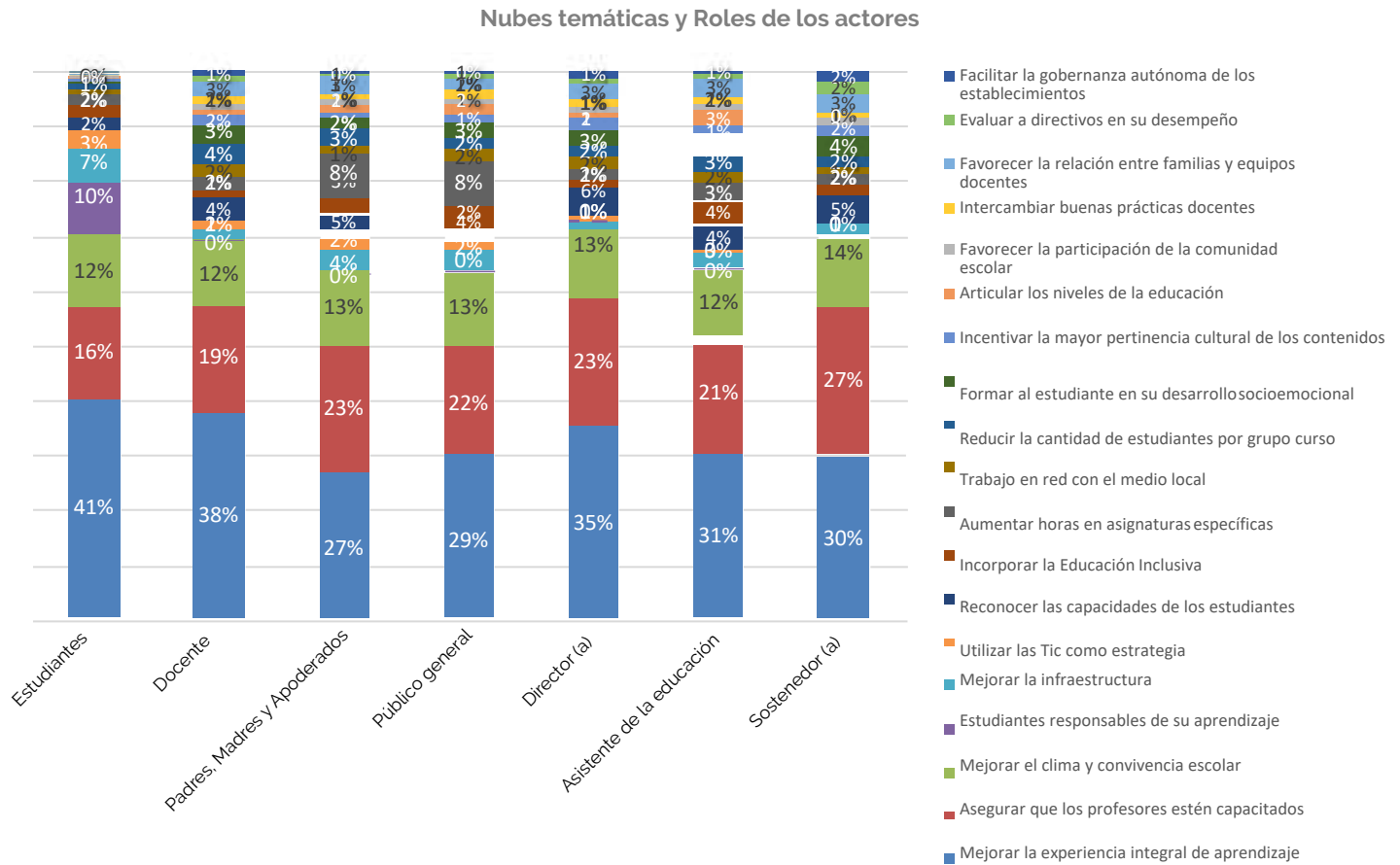
Fuentes: Informe 3. Asesoría y facilitación de mecanismos y metodologías de gestión Participativa para la Educación Pública en el Marco de la elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2017), Tical. Junio 2019.

1. Mejorar la experiencia integral de aprendizaje: metodologías activas y participativas; aprendizaje por proyecto; aprendizaje por problema; aprendizaje por investigación colaborativa; aprendizaje basado en la experiencia; salidas pedagógicas; desarrollo de la creatividad; la imaginación y la curiosidad; desarrollo del pensamiento crítico; reducción de contenidos; actividades extracurriculares; aprender haciendo; flexibilidad evaluativa e integración curricular entre asignaturas.

2. Asegurar profesores capacitados y motivados: que sean evaluados; que cuenten con mejores condiciones para el ejercicio de su vocación (desarrollo profesional); con menos papeleo administrativo y que conozcan a sus estudiantes.

3. Mejorar el clima y convivencia escolar: respeto, escucha, trabajo en equipo, colaboración, disciplina en las aulas.

Gráfico 54. Nubes temáticas y roles de los actores



Fuentes: Informe 3. Asesoría y facilitación de mecanismos y metodologías de gestión Participativa para la Educación Pública en el Marco de la elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2017), Tical. Junio 2019.

Resultados de Nubes temáticas: palabras clave

Las palabras clave con mayor visualización en el discurso de los actores son: salidas pedagógicas, respeto, juego, participación, trabajo colaborativo, escucha, aprender haciendo, desarrollo de habilidades socioemocionales, clases o metodologías activas, motivación de los docentes y flexibilidad de las experiencias de aprendizaje.

Ejes discursivos por actor

Los principales ejes discursivos por actor participante según la tabla fueron:

Tabla 71. Ejes discursivos por actor

EJE DISCURSIVO	ACTOR
1. Reconocimiento de las capacidades de los estudiantes	Apoderados y sostenedores
2. Método de aprendizaje por proyecto.	Docentes y sostenedores
3. Intercambio de buenas prácticas docentes.	Asistentes de la educación, docentes, sostenedores
4. Desarrollo de prácticas que disminuyan la discriminación.	Estudiantes
5. Compromiso de los docentes.	Asistentes de la educación y sostenedores
6. Vocación docente	Apoderados y público en general
7. Valoración de los estudiantes (Reconocer sus capacidades)	Apoderados y público en general

Fuente: Elaboración propia

Aportes de los SLEP para la ENEP

A los SLEP que estaban en régimen, se les solicitó a aportar a la construcción de la ENEP. Sus observaciones fueron:

- Desmunicipalización era absolutamente necesaria.
- Hoy los Centros de Padres cuentan con mayor participación.
- El SLEP tiene objetivos y metas que consideran al estudiante.
- Se valora la incorporación en la ley de conceptos como inclusión y calidad.
- Se necesita mejorar el trabajo conjunto de los municipios y los SLEP, estableciendo una alianza estratégica.
- Se necesita mejorar la gestión financiera y administrativa del traspaso.
- Es relevante priorizar el área pedagógica y ponerla al centro.

IV. ESTUDIOS ENCARGADOS POR LA DEP PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ENEP

1. CEPPE UC y DESUC (2018). *Diseño del Modelo de Evaluación de la Nueva Educación Pública y Levantamiento de Línea Base*. Informe Final, CEPPE UC: Santiago, Chile.
2. De la Vega, L. (2017). *Análisis Comparado Internacional de Estrategias de Educación Pública*. Informe final, Ministerio de Educación.
3. Grupo Educativo (2019). *Sistematización y Análisis de Información de los Diálogos Temáticos para la Dirección de Educación Pública en el Marco de la Elaboración de la Primera Estrategia de Educación Pública (2019-2028)*. Informe final.
4. Palacios, R. y Araya, P. (2019). *Asesoría y Facilitación de Mecanismos y Metodologías de Gestión Participativa para la Dirección de Educación Pública en el Marco de la Elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2028)*. Análisis Consulta Ciudadana en Línea. Informe N°3. TICAL.
5. Palacios, R.; Araya, P.; Jiménez, J. (2018). *Asesoría y Facilitación de Mecanismos y metodologías de Gestión Participativa para la Dirección de Educación Pública en el Marco de la Elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2028)*. Modelo de Análisis de Información Cualitativa para la Estrategia Nacional de Educación Pública. Informe N°2. TICAL.
6. PEC (2017a). *Análisis y consolidación de Bases de Datos Consulta "Construyendo la Educación Pública"*. Informe N° 1. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
7. PEC (2017b). *Caracterización General Consulta Ciudadana "Construyendo Educación Pública"*. Informe N°2. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
8. PEC (2018a). *Análisis y Recomendaciones al Proceso Participativo "Construyendo Educación Pública"*. Informe N° 3. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
9. PEC (2018b). *Recomendaciones Metodológicas Consulta "Construyendo la Educación Pública"*. Informe n°4. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
10. Uribe, M.; Valenzuela, J. P.; Anderson, S.; Cuglievan, G.; Núñez, I.; y Hernández, C. (2019). *Estudio de Seguimiento y Sistematización de Procesos Críticos en la Transición de la Gestión de la Educación Pública de los Municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. Centro de Liderazgo PUCV-CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.

V. INCORPORACIÓN DE LAS OBSERVACIONES DEL CONGRESO

La primera versión borrador de la Estrategia Nacional para la Educación Pública fue entregada en junio de 2019 a las comisiones de educación del Congreso Nacional, cuyos senadores y diputados hicieron observaciones que posteriormente fueron subsanadas en la versión ingresada el 28 de agosto al Consejo Nacional de Educación (CNED).

VI. REVISIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN POR PARTE DEL CNED Y AJUSTES A LA PRIMERA VERSIÓN

El presente documento es el resultado de la revisión del informe emitido por el Consejo Nacional de Educación respecto a la primera versión de la ENEP entregada en agosto por el Mineduc y los procesos de ajuste llevados a cabo por la DEP para la presentación de una nueva versión mejorada.

Para ello, se volvió a estudiar los documentos que permitieron la construcción de dicha versión, se trabajó con una consultora externa para levantar el relato épico con todos los funcionarios de la Dirección de Educación Pública (100 aproximadamente), se convocó a una comisión de expertos quienes participaron y guiaron las mejoras, se realizaron nuevas entrevistas a diferentes actores que habían participado en el proceso de elaboración y finalmente, previo a la presentación al CNED, se realizó una jornada de trabajo con 15 actores relevantes y transversales, con el objetivo de revisar este importante documento, cumpliendo con la solicitud en el oficio 564/2019 de la resolución N°362/2019 de dicho consejo.

ANEXO 6:

MINUTA MODELO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES ELABORADO POR LA DEP

CONTEXTO

Este anexo se incorpora para dar a conocer aspectos básicos del modelo de acompañamiento que la Dirección de Educación ha desarrollado para apoyar el objetivo estratégico N2, fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores clave del sistema, a través de la mejora de sus prácticas.

El siguiente documento refiere a las bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en Educación Pública (en adelante las bases) del año 2018 y en consideración a éste propone un modelo¹¹ para el desarrollo de capacidades en el sistema de Educación Pública, con el propósito de dotar al sistema de estrategias y mecanismos mínimos para cumplir sus fines. De esta manera se han abordado cinco dimensiones o ámbitos de acción que se consideran claves para permitir el desarrollo del sistema en todos sus niveles:

1. Liderazgo y Gestión Estratégica
2. Gestión Curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes
3. Convivencia educativa y participación ciudadana
4. Inclusión educativa
5. Gestión de recursos

Estas dimensiones surgen del cruce de diversas fuentes de información existentes tanto a nivel nacional como internacional, siendo de los más importantes el Marco para la buena dirección y liderazgo escolar, el Marco para la buena enseñanza, los Estándares Indicativos de Desempeño elaborados por el Ministerio de Educación, el marco normativo (leyes y decretos regulatorios del sistema), las investigaciones de los distintos centros de liderazgo escolar (CEDLE, CIAE, CPEIP, entre otros), los estudios y publicaciones de los distintos especialistas y variados actores educativos, así como la propia experiencia de acompañamiento en los dos años de funcionamiento que lleva esta nueva institucionalidad.

¹¹ Referentes de gestión que han servido de base para la construcción de este modelo: Marco de la buena Dirección y Liderazgo Educativo (2015), Estándares Indicativos de Desempeño diseñados por la Agencia de Calidad de la Educación (2014) y estudios nacionales e internacionales referidos al tema de desarrollo de capacidades en el ámbito escolar. Así mismo, ha sido fuente de experiencia en el ámbito del desarrollo de capacidades de liderazgo escolar, el programa nacional de formación de directores desarrollado por el CPEIP-MINEDUC.

