



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

---

## *¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre equidad en el acceso a educación de calidad*

Investigador Principal: Gregory Elacqua  
Equipo de Investigación: Humberto Santos  
Daniela Urbina  
Matías Martínez  
Institución Adjudicataria: Universidad Diego Portales  
Proyecto FONIDE N°: F511083

---

**Diciembre 2011**

**INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:**

**Inicio del Proyecto:** Diciembre 2010

**Término del Proyecto:** Diciembre 2011

**Equipo Investigación:** Humberto Santos, Daniela Urbina y Matías Martínez

**Monto adjudicado por FONIDE:** \$15.857.699

**Presupuesto total del proyecto:** \$30.093.059

**Incorporación o no de enfoque de género:** No

**Comentaristas del proyecto:** Gonzalo Muñoz y Andrea Rolla

*“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.*

**Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.**

## Resumen<sup>1</sup>

En 2008 la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) introdujo elementos de evaluación de desempeño sobre los establecimientos educacionales según sus resultados de aprendizaje considerando una serie de medidas que, eventualmente, pueden derivar en el cierre de escuelas de bajo desempeño. El objetivo de esta investigación es analizar de manera anticipada los efectos que tendría el cierre de estas escuelas una vez que comience a operar esta Ley. Para ello se llevan a cabo dos análisis complementarios. El primero identifica, caracteriza y localiza geográficamente a los establecimientos de bajo desempeño y a sus alternativas cercanas, de manera de describir el contexto local y examinar la viabilidad del cierre evaluando la presencia de opciones escolares accesibles y de mejor calidad dentro del mismo barrio. El segundo se basa en el análisis de dos encuestas, una aplicada a apoderados de escuelas de bajo desempeño y otra a directores de escuelas alternativas, que tiene como finalidad conocer diversas percepciones sobre el cierre y profundizar en los factores relevantes para la potencial reubicación de los estudiantes en escuelas que podrían cerrar.

Entre los principales hallazgos se encuentra que un 12.4% de las familias en escuelas de desempeño deficiente no tiene ningún establecimiento alternativo cercano de calidad donde matricular a su hijo en caso que se concrete el cierre de su establecimiento actual, siendo aquellas que viven en sectores rurales y/o que asisten a escuelas con un alto porcentaje de estudiantes vulnerables las que presentan una menor probabilidad de tener estas alternativas. Adicionalmente, cuando se consideran como escuelas alternativas cercanas de mayor calidad aquellas que no cobran, no aplican criterios de selección de estudiantes y son consistentes con las preferencias de los padres en escuelas de bajo desempeño, cerca de un tercio de las familias en colegios que podrían ser cerrados no tiene ninguna opción escolar cercana de mayor calidad. La encuesta aplicada a apoderados en escuelas deficientes indica que entre los factores más relevantes por qué los apoderados no estarían dispuestos a matricular a su hijo en una escuela de mejor desempeño es por el cobro que se les podría exigir y por el riesgo de que sus hijos sean discriminados en una escuela compuesta principalmente por familias de mayor nivel socioeconómico. Asimismo la encuesta aplicada a directores de establecimientos alternativos muestra que éstos prevén que incluir estudiantes provenientes de escuelas de bajo desempeño podría alterar el clima escolar y la relación entre los estudiantes en sus colegios.

A la luz de los resultados, la implementación de la política pública bajo análisis tiene, al menos cuatro desafíos: i) lograr una definición de calidad educativa simple que permita estimar el valor agregado del establecimiento, ii) levantar información confiable sobre la capacidad de matrícula potencial en cada escuela, iii) fiscalizar el cumplimiento con la ley que prohíbe la selección (por habilidad o capacidad de pago) y, iv) implementar programas de integración y apoyo psicosocial para los nuevos estudiantes que en el caso de cierre se incorporarían a nuevos colegios.

**Palabras clave:** accountability en educación, elección escolar, políticas educativas, mercado educacional.

---

<sup>1</sup> Se agradece el valioso aporte de José Joaquín Brunner y Felipe Salazar en la etapa de formulación de esta propuesta.

## 1. Introducción

Los problemas de mala calidad y bajo rendimiento en las escuelas es una realidad que distintos sistemas educativos han tenido que abordar. Esta problemática se ha vuelto especialmente relevante para los gobiernos debido a las características que la mayoría de los establecimientos de bajo desempeño comparten. Por lo general se trata de escuelas ubicadas en localidades de bajos recursos y que educan en su mayoría a estudiantes vulnerables (Kim & Sunderman, 2004; Dillon, 2008). De esta manera, el lograr resolver la situación de las escuelas deficientes es para muchos una cuestión de equidad y de provisión de oportunidades de calidad. La interrogante que distintos gobiernos buscan resolver es la misma: ¿Qué hacer con los establecimientos de bajo desempeño? En la experiencia internacional encontramos la introducción de incentivos a través de mecanismos de *accountability* a nivel escolar como una estrategia para mejorar el desempeño de estas escuelas. Estos mecanismos del Estado fijan metas mínimas de rendimiento, clasificando a las escuelas según su nivel de cumplimiento y luego aplicando sanciones para aquellos establecimientos de bajo desempeño (Brady, 2003; Spreng, 2005; Figlio & Getzler, 2002). Las sanciones son el medio a través del cual el sistema pone presión a sus unidades para alcanzar los estándares de desempeño que han sido establecidos. Este componente, sin embargo, ha generado un gran debate a nivel internacional acerca de qué hacer con aquellas escuelas que no logren alcanzar los estándares de desempeño.

En Chile, el *accountability* ha sido abordado en la discusión de políticas públicas sólo en años recientes. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) del año 2008, introduce elementos de evaluación de desempeño sobre los establecimientos educacionales según sus resultados de aprendizaje y el cumplimiento de compromisos tomados en base a una evaluación inicial de éstos. Para evaluar a las escuelas, la ley introduce una clasificación de acuerdo a los resultados de aprendizaje, nivel socioeconómico y otros indicadores de calidad (por ejemplo, indicadores de mejora, integración, iniciativa y evaluación docente). Esta ordenación considera tres categorías de establecimientos: “Autónomos”, “Emergentes” y “En Recuperación”. Además contempla una serie de medidas que, eventualmente, pueden derivar en la revocación del reconocimiento oficial de los establecimientos “En Recuperación” en el caso que no cumplan con las metas de aprendizaje, lo que en la práctica significaría su clausura<sup>2</sup>. En este mismo sentido, la recién aprobada ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación ha considerado medidas similares, que pueden desembocar en la intervención o cierre de colegios subvencionados, ya sean estos dependientes del municipio o de un sostenedor privado.

En la discusión de políticas públicas en Chile ha estado ausente el análisis del impacto del cierre de establecimientos considerados deficientes sobre el sistema educativo. ¿Podrá el sistema educativo garantizar el acceso de los estudiantes a alternativas de calidad que les permitan obtener mejores resultados de aprendizaje? ¿Qué implicancias podría significar para los apoderados y alumnos el cierre de su establecimiento? ¿Cómo los directores de estas escuelas recibirán a estos nuevos estudiantes? A la luz de estas preguntas la presente investigación tiene como objetivo analizar de manera anticipada los efectos que tendría el cierre de establecimientos de bajo desempeño en el marco de la aplicación de la Ley SEP. Para ello en primer lugar se identifica, caracteriza y localiza geográficamente a los establecimientos de bajo desempeño y sus alternativas cercanas disponibles, de manera de

---

<sup>2</sup> En términos estrictos, la pérdida de reconocimiento oficial implica que la escuela deja de ser financiada con recursos públicos, pero podría seguir funcionando como un establecimiento financiado privadamente. A lo largo de este artículo, usaremos la palabra cierre como sinónimo de la pérdida de reconocimiento oficial, pues se estima que en la práctica la mayoría de estas escuelas no podrán sobrevivir sin la subvención del Estado.

caracterizar a las escuelas que pudiesen ser cerradas y luego analizar la accesibilidad de las alternativas educacionales para los estudiantes de las mismas. En segundo lugar, se levantará información cualitativa con respecto a los efectos del cierre de establecimientos sobre las familias a través de una encuesta a apoderados, y también sobre las escuelas alternativas cercanas a través de una encuesta a directores. A partir de lo anterior, este estudio entrega propuestas que permitirán a los distintos actores involucrados en este proceso anticiparse a ciertas problemáticas aparejadas al cierre de escuelas. No obstante, se estima que el análisis aquí presentado puede ser de gran utilidad para los sistemas educativos de otros países al momento de tomar decisiones relacionadas a las escuelas deficientes y a la introducción de *accountability* a nivel de los establecimientos educacionales.

El documento está organizado como sigue. En la siguiente sección se presenta el debate en torno a la problemática del cierre de escuelas deficientes. Luego, en la sección 3 se exponen los objetivos de la investigación. La sección 4 describe la metodología del estudio y en la sección 5 se presentan los datos utilizados. En la sección 6 se discute la estrategia empírica y se exponen los principales resultados encontrados. Finalmente la sección 7 presenta las conclusiones de esta investigación y sus implicancias de política pública.

## **2. Marco Teórico: El debate del cierre de las escuelas de bajo desempeño**

Existen una gran variedad de intervenciones para mejorar el rendimiento de escuelas deficientes que han sido aplicadas a nivel internacional, siendo las más paradigmáticas aquellas implementadas en los EE.UU, con la ley “No Child Left Behind” (2001), e Inglaterra, con la ley “Education and Inspection” (2006). En ambos casos se instituyen sistemas de *accountability* en las escuelas, estableciendo metas de rendimiento y sanciones a aquellos establecimientos que no las cumplen (Kim & Sunderman, 2004). A partir de la identificación de las escuelas deficientes se implementan distintas medidas de forma gradual, oscilando desde acciones suaves hasta el cierre definitivo del establecimiento (Spreng, 2005).

Respecto a las políticas que intentan revertir el mal rendimiento de las escuelas encontramos un primer nivel de medidas que no implican cambios disruptivos para el establecimiento (Murphy & Meyers, 2007). Entre ellas hallamos la elaboración de planes de mejoramiento por las propias escuelas, la provisión de asistencia técnica y el perfeccionamiento de los docentes. El segundo grupo de medidas implica ciertas acciones que buscan modificar algunos elementos específicos del establecimiento; entre ellas encontramos el cambio de director y la reorganización de la escuela<sup>3</sup> (Mathis, 2009). En el caso en que el establecimiento continúe sin mejorar sus resultados se ejecutan intervenciones más duras que buscan generar un cambio radical en el funcionamiento de la escuela. Entre éstas se encuentra la “reconstitución del establecimiento”, bajo la cual se remueven el director, los docentes y administrativos, además de implementar un nuevo proyecto educativo y modificar el currículum (The Education Commission of the States, 2002). Otra de estas intervenciones es la “toma de control” de la escuela, sea por el Estado o por un privado, que también implica un recambio de profesores, funcionarios y directores (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005). Lo relevante de todas estas medidas es que ellas tienen como principal objetivo mejorar el establecimiento catalogado como deficiente, sin nunca considerar su clausura. La efectividad de las distintas intervenciones implementadas, tanto en Estados Unidos como en el

---

<sup>3</sup> La reorganización de la escuela consiste en modificar la configuración y ordenamiento de los distintos insumos que posee el establecimiento, teniendo como especial objetivo el mejoramiento de la gestión de las escuelas (Spreng, 2005).

Reino Unido no es clara y la evidencia en este aspecto es mixta (Brady, 2003; Spreng, 2005; Murphy & Meyers, 2007). Si bien existen algunos casos paradigmáticos de mejora hay poca certeza sobre cuáles son las razones que han llevado a estos colegios deficientes a progresar<sup>4</sup>.

La falta de evidencia robusta que compruebe la efectividad de algunas de las intervenciones mencionadas es el principal argumento de aquellos defensores del cierre de los establecimientos deficientes (Smarick, 2010). En este sentido, se argumenta que tras años de inversión en intervenciones para que estas escuelas mejoren su desempeño, los resultados son más bien marginales. Por ello la literatura a favor del cierre estima que ésta es la medida más efectiva para establecimientos que demuestran ser crónicamente deficientes y que simplemente no tienen solución (Brady, 2003). Ahora bien, se sostiene que con la clausura de estas escuelas los alumnos podrán ser transferidos a establecimientos que realmente tengan mejor desempeño y además se aplicarán incentivos para que otras escuelas de bajo rendimiento mejoren ante la amenaza de ser cerradas (Smarick, 2010).

No obstante, los oponentes al cierre evidencian otras problemáticas aparejadas a esta política. En primer lugar, se señala que en los casos en que ha sido implementado, tanto en EE.UU como en Inglaterra, ha suscitado una fuerte resistencia por parte de la comunidad escolar y la opinión pública. Es por esta razón que en general esta intervención ha sido poco aplicada en la experiencia internacional (Murphy & Meyers, 2007; Spreng, 2005). Por otro lado, durante y tras la clausura del establecimiento se supone que los estudiantes de la escuela deficiente serán transferidos a otra escuela de mejor rendimiento. Ahora bien, investigaciones realizadas en Estados Unidos han detectado ciertos problemas con esta solución. Por ejemplo, según el análisis que Dillon (2008) realizó en Florida, Texas y California, sólo un porcentaje menor de estudiantes insertos en localidades muy particulares se pueden ver beneficiados por esta medida. Esto se debería en gran parte a las largas distancias que existen respecto a las opciones de establecimientos y a la capacidad de matrícula limitada con la que cuentan las escuelas de mejor rendimiento (Dillon, 2008). Asimismo, Kim & Sunderman (2004) al estudiar la transferencia de alumnos en 10 estados, evidencian que la mayoría de los estudiantes fueron destinados a escuelas que no tenían un rendimiento significativamente mejor y que igualmente tenían niveles de pobreza superiores al promedio. En este sentido, se crítica la calidad de las opciones educativas que tienen las familias, siendo estas limitadas y concentradas en establecimientos que no son ostensiblemente mejores que sus escuelas de origen. Una de las soluciones que propone la literatura para esto es implementar un sistema de transporte escolar que esté subsidiado y dirigido a aquellas familias de bajos recursos (Dillon, 2008; Kim & Sunderman, 2004).

En suma, de la discusión esbozada se desprende que no existe evidencia robusta que indique qué tipo de intervención es la más apropiada para las escuelas deficientes. Asimismo, la investigación en torno al impacto del cierre de escuelas y su efectividad es más bien escasa. Por tanto, una evaluación anticipada del escenario que el sistema educativo chileno podría enfrentar al aplicar esta intervención, puede ser fundamental a la hora de evaluar la forma de implementación de esta política educativa.

---

<sup>4</sup> Para una revisión detallada del contenido de estas medidas y su aplicación en la evidencia comparada ver el Anexo 1. Para ver experiencias de accountability escolar en Latinoamérica ver Anexo 2.

### **3. Objetivos**

#### *Objetivo General*

Analizar en forma anticipada el escenario potencial que el sistema educativo enfrentará una vez que se apliquen las sanciones a escuelas de bajo desempeño establecidas en la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y en base a esto proponer distintas estrategias dependiendo del contexto local de cada escuela.

#### *Objetivos Específicos*

- Recopilar antecedentes con respecto a la experiencia nacional e internacional que puedan servir para el diseño de las intervenciones en el caso chileno.
- Identificar, caracterizar y localizar territorialmente a establecimientos de bajo desempeño según la definición establecida en la ley SEP.
- Identificar, caracterizar y evaluar la oferta educacional en el entorno de los establecimientos de bajo desempeño.
- Evaluar el impacto del cierre de los establecimientos señalados y elaborar sugerencias para la mejora de políticas públicas existentes, o para la creación de nuevas estrategias de cierre e intervención de escuelas.

### **4. Metodología**

La primera etapa de este estudio tuvo como objetivo caracterizar a los establecimientos clasificados “En Recuperación” según la Ley SEP. Esta caracterización se realizó en base a variables de nivel socioeconómico, geográficas y del tipo de sostenedor que administra el establecimiento.

La siguiente etapa consistió en analizar el eventual impacto de las medidas que la ley establece sobre aquellas escuelas que no logren cumplir con los estándares establecidos. Para esto, se simuló el escenario en el cual los establecimientos “En Recuperación” no cumplen con las mejoras impuestas por la ley SEP y se identificaron las alternativas cercanas disponibles para los estudiantes, mediante el uso de información georreferenciada de las escuelas. Este análisis tiene dos componentes. El primero considera que antes de cerrar una escuela de bajo rendimiento se debe tener certeza de que existen alternativas cercanas que ofrecen un mejor servicio educativo. Este enfoque asume que los gobiernos deben garantizar el acceso a una educación de calidad a todos los estudiantes, sin importar la zona en donde viven. Este esquema analítico es aplicable a cualquier sistema educativo del mundo. Lo relevante en este caso es identificar, por lo tanto, si las familias tienen disponibles escuelas de mejor clasificación en su entorno cercano. El segundo componente, relevante sólo en los países donde se les permite a las familias elegir la escuela de su preferencia, complejiza el primero, introduciendo un análisis de la accesibilidad a cada alternativa cercana a la escuela que podría cerrar, basado en factores propios de un sistema escolar de elección. En particular, existe evidencia que muestra que las escuelas ponen restricciones para seleccionar a las familias que quieren atender y, además, las familias descartan ciertas opciones escolares indeseables para ellas, generándose límites a la libre entrada en cualquier escuela del sistema.