En noviembre de 2017, el Congreso Nacional aprobó un nuevo sistema de dirección, gestión y acompañamiento para las escuelas, liceos y jardines¹² del sector público en Chile a través de la Ley 21.040. Bajo esta institucionalidad, denominada sistema de Educación Pública (en adelante Sistema), la responsabilidad de la gestión local y de la entrega del servicio educativo en los establecimientos educacionales del sector público pasará paulatina y programadamente del control de 345 autoridades educativas municipales (DAEM o Corporaciones), a ser gestionada por un nuevo conjunto de 70 órganos de nivel intermedio, llamados Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP). El Sistema de esta manera se constituye en un importante nuevo diseño de educación en Chile, con el objetivo de proveer una Educación Pública, gratuita y de calidad a los niños, niñas, jóvenes y adultos que forman parte del sistema.

En este sentido, la Ley 21.040 señala explícitamente que uno de los objetivos principales del nuevo sistema será velar por el mejoramiento continuo de los procesos educativos que se desarrollan en los establecimientos educacionales dependientes de los SLEP (Art. 5 b), lo que en consecuencia demuestra que la dimensión pedagógica y la de mejoramiento de la calidad de la educación serán un eje central en la gestión de estos SLEP, así como en las estrategias que surjan en el marco de este nuevo sistema.

En el marco de esta nueva institucionalidad, las orientaciones estratégicas de los procesos asociados al mejoramiento de la calidad de la educación recaen en dos nuevos referentes institucionales, la Dirección de Educación Pública (en adelante DEP) y los SLEP, ambos servicios con responsabilidades específicas entregadas por el marco normativo que los regula. En el caso de la DEP su objeto es la conducción estratégica y coordinación del sistema, velando porque los Servicios Locales provean una educación de calidad en todo el territorio nacional (Art. 60). Para ello, la DEP puede prestar asistencia técnica, orientar, requerir información y monitorear a los SLEP, entre otras acciones que, para ser efectivas, deberían reflejarse en el trabajo cotidiano que se realiza al interior de las escuelas. A mayor abundamiento y con este mismo propósito, la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente estipula en su artículo 11 inciso 4 que "En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad" demostrando como es de interés transversal, dotar a los establecimientos educacionales de herramientas y estrategias que les permitan potenciar su desempeño, monitorear sus prácticas y retroalimentar sus propias iniciativas.

En este sentido, surge como prioritario para el funcionamiento de esta nueva institucionalidad potenciar el desarrollo de capacidades, ya que, a partir de las definiciones del nuevo sistema de Educación Pública, se desprende que uno de los ejes centrales de los esfuerzos del nivel nacional e intermedio a través de los SLEP será el fortalecimiento de las capacidades en equipos directivos y docentes. En cuanto a los equipos técnicos del nivel intermedio, la evidencia sugiere que su objetivo sea promover las condiciones y apoyo a las escuelas y para ello requiere

¹² En adelante, se utilizará el genérico "establecimientos educacionales", para referirse a las escuelas, liceos y jardines que componen los diferentes niveles educativos de la Educación Pública.

contar con herramientas y conocimientos pedagógicos. Pero, además, requieren principalmente desarrollar la habilidad de **establecer un nivel de confianza relacional que permita la colaboración (Fuller et al., 2003) y la construcción permanente y conjunta en redes de prácticas efectivas de gestión y liderazgo institucional.**

II. Descripción del modelo

Para articular el modelo, se pretende la instalación de capacidades a tres niveles:

- DEP (Nivel macro)
- SLEP (Nivel intermedio)
- EE (Nivel micro)
 - o Equipo de gestión
 - o Equipo Profesores
 - o Estudiantes

Dotar de capacidades a todo nivel, se estima permitirá entonces que cada equipo relevante del sistema se apropie, responsabilice y se comprometa con prácticas efectivas que posibiliten fortalecer las buenas prácticas existentes al interior del establecimiento y potencien áreas de crecimiento a través de la identificación de brechas, que al ser abordadas, les permitan avanzar adecuadamente en la mejora de procesos y resultados educativos, que promuevan alcanzar una educación de mayor calidad y más equitativa para todos los estudiantes.

Para la construcción de este modelo se pensó en la organización de un sistema interconectado para el desarrollo de capacidades, entendiendo este proceso como el resultante de la ejecución sistemática y consistente de prácticas efectivas en cada nivel que propician la instalación de prácticas alineadas en todo el espectro y que, por lo tanto, articulan un modelo coherente tanto interna como externamente. De este modo, más que una visión imperativa y en cadena, se ofrece una visión cíclica del sistema, pues se estima que cada equipo de trabajo a nivel macro y micro, genere sus propias prácticas movilizadoras y fortalecedoras del sistema, que puedan ser observadas y evaluadas formativamente de manera constante, orientándose a la mejora, alimentando los siguientes niveles y permitiendo al sistema completo rearticularse y adaptarse a cada contexto local.

Figura 17. MDC. Visión del ciclo de fortalecimiento y mejora



Fuente: Elaboración propia

Esta visión del modelo entiende que cada equipo del sistema involucrado en el proceso de mejoramiento educativo permite autoevaluar las prácticas instaladas y generar movimientos futuros que respondan a las áreas de crecimiento detectadas y se sostengan en el tiempo, se ajusten a los nuevos requerimientos, se adapten al contexto y entiendan sus procesos de mejora como un espacio recursivo, que constantemente se retroalimenta, se potencia y se construye desde la mirada interna y desde el acompañamiento que recibe. De este modo, se entiende que el desarrollo de capacidades se refiere a las transformaciones que empoderan a las personas, los líderes, las organizaciones y las sociedades. Si algo no lleva a un cambio que sea generado, guiado y sostenido por los beneficiarios a quienes está destinado, no puede decirse que haya mejorado las capacidades, aun cuando haya servido para un propósito válido de desarrollo (PNUD, 2009).

III. Propósito

El modelo diseñado establece diferentes procesos de mejora continua, asociados a los diferentes equipos que forman parte del sistema de Educación Pública. Su objetivo es servir de orientación sobre el nivel de desarrollo de diferentes prácticas de gestión que permitan movilizar y fortalecer las capacidades de los diferentes equipos que componen el sistema, provocando la mejora de los resultados de los establecimientos educacionales. En esta línea, se espera que las dimensiones propuestas colaboren en la instalación de prácticas efectivas que puedan mantenerse en el tiempo y que permitan a los equipos evaluar formativamente cada una de sus diferentes acciones, a fin de mejorar sus procesos de gestión en diferentes áreas. En esta línea, se espera que los diferentes equipos sean capaces de mirar sus propias prácticas en forma permanente y tomen decisiones, a fin de permitirles instalar nuevos procesos y/o fortalecer los exitosos ya existentes, motivándoles a incorporar a la autoevaluación como un mecanismo constante de potenciación de sus diferentes prácticas.

Del mismo modo, se espera que los diferentes equipos puedan reunirse y trabajar en conjunto, a fin de buscar posibles causas de las áreas de crecimiento que detecten y formular en conjunto posibles planes de acción que les permitan movilizarse a un siguiente nivel de desarrollo. En este sentido, es esperable que se generen líneas de acción que les permitan elaborar planes de mejoramiento que respondan a estas áreas detectadas y que al mismo tiempo posibiliten hacerse cargo de los desafíos identificados y accionar sus propios liderazgos intermedios a fin de darles respuestas.

COMPONENTES DEL MODELO

El modelo propuesto está comprendido por los siguientes elementos:

Dimensiones: entendidas como los ámbitos o áreas de la gestión escolar en que se quiere generar movilización y/o fortalecimiento de las diferentes prácticas asociadas.

Descripción de la Dimensión: definición de los elementos centrales de cada dimensión que sirven como aspectos orientadores del marco general y de la configuración de los subdimensiones correspondientes a cada área.

Subdimensiones: corresponde a los diferentes aspectos que componen cada dimensión y cuyo propósito es establecer focos de trabajo interdependientes que pueden generar movimiento o fortalecimiento del esquema completo. Cada subdimensión comprende cuatro niveles de desarrollo (débil, incipiente, satisfactorio, avanzado) por equipo involucrado.

Descripción de la subdimensión: definición de los componentes de cada subdimensión que se constituyen en un marco operativo y orientador de la mejora educativa.

Equipos involucrados: identifica los equipos de trabajo en los que se espera la movilización y/o el fortalecimiento de las prácticas identificadas, a fin de potenciar el desarrollo de capacidades en todos los niveles y la articulación sinérgica de todos los actores componentes del sistema.

Niveles de desarrollo: entregan una descripción de buenas prácticas de gestión y permiten establecer un estándar de implementación de prácticas que apunten la permanente autoevaluación de los equipos involucrados, conduzcan a la evaluación formativa externa, orienten la entrega de recomendaciones de mejora y guíen la implementación de apoyo externo y la elaboración de los planes anuales.

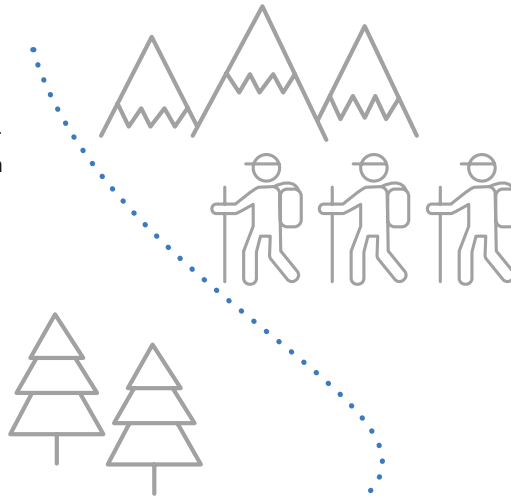
TRAYECTORIA DE MEJORA CONTINUA:

El proceso de mejora escolar continua involucra distintos aspectos del trabajo de los equipos que forman parte del sistema. Con esta premisa, es que se dio marcha al trabajo de elaboración de una matriz que permitiera observar y desarrollar las capacidades de los diversos equipos, que si bien están interconectados, requieren de definiciones precisas de prácticas que permitan configurar su nivel de desarrollo y apalancar su mejora. De esta manera, tanto en los equipos ubicados a nivel macro, como en aquellos pertenecientes a nivel intermedio y micro se pueden observar procesos que están íntimamente interconectados entre sí y que potencian la mejora de unos con otros. Pese a ello, muchas veces los avances de implementación son inconsistentes, ya que se observa con frecuencia la mejora rápida de un ámbito, pero otros presentan más desafíos. Al mismo tiempo, muchas veces se observa que los equipos ponen mucho énfasis en mejorar un aspecto y sin proponérselo, hacen que otros se descuiden. De esta manera, los procesos de mejora no siguen un plan previamente formulado de forma rigurosa, sino que se realizan ajustes a medida que están implementando un foco de mejora.

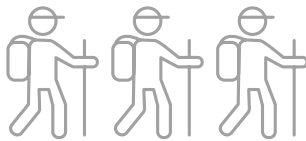
Se espera que esta definición permita ajustar el rumbo cuando sea necesario o fomentar de manera potente ciertas prácticas que favorecen la movilidad del sistema. En suma, se espera que cada nivel de desarrollo dé cuenta de un conjunto de prácticas que deberían implementarse y desarrollarse en el tiempo, guiando la manera en que se puede intervenir y accionar diferentes ámbitos para generar un cambio, como también de cómo estos pueden sostenerse, volverse sistemáticos y permiten seguir mejorando. Es importante mencionar que aun cuando en la descripción de algunos niveles de desarrollo se señalan aspectos que se deben trabajar o implementar para seguir avanzando hacia otros niveles del proceso, estos niveles no se han definido como un proceso lineal y/o secuencial, por lo que no debe entenderse que realizadas ciertas prácticas, estas automáticamente provocarán la realización de otras ni mucho menos que unas sean condición de las siguientes. La siguiente iconografía del proceso de mejora incluye la definición de los niveles de desarrollo esperados para los distintos equipos que forman parte del sistema diseñado.

Figura 18. Proceso de mejora continua

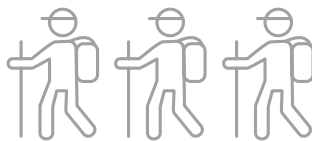
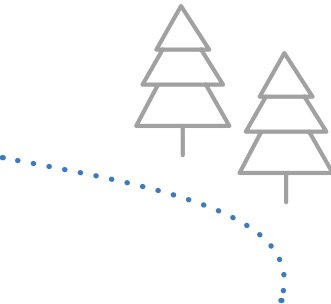
Nivel avanzado: la implementación de prácticas se ha instalado con estabilidad y efectividad y son parte de la institucionalidad del equipo de trabajo. Se puede verificar un proceso de gestión implementado de manera ejemplar.



Nivel satisfactorio: la implementación de prácticas se ha instalado con estabilidad y efectividad. Se puede verificar un proceso de gestión adecuado y acorde al contexto.



Nivel incipiente: existe una implementación poco sistemática o incompleta de las prácticas. Se puede verificar que los procesos de gestión involucrados funcionan de manera parcial.



Nivel débil: no hay implementación efectiva de prácticas o se han presentado problemas que dificultan su desarrollo. Se puede verificar que no existen procesos de gestión claros y definidos.

Fuente: Elaboración propia DEP (2019). Esquema rediseñado de su original. Cfr. Con el Decreto N° 87, de 2020, del Mineduc. Pág. 132.

Estrategias para el proceso de desarrollo de capacidades:

Para la instalación de capacidades se consideran una serie de estrategias de asesoría directa que pueden aportar a la adecuada construcción de propuestas de mejora a los diferentes equipos, que surjan de la observación continua de las diferentes prácticas y del seguimiento del modelo a través de acciones de monitoreo. Para llevar a cabo este sistema de apoyo y acompañamiento, se estructura un ciclo estratégico de apoyo que se plasma en un plan de trabajo articulado bajo el siguiente esquema:

Figura 19. Ciclo estratégico de apoyo



Fuente: Elaboración propia DEP (2019).

Descripción del ciclo de apoyo:

El ciclo de apoyo tiene como propósitos, al menos los siguientes:

- Permitir la adecuada identificación y selección de focos de trabajo en el corto y mediano plazo.
- Permitir la elección de acciones concretas, específicas, medibles, observables.
- Accionar la planificación efectiva de estas acciones, a través de su desglose específico y su responsabilización a través de acciones de seguimiento y monitoreo.
- Intencionar la medición constante y efectiva, que permita dimensionar el impacto de la acción trabajada.

A continuación, se desarrollan de manera desagregada cada una de las etapas del ciclo de apoyo propuesto.

1. Análisis de los Datos: en esta etapa del ciclo se espera que el profesional de apoyo pueda visualizar fortalezas, avances y espacios de crecimiento en los diversos procesos del equipo que acompaña. Es crucial en esta etapa leer de manera adecuada los datos y tener conocimiento del contexto, a fin de establecer posibles cauces de acción que permitan rápidamente la mejora.

2. Levantamiento de áreas de crecimiento prioritarias: en esta etapa del ciclo y en base al análisis detallado de los datos que maneja, se espera que el profesional de apoyo establezca ciertas áreas de crecimiento escogiendo la dimensión a trabajar y las subdimensiones prioritarias que podrían ser trabajadas en el corto plazo y que de ser abordadas, provocarían un mayor impacto en los procesos que se desean impulsar. Como premisas que aportan a tomar la decisión es importante que el profesional de apoyo se pregunte si el foco de mejora escogido permitirá el más rápido desarrollo en el equipo que acompaña y si a su vez, provocará un real impacto en los aprendizajes de los estudiantes en el corto plazo.

3. Revisión del modelo y elección del foco de mejora: en esta etapa del ciclo, se espera que el profesional de apoyo defina en conjunto con el equipo que acompaña el foco prioritario de acción, escogiendo la subdimensión en la que se enfocarán y las capacidades que son necesarias de desarrollar, movilizar y/o fortalecer en los actores del sistema involucrados.

4. Diseño de un plan de acción efectivo: en esta etapa del ciclo, se espera que el profesional de apoyo oriente al equipo que acompaña en la construcción de los pasos necesarios para abordar el foco de mejora establecido de manera efectiva. Del mismo modo y en caso de ser necesario, es esencial que el profesional de apoyo modele cómo llevarlos a cabo, impulse la práctica de los actores que acompaña y retroalimente en el momento, permitiéndoles mejorar en la ejecución de la acción determinada.

5. Monitoreo y seguimiento del plan: en esta etapa del ciclo, se espera que el profesional de apoyo establezca un mecanismo efectivo, en conjunto con el equipo de trabajo, que le permita acordar los procesos de monitoreo y seguimiento permanente, necesarios para la verificar la adecuada gestión del sistema.

ANEXO 7:

SUPUESTOS Y CONTEXTO NORMATIVO DE LA ENEP

Existen supuestos que establecen el piso mínimo sobre el cual opera la ENEP y han sido considerados como tales, ya que se refieren al marco normativo y la política educacional del país. Por tanto, no son desafíos para abordar en la ENEP, sino que corresponden al marco de acción dentro del cual esta se implementa.

- 1.** La Ley 21.040 fue aprobada y promulgada por el Congreso Nacional en 2017, lo que representa un consenso a nivel país sobre la forma en la que se abordarán los desafíos de la Educación Pública. En consecuencia, el contenido de la Estrategia Nacional de Educación Pública debe girar en torno a los desafíos de implementación de dicha ley y no sobre aspectos propios del cuerpo legal que ya fueron acordados.
- 2.** La ENEP tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación que imparten los establecimientos educacionales que conforman el Sistema de Educación Pública. Por lo tanto, su implementación depende de la instalación efectiva del Sistema, especialmente de los Servicios Locales de Educación Pública, los que son los responsables de la administración y apoyo técnico-pedagógico y de gestión de los establecimientos públicos en sus territorios.
- 3.** La Ley 21.040 (art. 5) establece nueve principios que deben ser resguardados por la ENEP: Calidad integral; Mejora continua de la calidad; Cobertura nacional y garantía de acceso; Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades; Formación ciudadana y valores republicanos; Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana; Pertinencia local, diversidad de proyectos educativos y participación de la comunidad; Colaboración y trabajo en red e Integración con el entorno y la comunidad.
- 4.** La Ley 21.040 establece como base del Sistema de Educación Pública la participación ciudadana en el desarrollo de la Educación Pública a nivel territorial. En su artículo 8, establece la importancia de promover por parte de directores de establecimientos y los SLE, la participación de la comunidad educativa, a través

de los centros de alumnos (DS N° 524 título 1, art. I y II), los centros de padres y apoderados (Decreto N° 565, art. 2, Mineduc), los consejos escolares (DS N° 24 y Ley N° 19.979) y el Consejo de Profesores (Estatuto Docente, art. 15). Asimismo, define nuevas instancias participativas como el Consejo Local de Educación Pública (art. cuadragésimo séptimo transitorio) y el Comité Directivo Local (art. 31, letras a, b y c). Por lo tanto, la Estrategia Nacional de Educación Pública debe resguardar el cumplimiento de lo establecido por la normativa vigente.

5. Relacionado con lo anterior, la Estrategia Nacional se debe fundar en la normativa educacional y velar por su cumplimiento. Este marco legal considera:

- Ley General de Educación (Ley 20.370)
- Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley 20.529)
- Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501), Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903)
- Ley que crea el Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911)
- Ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040)

6. Existen orientaciones del Ministerio de Educación para todo el sistema educacional que la Estrategia debe considerar, entre ellas, el desarrollo e implementación de Planes de Mejoramiento Educativo (PME) a 4 años, vinculados al Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educacional.

7. Existe un compromiso del país con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de los Niños (ONU, 1989), ratificada por el Estado de Chile en 1990, la cual contiene cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia, vida y desarrollo, y la participación en todas las decisiones que afecten al niño. Dentro de este marco, esta Estrategia debe ser consistente con los estándares de este tratado internacional de derechos humanos, como también resguardar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que asisten a establecimientos de Educación Pública del país.

8. La propuesta de Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) debe ser elaborada por la Dirección de Educación Pública y presentada al Ministerio de Educación, quien revisa y valida dicha propuesta y la presenta al Congreso Nacional, específicamente a las comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y el Senado para su revisión. Finalmente, la propuesta debe ser enviada al Consejo Nacional de Educación (CNED), cuyos miembros evalúan y aprueban la Estrategia. Los criterios de evaluación elaborados por dicho consejo y sobre los cuales se basará para evaluar la Estrategia Nacional de Educación Pública, se presentan en el anexo que acompaña este documento.

Artículo 6 de la Ley 21.040, que establece la necesidad de crear la Estrategia Nacional de Educación Pública

“Artículo 6.- Estrategia Nacional de Educación Pública. El Ministerio de Educación, a propuesta de la Dirección de Educación Pública, oyendo a las Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado, y previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecerá la Estrategia Nacional de Educación Pública (en adelante también “la Estrategia”). La Estrategia tendrá por objeto mejorar la calidad de la Educación Pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo a su pleno desarrollo. Será establecida por medio de un Decreto Supremo y tendrá una duración de ocho años, pudiendo modificarse luego de una evaluación a la mitad de dicho período o cuando por razones fundadas y debidamente calificadas, así se determine.

La Estrategia deberá considerar objetivos, metas y acciones en las áreas de cobertura y retención de estudiantes en el Sistema, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí, todo lo anterior según los recursos que disponga el país y sus respectivos presupuestos.

El Ministerio de Educación, remitirá cada dos años un informe sobre el estado de avance de la Estrategia a las comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y el Senado, así como a los organismos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este informe será presentado ante las comisiones indicadas, que para tal efecto realizarán una sesión conjunta. En dicho informe se describirán las metas y las acciones de la Estrategia ejecutadas en el período y se evaluarán los avances y mejoras de cada Servicio Local. Dicho informe será remitido a los Comités Directivos Locales, los Consejos Locales y las Coordinaciones Regionales, establecidos en la presente ley y estará a disposición de la ciudadanía en el sitio electrónico del Ministerio de Educación.

En el marco de la elaboración de una nueva Estrategia, así como en sus modificaciones, la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública, en el nivel que corresponda, deberán establecer un período de participación de las comunidades educativas con el objeto de recabar su opinión y propuestas. Con el mismo fin, podrá considerar un proceso de consulta ciudadana en los términos del artículo 73 del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2000 del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, dirigida a padres, apoderados, estudiantes, directores, docentes, asistentes de la educación y otras personas u organismos interesados en la materia, tales como decanos de las facultades de educación o expertos en el ámbito educacional. Asimismo, tendrá en consideración los informes señalados en el inciso precedente, como también las propuestas que realicen los Directores Ejecutivos de los Servicios Locales, los Comités Directivos Locales, los Consejos Locales y las Coordinaciones Regionales. Los integrantes del Sistema, en el marco de sus funciones y atribuciones, deberán orientar sus acciones al cumplimiento de la Estrategia.

ANEXO 8:

DOCUMENTO TÉCNICO, FORMULACIÓN DE INDICADORES

Línea de Base Indicadores

Para todos aquellos indicadores de la ENEP que contaban con series de datos se obtuvieron sus líneas de base a nivel territorial, es decir para los 7 SLEP que ya tienen traspaso educativo y que completarán los 8 años de ciclo de la Estrategia.

En concreto, se obtuvo un promedio de las líneas de base con el último dato de los 7 SLEP para cada indicador. A su vez se obtuvieron las líneas de base a nivel nacional de todos los indicadores que apuntan a fines y objetivos estratégicos. Esto último se hizo para estimar como los avances a nivel territorial generan un impacto en la línea de base nacional a nivel de fines y objetivos estratégicos.

Este impacto o contribución al progreso de la línea de base nacional a los 4 años se compone del aporte de los 7 SLEP que ya están funcionando, considerando los progresos proyectados a 4 años. Mientras que el impacto o contribución al progreso de la línea de base nacional a los 8 años se compone de 1) el aporte de los 7 SLEP que ya están funcionando, considerando los progresos proyectados a 8 años y 2) el aporte de los 34 SLEP que ingresarán al sistema, los que al cierre de la ENEP no son conocidos, considerando los progresos proyectados a 4 años.

Se hace presente que no está considerado en la meta nacional el progreso de aquellos SLEP que no alcanzan a entrar en la medición oficial de la ENEP debido a que no cumplirán ciclos completos de 4 y 8 años. Por lo mismo se espera tener un progreso real mayor a lo que está establecido en la evaluación formal.

Cálculo de los progresos

Cada indicador tiene un mayor o menor grado de información respecto a su desempeño histórico. Aquellos con mayor data histórica tienen 8 años de información, mientras los que tienen menor data son algunos con 3 años de información.