Por el lado de las prácticas selectivas de las escuelas, la evidencia muestra que éstas tienden a elegir estudiantes de mayor habilidad y/o nivel socioeconómico con la finalidad de incrementar sus resultados educacionales y así mejorar su reputación dentro del mercado (Lacerino-Paquet, Holyoke, Moser, & Henig, 2002; Lubiensky, Gulosino, & Weitzel, 2009; Contreras, Sepúlveda, & Bustos, 2010). Los mecanismos usados por las escuelas para seleccionar varían según el país, sin embargo, el más frecuente es el uso de pruebas de admisión y el cobro de una mensualidad o una entrevista a los padres para determinar la composición social que desean. Por parte de las preferencias de los padres, la investigación en elección escolar muestra que las familias no sólo valoran la cercanía de la escuela al hogar y sus resultados académicos, sino que también eligen de acuerdo a la composición socioeconómica del establecimiento y los valores que entrega (Fiske & Ladd, 2000; Schneider, Teske, & Marschall, 2000; Elacqua, Schneider, & Buckley, 2006). Por ejemplo en Chile, Elacqua, Schneider & Buckley (2006) encuentran que el 87% de los padres prefiere sólo colegios con una composición social similar a la propia dentro de sus alternativas y casi el 70% sólo consideran escuelas de la misma afiliación religiosa (laica, católica o protestante).

Para profundizar en los resultados del análisis anterior, en la última etapa de este estudio se seleccionaron seis escuelas “En Recuperación” (4 en la Región Metropolitana, 1 en la Región de Tarapacá y 1 en la Región de Valparaíso). En cada una de ellas se aplicó, en primer lugar, una encuesta cara-a-cara a una muestra de apoderados de 4º, 5º, 6º, 7º y 8º básico. Dicha encuesta fue aplicada sin revelar a los apoderados que el establecimiento cumple con las condiciones para ser clasificado en esta categoría. Los temas que cubrió esta encuesta fueron: i) Comportamiento frente al cierre y ii) Preferencias. La muestra total final corresponde a 216 apoderados. En segundo lugar, se realizó una encuesta cara-a-cara a 32 directores de los establecimientos cercanos a cada una de las escuelas “En Recuperación” seleccionadas. Los temas que cubrió esta encuesta fueron: i) Percepción de los directores frente a la clasificación SEP; ii) Barreras de entrada de las escuelas alternativas y iii) Percepción sobre los efectos de la incorporación de alumnos provenientes de escuelas “En Recuperación”. Los detalles de la metodología usada para elegir los mercados a encuestar, el diseño del instrumento y la estrategia para el levantamiento de datos se encuentra en el Anexo 5.

## 5. Datos

A pesar de que la categoría de escuela “En Recuperación” sólo será aplicable a partir del año 2012, el Ministerio de Educación (MINEDUC) clasifica anualmente a todas las escuelas para el proceso de postulación a SEP. De esta forma, cada año existen establecimientos que caerían en la categoría “En Recuperación” y que potencialmente enfrentarían la amenaza de cierre en el caso de que se aplicara la ley. Estas escuelas son utilizadas como definición de establecimientos de bajo desempeño en esta investigación. Para identificarlas, se utilizó la Base Clasificación SEP 2009-2010<sup>5</sup>, la cual contiene la clasificación de todas las escuelas en Chile para el período 2009-2010. Para localizar territorialmente a las escuelas se utiliza una base disponible en el sitio web del Ministerio de Educación (MINEDUC), la cual contiene 11,648 registros en formato KML (Google Earth)<sup>6</sup>, que corresponden a las coordenadas geográficas de los establecimientos de educación pre-básica, básica y media a nivel nacional.

---

<sup>5</sup> El Anexo 3 presenta los detalles de la clasificación.

<sup>6</sup> Se agradece a Gustavo Moreira [gustavo.moreira@mineduc.cl](mailto:gustavo.moreira@mineduc.cl) encargado del PMG Territorial del MINEDUC por poner a nuestra disposición información importante para el trabajo con los datos georreferenciales del MINEDUC.



Dado que dicha base no contiene información para el total de establecimientos educacionales, se utilizó el software *Google Earth Pro* para obtener las coordenadas de las escuelas faltantes a partir de la dirección. La base final con 7,997 establecimientos fue exportada al software ArcGIS Desktop<sup>7</sup>, el cual permite desarrollar análisis espaciales avanzados y la visualización de datos en mapas de calidad profesional. Esta base fue complementada con información del directorio de establecimientos de MINEDUC, las bases de datos de la prueba SIMCE 2009 y otras bases que el equipo de investigación ha utilizado en proyectos anteriores y en ejecución.

## 6. Estrategia Empírica y Resultados

### 6.1. Análisis georreferenciado de las escuelas de bajo desempeño

#### *Las escuelas “En Recuperación” en Chile: La Ley SEP*

De los 7,997 establecimientos en la base de datos, 396 (5%) son clasificados “En Recuperación” a nivel nacional. Por otro lado, 1,214 (15.2%) son clasificados “Autónomos”. Dentro de las escuelas “Emergentes”, sólo 1,990 (24.9%) participan de la clasificación SIMCE, mientras que el resto (4,397) son consideradas en esta categoría por no disponer de información suficiente para evaluarlas. En términos de la matrícula total en cada tipo de establecimiento, los datos muestran que el 7.5% de la matrícula básica asiste a establecimientos “En Recuperación” (139,474 estudiantes), mientras que un 32.1% asiste a establecimientos “Autónomos” (599,121 estudiantes). El resto (60.4%) asiste a escuelas “Emergentes” (1,126,905 estudiantes).

Dado que la Ley SEP establece explícitamente que los establecimientos “En Recuperación” que no logren sus objetivos en el plazo de 4 años pueden perder el reconocimiento oficial, es importante saber cuántos de ellos participan actualmente en SEP. Sólo 9, de los 396 establecimientos clasificados “En Recuperación”, no han firmado el Convenio SEP. De esta forma, la mayoría de ellos está sujeto a las potenciales sanciones impuestas por la Ley SEP.

La distribución geográfica de las escuelas “En Recuperación” muestra que tres regiones del norte del país – Tarapacá, Antofagasta y Atacama – y la Región Metropolitana tienen el mayor porcentaje de establecimientos y matrícula “En Recuperación” a nivel nacional, mientras que dos regiones – Arica y Parinacota y Magallanes – no tienen ningún establecimiento clasificado en dicha categoría (Ver Tablas 1 y 2). Por otro lado, el 92.7% de las escuelas y el 95.2% de la matrícula “En Recuperación” se ubica en zonas urbanas. La mayoría de las escuelas rurales (95.8%) son clasificadas “Emergentes” debido a su baja matrícula total.

Con respecto al nivel socioeconómico de los establecimientos “En Recuperación”, no existen escuelas de este tipo en el grupo D y E (Nivel socioeconómico Medio Alto y Alto respectivamente)<sup>8</sup>. La mayoría de ellas pertenecen al grupo A y B (Bajo y Medio Bajo respectivamente) (94.2%) y sólo un porcentaje menor (5.8%) se ubica en el grupo C (Medio). Dichas cifras son similares a los porcentajes de matrícula “En Recuperación” en los distintos grupos socioeconómicos.

---

<sup>7</sup> Para más información sobre ArcGIS Desktop visitar <http://www.esri.com/products/>

<sup>8</sup> Para la entrega de los resultados de la prueba SIMCE, los establecimientos son clasificados en cinco grupos socioeconómicos: Bajo (A), Medio Bajo (B), Medio (C), Medio Alto (D) y Alto (E). Las variables utilizadas para dicha clasificación son el nivel educacional de los padres (expresado en años de estudio), el ingreso mensual del hogar reportado por los apoderados de los estudiantes a través de los cuestionarios SIMCE, y el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE), calculado por JUNAEB (Fuente: SIMCE).

Finalmente, al clasificar a los establecimientos de acuerdo al tipo de sostenedor, se encuentra que más del 75% de los establecimientos y de la matrícula "En Recuperación" corresponde a escuelas municipales (Ver Tablas 3 y 4). Dentro de las escuelas particulares subvencionadas, el grupo más importante son los establecimientos laicos<sup>9</sup> gratuitos (15.4%), seguido de aquellos laicos que cobran menos de 1 USE (8.3%)<sup>10</sup>.

### *Alternativas de calidad cercanas*

Para localizar geográficamente las alternativas de calidad cercanas a las escuelas "En Recuperación" se utilizó, en primer lugar, una herramienta de análisis del software ArcGIS Desktop<sup>11</sup> llamada *buffer*, la cual permite generar un radio alrededor de un elemento, de una distancia definida por el usuario. Para efectos de este análisis se consideraron alternativas de mejor clasificación las escuelas "Autónomas" y aquellas "Emergentes" clasificadas de acuerdo a los resultados en la prueba SIMCE<sup>12</sup>. De esta forma, se generó un radio de 1, 2, 3 y 5 Km. alrededor de cada una de las 396 escuelas "En Recuperación" existentes en la base y se calculó el número de alternativas de mejor clasificación en cada uno de ellos. Las Tablas 5, 6, 7 y 8 muestran los resultados de este ejercicio.

Como es esperable, el número de alternativas de mejor clasificación aumenta al considerar un radio más grande alrededor de las escuelas. Un resultado también anticipado es el hecho que una fracción importante de las escuelas rurales no tiene alternativas de calidad cercanas. Incluso considerando un radio de 5 Km aún existen escuelas rurales que no tienen alternativas de mejor clasificación (27.6%). Por otro lado, la mayoría de las escuelas urbanas tiene una alternativa cercana dentro del radio de 1 Km. (92.4%), alcanzando casi un 100% al considerar un radio de 5 Km. (99.5%). Los resultados muestran también que la disponibilidad de escuelas de calidad depende del nivel socioeconómico, ya que el número de escuelas de mejor clasificación es creciente con el grupo socioeconómico al que pertenece la escuela "En Recuperación". Por ejemplo, al considerar un radio de 2 Km., el 100% de las escuelas del grupo Medio tiene una alternativa de mejor clasificación. Dicho porcentaje corresponde a un 87.7 % para las escuelas del grupo Bajo.

Para complementar el análisis anterior, se calculó la distancia entre cada una de las escuelas "En Recuperación" y la escuela de mejor clasificación más cercana. La Tabla 9 muestra los resultados de este ejercicio. Considerando todas las escuelas "En Recuperación", la escuela de mejor clasificación más cercana se encuentra, en promedio, a 0.84 Km. Sin embargo, y consistente con los resultados mostrados anteriormente, dicha distancia es notablemente mayor para las escuelas rurales (4.39 Km.). En el caso de las escuelas urbanas la escuela de

---

<sup>9</sup> Se consideran establecimientos laicos a aquellos cuyo sostenedor es una persona natural, sociedad con fines de lucro o una Fundación o Corporación, u otra organización sin fines de lucro, que no expresa una misión u orientación de tipo religiosa. Por otro lado, los establecimientos religiosos incluyen a aquellos cuyo sostenedor declara una misión u orientación pastoral en el marco de la religión Católica, Protestante (Evangélica, Luterana, Metodista, Pentecostal, Anglicana, Presbiteriana, Bautista y Episcopal) u otra religión (Iglesia Ortodoxa Griega, Persa, Serbia, Ucraniana y Armenia, Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (Mormones), Adventistas del Séptimo Día y Testigos de Jehová).

<sup>10</sup> Los establecimientos particulares subvencionados no pueden cobrar más de 4 USEs (Unidad de Subvención Educativa 2010 = \$17,457.699). Existen además descuentos en la subvención, el cual es creciente según el monto promedio cobrado: 10% entre 0.5-1 USE, 20% entre 1-2 USE y 35% entre 2-3 USE. (MINEDUC).

<sup>11</sup> Para más información sobre ArcGIS Desktop visitar <http://www.esri.com/products/>

<sup>12</sup> No se consideran alternativas de mejor clasificación aquellos establecimientos que tienen en promedio 20 o menos alumnos que hayan rendido la prueba SIMCE, o aquellos que tienen una o menos mediciones de esta prueba, ya que desde el punto de vista estadístico, los resultados son insuficientes para hacer inferencia sobre el rendimiento de sus alumnos y, por lo tanto, para ser usados en su clasificación.

mejor clasificación más cercana se encuentra a 0.56 Km. Separando a las escuelas de acuerdo a su nivel socioeconómico se encuentra que la distancia a la escuela de calidad más cercana es decreciente con el nivel socioeconómico. Mientras los padres de las escuelas del grupo Bajo deberían recorrer en promedio 1.32 Km. para encontrar una escuela de mejor clasificación, dicha distancia es de 0.67 Km. y 0.41 Km. en el caso de los padres en escuelas del grupo Medio Bajo y Medio respectivamente.

La existencia de alternativas de calidad sin embargo, puede ser vista sólo como una condición necesaria para que el cierre sea viable. Igual de importante es considerar si estas escuelas tienen la capacidad de absorber la matrícula proveniente de las escuelas de bajos resultados. Para estimar dicha capacidad se necesitan datos de infraestructura escolar, los cuales no existen para Chile<sup>13</sup>. Como una forma de aproximar el número de vacantes disponibles en escuelas de mejor clasificación, se realizó un cálculo basado en las diferencias entre el tamaño de curso de distintos niveles al interior de la misma escuela<sup>14</sup>. Basado en dicha estimación se encontró que a nivel agregado existen 125,510 estudiantes en escuelas “En Recuperación” que tienen disponible una escuela de mejor clasificación en el radio de 1 Km (90% del total de estudiantes en escuelas “En Recuperación”). Por otro lado, las vacantes en estas últimas son 95,879. De esta forma, el 76.4% de la demanda potencial por cupos de calidad estaría cubierta. Posteriormente, para cada escuela “En Recuperación”, se calculó la razón entre el número de vacantes en escuelas de mejor clasificación y la matrícula en escuelas “En Recuperación” en el radio de 1 Km<sup>15</sup>. Los resultados de este ejercicio se muestran en el Gráfico 1. Una de cada tres escuelas “En Recuperación” tiene vacantes en escuelas de mejor clasificación que cubren más del 90% de la demanda potencial. En algunos casos incluso, el número de vacantes supera ampliamente la demanda por cupos. Sin embargo, un 44% no dispone de vacantes suficientes para cubrir el 50% de los cupos necesarios.

Lo interesante de este ejercicio es que revela que existe un número importante de escuelas de bajos resultados que no tienen alternativas de calidad cercanas. Dichas escuelas corresponden principalmente a establecimientos rurales y de menor nivel socioeconómico. Por otro lado, muestra que la existencia de alternativas de mejor calidad cercanas no es una condición suficiente para asegurar el acceso a opciones de calidad, ya que un porcentaje alto de estas escuelas de bajo desempeño no cuenta con cupos suficientes para absorber a todos los estudiantes. Si bien el cierre puede ser una medida aplicable en mercados educacionales con diversidad de opciones, en el caso de aquellas escuelas que no cuentan con mejores alternativas cercanas o donde no existen vacantes, otras medidas como la reestructuración, o subsidios de transporte a escuelas de mejores resultados parecen más adecuadas.

---

<sup>13</sup> El Ministerio de Educación (MINEDUC) dispone de datos sobre infraestructura escolar, sin embargo se encuentran desactualizados y se enfocan principalmente en la superficie construida por establecimiento, más que en la capacidad potencial de matrícula.

<sup>14</sup> En primer lugar, se calculó el tamaño promedio de curso de cada nivel entre primero y octavo básico. Utilizando el tamaño máximo de curso como indicador de la capacidad potencial de las salas, luego se calculó la diferencia entre el tamaño promedio y máximo, para estimar el número de vacantes por establecimiento. El supuesto clave es que todas las salas de clases son de la misma superficie. El principal problema que tiene este cálculo es que subestima la capacidad en escuelas con cursos pequeños. En el Anexo 4 se comparan las estimaciones basadas en este criterio con los datos “reales” obtenidos de la encuesta a directores—presentada en las siguientes secciones—y se evalúa el desempeño de otros criterios alternativos. En base a este análisis se concluye que el criterio usado en esta sección subestima casi en un 50% las vacantes disponibles en el conjunto de escuelas que participaron en la encuesta a directores, por lo que los resultados deben ser mirados con cautela.

<sup>15</sup> Se incorpora la matrícula en otras escuelas “En Recuperación” en el radio de 1 Km. para reflejar la competencia por cupos de calidad. Sin embargo, este análisis no considera que las escuelas de mejor clasificación pueden ser consideradas alternativas por otras escuelas “En Recuperación” fuera del radio de 1 Km. De esta forma, sobreestima la disponibilidad de cupos disponibles.