En base a esa data se calculó el progreso para cada uno de ellos, respetando su tendencia en el desempeño, pero agregando un factor adicional que viene dado por esta nueva política pública. Este factor se determinó usando un porcentaje de la desviación estándar de los datos, que fue definido dependiendo de la tendencia y la oscilación en la variación del indicador. En aquellos con mayor oscilación se estableció un progreso de un 50% de una desviación estándar de ese desempeño histórico para el término de los 8 años de ENEP. Este último factor es el comúnmente utilizado para implementación de políticas educativas que impactan en aprendizajes.

Por último, y ya teniendo los progresos a la vista, se analizó si esos avances eran suficientes o no, considerando la envergadura de la reforma, el esfuerzo país y las expectativas que se perciben de la entrada en vigor de la Nueva Educación Pública. En ese análisis participó el equipo a cargo de elaborar la ENEP de la DEP y el comité de expertos en el área de educación que colaboró en su elaboración, los que sugirieron aumentar los niveles de logro para algunos indicadores y, en consecuencia, los progresos se vieron aumentados en los indicadores relacionados a: lectura comprensiva en 2do básico, promedio de los IDPS, inasistencia crónica y estudiantes en nivel insuficiente y adecuado que rinden SIMCE.

Supuestos utilizados

- Los próximos SLEP que ingresarán a la NEP tienen un desempeño global en todos los indicadores al menos similar a los 7 SLEP que se les calculó la línea de base y sus progresos.
- La cantidad de SLEP que ingresan a la NEP cada año a partir del año 2022 son los que están estipulados en la Ley 21.040.

A continuación, se muestran los cuadros con la formulación de los indicadores a nivel territorial de los 7 SLEP con traspaso educativo y luego a nivel agregado nacional.

Tabla 72. Formulación de indicadores SLEP

Nivel	Objetivo del indicador	Enunciado	Fórmula de Cálculo	Instrumento de medición
OE 1	Aumentar el porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2° básico	Porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2° básico	$(N^{\circ} \text{ estudiantes que leen comprensivamente} / N^{\circ} \text{ total de estudiantes evaluados}) \cdot 100$	Prueba Evaluación Progresiva Agencia de Calidad (y /o similar)
LA 1.1	Aumentar el nivel de desarrollo personal y social de los estudiantes	Porcentaje promedio de los indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes.	$(\text{Puntaje índice clima convivencia escolar en establecimiento } i + \text{Puntaje índice hábitos de vida saludable en establecimiento } i + \text{Puntaje índice autoestima académica y motivación escolar en establecimiento } i + \text{Puntaje índice participación y formación ciudadana en establecimiento}) / 4$	Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Bases SIMCE)
LA 1.2	Disminuir el porcentaje de estudiantes que reprueban por motivos académicos	Porcentaje de estudiantes que reprueban por motivos académicos.	$(N^{\circ} \text{ estudiantes que al finalizar el año } t \text{ no cumplen el promedio mínimo de promoción para matricularse al año } t+1 \text{ en el grado superior} / \text{total de la matrícula año } t) \cdot 100$	Rendimiento escolar del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)
LA 1.2	Instalar la práctica de monitoreo y medición del desarrollo integral de los estudiantes ¹³	Porcentaje de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes	$(N^{\circ} \text{ de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes} / N^{\circ} \text{ total de establecimientos}) \cdot 100$	Informes auto reportados por Establecimiento Educacional
LA 1.4	Disminuir la inasistencia crónica de los estudiantes en todos los niveles	Porcentaje de estudiantes con inasistencia crónica en todos los niveles	$(N^{\circ} \text{ de estudiantes con asistencia anual } \leq 90\% \text{ en el año } t / \text{Total de estudiantes en el año } t) \cdot 100$	Declaración de asistencia escolar (SIGE)
LA 1.4	Aumentar la cobertura del primer nivel de transición educación parvularia	Porcentaje de cobertura del primer nivel de transición de educación parvularia	$(\text{Matrícula total de educación pública parvularia} / \text{Total población en edad pre escolar}) \cdot 100$	Base Datos Oficial Educación Parvularia
LA 1.4	Aumentar el porcentaje de adultos que se reintegran a la educación pública	Porcentaje de adultos que se reintegran a la educación pública	$(N^{\circ} \text{ de adultos matriculados en establecimientos públicos en el año } t / \text{Total adultos que no terminaron la enseñanza media}) \cdot 100$	Base Datos resumen oficial matrícula por establecimiento / Base Censo 2017 (INE)
LA 1.4	Aumentar acceso a la educación de adultos en zonas rurales	Porcentaje de comunas con áreas rurales que ofrecen educación pública para adultos	$(N^{\circ} \text{ comunas con áreas rurales que ofrecen educación pública para adultos en el año } t / \text{Total de comunas con población adulta en áreas rurales en el año } t)$	Base Datos resumen oficial matrícula por establecimiento / Base Censo 2017 (INE)

¹³ El indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes debe ser definido por cada establecimiento educacional de forma autónoma y considerar un tipo de medición no estandarizada.

	Datos								Meta	
Fecha último dato	Año t-7	Año t-6	Año t-5	Año t-4	Año t-3	Año t-2	Año t-1	Línea Base	4 años	8 años
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	90%
2018	S/I	S/I	S/I	73,8 puntos	73,8 puntos	73,5 puntos	73,8 puntos	74,7 puntos	80 puntos	80 puntos
2018	3,7%	3,5%	3,1%	2,3%	2,6%	2,8%	2,3%	2,0%	1,2%	0,3%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	90%
2018	46,2%	40,6%	45,5%	45,8%	43,8%	41,3%	40,3%	39%	20%	10%
2018	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	89,5%	92%	95%
2019	1,4%	1,3%	1,3%	1,3%	1,4%	1,3%	1,3%	1,3%	5%	6%
2019	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	60%	80%	100%

Tabla 72. Formulación de indicadores SLEP

Nivel	Objetivo del indicador	Enunciado	Fórmula de Cálculo	Instrumento de medición
OE 2	Aumentar el porcentaje de docentes que se encuentran en la categoría destacada de la evaluación docente	Porcentaje de docentes que se encuentran evaluados en la categoría destacado	$(N^{\circ} \text{ de docentes en la categoría destacado en el año } t / N^{\circ} \text{ total de los docentes evaluados en el año } t) * 100$	Evaluación Docente, CPEIP
LA 2. 1	Aumentar el porcentaje de docentes que, cumpliendo con los bienios necesarios, se encuentran en los tramos avanzados, experto I y experto II	Porcentaje de docentes que, cumpliendo con los bienios necesarios, se encuentran en los tramos avanzado, experto I y experto II	$(N^{\circ} \text{ de docentes que cumplen los bienios necesarios y se encuentran en los tramos avanzados, experto I y experto II en el año } t / \text{Total docentes que cumplen con los bienios necesarios para estar en los tramos avanzados, experto I y experto II en el año } t) * 100$	Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente
LA 2. 1	Instalar la práctica de monitoreo y medición del fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema	Porcentaje de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado al fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema	$(N^{\circ} \text{ de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado al fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema} / N^{\circ} \text{ total de establecimientos}) * 100$	Informes auto reportados por Establecimiento Educacional
LA 2. 2	Instalar la práctica de observación en aula y retroalimentación en los equipos directivos	Porcentaje de equipos directivos que realizan trimestralmente observación de aula y retroalimentación hacia su equipo docente	$(N^{\circ} \text{ de equipos directivos que realizan trimestralmente observación y retroalimentación en el año } t / N^{\circ} \text{ total de equipos directivos en el año } t) * 100$	Informes auto reportados por Establecimiento Educacional
OE 3	Aumentar la asistencia media escolar	Porcentaje promedio de días asistidos	$(N^{\circ} \text{ de días trabajables asistidos año } t / N^{\circ} \text{ total de días trabajables año } t) * 100$	Declaración de asistencia escolar (SIGE)
LA 3.4	Aumentar el número de equipos directivos que cumplen las metas establecidas en su instrumento de gestión escolar (PME)	Porcentaje de equipos directivos que cumplen con las metas establecidas en su instrumento de gestión escolar (PME).	$(N^{\circ} \text{ de equipos directivos que cumplen con las metas del PME en el año } t / \text{Total de directivos con PME ajustado al PEL}) * 100$	Informe de cumplimiento PME
LA 3.7	Aumentar el porcentaje de establecimientos educacionales que ofrecen de manera conjunta enseñanza básica y media	Porcentaje establecimientos educacionales que ofrecen de manera conjunta enseñanza básica y media	$(N^{\circ} \text{ de establecimientos que ofrecen enseñanza básica y media en el año } t / \text{Total de establecimiento en el año } t) * 100$	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento

Fecha último dato	Datos								Meta	
	Año t-7	Año t-6	Año t-5	Año t-4	Año t-3	Año t-2	Año t-1	Línea Base	4 años	8 años
2017	S/I	S/I	S/I	S/I	8%	10%	16%	19%	29%	37%
2018	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	43%	47%	49%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	90%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	95%
2018	S/I	S/I	S/I	S/I	89,8%	90,1%	90,6%	90%	92%	95%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	90%	95%
2019	9,7%	10,1%	10,7%	10,9%	11,0%	11,3%	11,5%	11,5%	13%	15%

Tabla 72. Formulación de indicadores SLEP

Nivel	Objetivo del indicador	Enunciado	Fórmula de Cálculo	Instrumento de medición
OE 4	Aumentar los establecimientos que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas	Porcentaje de establecimientos educacionales que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas	$(N^{\circ} \text{ de establecimientos que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas en el año } t / \text{ total de establecimientos en el año } t) \cdot 100$	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Infra Mineduc en línea)
LA 4.1	Aumentar el número de establecimientos que cuentan con aulas en los niveles de PK y K, adaptadas para los aprendizajes del siglo XXI	Porcentaje de establecimientos que cuentan con aulas en los niveles de PK y K adaptadas para los aprendizajes del siglo XXI	$(N^{\circ} \text{ de establecimientos educacionales que cuentan con aula adaptadas en el año } t / \text{ Total de establecimientos educacionales con niveles transición en el año } t) \cdot 100$	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Infra Mineduc en línea)
OE 5	Aumento de los recursos gestionados de forma autónoma	Tasa de variación de recursos provenientes de fondos privados	$((\text{Recursos privados percibidos en el año } t - \text{ Recursos privados percibidos en el año } t_0) / \text{ Recursos privados percibidos en el año } t_0) \cdot 100$	Convenios suscritos con Organismos privados
LA 5.1	Aumentar el número de sostenedores que cumplen con el estándar de ejecución presupuestaria	Porcentaje de sostenedores que cumplen con el estándar de ejecución presupuestaria	$(N^{\circ} \text{ de sostenedores que cumplen con el estándar de ejecución presupuestaria en el año } t / \text{ Total de sostenedores en el año } t) \cdot 100$	Sistema de Información para la Gestión Financiera del Estado (SIGFE)
LA 5.2	Aumento de fondos externos provenientes de entidades públicas	Porcentaje de aumento de los recursos provenientes de fondos públicos externos	$((\text{Ingresos extrapresupuestarios percibidos año } t_n - \text{ ingresos extrapresupuestarios percibidos año } t_{n-1}) / \text{ ingresos extrapresupuestarios percibidos año } t) \cdot 100$	Identificaciones Presupuestarias

Fecha último dato	Datos								Meta	
	Año t-7	Año t-6	Año t-5	Año t-4	Año t-3	Año t-2	Año t-1	Línea Base	4 años	8 años
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	20%	50%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	1%	98%	98%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	80%	100%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	0%	57%	85%
S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	100%	100%

Tabla 72. Formulación de indicadores SLEP

Nivel	Objetivo del indicador	Enunciado	Fórmula de Cálculo	Instrumento de medición
F	Disminuir el porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional	Porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional	$(N^{\circ} \text{ de estudiantes matriculados en el año } t-1 \text{ que no se matriculan en el año } t / \text{ Matricula teórica año } t) \cdot 100$	Bases de rendimiento académico por estudiante
F	Disminuir el porcentaje de estudiantes que no logran los aprendizajes mínimos esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel insuficiente que rinden SIMCE en 4° básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática	$(N^{\circ} \text{ de estudiantes en nivel insuficiente año } t / \text{ Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año } t) \cdot 100$	Bases SIMCE
F	Aumentar el porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel adecuado que rinden SIMCE en 4° básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática	$(N^{\circ} \text{ de estudiantes en nivel adecuado año } t / \text{ Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año } t) \cdot 100$	Bases SIMCE
F	Disminuir el porcentaje de establecimientos educacionales que proveen un servicio educacional insuficiente	Porcentaje de Establecimientos Educacionales en Categoría Insuficiente	$(N^{\circ} \text{ de establecimientos en categoría insuficiente en el año } t / \text{ Total de establecimientos clasificados en el año } t) \cdot 100$	Bases SIMCE
F	Aumentar la titulación de los egresados de la Educación Media Técnico Profesional	Porcentaje de egresados de la Educación Media Técnico Profesional que se titulan	$(N^{\circ} \text{ de alumnos titulados de EMTP en el año } t / \text{ total de alumnos egresados de EMTP en el año } t-1) \cdot 100$	Bases de datos de rendimiento por alumno y bases de titulados EMTP
F	Aumentar el porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos	Porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos	$(N^{\circ} \text{ estudiantes matriculados en la educación pública en el año } t / \text{ Total matrícula escolar en el año } t) \cdot 100$	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento
F	Aumentar la permanencia media de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema	Promedio de años de permanencia de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema	$\text{Años de permanencia docentes en los establecimientos del Sistema en el año } t / \text{ Total de docentes en los establecimientos del Sistema en el año } t$	Instrumento propio a crear y aplicar en el 2021

Fecha último dato	Datos								Meta	
	Año t-7	Año t-6	Año t-5	Año t-4	Año t-3	Año t-2	Año t-1	Línea Base	4 años	8 años
2018	S/I	13%	11.8%	11.5%	11.5%	10.6%	9.8%	9.2%	6.8%	4%
2018	S/I	S/I	56.3%	55.4%	58.0%	57.2%	54.6%	51.8%	40%	25%
2018	S/I	S/I	13.6%	15.1%	13.7%	14.8%	15.9%	18.3%	26%	40%
2019	S/I	S/I	S/I	S/I	23.6%	21.9%	18.1%	13.9%	10%	5%
2018	S/I	S/I	S/I	S/I	59.4%	60.5%	63.2%	67%	79%	95%
2019	35.8%	34.9%	34.1%	33.7%	33.3%	33.1%	33.2%	33.1%	40%	50%
2013	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	3.1 años	4 años	6 años

Tabla 73. Indicadores nacionales

	Objetivos/Fines ENEP	Enunciado
OE	Aumentar el porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2° básico	Porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2° básico
OE	Aumentar el porcentaje de docentes que se encuentran en la categoría destacada de la evaluación docente	Porcentaje de docentes que se encuentran evaluados en la categoría destacado
OE	Aumentar la asistencia media escolar	Porcentaje promedio de días asistidos
OE	Aumentar los establecimientos que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas	Porcentaje de establecimientos educacionales que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas
OE	Aumento de los recursos gestionados de forma autónoma	Tasa de variación de recursos provenientes de fondos privados
F	Disminuir el porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional	Porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional
F	Disminuir el porcentaje de estudiantes que no logran los aprendizajes mínimos esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel insuficiente que rinden SIMCE en 4° básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática
F	Aumentar el porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel adecuado que rinden SIMCE en 4° básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática
F	Disminuir el porcentaje de establecimientos educacionales que proveen un servicio educacional insuficiente	Porcentaje de Establecimientos Educacionales en Categoría Insuficiente
F	Aumentar la titulación de los egresados de la Educación Media Técnico Profesional	Porcentaje de egresados de la Educación Media Técnico Profesional que se titulan
F	Aumentar el porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos	Porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos
F	Aumentar la permanencia media de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema	Promedio de años de permanencia de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema.

¹⁴ Aquellos indicadores que no cuenten con líneas de base serán obtenidos en las fechas que se establecen

¹⁵ LB promedio para establecimientos Municipales

Indicadores				
Fórmula de cálculo	Fecha último dato	Línea Base ¹⁴	Meta 8 años	Instrumento de Medición
$(N^{\circ} \text{ estudiantes que leen comprensivamente} / N^{\circ} \text{ total de estudiantes evaluados}) * 100$	s/i	jun.-20	53%	Evaluación progresiva, Agencia de Calidad
$(N^{\circ} \text{ de docentes en la categoría destacado en el año } t / N^{\circ} \text{ total de los docentes evaluados en el año } t) * 100$	2017	20%	24%	Bases evaluación docente, CPEIP
$(N^{\circ} \text{ de días trabajables asistidos año } t / N^{\circ} \text{ total de días trabajables año } t) * 100$	2018	91%	94%	Declaración de asistencia escolar (SIGE)
$(N^{\circ} \text{ de establecimientos educacionales que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas en el año } t / N^{\circ} \text{ total de establecimientos educacionales en el año } t) * 100$	s/i	jun.-20	30%	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Infra Mineduc en línea)
$((\text{Recursos privados percibidos en el año } t - \text{Recursos privados percibidos en el año } t_0) / \text{Recursos privados percibidos en el año } t_0) * 100$	s/i	jun.-20	59%	Convenios suscritos con Organismos privados
$(N^{\circ} \text{ de estudiantes matriculados en el año } t_0 \text{ que no se matriculan en el año } t_1 / \text{matrícula teórica año } t_1) * 100$	2018	3,2%	2,3%	Bases de rendimiento académico por estudiante
$(N^{\circ} \text{ de estudiantes en nivel insuficiente año } t_n / \text{Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año } t_n) * 100$	2018	51%	36%	Bases SIMCE
$(N^{\circ} \text{ de estudiantes en nivel adecuado año } t_n / \text{Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año } t_n) * 100$	2018	20%	32%	Bases SIMCE
$(N^{\circ} \text{ de establecimientos en categoría insuficiente en el año } t / N^{\circ} \text{ total de establecimientos clasificados en el año } t) * 100$	2019	9%	6%	Bases SIMCE
$(N^{\circ} \text{ titulados EMTP año } t_1 / N^{\circ} \text{ total de egresados EMTP } t_0) * 100$	2018	70%	77%	Bases de datos de rendimiento por alumno y bases de titulados EMTP
$(N^{\circ} \text{ estudiantes matriculados en la educación pública en el año } t / \text{Total matrícula escolar en el año } t) * 100$	2019	36%	37%	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento
$\text{Años de permanencia docentes en los establecimientos del Sistema en el año } t / \text{Total de docentes en los establecimientos del Sistema en el año } t$	2013	3,1 años ¹⁵	4,8 años	Instrumento propio a crear y aplicar en el 2021

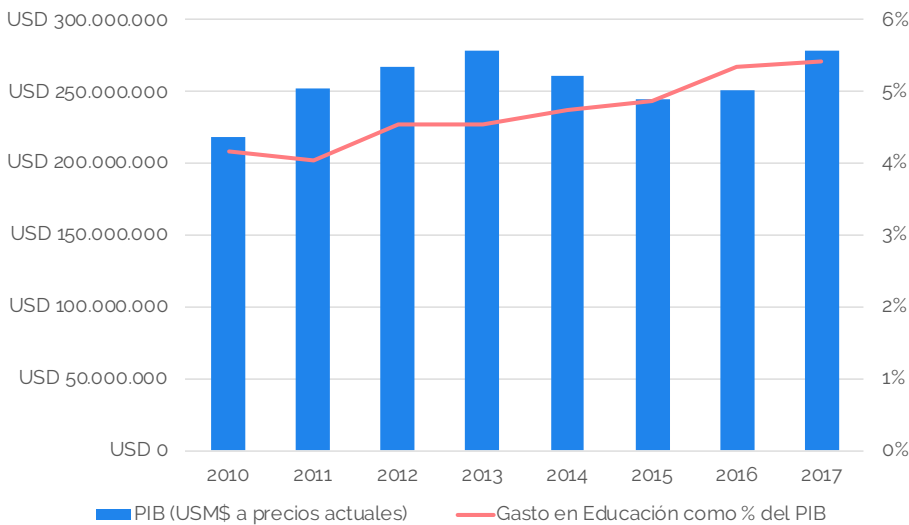
ANEXO 9:

FINANCIAMIENTO

ASPECTOS CENTRALES DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Sistemáticamente y al menos desde 2011 en adelante, el gasto público en educación ha aumentado en Chile, como lo demuestran las cifras del Banco Mundial. A valor de cambio del precio del dólar actual se incrementó en 1,2 puntos porcentuales adicionales a los ingresos del PIB, los que han ido directamente a financiar el sector educacional en todos sus niveles. Respecto al sistema escolar, es importante señalar que como se verá, la Educación Pública presenta una cantidad de ingresos superior, independiente de las bajas sostenidas en la matrícula que ha experimentado.

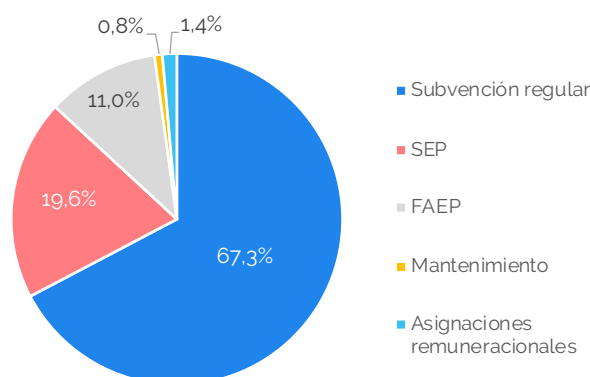
Gráfico 55. Evolución del gasto en educación, respecto del PIB



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Banco Mundial

En términos globales, el sistema de financiamiento de la Educación Pública en Chile se encuentra basado en una estructura de voucher respecto de la demanda, lo que se traduce en una subvención regular -diferenciada por nivel y modalidad de enseñanza- entregada a los sostenedores públicos que se calcula sobre la base de la matrícula administrada y su tasa de asistencia. Si bien existen transferencias que responden a otra naturaleza de cálculo, el peso presupuestario de la subvención regular en la provisión del servicio educacional se puede evidenciar sobre el total de las transferencias realizadas en 2018¹⁶.

Gráfico 56. Composición del presupuesto del sistema escolar en Chile, año 2018

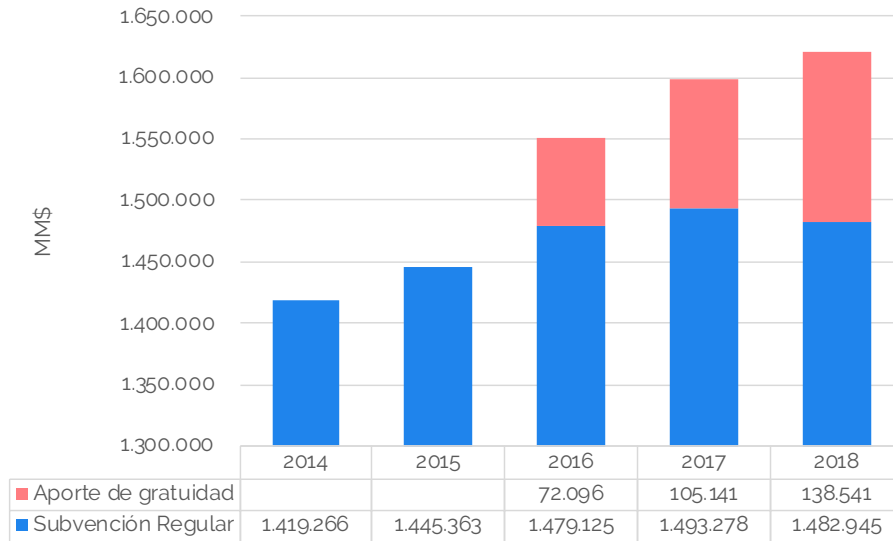


Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc

Si bien desde el punto de vista del presupuesto la preponderancia de la subvención regular ha pasado del 70,5% en 2014 al 67,3% en 2018, este tipo de ingreso sigue siendo la principal fuente de provisión de recursos para el financiamiento del sistema. Desde su establecimiento en la reforma de 1980, el financiamiento ha sufrido un número importante de reformas, en su mayoría tendientes a inyectar más dinero vía transferencia a los sostenedores públicos. El gráfico que sigue a continuación ejemplifica el caso del Aporte de Gratuidad, consagrado por la Ley 20.845, que ya en pleno régimen durante 2018 significó un aumento real del 9,3% en el total de transferencias realizadas a los sostenedores municipales.

¹⁶ Todos los datos de recursos financieros están expresados en moneda 2018 e incrementados cuando corresponda. Subvención regular incluye los montos entregados a los sostenedores por el Programa de Integración Escolar (PIE), internado, zona, ruralidad, piso rural, desempeño difícil docente y no docente, subvención adicional especial, subvención asistentes de la educación, asignación de profesor encargado y aporte de gratuidad. La Subvención Escolar Preferencial incluye los montos sobre alumnos prioritarios y preferentes. Las asignaciones remuneracionales incluyen SNED, AVDI, ADECO y BRP.