## *Alternativas de calidad en un sistema de elección escolar*

Como fue señalado anteriormente, el análisis de las alternativas de calidad disponibles para las familias es más complejo en un sistema donde los padres tienen la opción de elegir la escuela de sus hijos, y donde existe diversidad de proveedores del servicio educativo. Para incorporar los elementos particulares de un sistema de elección escolar, la clasificación de las alternativas cercanas incorporará en este caso las barreras de entrada que las escuelas establecen a las familias (precio y selección por habilidad) y por otro, las preferencias de los padres (proyecto educativo y composición social). Para cada una de estas dimensiones es necesario establecer un criterio que defina cuando la escuela alternativa es accesible. Dicho criterio debe estar basado en la comparación de las características de las escuelas de bajos resultados con las escuelas alternativas y en los hallazgos de la literatura de elección escolar. A continuación se define el criterio utilizado en cada una de las dimensiones anteriores:

- a) *Accesibilidad en precio*: Se define que una escuela alternativa es accesible en precio cuando la mensualidad promedio cobrada es menor o igual a aquella cobrada por la escuela "En Recuperación"<sup>16</sup>.
- b) *Accesibilidad en selección*: Se define que una escuela alternativa es accesible en selección cuando no tiene exámenes de admisión<sup>17</sup>.
- c) *Accesibilidad en proyecto educativo*: Se define que una escuela alternativa es accesible en proyecto educativo cuando la orientación religiosa<sup>18</sup> de la escuela es la misma que aquella de la escuela "En Recuperación"<sup>19</sup>.
- d) *Accesibilidad en nivel socioeconómico*: En este caso, la preferencia los padres por una determinada composición social de la escuela depende del nivel socioeconómico de la escuela "En Recuperación"<sup>20</sup>. Para las familias en escuelas "En Recuperación" del grupo A se asume que prefieren escuelas del grupo A ó B. Por otro lado, se asume que las familias en escuelas del grupo B prefieren escuelas de los grupos B, C ó D. Finalmente, las familias en escuelas del grupo C preferirían escuelas del grupo C ó D<sup>21</sup>.

---

<sup>16</sup> Las escuelas son agrupadas en 5 tramos: i) Gratuita; ii) Cobra menos de \$9,094; iii) Cobra entre \$9,095 y \$18,190; iv) Cobra entre \$18,191 y \$36,380 y v) Cobra entre \$36,381 y \$72,760.

<sup>17</sup> El cuestionario de padres de la prueba SIMCE 4to básico 2009 incluye una pregunta acerca de los antecedentes solicitados a los padres al momento de matricular a sus hijos en el establecimiento. Siguiendo la metodología de Contreras et al. (2010) se considera que una escuela tiene selección por habilidad cuando más del 50% de los padres declara que el estudiante debió rendir un examen al momento de matricularse.

<sup>18</sup> De acuerdo a la orientación religiosa, las escuelas se clasifican en: laicas, católicas o protestantes. Se consideran establecimientos laicos a aquellos cuyo sostenedor es una persona natural, sociedad con fines de lucro o una Fundación o Corporación, u otra organización sin fines de lucro, que no expresa una misión u orientación de tipo religiosa. Por otro lado, los establecimientos religiosos incluyen a aquellos cuyo sostenedor declara una misión u orientación pastoral en el marco de la religión Católica, Protestante (Evangélica, Luterana, Metodista, Pentecostal, Anglicana, Presbiteriana, Bautista y Episcopal) u otra religión (Iglesia Ortodoxa Griega, Persa, Serbia, Ucraniana y Armenia, Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (Mormones), Adventistas del Séptimo Día y Testigos de Jehová).

<sup>19</sup> Elacqua et al. (2006) muestran que casi un 70% de los padres de la Región Metropolitana que consideran en su set de opciones más de una escuela incluyen sólo escuelas que tienen la misma afiliación religiosa. Por otro lado, una encuesta realizada por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales a padres de la Región Metropolitana, muestra que más del 60% de ellos consideró como segunda opción de preferencias una escuela de la misma religión que a la que envía a sus hijos actualmente.

<sup>20</sup> Como indicador del nivel socioeconómico se utilizan los grupos construidos por MINEDUC para la presentación de los resultados de la prueba SIMCE: A (Bajo); B (Medio Bajo); C (Medio); D (Medio Alto) y E (Alto).

<sup>21</sup> Usando datos de la misma encuesta a padres en la Región Metropolitana citada anteriormente, se comparó el grupo socioeconómico de la escuela actual con el de la segunda opción en orden de preferencia. Los resultados indican que el 94% de los padres del grupo A consideró como segunda opción una escuela A ó B, el 97.7% de los

Una vez definidos los criterios de accesibilidad, se clasifican las alternativas disponibles en el barrio de las escuelas “En Recuperación”. Como medida de barrio se utilizó un radio de 1 Km. en torno a la escuela, considerando que en el nivel básico un alto porcentaje de las familias lleva a sus hijos caminando al establecimiento<sup>22</sup>.

Para simplificar el análisis, se agruparon las 2,609 alternativas disponibles para el conjunto de escuelas “En Recuperación” en cinco categorías de escuelas: i) Igual clasificación; ii) Selectivas/Preferidas/Mejor clasificación; iii) Selectivas/No preferidas/Mejor clasificación; iv) No selectivas/Preferidas/Mejor clasificación y v) No selectivas/No preferidas/Mejor clasificación. Se consideran “Selectivas” aquellas escuelas cuyo precio es restrictivo para la familia (no accesible en precio) o que ejercen selección por habilidad (no accesible en habilidad). Por otro lado, las escuelas “Preferidas” son aquellas que coinciden con las preferencias de los padres tanto en términos de nivel socioeconómico (accesible en nivel socioeconómico) como en proyecto educativo (accesible en proyecto educativo). La Tabla 10 muestra la clasificación de las alternativas.

Los datos muestran que un porcentaje importante de las alternativas no representan opciones de calidad, ya que son otras escuelas “En Recuperación” o son escuelas para las que no existe información suficiente para evaluar su calidad (28.4%). Por otro lado, las alternativas No Selectivas/Preferidas representan sólo el 23.2% de las opciones disponibles. Considerando el escenario potencial del cierre, este tipo de alternativa es el único que está disponible para las familias, coincide con sus preferencias y tiene mejores resultados educativos. El contexto ideal, por lo tanto, para el cierre de una escuela es que existan alternativas de este tipo en el entorno de la escuela “En Recuperación”, ya que todas las alternativas restantes implican costos en bienestar para las familias (No Preferidas) o no están disponibles en la práctica (Selectivas). La Tabla 11 muestra el número de alternativas No Selectivas/Preferidas disponibles en el barrio de cada una de las escuelas “En Recuperación”.

Los datos muestran que 94 (23.7%) de las 396 escuelas “En Recuperación” no disponen de escuelas No Selectivas/Preferidas en el radio de 1 Km. Por otro lado 265 (66.9%) tienen al menos una escuela de este tipo en ese radio. Para incorporar en el análisis la capacidad de absorción de las escuelas No Selectivas/Preferidas se repitió el procedimiento de la sección anterior para estimar el número de vacantes disponibles en este tipo de establecimientos. A nivel agregado existen 92,114 estudiantes en escuelas “En Recuperación” que tienen disponible una escuela No Selectiva/Preferida en el radio de 1 Km. (66% del total de estudiantes en escuelas “En Recuperación”), mientras que el número de vacantes en estas últimas son 34,273. De esta forma, sólo el 37.2% de la demanda potencial por cupos de calidad estaría cubierta. Posteriormente, para cada escuela “En Recuperación”, se calculó la razón entre el número de vacantes en escuelas No Selectivas/Preferidas y la matrícula en escuelas “En Recuperación” en el radio de 1 Km. Los resultados de este ejercicio se muestran en el Gráfico 2. Como es esperable, al restringir las alternativas a aquellas que están disponibles efectivamente para los padres (No Selectivas) y que coinciden con sus preferencias (Preferidas) la mayoría de las escuelas “En Recuperación” no cuentan con el número suficiente de vacantes para absorber la demanda potencial. En este caso, sólo el

---

padres del grupo B consideró escuelas B, C ó D y que el 96% de los padres del grupo C consideró escuelas C ó D. Estas decisiones reflejan tanto las preferencias puras de los padres como la autoselección (i.e. padres reducen su espacio de elección a alternativas factibles). De esta forma, más que representar las preferencias reales de los padres, los datos anteriores corresponden a sus preferencias condicionadas a las alternativas percibidas como accesibles.

<sup>22</sup> Según datos del cuestionario de padres de la prueba SIMCE 4to básico 2008, un 44% de los padres lleva a su hijo caminando al establecimiento.

10.6% de las escuelas “En Recuperación” tiene vacantes en escuelas No Selectivas/Preferidas que cubren más del 90% de la demanda potencial. Por otro lado, el 72.5% no dispone de vacantes suficientes para cubrir el 50% de los cupos necesarios.

#### *Extensiones: Redefiniendo alternativas de calidad y considerando su dependencia*

Hasta ahora se ha asumido que las escuelas con una mejor clasificación SEP (Emergentes y Autónomas) representan una mejor alternativa para los padres en escuelas En Recuperación. Sin embargo, la metodología de la clasificación SEP está basada en un conjunto de umbrales arbitrarios, lo que hace esperable que escuelas que estén en torno a dicho umbral no difieran significativamente en cuanto a sus características internas y en términos de resultados SIMCE. Los Gráficos 3, 4 y 5 muestran que efectivamente los resultados SIMCE promedio de las escuelas “En Recuperación” no difieren sustancialmente de aquellos obtenidos por las escuelas Emergentes que se encuentran en torno al punto de corte de la clasificación (220 puntos).

Este problema no es exclusivo de la clasificación SEP, ya que en otros sistemas escolares con sistemas de accountability la evidencia muestra que muchas veces las alternativas disponibles para las familias no muestran un rendimiento significativamente mejor que la escuela de origen (e.g. Kim & Sunderman, 2004). Por otro lado, considerando que existen costos asociados al cambio de escuela (Ej.: Efectos psicológicos en los estudiantes y sus familias, costos de búsqueda de una nueva escuela, etc. Por ejemplo, ver Ravitch (2010)) es importante dimensionar si las ganancias reales en resultados académicos logran compensar tales costos. Como una forma de incorporar lo anterior, en esta sección se considerará alternativas de mayor calidad a aquellas escuelas que son clasificadas como Emergentes o Autónomas, pero además se agregará una restricción que incorpora los Niveles de Logro de la escuela “En Recuperación” y de sus alternativas cercanas. En primer lugar, se promedian los resultados SIMCE por escuela en los años 2006, 2007 y 2008 tanto en Lenguaje como en Matemática. A partir de este SIMCE promedio se clasifica a la escuela en uno de los Niveles de Logro definidos por SIMCE: Inicial, Intermedio o Avanzado<sup>23</sup>. En otras palabras, se construye un Nivel de Logro a nivel de escuela a partir del puntaje promedio de todos los estudiantes en los años correspondientes. Posteriormente se compara el Nivel de Logro de la escuela “En Recuperación” con el de las escuelas cercanas. Una escuela alternativa es considerada de mejor calidad cuando, además de ser “Emergente” o “Autónoma”, muestra un Nivel de Logro mayor al de la escuela “En Recuperación” tanto en Matemática como en Lenguaje.

Los resultados de la Tabla 12 muestran, como era esperable, que el porcentaje de alternativas de igual calidad o sin información suficiente aumenta casi al doble cuando se incorpora la restricción con respecto al Nivel de Logro. En este último caso, menos de la mitad de las alternativas serían clasificadas como escuelas de mejor calidad (46.3%). Esto implica que, en la práctica, muchas de las escuelas disponibles para las familias no representan mejoras significativas en términos de resultados SIMCE, a pesar de mostrar una clasificación SEP más alta. Un resultado interesante es que, dentro de las escuelas de mejor calidad, las que más caen en términos porcentuales y absolutos—con respecto al escenario en que sólo se considera la clasificación SEP—son aquellas no selectivas. Dicho resultado indicaría que un porcentaje importante de los establecimientos que no establecen barreras de entrada a las familias ofrecen resultados SIMCE similares a las escuelas “En Recuperación”. Sin embargo,

---

<sup>23</sup> Los umbrales que definen los diferentes niveles de logro son los siguientes: Lenguaje (Inicial: <241.5; Intermedio: ≥241.5 y <281.5; Avanzado: ≥ 281.5). Matemática (Inicial: ≤233.5; Intermedio: ≥233.5 y ≤286.5; Avanzado: ≥286.5).

debe tomarse en cuenta que el criterio de calidad utilizado (Tanto la clasificación SEP como los Niveles de Logro) no son medidas de valor agregado. Cualquier medida que utilice los puntajes SIMCE promedio (incluso dentro de un mismo grupo socioeconómico) no considera los sesgos de selección generados por los criterios de admisión que establecen las escuelas y las diferencias en las preferencias de los padres. La pregunta realmente relevante en la práctica es cuál es el resultado que obtendría un estudiante de una escuela “En Recuperación” en cada una de las escuelas alternativas. Sin embargo dicho análisis se escapa de los objetivos de esta investigación. No obstante, los resultados presentados muestran que al establecer criterios más exigentes para definir las escuelas de calidad se reducen notablemente las alternativas disponibles para las familias.

Otra extensión adicional que es muy relevante es considerar la dependencia administrativa de las escuelas alternativas. Esto porque existen diferencias importantes en el nivel de autonomía en la toma de decisiones entre las escuelas municipales y particulares subvencionadas. Por ejemplo, muchas escuelas particulares subvencionadas ofrecen clases más personalizadas como parte fundamental de su proyecto educativo. En este caso, aunque la escuela disponga de la capacidad física para aceptar más estudiantes, en la práctica no abrirá más cupos porque eso atentaría contra el proyecto educativo que ofrece a los padres. Si bien es cierto, el Ministerio tiene atribuciones para regular los procesos de selección<sup>24</sup>—i.e. la forma en que la escuela asigna las vacantes disponibles—no tiene un control directo sobre el tamaño mínimo de los cursos y el número de cupos que los establecimientos privados pueden ofrecer<sup>25</sup>. Es importante considerar, sin embargo, que una parte importante de la infraestructura de estas escuelas fue financiada con recursos del Estado a través del programa Aporte Suplementario por Costo de Capital Adicional, lo cual abriría algún espacio de control sobre el uso de dichas instalaciones<sup>26</sup>. En el caso de los sostenedores municipales, el MINEDUC tiene muchas más atribuciones para determinar el número de vacantes disponibles, ya que dicha decisión está en manos del alcalde.

---

<sup>24</sup> Los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del estado, pueden realizar procesos de selección, pero para los alumnos/as que ingresen desde primer nivel de transición (pre-kinder) a 6° básico, el proceso de admisión en ningún caso podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Tampoco se podrá exigir como requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante (Ley General de Educación LGE Art.12). La misma ley (Art. 13 y 14) establece algunos requisitos mínimos de objetividad y transparencia en la aplicación de los procesos de selección. Específicamente señala que el sostenedor deberá informar sobre: i) Número de vacantes por nivel ii) Criterios generales de admisión iii) Plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados iv) Requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar v) Tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes vi) Monto y condiciones de cobro por participar en el proceso y vii) Proyecto educativo del establecimiento. Además, una vez realizado el proceso de admisión, el establecimiento deberá publicar en un lugar visible y opcionalmente en un medio electrónico la lista de los admitidos y deberá entregarles, a aquellos apoderados que lo soliciten, un informe con los resultados de las pruebas, firmado por el encargado del proceso de admisión del establecimiento.

<sup>25</sup> Existen, sin embargo, algunas atribuciones del MINEDUC que indirectamente podrían influir en el número de vacantes que ofrecen los establecimientos subvencionados (públicos y privados). Por ejemplo, la ley de subvenciones DFL N°2 /1998, Art. 6 letra b establece que “...El Ministerio de Educación podrá autorizar una matrícula que exceda los cupos máximos, cuando situaciones especiales, derivadas de las necesidades educacionales, lo aconsejen.” Por otro lado la misma ley establece que uno de los requisitos para recibir la subvención es que al menos un 15% de los/as alumnos/as del establecimiento presenten condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, salvo que no se hayan presentado postulaciones suficientes para cubrir dicho porcentaje. En este último caso, y frente al potencial cierre de la escuela las escuelas que no cumplen con este requisito podrían verse obligadas a recibir estudiantes provenientes de escuelas En Recuperación.

<sup>26</sup> A lo largo del período 2002-2011 este programa ha entregado más de 1700 millones de dólares a las escuelas subvencionadas (públicas y privadas). El objetivo específico de este programa es apoyar a los establecimientos cuya planta física resulta insuficiente para ingresar a la jornada escolar completa JEC.

La Tabla 13 muestra la distribución de las alternativas de acuerdo a la clasificación de calidad y accesibilidad, pero además considera su dependencia administrativa. Los resultados indican que, de las 1,401 escuelas consideradas como de igual calidad, 761 de ellas son escuelas municipales, mientras que el resto son particulares subvencionadas (667). Por otro lado, y como era esperable, la mayoría de las alternativas particulares subvencionadas de mejor calidad son selectivas, ya sea por precio o porque aplican pruebas de ingreso a los postulantes. Más allá de lo establecido en la ley, estos resultados muestran que el uso de mecanismos de selección sigue siendo una práctica común en los establecimientos particulares subvencionados. El problema, por lo tanto, está en la fiscalización de los procesos de admisión de las escuelas. Por ejemplo, aún no se ha dictado el reglamento necesario para fiscalizar el cumplimiento de la Ley General de Educación en este tema. Tampoco existe información pública sobre las multas o sanciones aplicadas a escuelas que han infringido lo dispuesto en la ley. A diferencia de lo anterior, la mayoría de las alternativas que son no selectivas y preferidas por los padres corresponden a escuelas municipales.

## **6.2. Profundización en los resultados: Encuestas a directores y apoderados**

### *Resultados Descriptivos Encuesta a Directores*

#### *a) Percepción de los directores frente a la clasificación SEP*

En primer lugar, se quiso ahondar en las percepciones que estos directores tenían sobre la clasificación SEP, y específicamente sobre las implicancias que tendría para una escuela ser catalogada como “En Recuperación”. Para ello, se quiso testear el conocimiento que estos directores tenían de la ley SEP y el ordenamiento de escuelas. En este sentido, un 93.8% de los directores declaró conocer la clasificación de su establecimiento.

Por otro lado, dado que ninguna escuela ha sido clasificada públicamente bajo la categoría de “En Recuperación”<sup>27</sup> las preguntas referentes a las implicancias de la ordenación de escuelas fueron realizadas bajo el escenario hipotético de que la escuela del encuestado estuviese en dicha situación. Bajo este supuesto se les preguntó a los directores qué acciones tomarían si su establecimiento fuese calificado como “En Recuperación”. Aproximadamente un 20% de los encuestados declararon que su primera acción sería realizar un diagnóstico de la situación del establecimiento, luego un 19.3% declaró que reenfocaría los planes de mejoramiento de su escuela, y cerca de un 13% respondió que capacitaría a sus docentes.

En relación a su percepción sobre las implicancias de ser identificado como una escuela “En Recuperación”, un 90.6% de los encuestados declaró que ser clasificado bajo esta categoría generaría un estigma negativo para la escuela (Ver Tabla 14). Por ejemplo, un director señala que esta acción “estigmatiza como establecimiento ineficiente, lo que haría más difícil la recuperación, provocando que probablemente los papás saquen a sus hijos del colegio” (director folio 19). En esta línea, otro director declara que la clasificación de una escuela como “En recuperación” “la marca y la hace más vulnerable, la empobrece simbólicamente” (director folio 6). En este sentido, la percepción de los encuestados es que el identificar a un establecimiento como de bajo desempeño significaría una carga negativa para la escuela que haría más difícil su labor educativa, y en tanto, no la ayudaría en mejorar su rendimiento.

---

<sup>27</sup> Dicha clasificación se efectuará a inicios del año 2012.



## *b) Barreras de entrada de las escuelas alternativas*

Un objetivo relevante de realizar una encuesta a un conjunto acotado de escuelas identificadas como potenciales alternativas, era profundizar en las posibles barreras de entrada que estos establecimientos podrían instaurar para matricular a alumnos provenientes de escuelas de bajo desempeño. Esto es de especial relevancia en el escenario en que cerrasen las escuelas “En Recuperación”, pues muchos de estos padres tendrían que buscar nuevos colegios para sus hijos. En el análisis cuantitativo previo, se estableció que una escuela podría ser definida como accesible, desde la oferta, dependiendo de su precio<sup>28</sup> y de si ejercía selección por habilidad<sup>29</sup>. De esta manera, una sección de la encuesta trata de corroborar estos supuestos, y de determinar si existe otro tipo de barrera de entrada para los apoderados.

Con el propósito de determinar si estas escuelas ejercían alguna modalidad de selección por habilidad, a cada director se le preguntó por los requisitos de admisión que tenía la escuela en pre básica y básica<sup>30</sup>. En el caso de la enseñanza pre-básica, el requisito más relevante corresponde a sostener una entrevista con los padres del alumno (55%) (Ver Tabla 15). De hecho, dentro de las escuelas particulares subvencionadas un 68.8% cuenta con este requisito, mientras que en las escuelas municipales un 40% de los establecimientos sostienen una entrevista con los padres, lo que refleja una diferencia según dependencia. Ahora bien, de las cifras presentadas no se puede concluir que dentro de los encuestados, existan una proporción importante de escuelas que seleccione a sus alumnos por habilidad a nivel de pre-básica.

En el caso de la enseñanza básica, se evidencia que un 78% de estas escuelas exigen certificado de notas del alumno, que corresponde al requisito de admisión más relevante (Ver Tabla 16). Luego, un 62.5% de estos colegios tienen como requisito el sostener una entrevista con los padres. De hecho, dentro de las escuelas particulares subvencionadas un 87.5% cuenta con este requisito, mientras que en las escuelas municipales sólo es un 37.5%, lo que refleja una clara diferencia según dependencia. Por último, un 28% de los directores señala que su escuela tiene como requisito de admisión el rendir un examen escrito, que corresponde a una práctica de selección más explícita. Lo más relevante, es que dentro de las escuelas particulares subvencionadas un 50% de ellas aplican este requisito, lo que contrasta fuertemente con el hecho de que sólo un 6.3% de las escuelas municipales aplican exámenes escritos. Estas cifras revelarían una diferencia muy importante según dependencia en términos de selección por habilidad. En esta línea, el ejercicio de selección por parte de las escuelas sería un factor importante a considerar por las autoridades, pues podría ser una barrera de entrada relevante para padres y estudiantes provenientes de escuelas clausuradas.

Por otro lado, de manera de profundizar en la reacción de estos directores ante el escenario del cierre, se les consultó si aceptarían en su escuela a alumnos provenientes de un establecimiento “En Recuperación” que hubiese sido cerrado en su comuna. Un 93.7% de los

---

<sup>28</sup> Se define que una escuela alternativa es accesible en precio cuando la mensualidad promedio cobrada es menor o igual a aquella cobrada por la escuela “en recuperación”.

<sup>29</sup> Se define que una escuela alternativa es accesible en selección cuando no tiene exámenes de admisión u otro tipo de exigencias vinculadas a rendimiento.

<sup>30</sup> En el caso de la pre básica se le preguntó a los directores por los siguientes requisitos: evaluación de educación preescolar, certificado de nacimiento, certificado de matrimonio civil, certificado de notas del establecimiento anterior, certificado de bautismo y/o matrimonio por la iglesia, sesión de juego, certificado de remuneraciones, examen escrito y entrevista con los padres. En el caso de la enseñanza básica se les preguntó por: certificado de nacimiento, certificado de matrimonio civil, certificado de notas del establecimiento anterior, certificado de bautismo y/o matrimonio por la iglesia, certificado de remuneraciones, examen escrito y entrevista con los padres.

directores encuestados respondieron afirmativamente, habiendo solo dos directores que señalaron que no aceptarían a estos alumnos. No obstante, se debe ser cauteloso con estas cifras, pues dicha respuesta puede estar contaminada con factores de deseabilidad social que enfrentan los directores en esta materia.

Además, se testeó si el precio de la escuela, en el caso de contar con financiamiento compartido, sería una barrera de entrada importante para los apoderados. De los directores encuestados un 37.5% señalaron que su establecimiento cobraba financiamiento compartido. De éstos, un 91.6% respondió que aceptaría incorporar a alumnos provenientes de escuelas “En Recuperación” que no pudiesen pagar dicha mensualidad. En definitiva, según la respuesta de los encuestados, el precio de la escuela no debería ser una barrera de entrada relevante para los alumnos provenientes de escuelas “En Recuperación”. De todos modos, al igual que en el caso anterior, se debe tener cautela del posible efecto que la deseabilidad social tiene en esta respuesta.

Por tanto, de las barreras de entrada que se pensaba podían ser relevantes, sólo la selección por habilidad encontró cierto asidero en las respuestas de los encuestados. Como se señaló anteriormente, un 28% de estas escuelas tiene como requisito de admisión la rendición de un examen escrito, lo que es preocupante dado que esta es una práctica prohibida en los establecimientos hasta 6º básico.

*c) Percepción sobre los efectos de la incorporación de alumnos provenientes de escuelas “En Recuperación”*

Por último, se quiso abordar la percepción que tendrían los directores sobre las implicancias de la incorporación en su escuela de estudiantes provenientes de establecimientos “En Recuperación”. En este sentido, un 56.3% cree que su escuela cambiaría si se incorporaran estos estudiantes. Dicho porcentaje es mucho mayor en las escuelas municipales (69%) que en las particulares subvencionadas (44%). Dentro de aquellos que responden afirmativamente la pregunta anterior, un tercio cree que la inclusión de estudiantes provenientes de escuelas “En Recuperación” podría afectar negativamente el clima escolar dentro de su establecimiento. Por ejemplo, un director señala que la incorporación de estos alumnos generaría un “desequilibrio en el ambiente por que los nuevos alumnos no tienen la cultura del establecimiento” (director folio 2). En esta línea otro declara que el problema más relevante sería: “la disciplina: son alumnos más vulnerables que vienen con otra formación cultural” (director folio 19). Por otra parte, uno de cada cinco directores señala que contar con estos estudiantes significaría adoptar nuevos métodos de enseñanza en la escuela para poder lidiar con una mayor cantidad de alumnos y también educar a estudiantes con otras necesidades educativas. Es interesante señalar que sólo dos directores de la muestra respondieron que la incorporación de estos estudiantes bajaría el rendimiento académico del establecimiento.

Luego, respecto a las implicancias de este escenario en la matrícula de la escuela, un 59.4% de los directores encuestados cree que no perdería alumnos, mientras un 40.6% cree lo contrario. De todas formas, es interesante observar que una proporción importante de estos directores estima que matricular a estudiantes de escuelas “En Recuperación”, implicaría una pérdida de alumnos actuales. Dentro de las razones para justificar dicha respuesta, la más importante corresponde a la discriminación socioeconómica que se daría tras la incorporación de estos alumnos, implicando una fuga de estudiantes. De hecho, uno de los encuestados declara que “los apoderados se llevarían a los alumnos porque empeoraría el ambiente de la escuela...diferencias de clase social” (apoderado folio 6). Otro señala que “algunos papás

pensarían que seríamos igual de malos que los otros establecimientos” (director folio 12). La segunda razón para perder alumnos, según algunos directores, serían los problemas de convivencia que se experimentarían entre alumnos y apoderados de diferentes realidades. Por ejemplo, uno de los directores enuncia que un grupo de padres se retiraría de la escuela en esta situación: “(Las) personas que están acá tranquilas con el grupo que se había formado...como es una comunidad pequeña todos se conocen y hay una relación con el proyecto educativo” (director folio 29). Esta cita refleja la percepción que tienen algunos directores sobre las tensiones que podrían producir la incorporación de estudiantes y apoderados de diferentes contextos sociales y que a la larga podrían significar la pérdida de algunos estudiantes. En esta misma línea, se les preguntó a los directores respecto al impacto que tendría la incorporación de alumnos de escuelas “En Recuperación” para el prestigio de su establecimiento. Un 81.2% de los encuestados declaró no creer que esta acción perjudicaría el prestigio de su escuela, en contraste con un 18.8% que si lo cree. Para éstos, aceptar a estos alumnos significaría un estigma para la escuela. Por ejemplo, uno de los encuestados enuncia que “seríamos discriminados (la escuela), porque recibimos a los niños más malos” (director folio 32). Además, incorporar a estos estudiantes implicaría, desde la perspectiva de los directores, importantes diferencias de capital cultural entre los estudiantes lo que perjudicaría su prestigio: “(los apoderados) perciben una amenaza en la integración de estos estudiantes, los chicos tienen *otras* costumbres” (director folio 18). Por otro lado, respecto a las consecuencias que tendría este escenario para los alumnos de su colegio, sólo un 40.6% de los directores indicó que la incorporación de estudiantes implicaría un cambio para sus estudiantes (Ver Tabla 17). Ahora bien, dentro de los primeros un 22.6% cree que se gestarán problemas de convivencia entre los alumnos, siendo esta la categoría de respuesta abierta más relevante. Por ejemplo, uno de los encuestados explica: “Cambiaría el clima escolar, lo cual afectaría en la disciplina y el rendimiento de los alumnos del colegio” (director folio 18).

En suma, en el escenario hipotético en que estas escuelas incorporaran a estudiantes provenientes de escuelas “En Recuperación”, los directores prevén que los efectos más relevantes serían de carácter social, específicamente sobre el clima escolar y la relación entre los estudiantes.

### *Resultados Descriptivos Encuesta de Apoderados*

#### *a) Comportamiento de los apoderados*

Uno de los principales objetivos de realizar una encuesta de apoderados a un conjunto acotado de escuelas catalogadas como “En Recuperación”, era profundizar en la reacción que tendrían los apoderados ante el escenario hipotético de ser clasificado como “En Recuperación” y luego en el caso del cierre establecimiento.

Respecto al comportamiento de los apoderados en el escenario en que su escuela fuese clasificada como “En Recuperación”, un 66.2% de los encuestados declara que cambiaría al alumno de la escuela, luego un 21.8% señala que tomaría otra acción, y un 9.7% declara que no haría nada. Dentro de los apoderados que tomarían otra acción, una fracción importante responde que trataría la situación en una reunión de apoderados. En este sentido, estas cifras reflejan que la clasificación tendría un impacto considerable en el comportamiento de los apoderados, esto independiente de su nivel educativo. Sin embargo, se debe ser cauteloso con estos datos, pues como se trata de una acción hipotética la respuesta de los apoderados puede estar sujeta a criterios de deseabilidad social.

Ahora bien, dado este escenario se les consultó a los apoderados por la medida que ellos estiman sería la más útil para mejorar la situación de la escuela. Dentro de una lista de cuatro medidas, el 52.8% de los apoderados señaló que entregar apoyo técnico a la escuela y a los profesores sería la medida más útil. En segundo lugar, un 26.4% respondió que la medida más útil sería cambiar a los profesores de baja calidad, luego un 16.2% señaló que sería cambiar al director, y sólo un 4.6% destacó que sería cerrar la escuela (Ver Tabla 18). Por tanto, del conjunto de medidas propuestas en la encuesta, el cierre de la escuela es la menos considerada como útil para mejorar la situación de un establecimiento “En Recuperación”.

En relación al cierre de las escuelas “En Recuperación”, la tabla 42 muestra que un 39.3% de los encuestados señaló estar de acuerdo<sup>31</sup> con esta medida en el caso de que el establecimiento haya mantenido bajos resultados por cuatro años. Sin embargo, una proporción igual de importante de apoderados (57.4%), declara no estar de acuerdo con el cierre<sup>32</sup>. Esto plantea una difícil situación en el caso del cierre de una escuela, puesto que según estas cifras preliminares podría haber una porción importante de apoderados en desacuerdo con la medida. Es importante destacar que el grado de acuerdo con el cierre crece con el nivel educacional de los apoderados, especialmente en el caso de aquellos con algún grado de estudios superiores.

Además se ahondó en las percepciones que tienen los apoderados sobre las consecuencias del cierre. Por ejemplo, un 64.8% de los encuestados señaló que esta acción no tendría implicancias positivas. En contraste, existe una porción importante de apoderados que cree que el cierre tendría consecuencias negativas. La implicancia perjudicial más importante para estos apoderados sería que afectaría emocionalmente al alumno (20.4%), seguida por la lejanía de las opciones educativas del estudiante (15.7%). En relación a esto una madre declara: “Sí, porque casi todos los niños son de este sector y esta es la única escuela del sector, uno puede tener más manejo de sus hijos teniéndolos cerca” (apoderado folio 47). En general, las respuestas de los apoderados reflejan una sensación de incertidumbre sobre las opciones educacionales que tendría su hijo/a en el caso de que su actual establecimiento cerrase: “Sí, porque todos los alumnos quedarían en el aire y tendrían que buscar otros colegios” (apoderado folio 2). Asimismo, otras implicancias negativas que perciben los apoderados son los costos económicos y de tiempo que significaría el cierre de su escuela para la familia. En este sentido, una apoderada explica lo que significaría para ella esta acción: “Sí, la vagancia en la casa, el tiempo para buscar un colegio que lo reciba, el gasto económico, y el sacrificio emocional de los niños con sus compañeros” (apoderado folio 30). La existencia de una mayor proporción de padres que tiene una percepción negativa de las implicancias del cierre, coincide con que un 76.7% de los apoderados declaran que estarían dispuestos a organizarse con el objetivo de cambiar la decisión de cerrar la escuela.

#### *b) Preferencias de los Apoderados*

En segundo lugar, otro propósito de la encuesta de apoderados era ahondar en las preferencias educativas de los padres. Se estima que este aspecto es clave para determinar el impacto potencial del cierre de escuelas, pues en esta situación los padres deben seleccionar una escuela alternativa en relación a ciertas preferencias. En este sentido, se supuso que las escuelas alternativas son accesibles en términos de las preferencias de los apoderados

---

<sup>31</sup> De acuerdo 25.46%, muy de acuerdo 13.8%.

<sup>32</sup> En desacuerdo 36.1%, muy en desacuerdo 21.3%.

dependiendo de su proyecto educativo<sup>33</sup> y su nivel socioeconómico<sup>34</sup>. De esta manera, esta sección de la encuesta tiene como objetivo corroborar estos supuestos, y determinar si existen otras preferencias relevantes como lo puede ser la dependencia del establecimiento o su precio.