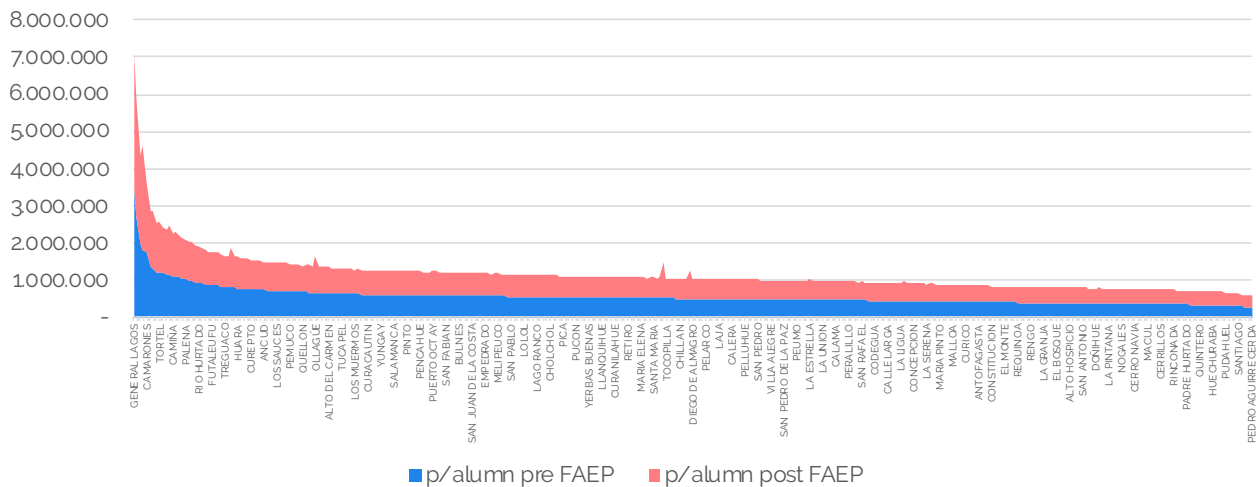
Gráfico 57. Transferencias por subvención regular, 2014-2018



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc

Sumado al aporte de gratuidad, a partir de 2014 el Ministerio de Educación crea el Fondo de Apoyo a la Educación Pública por un monto total de MM\$158.986¹⁷. Estos recursos, dirigidos a sostenedores y corporaciones municipales, que en la actualidad también incorpora a los Servicios Locales de Educación Pública, han tenido como principal objetivo colaborar con el funcionamiento de los establecimientos educacionales, apoyando en la provisión y continuidad del servicio. Son recursos que pueden ser utilizados tanto en operación y en inversión, como en saldar compromisos de deuda¹⁸ que por ejemplo, faciliten el traspaso futuro hacia los SLEP. Si bien el FAEP incorpora como criterio de distribución la matrícula de los sostenedores, no funciona del mismo modo que la subvención regular y no replica sus órdenes de magnitud para la entrega de recursos.

Gráfico 58. Efecto FAEP, 2018



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc

¹⁷ En pesos 2018.

¹⁸ El pago de deuda solo aplica en sostenedores municipales y de corporaciones municipales.

Tomando en consideración los datos del año 2018 respecto a la subvención regular y la distribución del FAEP, el gráfico anterior muestra el incremento por alumno que significa la operación del Fondo, el cual en términos relativos es más importante para aquellos municipios con características de ruralidad, alta dispersión de establecimientos y mayor dependencia sobre el Fondo Común Municipal, entre otras, que para sostenedores eminentemente urbanos y con alta concentración. Por ejemplo, para el sostenedor con la subvención regular por alumno más baja del país -Pedro Aguirre Cerda con 4,354 estudiantes matriculados- la implementación del FAEP significó un aumento del 5,4% en la disponibilidad de recursos para la provisión del servicio, mientras que, a nivel del total de sostenedores, la mediana y el promedio de dicho indicador aumentaron en un 4% y 5,8%, respectivamente.

Tabla 74. Variación por efecto del FAEP, 2018

	Pre FAEP	Post FAEP	Variación
Mínimo	287,004	302,53	5,4%
Máximo	3,412,557	3,659,983	7,3%
Mediana	517,132	537,744	4,0%
Promedio	574,044	607,614	5,8%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc

De acuerdo a la Ley 20.845, la existencia del FAEP se encuentra garantizada hasta el año 2025 como línea presupuestaria, y sin embargo, se debiese producir un aumento en los recursos vinculado al programa de Fortalecimiento de la Educación Escolar Pública. Esto resulta relevante toda vez que una proporción importante de recursos del FAEP han sido históricamente dirigidos hacia la operación de la prestación del servicio (remuneraciones, gastos de funcionamiento de los establecimientos educacionales, entre otros), lo que ha permitido controlar los niveles de déficit financiero de los sostenedores y corporaciones municipales. En un escenario distinto, implementados los 70 SLEP a lo largo del país, tanto el Ministerio de Educación como la DEP deberán generar recomendaciones de glosas presupuestarias en el marco del programa de Fortalecimiento de la Educación Escolar Pública que permitan, en una lógica similar a la hoy ejecutada en el FAEP, que dichos recursos sean soporte de la sostenibilidad financiera del sistema.

Es importante destacar que en el periodo 2014-2018 las transferencias por subvención regular han aumentado en un 14,2% real y el total de los recursos transferidos por el Ministerio de Educación en un 19,8%, mismo periodo en que el sistema público de educación ha perdido 19.936 estudiantes. En la práctica, esto plantea que el Estado, independientemente de mantener un sistema de voucher a la demanda, ha incorporado más recursos para el financiamiento del sistema, como los casos anteriormente descritos del Aporte de Gratuidad y FAEP han demostrado. En el caso de los SLEP, uno de los desafíos que deberán asumir para el contexto de provisión del financiamiento -en particular respecto de la subvención regular- será la generación de estrategias que por una parte, se acerquen a los niveles máximos de asistencia bajo los cuales anualmente se calculan presupuestariamente estas transferencias y por otra, permitan aumentar la matrícula, especialmente en aquellos establecimientos educacionales con una gran subutilización de su capacidad de atención de estudiantes.

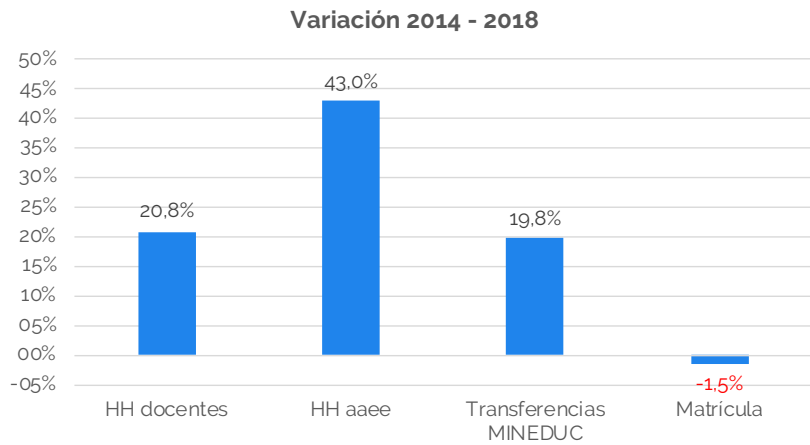
Sobre este último punto, también es necesario mencionar que la estructura de financiamiento se encuentra fuertemente presionada desde el punto de vista de los gastos, especialmente en lo que se refiere al ámbito de remuneraciones de docentes y asistentes de la educación que se desempeñan en los establecimientos educacionales. Mientras que en el periodo 2014-2018 las transferencias del Ministerio de Educación¹⁹ aumentaron casi un 20% sobre una disminución del 1,5% de la matrícula total del sistema público, las horas contratadas en dotaciones docentes y de asistentes de la educación se incrementaron en un 20,8% y 43%, respectivamente. Sin emitir un juicio respecto a las razones pedagógicas que justifican una mayor disponibilidad de recursos humanos para la provisión del servicio educacional, sin lugar a duda esto es un punto al que se debe poner atención en el resguardo de la sostenibilidad financiera del sistema educacional.

Por otra parte, es importante destacar que a propósito de la promulgación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, hacia el año 2019²⁰ se proyecta la inyección de MM\$268.342 en el sector municipal y que en régimen significarán MM\$471.564, los que tendrán como único objetivo mejorar las remuneraciones de los docentes que se desempeñen en el sector municipal o de dependencia de los SLEP. Sumado a la anterior y sobre la disminución de la proporción de horas no lectivas, en régimen, se suman MM\$360.401 a los ingresos de los sostenedores, los que sin duda matizarán la presión del gasto en remuneraciones que actualmente existe sobre el sistema que administran municipios y corporaciones municipales.

¹⁹ No consideran las transferencias remuneracionales que realiza el CPEIP.

²⁰ Ministerio de Hacienda. Informe Financiero Sustitutivo. Indicaciones al Proyecto de Ley que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Boletín 10.008-4. Disponible en: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-143045_doc_pdf.pdf

Gráfico 59. Variación 2014-2018 de las cargas remuneracionales contra ingresos percibidos



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc

Los datos presentados anteriormente respecto a la evolución de las cargas remuneracionales contra ingresos percibidos, dan para pensar que una materia clave será la gestión de las dotaciones. Por una parte, especialmente en aquellos establecimientos educacionales que se dan en contextos de ruralidad, que el SLEP sea capaz de garantizar que el plan de estudios podrá ser entregado en condiciones adecuadas en términos de disponibilidad de docentes y asistentes de la educación, y por otra, que los excesos de dotación sean justificables en razón de la diversidad de proyectos educativos y la seguridad de financiamiento.

ANEXO 10:

PARTICIPANTES EN LA ELABORACIÓN DE LA ENEP

MIEMBROS COMITÉ DE DESARROLLO DE LA PRIMERA PROPUESTA DE ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2018

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
Rodrigo Roco Fossa	División de Desarrollo y Planificación Educacional- DEP
Marcela Arellano Ogaz	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
Alejandro Aristia Guzmán	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
Nicolás Álvarez Nazer	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
Jaime Portales Olivares	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
Nicolás Soto Delgado	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
Alexis Moreira Arenas	Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo- DEP

MIEMBROS DEL COMITÉ CONSULTIVO QUE ACOMPAÑA EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA ENEP

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
María José Castro	Subsecretaría de Educación Parvularia - Mineduc
José Palma/Raimundo Larrain	Jefe DEG - Mineduc
Jesús Honorato	Jefa UCE - Mineduc
María Francisca Díaz	Jefa CPEIP - Mineduc
Alejandra Arratia	Educación 2020
Alida Salazar	Ex jefa educación especial DEG-Mineduc 2010-2017
Claudia Carrillo	DAEM comuna de Independencia
Cristóbal Philippi	Fundación SOFOFA
Daniel Rodríguez	Acción Educar
Ernesto Águila	DEP-UCH
Ernesto Treviño	CEPPE-UC
Gonzalo Muñoz	UDP
Guillermo Scherping	ICAL
Joaquín Walker	Elige Educar

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
Lily Ariztía	SIP
María Isabel Díaz	Ex Subsecretaría Educación Parvularia
Mario Aguilar	Colegio de Profesores
Miguel Ángel Araneda	Presidente CONAEECH (asistentes de la educación).
Paula Pacheco	UNICEF
Patricio Sanhueza	Rector UPLA y Pdte. Asociación de Universidades Regionales
Ricardo Paredes	Rector DUOC
Rosita Puga	Educa Araucanía
Susana Claro	CPP-UC, Enseña Chile
Sylvia Eyzaguirre	CEP
Xavier Vanni	CIAE-UCH
Guillermo Said	Asesor Ministro de Educación
Karen Dueñas	Asesora Subsecretario de Educación

MIEMBROS DEL COMITÉ DE GESTIÓN DEL CAMBIO PARA LA ELABORACIÓN ENEP

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
Francisca Johansen S.	Directora (s) - DEP
María Magdalena Barros	Jefa del Departamento de Estrategia Nacional e Instrumentos de Gestión - DEP
Bárbara Agliati	Jefe Departamento Innovación y Mejoramiento Educativo
Juan Carlos Eyzaguirre	Asesor Gabinete Subsecretario de Educación - Mineduc
Raimundo Larrain	Jefe DEG Mineduc
Guillermo Said	Asesor Dirección de Educación Pública
Catalina Guzmán	Jefa Área de Comunicaciones, Participación y Transparencia DEP
Analia Jaimovich	Especialista Senior en Educación - División de educación- BID

* Con la colaboración metodológica de consultora Cerrando Brechas y Grupo Educativo.