En primer lugar, se revisan las preferencias educativas de los apoderados cuyos hijos asisten a escuelas particulares subvencionadas. Respecto a las preferencias según composición socioeconómica de la escuela alternativa, un 55.3% de los encuestados señala que matricularían al alumno en una escuela cuyas familias son de un ingreso mayor a las familias de su escuela actual. No obstante, un 42.1% de los encuestados señala que no matricularía al alumno en una escuela con estas características. Dentro de las razones de los apoderados para esta respuesta se encuentra su situación económica, es decir, la noción de no poder financiar una escuela con esas características, y la creencia de que sus hijos serán discriminados en dichos establecimientos. Por ejemplo, una encuestada comenta que su hijo en una escuela de mayores ingresos “recibiría malos tratos por los demás que tienen más ingresos, podría sufrir bullying el alumno” (apoderado folio 26). Por otro lado, en relación al proyecto educativo de la escuela se les preguntó a los apoderados si matricularían al alumno en una escuela católica gratuita, de manera de no contaminar la respuesta por restricciones de precio. Del total de apoderados un 75% contestó que matricularía al alumno en un establecimiento de estas características, mientras que un 23.7% declaró que no lo matricularía. Esto indicaría que en términos generales el proyecto educativo religioso de ciertas escuelas alternativas no sería restrictivo según las preferencias de los padres. Para testear si la dependencia del establecimiento es una preferencia importante se les preguntó a los apoderados si matricularían al alumno en una escuela municipal. Un 57.9% de los encuestados contestó que si lo haría, mientras que un 39.5% indicó que no matricularía al alumno en una escuela con estas características. En este sentido, existe un grupo significativo de apoderados que no matricularía a sus hijos en una escuela municipal. Por último, la preferencia que resulta más importante corresponde a la mensualidad de la escuela alternativa. De esta manera, un 57.9% de los encuestados señala que no matricularía al alumno en una escuela no religiosa que cobra más que su escuela actual. En contraste, un 40.8% de los apoderados declara que si matricularía al alumno en un establecimiento de estas características.

En definitiva, para los apoderados de escuelas particulares subvencionadas de la muestra, una de las preferencias más relevantes es el precio del establecimiento alternativo. Respecto a los supuestos que se tenían sobre las preferencias de los apoderados, estos resultados preliminares indican que el nivel socioeconómico de la escuela alternativa es importante, mientras que el proyecto educativo y la dependencia lo son en menor medida.

En el caso de los apoderados de escuelas municipales, el nivel socioeconómico del establecimiento alternativo demuestra ser bastante importante. De hecho, un 56.8% de los encuestados indica que no matricularía al alumno en un colegio cuyas familias son de un ingreso mayor a las familias de su escuela actual. En relación a las razones que estos apoderados dan para no matricular al alumno en una escuela de estas características, la que aparece con más fuerza es la discriminación que sufrirían los estudiantes. De hecho, dentro de este grupo de padres se encuentran respuestas del tipo: “porque creo que habría mucha discriminación” (apoderado folio 49), “por diferencias, por rango, diferencias con otros serían

---

<sup>33</sup> Se define que una escuela alternativa es accesible en proyecto educativo cuando la orientación religiosa de la escuela es la misma que aquella de la escuela “en recuperación”.

<sup>34</sup> Se define que una escuela alternativa es accesible en su nivel socioeconómico dependiendo del nivel socioeconómico de la escuela “en recuperación”.

negativas, discusiones, abusos” (apoderado folio 59), “no, me gusta que sea pareja, tienen que estar en su realidad” (apoderado folio 100). En segundo lugar, las preferencias referentes a proyecto educativo y dependencia parecen ser poco importantes para este grupo de apoderados. Respecto al proyecto educativo, un 74.6% de los encuestados indican que matricularían al alumno en una escuela que es de orientación católica y que no cobra. Por otra parte, la dependencia del establecimiento alternativo parece ser muy poco importante para estos apoderados. En efecto, un 87% declara que matricularía al alumno en una escuela particular subvencionada gratis y laica, lo que refleja que este grupo de padres no tendría problemas con el tipo de dependencia del establecimiento. Finalmente, la variable precio aparece de nuevo como una preferencia relevante para los apoderados. De hecho, un 58.7% de éstos señala que no matricularía al alumno en una escuela particular subvencionada, laica, pero que cobra. En contraste, un 39.8% de los encuestados sí accedería a matricular al estudiante en un establecimiento de este tipo. Ahora bien, dentro de los apoderados que no matricularían al alumno en estas escuelas, la proporción es mayor a medida que disminuye el nivel educativo, lo que es bastante lógico si se considera al nivel educación como un proxy del ingreso.

Por tanto, estas cifras preliminares indican que las preferencias relevantes para los apoderados de escuelas municipales son el precio del establecimiento y su composición socioeconómica, similar al caso de los apoderados de escuelas particular subvencionadas.

Respecto a los supuestos que se tenían sobre las preferencias de los apoderados, sólo la composición socioeconómica de la escuela demostró ser importante y no tanto el proyecto educativo ni la dependencia del establecimiento. En este sentido, es preocupante evidenciar cierto rechazo de los apoderados a la integración de sus hijos en escuelas con estudiantes provenientes de otro nivel socioeconómico, principalmente por el miedo a que sus hijos sean discriminados por sus pares. Sin duda, esta problemática deberá ser cuidadosamente abordada en el caso de que se cierren escuelas de bajo desempeño.

## **7. Conclusiones y Discusión de Política Pública**

El lograr resolver la situación de las escuelas deficientes es para muchos una cuestión de equidad y de provisión de oportunidades de calidad. La pregunta que se busca responder es qué hacer con los establecimientos de bajo desempeño. En la experiencia comparada encontramos la introducción de incentivos a través de mecanismos de *accountability* a nivel escolar como una estrategia para mejorar el desempeño de estas escuelas. Dentro de este marco, se ha gestado un vigoroso debate en torno a las acciones que se deben realizar para resolver la problemática de las escuelas de bajo desempeño. Por un lado, algunos proponen la implementación gradual de distintas medidas que apoyen al establecimiento a mejorar sus resultados, las que oscilan entre la asistencia técnica hasta la reestructuración total de la escuela. No obstante, los opositores a estas medidas argumentan que es ineficiente invertir recursos en el mejoramiento de establecimientos crónicamente deficientes, amparados en la falta de evidencia concluyente de la efectividad de estas medidas. Para estos últimos, las escuelas que sistemáticamente tienen bajos resultados deberían ser cerradas, y sus estudiantes reasignados a otras de mejor calidad.

En Chile, con la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se establece por primera vez un sistema de *accountability* escolar que introduce metas de desempeño y sanciones a los establecimientos con bajos resultados, siendo la más radical el cierre de la escuela. Con el objetivo de estudiar en forma anticipada los efectos esperados de la aplicación de las medidas contenidas en la ley, el presente artículo identificó, caracterizó y

localizó geográficamente a los establecimientos de bajo desempeño y sus alternativas cercanas disponibles y posteriormente levantó información cualitativa con respecto a los efectos del cierre de establecimientos sobre las familias y las escuelas alternativas.

Los resultados muestran que existe un número importante de escuelas de bajo desempeño que no cuentan con alternativas de calidad cercanas o que, en los casos donde existen escuelas mejor clasificadas, no disponen de los cupos suficientes para absorber toda la demanda potencial que se generaría en el caso de que dichos establecimientos cierren. En términos concretos, un 28.4% de las alternativas disponibles no representan opciones de calidad, ya que son otras escuelas “En Recuperación” o son escuelas para las que no existe información suficiente para evaluar su calidad. Dicha escasez afecta principalmente a establecimientos rurales y de nivel socioeconómico más bajo, lo que revela que en estas escuelas la posibilidad del cierre podría generar altos costos para las familias. Mientras un bono de transporte podría ser una política viable en las zonas urbanas, los resultados muestran que en algunas escuelas rurales no existen alternativas de calidad incluso considerando grandes distancias. En este caso la intervención de la escuela puede ser la única forma de garantizar acceso a educación de calidad. Sin embargo, como fue discutido en secciones anteriores, es importante complementar el análisis del contexto local de la escuela con un diagnóstico de sus capacidades internas, de forma de determinar si los establecimientos tienen el potencial de mejorar sus resultados. Este análisis es clave para definir si es eficiente intervenir dicha escuela o explorar otras alternativas que pueden incluso considerar la entrada de nuevos proveedores del servicio educativo.

Por otro lado, la falta de información confiable acerca de la matrícula potencial en las escuelas es un tema que debe ser resuelto. Al momento de implementar las medidas establecidas en la Ley SEP se necesitará información confiable sobre la capacidad máxima disponible por establecimiento. Dicha información podría ser recopilada a través de una encuesta similar a la utilizada en este proyecto o, en el caso ideal, podría realizarse un censo de infraestructura escolar para determinar la capacidad física efectiva de las escuelas. Dichos datos son clave para determinar la factibilidad del traslado de estudiantes provenientes de escuelas “En Recuperación” hacia las alternativas cercanas.

Al incorporar los elementos particulares del sistema de elección escolar existente en Chile, los resultados muestran que la viabilidad del cierre es menor que al sólo considerar la calidad de las alternativas cercanas. En la práctica muchas de las alternativas de calidad disponibles para las familias en escuelas de bajos resultados no son accesibles, debido a que los establecimientos seleccionan a los estudiantes a través de pruebas de habilidad y/o cobran mensualidades a las familias. Por otro lado, en un sistema de elección escolar las familias escogen la escuela que se acerca más a sus preferencias, por lo que el cambio a un establecimiento con un proyecto educativo distinto al de su escuela actual implicaría una reducción de su bienestar. Cuando se toman en consideración estos elementos, existe un porcentaje importante de escuelas de bajos resultados que no disponen de cupos suficientes en escuelas de mejor calidad, accesibles y preferidas por los padres. Específicamente, sólo el 23.2% de las alternativas disponibles son clasificadas como alternativas No Selectiva/Preferida, en otras palabras, que son consistentes con las preferencias de los padres y que además no establecen barreras de entrada a las familias. En este caso, la forma de mejorar las opciones disponibles para las familias incluye consideraciones adicionales al análisis basado únicamente en la calidad de las alternativas cercanas. Una posibilidad es generar los incentivos para que aquellas escuelas que cobran mensualidad y/o que seleccionan estudiantes estén disponibles para todas las familias. Si bien la legislación chilena prohíbe la selección hasta sexto básico y exime del pago de mensualidad a estudiantes

considerados vulnerables, aún muchas familias no pueden acceder a las escuelas de calidad disponibles en sus barrios, pues hay prácticas de selección que siguen vigentes. Esto plantea un desafío importante a la fiscalización del cumplimiento de la ley, lo que debería estar dentro de las funciones de la futura Superintendencia de Educación. Adicionalmente se deben explorar opciones para garantizar el traslado a escuelas de calidad alejadas del barrio y analizar la implementación de intervenciones que busquen revertir el bajo desempeño de estas escuelas, en el caso donde no sea factible ninguna de las opciones anteriores.

Como una extensión del análisis anterior, se exploraron nuevas formas de definir a las escuelas de mejor calidad y se consideró su dependencia administrativa. Con respecto al primer punto se redefinieron como escuelas de mejor calidad a aquellas que, además de tener una mejor clasificación SEP, muestran niveles de logro SIMCE mayores que las escuelas “En Recuperación”. Los resultados revelan que al establecer criterios más exigentes para definir las escuelas de calidad se reducen notablemente las alternativas disponibles para las familias. En particular, el porcentaje de alternativas de igual calidad o sin información suficiente aumenta casi al doble cuando se incorporan tales restricciones. En este último caso, menos de la mitad de las alternativas serían clasificadas como escuelas de mejor calidad (46.3%). Esto implica que, en la práctica, muchas de las escuelas disponibles para las familias no representan mejoras significativas en términos de resultados SIMCE, a pesar de mostrar una clasificación SEP más alta. Tomando en cuenta que existen costos asociados al cambio de establecimiento (como revelan los resultados de la encuesta), se debe asegurar, en el caso hipotético del cierre de la escuela, que los padres disponen de opciones que representan mejoras sustantivas en los resultados académicos. Por lo anterior, la clasificación SEP—o la que la reemplace— deberá incorporar algún criterio de calidad más exigente. Esto representa un desafío para la Ley de Aseguramiento de la Calidad, la cual deberá clasificar a todos los establecimientos a nivel nacional. Aunque, inevitablemente, la clasificación dependerá en gran parte de los puntajes SIMCE, se deben discutir los puntajes de corte en términos de niveles de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de asegurar que la alternativa que se le entregue a la familia representa una mejora significativa con respecto a la situación actual.

Con respecto a la dependencia de las alternativas, los resultados muestran que la mayoría de las escuelas que son preferidas por los padres y que no establecen barreras de entrada a las familias son escuelas municipales. A diferencia de lo anterior las escuelas selectivas (preferidas y no preferidas) corresponden principalmente, como era anticipado, a escuelas particulares subvencionadas. Este hecho impone un desafío extra a aquellos mercados donde una alta proporción de las escuelas alternativas son particulares subvencionadas. Esto también es consistente con lo encontrado en la sección cualitativa, ya que un porcentaje importante de los directores de escuelas particulares subvencionadas acepta que la escuela tiene barreras de entrada que discriminan por habilidad. Este puede ser un hallazgo importante para argumentar a favor de la entrega de mayor apoyo a las escuelas municipales, quienes no sólo hoy atienden a estudiantes más vulnerables, sino que en el futuro, en la eventualidad del cierre, serán las opciones disponibles para los padres en escuelas de bajo desempeño.

Un segundo componente del presente estudio corresponde a un análisis cualitativo sobre el impacto que tendría el cierre de escuelas de bajo desempeño para los actores involucrados, a saber, los apoderados de los establecimientos “En Recuperación” y los directores de las escuelas alternativas. De esta manera, las encuestas realizadas revelan la complejidad que implica el cierre de colegios de bajo rendimiento. En efecto, por el lado de los directores se evidencia que para la mayoría de éstos el mero hecho de ser clasificado como una escuela “En Recuperación” significa un estigma negativo para dicha escuela. Por otro lado, los



directores develan una cierta ambivalencia respecto a su comportamiento ante el cierre de escuelas de bajo desempeño. Si bien la mayoría de los encuestados declaran que recibirían en su escuela a estudiantes provenientes de un colegio “En Recuperación”, gran parte de ellos señala al mismo tiempo que este hecho podría traer consecuencias perjudiciales para su establecimiento en términos de clima escolar. Es más, un porcentaje no menor de los encuestados revela incluso que con esta acción su escuela podría perder alumnos. En este sentido, una recomendación de política pública sería la implementación de programas de integración y apoyo psicosocial para los nuevos estudiantes que en el caso de cierre se incorporarían a nuevos colegios.

Esta ambigüedad frente al cierre también se presenta en el caso de los apoderados. Por un lado, cerca de la mitad de los encuestados revela que estaría de acuerdo con el cierre de su escuela en el caso de que ésta no mejore sus resultados en cuatro años. Este dato evidenciaría que una porción importante de apoderados estima correcto que el Estado vele por la calidad de las escuelas, y las sancione en caso de mal rendimiento crónico. Sin embargo, estos mismos apoderados estiman que el cierre de la escuela de su hijo/a significaría importantes consecuencias perjudiciales, entre ellas el bienestar emocional del alumno. En este sentido, esta ambigüedad en las respuestas de los apoderados podría indicar que, por un lado, ellos apoyan la intervención del estado en el aseguramiento de la calidad de las escuelas, pero por otro, poniéndose en el escenario de que fuese su establecimiento, estiman que el cierre es una medida perjudicial para el alumno. De hecho una porción alta de apoderados declara que se organizaría con otros padres para revertir una situación de cierre.

Por tanto, de la evidencia cualitativa se desprende que hay ciertos indicios de que las presiones de accountability de la ley SEP podrían tener impacto en las escuelas. Esto puesto que, por un lado, ante la amenaza del cierre los apoderados evidencian una predisposición a presionar a las autoridades de la escuela para que mejore sus resultados, lo que podría implicar un cambio en las políticas y prácticas de estos establecimientos. Por el otro, el hecho de ser clasificado públicamente como una escuela de bajo desempeño, actuaría como un estigma negativo, lo que gestaría una presión sobre estas escuelas para que mejoren sus resultados y puedan salir de esa categoría. No obstante, dado que la clasificación de escuelas tendría un impacto simbólico importante sobre los establecimientos y su entorno las autoridades de gobierno deben ser especialmente cuidadosas con la manera en que van a comunicar dicha ordenación. En este sentido, se debe pensar cómo se informará a la comunidad de la clasificación de escuelas, de manera de que ésta sea útil para aclarar los aspectos en los cuales el establecimiento debe mejorar y la comunidad educativa en su totalidad pueda apoyarlo en este proceso. Asimismo es importante que tanto la escuela como los padres tengan claridad con respecto a las consecuencias de la clasificación, los plazos, las “reglas del juego” y los cambios que se implementarán en el establecimiento con el objetivo de mejorar los resultados.