MIEMBROS DEL COMITÉ DE METAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA ENEP 2019

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
Francisca Johansen S.	Directora (s) - DEP
María Angélica Balmaceda Errázuriz	Jefa de División Políticas Educativas- Subsecretaría de Educación Parvularia - Mineduc
Analia Jaimovich	Especialista Senior en Educación - División de educación- BID
Juan Carlos Eyzaguirre	Asesor Gabinete Subsecretario de Educación - Mineduc
Camila Salas Razmilic	Asesora Compromiso Gobierno - Subsecretaría de Educación Parvularia - Mineduc
Daniel Rodríguez	Jefe de asesores - Gabinete Ministra- Mineduc
María Magdalena Barros	Jefa del Departamento de Estrategia Nacional e Instrumentos de Gestión - DEP
Gabriela Cares Osorio	Jefa del Departamento de Estudios Internacionales - División de Estudios - Agencia de Calidad

MIEMBROS DEL COMITÉ DE MEJORAMIENTO Y AJUSTES FINALES A LA PRIMERA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DICIEMBRE 2019- MARZO 2020

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
María Alejandra Grebe Noguera	Directora de Educación Pública
Bernardita Ossandón Troncoso	Gabinete Dirección de Educación Pública
María Ester Silva Mendoza	Proyecto Retención DEP
Jennifer Obregón Reyes	Equipo División de Desarrollo y Planificación – DEP
Yurmary Acosta Yopez	Equipo de Implementación - DEP
Martin Vásquez Frías	Jefe Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión - DEP
Nicolás Soto Delgado	Profesional equipo Estrategia e Instrumentos de Gestión - DEP
Alan Bruce Gana	Estrategia e Instrumentos de Gestión - DEP

MIEMBROS DEL COMITÉ DE EXPERTOS PARA LA REVISIÓN DE INFORME CNED SOBRE PROPUESTA DE ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA PRESENTADA EN AGOSTO 2019

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
Mario Uribe Briceño	Centro de Liderazgo Líderes Educativos PUCV
Celia Alvaríño	Gerencia Colegios Dunalastair
Michelle León	Investigadora PUC
Pedro Larraín	Director Académico Belén Educa
Loreto Jara	Observatorio de Política Educativa- Educación 2020
Rodrigo López	Gerente General Aptus
Felipe Garrido Castro	Coordinador Unidad Técnica de Desarrollo Territorial- CPEIP

EXPERTOS, ESPECIALISTAS Y AUTORIDADES ENTREVISTADOS PARA LA VERSIÓN DICIEMBRE 2019

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
Juan Pablo Valenzuela	CIAE
Raimundo Larraín	Jefe DEG Mineduc
Gonzalo Muñoz	UDP
Rodrigo Rocco	Decano Escuela Educación Univ. Bernardo O'Higgins
Marcela Orellana	DUOC UC
Patricio Jascura	Director Ejecutivo Consultora Cerrando Brechas

MIEMBROS DEL COMITÉ CONSULTIVO PARA LA REVISIÓN FINAL DE LA ENEP VERSIÓN DICIEMBRE 2019

Nombre y Apellido	Organismo
Celia Alvaríño	Gerencia Colegio Dunalastair
Claudia Peirano	Grupo Educativo
Juan Pablo Valenzuela	CIAE
Loreto Jara	Educación 2020
María José Castro	Subsecretaría de Educación Parvularia - Mineduc
Mariana Aylwin	Ex Ministra de Educación - Sostenedora
Michelle León	UC
Pedro Larraín	Fundación Belén Educa
Rodrigo López	Aptus
Soledad Cortés	UNICEF

COLABORADORES BID

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
Manuel Alcaíno I	Consultor Educación
Marcela Ortiz G	Consultor Educación
Liora Schwartz Y	Consultor Educación

ANEXO 11:

GLOSARIO

Árbol del problema: situación o problema central del sistema educativo del país, sus causas y efectos (estado inicial).

Árbol de objetivos: derivado del árbol del problema y por medio del cual se pretende avanzar de la situación actual o presente a la deseada o ideal de la Educación Pública del país.

Aulas hospitalarias: son unidades educativas de apoyo con características especiales que funcionan en un hospital dentro del mismo recinto o en sus dependencias, cuyo objetivo es proporcionar atención educativa y garantizar la continuidad del proceso educativo de los estudiantes de Educación Parvularia, básica, especial y media hospitalizados y/o en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario.

Calidad educativa: procesos efectivos que llevan a buenos resultados y son habilitadores de mayores aprendizajes académicos y no académicos de los estudiantes.

Cobertura educativa: indicador que explora la relación entre la demanda y la oferta de servicios en un sistema educativo en el ámbito parvulario, básico, medio y superior. Se expresa en tasas brutas y netas y se mide generalmente a partir de estadísticas nacionales sobre población (censos y proyecciones demográficas).

Desarrollo integral del estudiante: visión multidimensional que implica su desarrollo emocional, intelectual, social, material y ético-valórico.

Deserción escolar: situación en la que un alumno después de un proceso acumulativo de separación se retira antes de la edad establecida por el sistema educativo, sin obtener el respectivo certificado escolar.

Educación intercultural: enfoque educativo de carácter inclusivo de respeto y valoración de la diversidad cultural por una educación integral que busca erradicar la discriminación, la exclusión, el racismo y cualquier otro elemento que afecte el aprendizaje y la convivencia.

Equidad: mismas oportunidades educativas, independiente de género, discapacidad, religión, origen étnico, entorno familiar, nivel socioeconómico, cultural o de cualquier otro tipo.

Estándares de Aprendizaje: describen lo que los estudiantes deben saber y aplicar para demostrar si alcanzan los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Estos comprenden tres niveles: Adecuado, Elemental e Insuficiente.

GSE: Grupo Socioeconómico.

Inclusión educativa: modelo que identifica y responde a la diversidad de necesidades y características de niños, jóvenes y adultos, considerando los centros educativos como lugares equitativos, sin desigualdad ni discriminación para garantizar los aprendizajes.

Innovación educativa: incorporación sistemática y planificada de prácticas transformadoras, orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas comprenden recursos y materiales, tecnología, diversificación de los ambientes de aprendizaje, adecuación a ritmos, condiciones y estilos de aprendizaje, entre otros.

Integración educativa en el aula: concepto ligado a la inclusión en la sociedad y en el día a día de todas las personas, sin hacer distinciones o segregaciones de ningún tipo por su procedencia, cultura, discapacidad física o intelectual o cualquier otro.

Liderazgo intermedio: liderazgo que la Ley 21.040 atribuye a los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) como servicios públicos descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo único rol es prestar el servicio educacional en los niveles y modalidades que correspondan, convirtiéndose en los nuevos sostenedores.

Líneas de acción: programas e iniciativas que permitirán lograr las metas propuestas y por lo mismo, se constituyen en el foco de trabajo prioritario en el que debe centrarse el Sistema de Educación Pública para cumplir con su fin y objeto y que, siendo una dimensión práctica, considera tiempo y financiamiento.

Objetivos estratégicos de la ENEP: diseñados a partir del problema y que ponen en el centro la mejora de las capacidades técnicas de los actores clave del sistema (docentes, directivos y asistentes de la educación); mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y recursos educativos en beneficio de la calidad de los aprendizajes; desarrollar una eficaz gestión de los Servicios Locales como los nuevos sostenedores, procurando la sostenibilidad financiera según los recursos disponibles y que permita brindar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Oferta educativa de Chile: se divide en cuatro fases -parvularia, básica, media y superior- de las cuales básica y media son obligatorias. El gobierno de dichos niveles, así como los de formación técnica están regulados y vigilados por el Mineduc (cobertura, obligatoriedad, calidad, proceso de selección, financiamiento de los estudiantes, etc.).

Provisión mixta: establecimientos educacionales de distintas dependencias.

Remediales: medidas reparadoras, compensatorias, de saneamiento, recuperación o rehabilitación.

Retención escolar: indicador que considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema escolar.

Simce: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, cuyo principal propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los Logros de Aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden

Sistema: sistema escolar.

Sostenedor: figura dentro del sistema escolar, cuyo rol va más allá de lo administrativo, siendo responsable del funcionamiento de o los establecimientos educacionales de su dependencia y sus proyectos educativos y quien debe comprometerse con la mejora continua de la educación a través de su diseño, articulación, conducción y planificación.

Trabajo en red: comprende dos ámbitos: las redes del área local de los establecimientos escolares e Internet y suponen un "tejido" de relaciones y aprendizajes hasta tener constituido un espacio común, abierto y diversificado para sumar nuevas iniciativas, propuestas y proyectos

Trayectoria educativa positiva: recorrido completo y continuo que sigue un estudiante desde su ingreso y estancia en el sistema hasta su egreso con el respectivo seguimiento a su desempeño por parte de la institución en la que cursa su educación.

Universalidad: educación que actúa en los ámbitos físico, mental, emocional, social y espiritual, para cultivar cualidades y valores como la sabiduría, la responsabilidad o el altruismo que, siendo universales, pueden ser compartidos por todas las personas, independientemente de su edad, género, cultura, raza o religión.

ANEXO 12:

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). "Tres Miradas al Liderazgo". Apuntes sobre la calidad de la educación, año 2, No 14.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Evaluación Docente y Resultados de Aprendizaje: Análisis Cohorte de Estudiantes 1º Básico 2007.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015a). Evaluación Docente y Resultados de Aprendizaje: Análisis Cohorte de Estudiantes 1º Básico 2007.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015b). Síntesis Resultados de Aprendizaje Simce 2014 - inglés.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016a). El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento. Documento de trabajo para la comunidad escolar.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016b). Informe de Resultados Estudio Nacional Educación Física 2015.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018) Estudios de calidad de la educación 2014 – 2017. Documento de trabajo para la comunidad escolar.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) Síntesis Resultados de Aprendizaje Simce 2015-2018. Documento de trabajo para la comunidad escolar.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) Minuta resultados observaciones de clases marzo 2017 a octubre 2018.
- Agencia de la Calidad, Informe Nacional de la Calidad de la Educación, 2018
- Agencia de la calidad, base de datos cuestionario simce 2018, 4to básico
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
- Anderson, S. (2006). "The school district's role in educational change". International Journal of Educational Reform, Vol. 15(1), pp. 13-37.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, 9 (2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Anderson, S. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar.

Informe Técnico No1-2017. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para La Mejora Escolar.

- Anderson, S. y Cuglievan, G. (2018). Primer Informe Avance – II "Revisión de la Literatura Internacional para el estudio sobre el proceso de Transición de la gestión de la Educación Pública de los Municipios a los SLEP". Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la Educación Pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP). Uribe, M., Valenzuela, J.P. y Núñez, I.M. (coord.). Centro de Investigación Avanzada en Educación – Universidad de Chile / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Armijo, G. et al. (2011). "Post-Occupancy Evaluation of State Schools in 5 Climatic Zones of Chile". *Gazi University Journal of Science*, 24(2):365-374.
- Baker and Bernstein (2012). *The Impact of School Buildings on Students Health and Performance: A Call for Research*. McGraw-Hill Research Foundation-The Center for Green Schools.
- Bako-Biró, Zs., Clemens-Croome, D.J., Kochhar, N., Awbi, H.B, y Williams, M.J. (2012). "Ventilation rates in schools and pupil's performance". *Building and Environment*, Vol. 48, pp. 215- 223.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. New York, NY: Routledge-Falmer.
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class*. New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2012). *Aprendizaje en las escuelas del siglo XXI: Hacia la construcción de escuelas que promueven el aprendizaje, ofrecen seguridad y protegen el medio ambiente*. Reporte de un congreso de la Red de Educación del BID.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Nota 18, PISA, por María Soledad Bos, Adriana Viteri y Pablo Zoido
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Datos básicos sobre PISA 2018 Por María Soledad Bos, Adriana Viteri y Pablo Zoido
- Banco Mundial – OCDE (2000) *Korea and the Knowledge-based Economy. Making the Transition*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Banco Mundial (2018) *Learning to Realize Education's Promise*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Banco Mundial (2019) *Information and Communications for Development. Data-Driven Development*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barrett, L. (2017). "The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects." *Environment and Behavior*, Vol. 49(4), pp. 425-451.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C y Morawietz, L. (2016) *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI / Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias para el siglo XXI en la reforma educacional chilena*. En *Teaching and Learning for the Twenty-First Century*. Fernando M. Reimers & Connie K. Chung (ed.), Harvard Education Press, 2016 (En español: *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica, 2016).
- Bellei, C. (Coord.) (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago, Chile: CIAE Universidad de Chile.
- Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X.; y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Béteille, T., Kalogrides, D. y Loebb, S. (2012). "Stepping stones: Principal career paths and school outcomes". *Social Science Research*, Vol. 41(4), pp. 904-919.
- Campbell, C., Fullan, M y Glaze, M. (2006). *Unlocking potential for learning: Effective district-wide strategies to raise student achievement in literacy and numeracy*. Project Report. Toronto, ON: Ministry of Education of Ontario.
- Care, E., Anderson, K. y Kim, H. (2016) *Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems*. *Skills for a Changing World*, Center for Universal Education at Brookings and the LEGO Foundation.
- Carrasco, D., Godoy, M.I. & Rivera, M. (2017). *Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo*. *Midevidencias*, pp. 11, 1-7.
- CEDLE (2016) *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*. Bush T., Robinson V., Sun J., Giles D. & Cuéllar C., Spillane J. & Ortiz M. Ryan J., Fink D., Lambert L., Oplatka I. Weinstein J., editor.
- CEPPE UC & DESUC (2018). *Diseño del Modelo de Evaluación de la Nueva Educación Pública y Levantamiento de Línea Base*. Informe Final, CEPPE UC. Santiago, Chile.
- CNED (2018) *Criterios de evaluación para la Estrategia Nacional de Educación Pública*.
- Coelli, M. y Greene, D. (2012). "Leadership effects: school principals and student outcomes". *Economics of Education Review*, Vol. 31(1), pp. 92-109.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2019). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública*.