Por otra parte, en el escenario en que se concrete el cierre de escuelas uno de los hallazgos relevantes de este estudio corresponde a las preferencias educacionales que tendrían los padres una vez que tengan que matricular a sus hijos en una nueva escuela. Para los apoderados de establecimientos municipales y particular subvencionados hay dos elementos fundamentales: precio y nivel socioeconómico de las familias. La importancia que tiene la mensualidad de las escuelas es una preferencia esperable, sin embargo la relevancia que le dotan los padres encuestados a que la escuela de sus hijos esté compuesta por familias de condición económica similar es un factor nuevo. En este sentido, este hallazgo es preocupante en tanto que la mayoría de estos padres declara que esta preferencia se debería al temor de que sus hijos fuesen discriminados en estos establecimientos. Sin duda, esto señala la

relevancia de generar políticas públicas en las escuelas y en la sociedad en general que fomente la integración y las relaciones cívicas entre ciudadanos.

Finalmente, este estudio ha aportado información valiosa que debe ser tomada en cuenta al momento de decidir la aplicación práctica de las sanciones establecidas en la Ley SEP, no obstante, existen temas que se derivan de los hallazgos de este artículo y que pueden ser preguntas para futuras investigaciones. Por ejemplo, analizar las capacidades internas que tienen las escuelas de bajo desempeño para mejorar su rendimiento, investigar las consecuencias del cierre para la comunidad en donde la escuela está inserta y analizar los determinantes que podrían explicar la existencia de poca oferta de calidad en ciertas localidades.

## Referencias

Brady, R. (2003). *Can Failing Schools be fixed?* Thomas B. Fordham Foundation.

Calinski, T. & Harabasz, J. (1974). A dendrite method for cluster analysis. *Communications in Statistics* 3(1): 1-27.

Contreras, D., Sepúlveda, P., & Bustos, B. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly* , 91 (5), 1349–1368.

Dillon, E. (2008). *Plotting School Choice: The challenges of crossing district lines*. Washington D.C: Education Sector Reports.

Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is it Class or Classroom. *Journal of Policy Analysis and Management* , 25 (3), 577-601.

Figlio, D., & Getzler, L. (2002). Accountability, Ability and Disability: Gaming the System? En T. Gronberg, & D. Jansen, *Improving School Accountability: Check-Ups or Choice, Advances in Applied Microeconomics*. Amsterdam: Elsevier Science.

Fiske, E., & Ladd, H. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, D.C.: The brookings institution press.

Kim, J., & Sunderman, G. (2004). Does NCLB provide good choices for students in low performing schools? *Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University*.

Lacireno-Paquet, N., Holyoke, T., Moser, M., & Henig, J. (2002). Creaming versus cropping: Charter school enrollment practices in response to market incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis* , 24 (2), 145-158.

Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School Choice and Competitive Incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education* , 601-647.

Mathis, W. (2009). *NCLB's Ultimate Restructuring Alternatives: Do they improve the quality of education?* The Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Murphy, J., & Meyers, C. (2007). *Turning around Failing Schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Corwin Press.

Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System*. New York: Basic Books.

Schneider, M., Teske, P., & Marschall, M. (2000). *Choosing schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*. New Jersey: Princeton University Press.

Smarick, A. (2010). The turnaround fallacy. *Education Next* , 20-26.

Spreng, C. (2005). *Policy Options for Interventions in Failing Schools*. Rand Corporation.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2005). *The Center for comprehensive school reform and improvement*. Recuperado el 2011, de <http://www.centerforcsri.org/>

The Education Commission of the States. (2002). *State takeovers and Reconstitutions*. Denver: The Education Commission of the States.

## Tablas y Figuras

Tabla 1. Escuelas según clasificación SEP 2009-2010 y región

Región	Autónoma		Emergente		En Recuperación		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tarapacá	10	8.9	82	73.2	20	17.9	112	100.0
Antofagasta	11	9.2	93	78.2	15	12.6	119	100.0
Atacama	17	17.2	72	72.7	10	10.1	99	100.0
Coquimbo	67	12.6	453	85.3	11	2.1	531	100.0
Valparaíso	115	15.9	556	77.0	51	7.1	722	100.0
O'Higgins	87	18.2	368	77.0	23	4.8	478	100.0
Maule	112	16.8	531	79.8	22	3.3	665	100.0
Biobío	214	18.5	903	78.0	41	3.5	1,158	100.0
Araucanía	75	7.1	977	92.1	9	0.8	1,061	100.0
Los Lagos	77	9.0	775	90.2	7	0.8	859	100.0
Aysén	9	15.8	47	82.5	1	1.8	57	100.0
Magallanes	11	21.2	41	78.8	0	0.0	52	100.0
Metropolitana	354	22.5	1,037	65.9	182	11.6	1,573	100.0
Los Ríos	46	10.4	391	88.7	4	0.9	441	100.0
Arica y Parinacota	9	12.9	61	87.1	0	0.0	70	100.0
<b>Total</b>	<b>1,214</b>	<b>15.2</b>	<b>6,387</b>	<b>79.9</b>	<b>396</b>	<b>5.0</b>	<b>7,997</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Matrícula total básica según clasificación SEP 2009-2010 y región

Región	Autónoma		Emergente		En Recuperación		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tarapacá	8,645	23.2	20,886	56.2	7,656	20.6	37,187	100.0
Antofagasta	7,920	11.5	53,269	77.6	7,490	10.9	68,679	100.0
Atacama	9,949	27.9	21,406	60.0	4,348	12.2	35,703	100.0
Coquimbo	29,301	35.2	49,942	59.9	4,104	4.9	83,347	100.0
Valparaíso	47,126	25.5	122,463	66.2	15,353	8.3	184,942	100.0
O'Higgins	36,496	35.6	58,196	56.8	7,696	7.5	102,388	100.0
Maule	47,945	40.7	64,146	54.4	5,820	4.9	117,911	100.0
Biobío	101,528	43.1	121,716	51.6	12,474	5.3	235,718	100.0
Araucanía	33,049	28.5	80,522	69.5	2,236	1.9	115,807	100.0
Los Lagos	33,791	33.6	63,946	63.6	2,755	2.7	100,492	100.0
Aysén	4,151	33.6	7,908	64.0	305	2.5	12,364	100.0
Magallanes	5,422	31.4	11,844	68.6	0	0.0	17,266	100.0
Metropolitana	208,190	30.5	406,969	59.5	68,306	10.0	683,465	100.0
Los Ríos	19,829	44.4	23,907	53.5	931	2.1	44,667	100.0
Arica y Parinacota	5,779	22.6	19,785	77.4	0	0.0	25,564	100.0
<b>Total</b>	<b>599,121</b>	<b>32.1</b>	<b>1,126,905</b>	<b>60.4</b>	<b>139,474</b>	<b>7.5</b>	<b>1,865,500</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Escuelas según clasificación SEP 2009-2010 y tipo de sostenedor

Tipo de sostenedor		Clasificación 2009-2010			Total
		Autónoma	Emergente	En Recuperación	
Municipal	N	538	4053	292	4883
	% fila	11.02	83	5.98	100
	% columna	44.3	63.5	73.7	61.1
PS/religioso/gratuito	N	78	246	6	330
	% fila	23.6	74.6	1.8	100.0
	% columna	6.4	3.9	1.5	4.1
PS/religioso/Cobra menos de 1 USE	N	118	139	3	260
	% fila	45.4	53.5	1.2	100.0
	% columna	9.7	2.2	0.8	3.3
PS/religioso/Cobra más de 1 USE	N	87	75	0	162
	% fila	53.7	46.3	0.0	100.0
	% columna	7.2	1.2	0.0	2.0
PS/laico/gratuito	N	71	987	61	1,119
	% fila	6.3	88.2	5.5	100.0
	% columna	5.9	15.5	15.4	14.0
PS/laico/Cobra menos de 1 USE	N	196	580	33	809
	% fila	24.2	71.7	4.1	100.0
	% columna	16.1	9.1	8.3	10.1
PS/laico/Cobra más de 1 USE	N	126	307	1	434
	% fila	29.0	70.7	0.2	100.0
	% columna	10.4	4.8	0.3	5.4
Total	N	1214	6,387	396	7,997
	% fila	15.2	79.9	5.0	100.0
	% columna	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia

Notas:

(1) USE: Unidad de Subvención Educacional. Valor USE 2011: \$18.190,928 (MINEDUC)

Tabla 4. Matrícula total básica según clasificación SEP 2009-2010 y tipo de sostenedor

Tipo de sostenedor		Clasificación 2009-2010			Total
		Autónoma	Emergente	En Recuperación	
Municipal	N	241,940	558,305	108,390	908,635
	% fila	26.6	61.4	11.9	100.0
	% columna	40.4	49.5	77.7	48.7
PS/religioso/gratuito	N	40174	51,036	1701	92,911
	% fila	43.2	54.9	1.8	100.0
	% columna	6.7	4.5	1.2	5.0
PS/religioso/Cobra menos de 1 USE	N	65,596	71,540	700	137,836
	% fila	47.6	51.9	0.5	100.0
	% columna	10.9	6.3	0.5	7.4
PS/religioso/Cobra más de 1 USE	N	53,897	34,370	0	88,267
	% fila	61.1	38.9	0.0	100.0
	% columna	9.0	3.0	0.0	4.7
PS/laico/gratuito	N	29,381	111,772	18,835	159,988
	% fila	18.4	69.9	11.8	100.0
	% columna	4.9	9.9	13.5	8.6
PS/laico/Cobra menos de 1 USE	N	108,613	198,757	9648	317,018
	% fila	34.3	62.7	3.0	100.0
	% columna	18.1	17.6	6.9	17.0
PS/laico/Cobra más de 1 USE	N	59,520	101,125	200	160,845
	% fila	37.0	62.9	0.1	100.0
	% columna	9.9	9.0	0.1	8.6
Total	N	599,121	1,126,905	139,474	1,865,500
	% fila	32.1	60.4	7.5	100.0
	% columna	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia

Notas:

(1) USE: Unidad de Subvención Educacional. Valor USE 2011: \$18.190,928 (MINEDUC)

Tabla 5. Número de alternativas de mejor clasificación (Radio 1 Km)<sup>1</sup>

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Número de alternativas de mejor clasificación dentro de un radio de 1 Km							Escuelas con al menos 1 alternativa de mejor clasificación dentro de 1 Km No. (%)
		Media	Desviación estándar	Min	Max	Percentil 5	Mediana	Percentil 95	
Urbana	367	5.0	3.4	0	17	0	5	12	339 (92.4%)
Rural	29	0.9	1.7	0	6	0	0	5	8 (27.6%)
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	3.3	2.9	0	14	0	3	8	84 (73.7%)
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	5.2	3.5	0	17	0	5	12	241 (93.1%)
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	6.5	4.7	0	17	1	7	16	22 (95.7%)
Todas	396	4.7	3.5	0	17	0	4	12	347 (87.6%)

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

Tabla 6. Número de alternativas de mejor clasificación (Radio 2 Km)<sup>1</sup>

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Número de alternativas de mejor clasificación dentro de un radio de 2 Km							Escuelas con al menos 1 alternativa de mejor clasificación dentro de 1 Km No. (%)
		Media	Desviación estándar	Min	Max	Percentil 5	Mediana	Percentil 95	
Urbana	367	16.4	10.1	0	44	2	15	35	360 (98.1%)
Rural	29	1.9	3.5	0	14	0	0	11	11 (37.9%)
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	11.3	8.6	0	34	0	11	25	100 (87.7%)
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	16.7	10.7	0	44	1	16	36	248 (95.8%)
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	19.7	10.6	2	36	6	19	36	23 (100%)
Todas	396	15.3	10.5	0	44	0	14	34	371 (93.7%)

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

Tabla 7. Número de alternativas de mejor clasificación (Radio 3 Km)<sup>1</sup>

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Número de alternativas de mejor clasificación dentro de un radio de 3 Km							Escuelas con al menos 1 alternativa de mejor clasificación dentro
		Media	Desviación estándar	Min	Max	Percentil 5	Mediana	Percentil 95	
Urbana	367	30.5	20.4	0	79	3	26	67	362 (98.6%)
Rural	29	2.5	4.3	0	17	0	0	13	12 (41.4%)
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	20.9	18.1	0	73	0	18	59	102 (89.5%)
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	31.1	21.4	0	79	1	27	69	249 (96.1%)
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	35.6	19.5	5	72	11	27	67	23 (100%)
<b>Todas</b>	<b>396</b>	<b>28.4</b>	<b>21.0</b>	<b>0</b>	<b>79</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>67</b>	<b>374 (94.4%)</b>

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

Tabla 8. Número de alternativas de mejor clasificación (Radio 5 Km)<sup>1</sup>

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Número de alternativas de mejor clasificación dentro de un radio de 5 Km							Escuelas con al menos 1 alternativa de mejor clasificación dentro
		Media	Desviación estándar	Min	Max	Percentil 5	Mediana	Percentil 95	
Urbana	367	65.4	53.8	0	192	3	48	167	365 (99.5%)
Rural	29	6.1	7.5	0	30	0	2	22	21 (72.4%)
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	45.0	48.5	0	189	1	24	136	109 (95.6%)
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	67.0	55.3	0	192	2	49	169	254 (98.1%)
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	73.2	52.0	5	175	18	55	170	23 (100%)
<b>Todas</b>	<b>396</b>	<b>61.0</b>	<b>54.1</b>	<b>0</b>	<b>192</b>	<b>2</b>	<b>41</b>	<b>167</b>	<b>386 (97.5%)</b>

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

Tabla 9. Distancia a alternativas de mejor clasificación (Km)<sup>1</sup>

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Distancia (Km)				Desviación estándar
		Min	Media	Mediana	Max	
Urbana	367	0.02	0.56	0.39	25.97	1.43
Rural	29	0.16	4.39	3.75	38.77	7.01
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	0.03	1.32	0.48	38.77	3.80
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	0.02	0.67	0.38	25.97	1.81
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	0.10	0.41	0.33	1.67	0.33
Todas	396	0.02	0.84	0.40	38.77	2.53

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

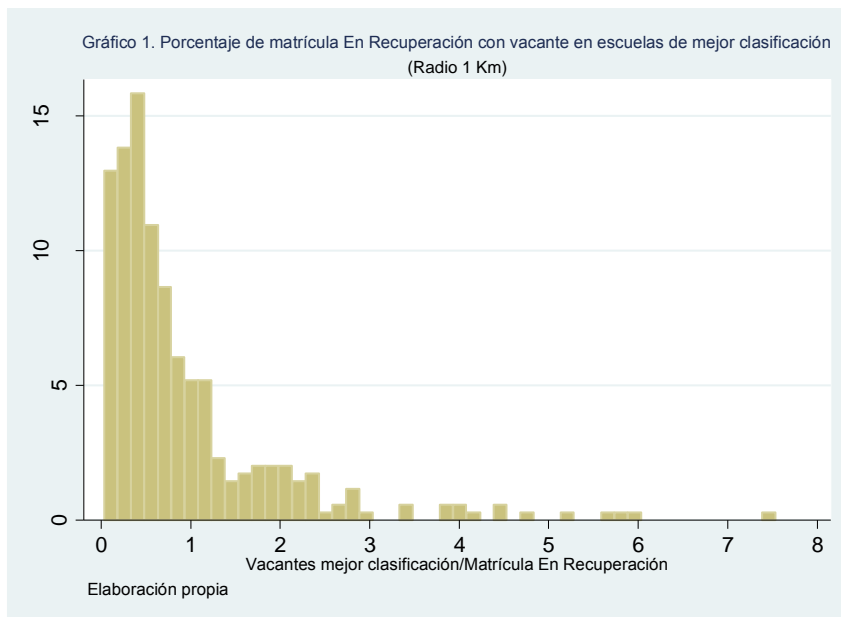


Tabla 10. Clasificación de alternativas<sup>1</sup> de acuerdo a accesibilidad

Tipo de alternativa	N	(%)
Igual Clasificación	741	28.4%
Selectiva/Preferida/Mejor clasificación	638	24.5%
Selectiva/No Preferida/Mejor clasificación	490	18.8%
No selectiva/Preferida/Mejor clasificación	606	23.2%
No selectiva/No Preferida/Mejor clasificación	134	5.1%
<b>Total</b>	<b>2,609</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Elaboración propia

Notas:

(1) Dado que una escuela puede ser clasificada como alternativa cercana en más de una escuela En Recuperación, en esta tabla se considera el número de veces que la escuela aparece como alternativa.



Tabla 11. Alternativas No selectivas/Preferidas (Radio 1 Km.)

Alternativas (N)	Escuelas En Recuperación	
	N	(%)
0	94	23.7%
1	95	24.0%
2	73	18.4%
3	49	12.4%
4	32	8.1%
5	9	2.3%
6	4	1.0%
7	3	0.8%
Sin alternativas <sup>1</sup>	37	9.3%
<b>Total</b>	<b>396</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Escuelas En Recuperación sin escuelas alternativas (de ningún tipo) en el radio de 1 Km.