- Cuesta, A., Glewwe, P. y Krause, B. (2016). "School Infrastructure and Educational Outcomes: A Literature Review, with Special Reference to Latin America." *Economía*, Vol. 17(1), pp. 95- 130.
- DEP (2018). Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública. Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo. División de Desarrollo y Planificación Educacional. Dirección de Educación Pública. Recuperado de <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/18.11.22-Bases-para-el-modelo-Apoyo-T%C3%A9cnico-Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C., Sallis, J., Veiga, O. (2015). "Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review". *Journal of Science and Medicine in Sport*, Vol. 18(5), pp. 534-539.
- Forgiarini, R., Giraldo, N., y Lamberts, R. (2015). "A review of human thermal comfort in the built environment". *Energy and Buildings*, Vol. 105, pp. 178-205.
- Frontczak, M. y Wargocki, P. (2011). "Literature Survey on How Different Factors Influence Human Comfort in Indoor Environments". *Building and Environment*, Vol. 46(4), pp. 922-937.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Gargiulo, C. (2014). *Aprendizajes en las escuelas del siglo XXI: Notas técnicas*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Dirección de Educación.
- Gertler, P. J.; Martinez, S.; Premand, P.; Rawlings, L.; y Vermeersch, C. (2011). *Impact Evaluation in Practice*. The World Bank: Washington DC.
- Gewirtz, S., Ball, S., y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Griffin, P., McGraw, B., y Care, E. (2011) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer.
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015) "The top and bottom of leadership and change." *Phi Delta Kappa*, Vol. 97(3), pp. 42-48.
- González, A., & Kluttig, M. (2019). *Midevidencias*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/424081023/Ausentismo-escolar-educacion-parvularia>
- Haverinen-Shaughnessy, U., Shaughnessy, R.J., Cole, E.C., Toyinbo, O. y Moschandreas, D.J. (2015). "An assessment of indoor environmental quality in schools and its association with health and performance". *Building and Environment*, Vol. 93, Part 1, pp. 35-40.

- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzúa, S. (2006). "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior". NBER Working Paper No. 12006.
- Heschong Mahone Group (1999). Daylight in Schools. An Investigation into the Relationship between Daylight and Human Performance. Condensed report. Pacific Gas and Electric Company.
- Hogar de Cristo (2019). Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Santiago de Chile, Dirección Social Nacional.
- Holz, M. (2017). Distribución de los Asistentes de la Educación del sector municipal, por nivel educativo alcanzado y género. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Hwang, R.L., Lin, T-P., Chen, C-P., Kuo, N-J. (2009) "Investigating the adaptive model of thermal comfort for naturally ventilated school buildings in Taiwan". International Journal of Biometeorology, Vol. 53(2), pp. 189-200.
- Ibarra, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J.M., y Garcia, B. (2014). "Life skills, employability and training for disadvantaged youth: Evidence from a randomized evaluation design". IZA Journal of Labor & Development, Vol. 3(10).
- Ikesako, H. y Miyamoto, K. (2015). "Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research", OECD Education Working Papers, No. 121, OECD Publishing, Paris.
- Junaeb, Caracterización socio educativa, de las principales variables de la encuesta de vulnerabilidad, de 5to básico a I medio, 2018
- T., Heckman, J., Diris, J., ter Weel, B. y Borghans, L. (2014). "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success". NBER Working Paper No. 20749.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2013). Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ley N°20.370 Ley General de Educación del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.
- Leyton, C. (2014) Indicadores del desarrollo personal y social de los estudiantes chilenos. Resultados 2013. Documentos de Trabajo N° 5. Agencia de la Calidad de la Educación.

- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R. y Moore, K.A. (2015). Work Force Connections. Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Towards a Consensus Across Fields. Child Trends.
- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C., y Lubans, N. J. (2012). "Review: A systematic review of the impact of physical activity programs on social and emotional well-being in at-risk youth". Child and Adolescent Mental Health, Vol. 17(1), pp. 2-13.
- Mansbridge, J. (1990). Beyond Self Interest. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Masdeu, F. (2015). "Learning Support Staff: A Literature Review". OECD Education Working Paper N° 125, Early Childhood and Schools Division, Directorate for Education and Skills, OECD.
- Miller, A. (2013). "Principal turnover and student achievement". Economics of Education Review, Vol. 36, pp. 60-72.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatram, S., and Wang, X. (2016) How the World Changed Social Media. Londres: UCL Press.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016). Casen 2015. Educación. Síntesis de resultados. Presentación, 29 de diciembre. Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018- 2025. Ministerio de Desarrollo Social, Consejo Nacional de la Infancia.
- Ministerio de Desarrollo Social, 2018, informe técnico final, Programa de Diagnóstico de Vulnerabilidad Chile crece contigo.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Creciendo con derechos. Recuperado de Creciendo con derechos: http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Plan_Accion_NNA_2018-2025.pdf
- Ministerio de Economía (2012) Estrategia Nacional de Turismo 2012-2020. SERNATUR.
- Ministerio de Educación (2008) Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Ministerio de Educación (2013). Catastro de infraestructura escolar 2012-2013. Departamento de Infraestructura Escolar.

- Ministerio de Educación (2014). Informe de resultados SIMCE TIC 2° Medio 2013. Centro de Educación y Tecnología – ENLACES.
- Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Infraestructura Educativa. Departamento de Infraestructura Escolar
- Ministerio de Educación (2017) Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional– Secretaria Técnico-Profesional.
- Ministerio de Educación (2017). Análisis Comparado Internacional de Estrategias de Educación Pública. Subsecretaría de Educación. Secretaría Técnica de Educación Pública.
- Ministerio de Educación (2017). Base de datos de matrícula. Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (2017). Bases matrícula por Unidad Educativa 2013-2017, Datos Abiertos, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). Bases Resumen de Matrícula Oficial por Establecimientos 2011- 2018, Datos Abiertos, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). Bases titulados TP 2013-2017, Datos abiertos, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018a). Bases resumen de matrícula oficial 2018. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018b). Base directorio de establecimientos oficial 2018. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018c). Base cargos docentes 2018. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019) Marco para la buena enseñanza Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia
- Ministerio de Energía (2012) Estrategia Nacional De Energía 2012-2030, Ministerio de Energía.
- Murillo, F. y Román, M. (2011). "School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students." School Effectiveness and School Improvement, Vol. 22(1), pp. 29-50.
- OCDE (2019a). Results from PISA 2018. Country Note. OECD Publishing; Paris.
- OECD (2019b). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. PISA, OECD Publishing; Paris.

- OECD (2018). Education and Training Statistical Dataset. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU_CLASS
- OECD (2015a). Program for International Student Assessment (PISA), Reading, Mathematics and Science Results.
- OECD (2015b). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies, OECD Publishing.
- PEC (2018). Principales hallazgos: Consulta Ciudadana "Construyendo Educación Pública". Presentación, marzo 28.
- PNUD (2008). Nota de Práctica del PNUD: Desarrollo de Capacidades. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 304 East 45th Street Nueva York, NY 10017, EE.UU.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007) "Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5(3), pp. 40-83.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2009). "Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la Educación". En D. Raczynski & M. Marcel (Eds.), La asignatura pendiente, claves para la revalidación de la Educación Pública de gestión local en Chile (pp. 135-176). Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- Reimers, F. y Chung, C. (2013) Teaching and Learning for the Twenty First Century; Educational Goals, Policies and Curricula from Six Countries. Global Education Innovation Initiative. Harvard Graduate School of Education.
- Rodríguez, P. y Valenzuela, J.P. (2018). La Geografía de la Educación: Respondiendo preguntas estratégicas para la instalación y gestión de los Servicios Locales de Educación Pública. Presentación, 22 de enero. Dirección de Educación Pública, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- Sanchez, M.L., Valerio, A., y Gutierrez, M. (2016) Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence. Directions in Development. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank
- Serrano Sol (2018). El Liceo. Relato, Memoria, Política. Santiago: Editorial Taurus.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018. Insights and Interpretations. OECD Publishing: Paris.
- Schwab, K. (2015) "The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond". Foreign Affairs, December 12. Snapshot.

- Simoni, M., Annesi-Maesano, I, Sigsgaard, T, Norback, D, Wieslander, G, Nystad, W, Canciani, M, Sestini, P, Viegi, G. (2010). "School air quality related to dry cough, rhinitis and nasal patency in children". *European Respiratory Journal*, Vol. 35(4), pp. 742-9.
- Smedje, G. y Norbäck, D. (2000). "New Ventilation Systems at Select Schools in Sweden—Effects on Asthma and Exposure". *Archives of Environmental Health: An International Journal*, Vol. 55(1), pp. 18-25.
- Ter Mors, S.; Hensen, J.L.M.; Loomans, M.G.L.C.; Boerstra, A.C. (2011). "Adaptive thermal comfort in primary school classrooms: creating and validating PMV-based comfort charts". *Building and Environment*, Vol. 46(12), pp. 2454-2461.
- Trebilcook, M. et al. (2015). Metodología para el análisis dinámico del confort térmico en el proceso de diseño arquitectónico de establecimientos educacionales en Chile. Santiago, Chile.
- UNICEF (2014). Teoría del cambio. Recuperado en: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20Theory%20of%20Change_ES.pdf
- UNICEF (2018) Recomendaciones de UNICEF para la construcción de la estrategia nacional de Educación Pública 2019-2017.
- UNICEF (2019) Comentarios de UNICEF a la Estrategia Nacional de Educación Pública 2019-2028. Desde el enfoque de la niñez y los estándares del derecho a la educación. Universidad de Chile / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la Educación Pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP). Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.
- Villarzú, A., Pacheco, V., Carrere, C. y Soto, N. (2017). Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Proyectos de Empleabilidad y Emprendimiento Juvenil. Unpublished Working Paper, MIF-IDB.
- Wargocki, P. y Wyon, D. (2013). "Providing better thermal and air quality conditions in school classrooms would be cost-effective". *Building and Environment*, Vol. 59, pp. 581-589.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). Liderazgo directivo en la escuela. Once miradas. Universidad Diego Portales: Santiago.
- Wills, G. (2016). "Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa". *International Journal of Educational Development*, Vol. 51, pp. 108-124.

Bases de datos públicas utilizadas

- Agencia de la Calidad, Bases 2015-2018.
- Agencia de la Calidad. Bases SIMCE-Estándares de Desempeño privadas 2013-2017.
- Bases cargos docentes 2018 MINEDUC
- Bases cuestionarios estudiantes Agencia de la Calidad (IDPS)
- Ministerio de Educación (2017). Base de datos de matrícula, Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (2017). Bases matrícula por Unidad Educativa 2013-2017.

Datos Abiertos MINEDUC.

- Ministerio de Educación (2017). Bases Resumen de Matrícula Oficial por Establecimientos 2011-2018, Datos Abiertos MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2017). Bases titulados TP 2013-2017.