Gráfico 2. Porcentaje de matrícula En Recuperación con vacante en escuelas no selectivas preferidas (Radio 1 Km)

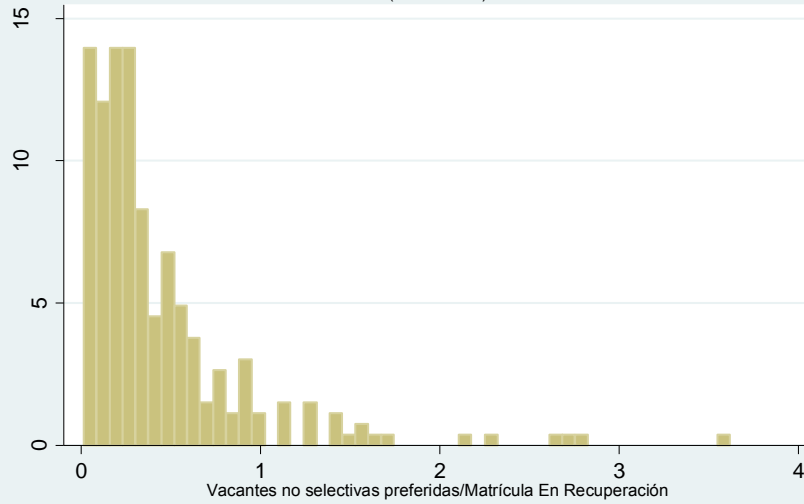
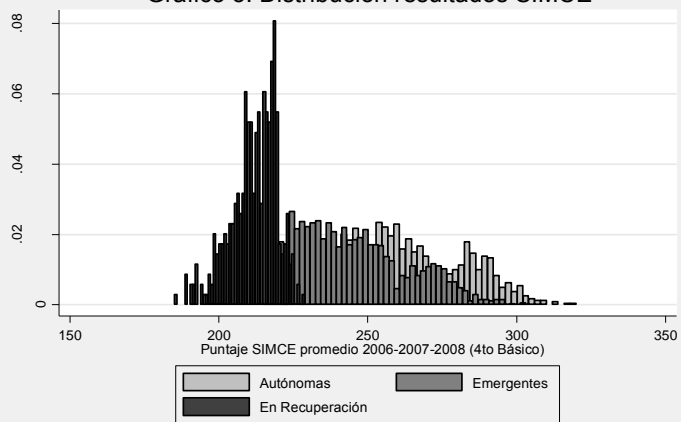
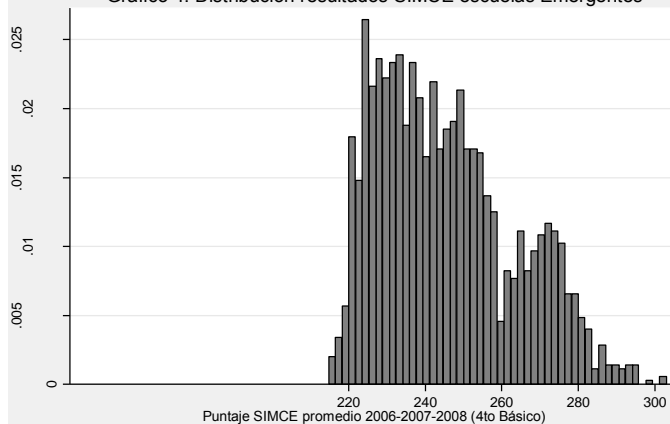


Gráfico 3. Distribución resultados SIMCE



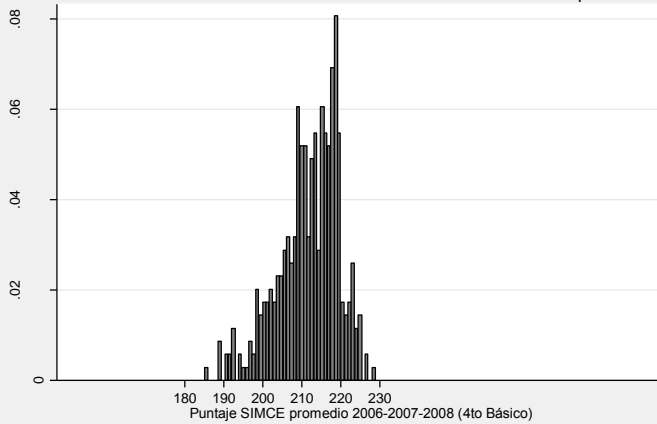
Nota: Elaboración propia en base a datos MINEDUC

Gráfico 4. Distribución resultados SIMCE escuelas Emergentes



Nota: Elaboración propia en base a datos MINEDUC

Gráfico 5. Distribución resultados SIMCE escuelas En Recuperación



Nota: Elaboración propia en base a datos MINEDUC

Tabla 12. Clasificación de alternativas<sup>1</sup> de acuerdo a accesibilidad y calidad

Tipo de alternativa	Definición de calidad			
	Mejor clasificación SEP		Mejor clasificación SEP+Mejor nivel de logro	
	N	%	N	%
Igual calidad o sin información suficiente	741	28.4%	1,428	54.7%
Selectiva/Preferida/Mejor calidad	638	24.5%	508	19.5%
Selectiva/No Preferida/Mejor calidad	490	18.8%	424	16.3%
No selectiva/Preferida/Mejor calidad	606	23.2%	180	6.9%
No selectiva/No Preferida/Mejor calidad	134	5.1%	69	2.6%
<b>Total</b>	<b>2,609</b>	<b>100.0%</b>	<b>2,609</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Elaboración propia

Notas:

(1) Dado que una escuela puede ser clasificada como alternativa cercana en más de una escuela En Recuperación, en esta tabla se considera el número de veces que la escuela aparece como alternativa.

Tabla 13. Clasificación de alternativas<sup>1</sup> de acuerdo a accesibilidad, calidad y dependencia

Tipo de alternativa	Mejor clasificación SEP+Mejor nivel de logro	
	N	%
<i>Municipales</i>		
Igual calidad o sin información suficiente	761	29.2%
Selectiva/Preferida/Mejor calidad	27	1.0%
Selectiva/No Preferida/Mejor calidad	1	0.0%
No selectiva/Preferida/Mejor calidad	131	5.0%
No selectiva/No Preferida/Mejor calidad	32	1.2%
<i>Particulares subvencionadas</i>		
Igual calidad o sin información suficiente	667	25.6%
Selectiva/Preferida/Mejor calidad	481	18.4%
Selectiva/No Preferida/Mejor calidad	423	16.2%
No selectiva/Preferida/Mejor calidad	49	1.9%
No selectiva/No Preferida/Mejor calidad	37	1.4%
<b>Total</b>	<b>2,609</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Elaboración propia

Notas:

(1) Dado que una escuela puede ser clasificada como alternativa cercana en más de una escuela En Recuperación, en esta tabla se considera el número de veces que la escuela aparece como alternativa.

Tabla 14. Usted cree que ser clasificado "En Recuperación" generaría un estigma negativo para su colegio

	Número de escuelas	Porcentaje de escuelas
No	2	6.3%
Sí	29	90.6%
No sabe	1	3.1%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Requisitos de ingreso en escuelas alternativas para postulantes de pre-básica

	Número de escuelas	Porcentaje de escuelas
Sesión de Juegos	7	22.6%
Rendir examen escrito	2	6.5%
Entrevista con los padres	17	54.8%
Certificado de Notas	25	78.1%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Porcentaje de escuelas alternativas según dependencia que tiene requisitos de ingreso para postulantes de básica

	Municipal	Part. subvencionado	Todas
Entrevista con los padres	37.5%	87.5%	62.5%
Rendir examen escrito	6.3%	50.0%	28.1%
Certificado de Notas	87.5%	68.8%	78.1%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. En el caso imaginario de que usted aceptase la incorporación de estudiantes provenientes de escuelas en recuperación. ¿Usted cree que cambiaría algo para los estudiantes

	Número de escuelas	Porcentaje de escuelas
No	17	53.1%
Sí	13	40.6%
No sabe	2	6.3%
Total	32	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Medida más útil para mejorar la educación que reciben niños en escuelas "En Recuperación"

	Número de Apoderados	Porcentaje de Apoderados
Cambiar profesores	57	26.4%
Cerrar la escuela	10	4.6%
Cambiar al director	35	16.2%
Apoyo técnico	114	52.8%
Total	216	100.0%

Fuente: Elaboración propia

## Anexos

## **Anexo 1. Revisión de Literatura y Marco Legal**

### *Medidas de Mejoramiento y sus Desafíos en el contexto chileno*

Los problemas de calidad y mal rendimiento en los establecimientos educacionales no es una dificultad exclusiva de Chile, al contrario, es un desafío que una serie de gobiernos han tenido que enfrentar. En este sentido, la pregunta que las administraciones buscan resolver es: *¿Qué hacer con las escuelas deficientes?* Según el informe Rand (2003) hay tres posibles respuestas: Los gobiernos pueden simplemente tolerar estos establecimientos, percibiéndolos como una falla inherente del sistema. Luego, pueden cambiar el sistema de educación pública, de manera que la nueva estructura sea diseñada para solucionar los problemas de desempeño automáticamente. O, pueden elaborar un paquete de intervenciones que tienen como único objetivo el lidiar con estas escuelas de mal rendimiento, y que pueden ser aplicadas por el mismo gobierno o por agencias externas (Spreng, 2005).

La experiencia internacional indica que la dirección que han tomado los gobiernos ha sido la última. Los ejemplos más paradigmáticos en este aspecto han sido los EE.UU e Inglaterra, quienes han elaborado en los últimos años una serie de medidas para revertir el mal rendimiento de sus establecimientos. En el caso de los EE.UU este conjunto de intervenciones fueron diseñadas bajo la ley “No Child Left Behind” (NCLB) del año 2001. Esta ley se asienta en el supuesto de que una mayor competencia entre las escuelas producirá mejores oportunidades educativas para los alumnos vulnerables y mejorará el rendimiento de aquellos establecimientos deficientes (Kim & Sunderman, 2004). Para ello se establecen mecanismos de accountability en las escuelas, como reportes periódicos de desempeño a los padres, y se implementan sanciones de distinto grado en los colegios de mal desempeño. Un aspecto interesante de NCLB son las importantes herramientas de accountability y school choice que se entregan a los apoderados. Por ejemplo, se otorga la posibilidad a los padres de transferir a sus hijos a otras escuelas de mejor rendimiento, cuando éstos son parte de un establecimiento deficiente por más de dos años. Incluso, se provee a estas familias de transporte escolar en el caso de que la nueva escuela se encuentre muy lejos de la anterior (US. Department of Education). Lo importante de estas medidas es que se entregan poderosas herramientas de accountability a los padres, generando incentivos para que las escuelas mejoren sus performance y retengan a sus alumnos. Ahora bien, el año 2009 la administración del Presidente Barack Obama implementó un programa titulado “Race to the Top”, que buscaba complementar algunas falencias, como la falta de inyección de recursos, de la ley “No Child Left Behind”. Esta nueva política establece metas educativas federales y ofrece 4.3 billones de dólares a aquellos Estados cuyas escuelas hayan demostrado algún grado de avance en su rendimiento. La entrega del “incentivo” a los Estados está basada en un 52% en los logros comprobados y un 48% en los planes futuros de los distintos establecimientos. De esta manera, el objetivo tras la ley “Race to the Top” es aumentar el rendimiento de los estudiantes, y cerrar las brechas de logro entre las escuelas, entre otras (U.S Department of Education, 2011). Además, las áreas de reforma de esta política son: la adopción de estándares rigurosos de desempeño, lograr mejorar el rendimiento de los establecimientos “deficientes” y establecer sistemas de seguimiento del nivel de logro de profesores y estudiantes (U.S Department of Education, 2011).

Por otro lado, en el Reino Unido bajo la ley “Education and Inspection” del año 2006 se introduce por primera vez el término “Contestability”, aludiendo a la importancia que apoderados y autoridades locales fiscalicen el rendimiento de las escuelas y demanden una mejoría en sus resultados (Department for Education UK, 2010). Esta ley empodera a las autoridades de gobierno locales para promover el school choice, la diversidad y la entrega de

educación de alto rendimiento para todos los estudiantes. Para ello se crea una agencia evaluadora de los establecimientos con bajo rendimiento titulada “Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills” (OFSTED). Esta institución tiene como uno de sus objetivos el inspeccionar escuelas primarias y secundarias con el fin de detectar sus problemas y recomendar posibles intervenciones, dependiendo del grado de falencia de los establecimientos (Department for Education UK, 2010). Asimismo, el año 2008 el gobierno británico impuso altas metas de rendimiento educativo a los colegios bajo el programa “National Challenge”. Su meta final es que para el año 2020 el 90% de los alumnos de enseñanza secundaria superen los estándares nacionales en la pruebas de Inglés y Matemáticas (Department for Children, Schools and Families, 2008). Para lograr este objetivo el programa provee de una serie de estrategias de apoyo a las escuelas de bajo rendimiento, tal como capacitación de los directores, apoyo técnico que detecte las falencias del establecimiento, tutorías para alumnos vulnerables y clases de reforzamiento en inglés y matemáticas (Department for Children, Schools and Families, 2008). En el caso de que estos establecimientos no mejoren su rendimiento, al igual que bajo la ley NCLB, el Estado aplica distintas sanciones, como por ejemplo, la restructuración del colegio e inclusive su cierre.

La efectividad de las medidas aplicadas en las escuelas con bajo rendimiento, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido no es clara y la evidencia en este aspecto es más bien mixta (Brady, 2003) (Spreng, 2005) (Mathis, 2009). Si bien existen algunos casos paradigmáticos de mejora hay poca certeza sobre cuáles son las razones que han llevado a estos colegios deficientes a progresar, pues no existe evidencia causal del impacto de estas intervenciones. No obstante, bajo la ley de Subvención Escolar Preferencial, el caso chileno sigue la dirección de las medidas y sanciones que se han implementado en estos dos países, tomando como ejemplo muchas de las iniciativas establecidas en los Estados Unidos.

A continuación, detallaremos una batería de intervenciones para las escuelas con mal rendimiento encontradas en la literatura y que en su mayoría han sido implementadas en otros países. Asimismo, se intenta reflexionar respecto a los principales desafíos que puedan significar la ejecución de dichas intervenciones en Chile.

## **I. Información**

Una de las primeras medidas que señala la literatura corresponde a la identificación y posterior información de los establecimientos con desempeño insuficiente. El objetivo de hacer una identificación pública de estas escuelas es incrementar su monitoreo por parte de los padres y el propio gobierno. Se espera motivar la presión de la comunidad escolar frente al mal rendimiento académico, teniendo como último recurso la capacidad de retirar al alumno de la escuela, tal como lo estipula la ley NCLB en el caso americano (Spreng, 2005). Asimismo, la experiencia internacional indica que la identificación de los establecimientos se realiza a través de rankings de escuelas, construidos a partir de pruebas estandarizadas, que luego son enviados a las familias o publicadas en medios institucionales. En consecuencia, esta medida opera bajo la “sunlight theory”: se espera que al informar los colegios que tienen bajo rendimiento, los propios establecimientos, las familias y el Estado emprenderán acciones para revertir esta situación (Brady, 2003).

En Estados Unidos, la ley “No Child Left Behind” requiere que todos los Estados distribuyan anualmente cartas que reporten los niveles de rendimiento de los establecimientos, lo que ha significado un desarrollo importante de mecanismos de accountability en las escuelas (Chingos, Henderson, & West, 2010). Por ejemplo, en California encontramos el “Academic Performance Index” (API), que consiste en un ranking anual de escuelas basado en su

rendimiento en pruebas estandarizadas. Este sistema se trata de un modelo de mejoramiento que tiene como objetivo medir el progreso académico de las escuelas (California Department of Education, 2010). Lo relevante es que la posición en el ranking de cada establecimiento es informado anualmente a través del sitio del Ministerio de Educación de California, de manera que la comunidad de cada escuela puede conocer su rendimiento. Por otro lado, un sistema de accountability paradigmático es el de Florida. Desde el año 2002, en este Estado la evaluación del desempeño de las escuelas es plasmado en un formato de calificación escolar que oscila entre la A, como la mejor nota, hasta la F, que significa la reprobación. El puntaje que obtiene cada establecimiento está basado en el rendimiento que sus estudiantes tienen en una prueba estandarizada llamada FCAT, y además en la tasa de crecimiento de estos mismos puntajes (Chingos, Henderson, & West, 2010). Lo importante es que además de que esta clasificación es altamente comprendida por la población, ésta tienen consecuencias, especialmente en el caso de que un colegio sea calificado con la letra F dos veces en un periodo de cuatro años. Entre estas consecuencias se encuentra la posibilidad de transferencia de los alumnos a una escuela de mejor rendimiento, e incluso algunos de estos estudiantes puedan recibir un voucher para asistir a un colegio privado (Chingos, Henderson, & West, 2010).

Ahora bien, este es un caso particularmente interesante para analizar las implicancias que los sistemas de información tienen en el comportamiento de los padres. De hecho, la investigación realizada por Chingos, Henderson y West (2010) busca dilucidar la relación existente entre la percepción de la calidad de las escuelas y la existencia de vasta información sobre el rendimiento de éstas últimas. A partir de una encuesta nacional que contaba con una sub muestra para la población de Florida del orden de 948 casos, se evidencia que la calificación pública de las escuelas tiene un impacto directo en la forma en que los ciudadanos perciben a los establecimientos (Chingos, Henderson, & West, 2010). En este sentido, se comprueba que aquellos sistemas de accountability altamente publicitados si tienen efecto en cómo la ciudadanía percibe a los colegios, haciendo especial énfasis en su calidad. Respecto a los resultados nacionales que se desprendieron de esta misma encuesta<sup>35</sup>, los investigadores concluyen que las percepciones que tienen los individuos respecto a la calidad de los establecimientos cercanos efectivamente reflejan el desempeño que estos colegios tienen en pruebas estandarizadas. No obstante, otro factor que emerge como relevante a la hora de evaluar una escuela es su porcentaje de alumnos pobres (Chingos, Henderson, & West, 2010). En suma, se demuestra que la provisión de información en un formato accesible tiene implicancias en la forma en que los ciudadanos perciben las escuelas. Esto último es de vital importancia pues se incorporan incentivos para que los colegios mejoren su desempeño al tener la presión de que sus resultados son informados a la población, y con ello los apoderados pueden ejercer su derecho de salida en el caso de que sus hijos no estén recibiendo una educación de calidad.

En Chile es la Ley de Subvención Escolar Preferencial la que establece el primer sistema de accountability e identificación de los colegios según su rendimiento. La clasificación se realiza a través de un *Índice de Calidad Educativa para la Clasificación de Escuelas* el cual está construido a partir del puntaje SIMCE (70%) y otros indicadores complementarios (30%)<sup>36</sup> (MINEDUC, 2008). Una vez que los establecimientos son clasificados en una de las tres categorías, "Autónomo", "Emergente" o "En Recuperación", el MINEDUC le informa a cada escuela su posición y los compromisos que debe cumplir según ésta. Ahora bien, la ley

---

<sup>35</sup> Encuesta realizada por Education Next el año 2009. Su muestra es representativa a nivel nacional teniendo una muestra de 3.251 adultos Americanos.

<sup>36</sup> Para ver más detalles sobre la construcción del *Índice de Calidad Educativa para la Clasificación de Escuelas* ir a la Sección 1, que trata sobre la Ley SEP.



estipula que solo en el caso de una escuela que haya tenido un mal desempeño sostenido por cuatro años, el MINEDUC deberá a informar urgentemente esta situación a los alumnos y sus familias (MINEDUC, 2008). En este sentido, el proyecto de ley “Del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media” implica un avance en términos de la información provista a la comunidad escolar involucrada. Esto pues este proyecto establece que en el caso de los establecimientos de mal desempeño que no exhiban una mejora significativa tras dos años de su clasificación, la Agencia deberá informar directamente a los apoderados esta situación, mediante una carta certificada (Art. 27 Proyecto Ley de Aseguramiento). Además, en esta carta se informan las escuelas de mejor rendimiento en cada comuna, de forma que los apoderados tengan la información necesaria para poder transferir a sus hijos a estos colegios. Ahora bien, es necesario problematizar qué tipos de establecimientos constituyen una verdadera *opción* para los apoderados, esto podría depender de aspectos tan variados como el nivel socioeconómico de las escuelas, su tamaño, su capacidad de matrícula, su religión y su ubicación, entre otras cosas.

Finalmente, un desafío importante para el caso chileno tiene relación con la metodología de clasificación o ranking de los establecimientos según su rendimiento. Tal como lo argumenta Mizala et al. (2007) la construcción de estos instrumentos son especialmente complejos en el contexto chileno. Básicamente, al estudiar las medidas de performance comúnmente utilizadas para generar este tipo de clasificaciones, por ejemplo la prueba SIMCE, se observan dos problemas importantes: En primer lugar, estos indicadores reflejan principalmente el nivel socioeconómico de los estudiantes; y segundo, demuestran ser altamente volátiles año a año (Mizala, Romaguera, & Urquiola, 2007). En este sentido, es relevante explorar nuevas metodologías para la medición del desempeño de las escuelas que sean confiables y que permitan una correcta identificación de los establecimientos deficientes. Más importante aún es preguntarse por la utilidad de la actual clasificación de los colegios. Dado que la mayoría de los establecimientos serán clasificados como “emergentes”, la categoría de rendimiento intermedio, existirá una gran heterogeneidad de escuelas con rendimientos muy diferentes bajo ésta. Por tanto, ¿cuál es la utilidad de esta categoría? ¿Es realmente una herramienta para enfocar el tipo de medidas óptimas para ese grupo de establecimientos heterogéneos? Estos son desafíos que el proyecto de ley “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación” tendrá que enfrentar para que el sistema de accountability chileno sea realmente efectivo.

## **II. Planificación**

Esta segunda medida se refiere a la elaboración de planes de mejoramiento diseñados por las propias escuelas. El objetivo tras esto es que los establecimientos detecten sus falencias y produzcan un plan detallado con los pasos y acciones que realizarán para remediarlos (Brady, 2003). Bajo un sistema de accountability la ejecución de estos planes están sujetos a metas académicas definidas con plazos y sanciones en caso de incumplimiento.

Una de las implementaciones interesantes de esta medida corresponde al caso del sistema “Office for Standards in Education, Children`s Services and Skills” (OFSTED) en Inglaterra. Este programa opera desde el año 1992, y tiene como objetivo incrementar el rendimiento de las escuelas y su calidad a partir de inspecciones regulares (OFSTED, 2011). El año 2007 tras la promulgación de la ley de “Educación e Inspección”, la población objetivo OFSTED fue extendida, evaluando no solo al sistema educativo pre-escolar y escolar sino que también a institutos de educación para adultos, inspeccionando la seguridad de centros de formación técnica, y apoyando al sistema de adopción y residenciales familiares (House of Commons, 2007). En relación al sistema educativo escolar, los evaluadores de esta agencia visitan

regularmente los colegios y tras ello realizan un reporte identificando sus falencias. Este informe se publica en la página web de OFSTED de manera que apoderados y autoridades puedan acceder a él (OFSTED, 2009). Lo relevante, en términos de planificación, es que una vez que se les entrega feedback de su evaluación a los colegios, todos deberán elaborar un “Action Plan” o “Development Plan” para un periodo de 4 años. Este plan debe ser desarrollado integralmente por la administración y la dirección del establecimiento, incorporando los comentarios de los evaluadores. Este documento debe consistir de una planificación detallada de las acciones que tomará la escuela en vista de mejorar sus falencias e incrementar sus resultados (OFSTED, 2009). Cada acción debe tener plazos y metas claras, ya que estos aspectos son los que serán evaluados en la próxima inspección que OFSTED realice en el establecimiento. Además, los colegios cuentan con el apoyo de las autoridades locales del Departamento de Educación para ser asesorados en el desarrollo de plan (Department for Children, Schools and Families, 2008). Aquellos colegios clasificados como deficientes en la primera inspección además de elaborar un plan también serán sometidos a “medidas especiales”. Tras esto tienen dos años para mejorar sus resultados para no ser categorizados como colegios que precisan “mejoras significativas”, lo que implica la implementación de intervenciones más duras, que incluso pueden significar su cierre (The Department for Education, 2010).

Respecto a la efectividad que tienen estos “planes de acción”, no se cuenta con evaluaciones que midan separadamente su impacto. Lo que existe es evidencia concerniente a los resultados del sistema OFSTED en general. Por ejemplo, Kogan y Naden (1999) documentan a través de una encuesta a establecimientos, que un 60% de sus directores califica la evaluación que OFSTED realizó en su escuela como “muy buena” o “buena”. Asimismo, evidencian que tras la inspección un 25% de los establecimientos cambiaron su estructura administrativa y un 58% modificó sus estilos de enseñanza y organización curricular (Kogan & Naden, 1999). En relación al impacto en sus resultados, entrevistas cualitativas realizadas por estos mismos investigadores señalan que los colegios eran escépticos respecto a la efectividad de la inspección y los planes de acción. No obstante, una parte importante de escuelas reportaron cambios organizacionales positivos, especialmente en el área del estilo de enseñanza, curriculum y estructuras de gestión (Kogan & Naden, 1999). Por otro lado, Shaw, Newton, Aitkin and Darnell (2003) modelaron estadísticamente los resultados en la prueba GCSE<sup>37</sup> de 3000 escuelas secundarias en Inglaterra y Gales que fueron inspeccionados por OFSTED durante 1992 y 1997. Su objetivo era determinar si la agencia tuvo algún impacto en los puntajes de estos colegios. El estudio arroja que aquellos establecimientos cuyos resultados en promedio eran muy altos o muy bajos estaban asociados a pequeños incrementos en su rendimiento tras las inspecciones de OFSTED. En el caso de los colegios localizados en regiones, administrados por autoridades locales, el grupo más grande, las evaluaciones realizadas por esta agencia no tuvieron impacto en sus resultados (Shaw, Newton, Aitkin, & Darnell, 2003).

Por tanto, la evidencia existente indica que las inspecciones realizadas por OFSTED tendrían un impacto importante en la formación de una “cultura de evaluación”, donde los colegios modifican ciertos aspectos problemáticos, como lo es la formación de profesores, curriculum y gestión. A pesar de que estos cambios sean positivos para las escuelas, a partir de la evidencia disponible no es posible concluir que este sistema implique una mejora en los resultados de éstas. No obstante, existe un vacío en investigaciones recientes que profundicen en este aspecto tras las modificaciones que sufrió esta agencia el año 2007.

---

<sup>37</sup> General Certificate of Secondary Education

Por otro lado, la experiencia de Chile con los planes de mejoramiento data de la década de los 90 cuando se implementan los “Proyectos de Mejoramiento Educativo” dirigidos al conjunto de escuelas básicas subvencionadas. El objetivo de este programa era involucrar a las mismas escuelas en el progreso de los aprendizajes de sus estudiantes al definir ellas mismas, en un proyecto de mejoramiento, sus problemas y posibles soluciones (García- Huidobro & Sotomayor, 2003). De esta manera, los establecimientos elaboraban un proyecto, el cual era sometido a concurso bajo ciertos criterios de calidad, y en el caso de ser aprobados, el programa entregaba recursos directamente a los colegios para realizarlos. Además, las escuelas contaban con asesoría técnica para el diseño e implementación de sus proyectos de mejoramiento. En términos de resultados las evaluaciones indican que este programa tuvo un impacto positivo en el enriquecimiento de la gestión de los establecimientos, sin embargo, no hay evidencia clara que indique una mejoría en el rendimiento de los alumnos (García-Huidobro & Sotomayor, 2003).

Si bien los “Proyectos de Mejoramiento Educativo” son un precedente relativo a las medidas de *planificación* en las escuelas, este programa no representa un sistema de accountability: los proyectos no estipulan metas de rendimiento que se deban cumplir ni tampoco se establecen sanciones por no lograrlas. Esta situación se revierte en el caso de los “Planes de Mejoramiento” (PME) establecidos en la Ley de Subvención Escolar Preferencial del año 2008. Bajo este marco legal la elaboración de los PME es obligatoria para aquellos establecimientos que están clasificados en las categorías de “Emergente” y “En recuperación”. En este sentido, esta medida está focalizada en las escuelas con algún nivel de desempeño deficiente. El PME elaborado por el colegio debe fijar metas de desempeño para sus alumnos, comprometiéndose a lograrlas en el transcurso de la ejecución del plan, es decir, en cuatro años (MINEDUC, 2008). Además, este plan debe establecer actividades docentes complementarias a los procesos de aprendizaje para los alumnos prioritarios, esto con el objetivo de mejorar su rendimiento escolar (MINEDUC, 2008). Lo relevante es que el cumplimiento de las metas educativas establecidas en el PME está sujeto a sanciones en el caso de no ser logradas. De esta manera, la posibilidad de ser clasificado en una categoría superior y no ser objeto de intervenciones más fuertes por parte del Estado, no sólo depende de los resultados en pruebas estandarizadas sino también del logro de las metas establecidas en su PME.

Dado que la primera implementación de los PME aún está en curso no se cuenta con evidencia respecto a sus resultados en las escuelas y en el desempeño de sus alumnos. No obstante, un estudio preliminar del CEPPE<sup>38</sup> (2010) indicaría que los distintos actores de las escuelas valoran la implementación de los PME en tanto implica un “nuevo paradigma” respecto a cómo se enfrenta la práctica educacional, trabajando directamente con la comunidad involucrada. Por otro lado, se evidencia cierta confusión entre los sostenedores y docentes respecto a las metas educativas *exigidas* y *sugeridas* del MINEDUC, revelando ciertas fallas de información en la implementación de la medida.

En suma, la implementación de planes de mejoramiento en las escuelas que deban contar con metas y plazos precisos, y más relevante aún, que tengan sanciones en el caso de que éstas no sean cumplidas significa un gran avance hacia un sistema educativo con “accountability”. No obstante, un desafío importante es investigar a través de metodologías cuantitativas los efectos que estos planes tienen efectivamente en las escuelas, y sobre todo su impacto en los resultados de los alumnos.

---

<sup>38</sup> Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

### III. Asistencia Técnica

Corresponde a la provisión por el Estado de asistencia técnica para las escuelas deficientes, con el fin de asesorarlas en sus falencias y poder proponerles estrategias de mejoramiento (Spreng, 2005). Un ejemplo paradigmático corresponde a la contratación de un experto que visita la escuela con regularidad, se reúne con directores y docentes; y con ello propone nuevas estrategias educativas, monitorea su implementación y entrega feedback continuamente sobre sus resultados (Brady, 2003).

Lo que indica la experiencia internacional respecto a la asistencia técnica educativa es que sus resultados dependen tanto de las características del equipo de trabajo que la ofrece como también de la realidad específica de la escuela a la que se enfrenta (Bellei, 2010). Debido a esto los resultados de las distintas asesorías técnicas a los establecimientos son más bien inciertos y no existen fórmulas pre determinadas de su éxito. En el caso de los Estados Unidos, recientemente varios Estados han aplicado mecanismos de asistencia técnica bajo el marco de la ley NCLB. De hecho, distritos tales como: Baltimore, Chicago, Los Angeles, Dade County, Kentucky, Iowa, Mississippi, North California, Oregon, South Carolina, Georgia, California, Nueva York y Alabama han establecido asesorías técnicas como una medida clave dentro de la estrategia de mejoramiento de las escuelas. (Brady, 2003). Por ejemplo Georgia provee dos niveles de asistencia técnica a sus establecimientos. El primero puede ser requerido por el Distrito de la escuela, y es provisto por un equipo perteneciente a una agencia educativa local. Este equipo se titula "Instructional Care Team." Para aquellos colegios que no están progresando en sus resultados, a través de un mandato del Estado se implementa un programa de asistencia más serio y dirigido. Este segundo equipo denominado "School Improvement Intervention Team", es asignado por un año a la escuela deficiente y se espera que su líder se encuentre en el establecimiento a diario (McColskey & Monrad, 2004). Otra experiencia interesante es la de Mississippi y Carolina del Norte donde se espera que los equipos de asistencia técnica sean asignados a colegios determinados y que tengan una función evaluativa. Esto significa en el caso de Carolina del Norte que los técnicos deben evaluar a todos los profesores y a partir de ello determinar cuáles son los docentes que necesitan más asistencia (McColskey & Monrad, 2004). En Mississippi una vez que un colegio es identificado como deficiente se le asigna, quince días después, un "Team de Evaluación". Este equipo inicia su apoyo realizando visitas a terreno y analizando datos de la escuela para realizar una evaluación del establecimiento. Éste último es un documento público, que incluye la referencia a actores específicos y sus necesidades de mejoramiento. La idea es que en el futuro éstos docentes o funcionarios sean evaluados en sus progresos a la luz de este informe (McColskey & Monrad, 2004).

Dentro de todas las experiencias de implementación de esta medida, algunas han tenido resultados positivos. Por ejemplo, en Carolina del Sur se implementó un programa de asistencia dirigido a los docentes llamado "Teacher Specialist on-Site" (TSOS) que fue evaluado por el "South Carolina Educational Policy Center". Los resultados de una encuesta aplicada a 17 establecimientos que estuvieron más de dos años bajo este programa indican resultados positivos. Por ejemplo, un 65% de los profesores, 88% de los directores y un 95% de los especialistas concordaron que TSOS había contribuido en gran medida a la efectividad de la práctica educativa en la escuela (McColskey & Monrad, 2004). Además, directivos, docentes y técnicos valoraron positivamente el programa: en promedio un 70% calificó con una letra A o B la efectividad e implementación de éste último (McColskey & Monrad, 2004). En Kentucky, bajo el programa "Highly Skilled Education Program" los investigadores McCloskey y Monrad (2004) también demostraron implicancias positivas en el desempeño de los docentes. No obstante, en California se comprobaron problemas en la implementación de

la asistencia técnica, encontrando resistencias importantes a nivel escolar (Mintrop & Trujillo, 2005).

Por otro lado, en Inglaterra dentro de la política “National Challenge” la asistencia técnica es una de las medidas para lograr la meta de tener un 90% de los alumnos de secundaria por sobre los estándares nacionales para el año 2020. Bajo esta iniciativa cada establecimiento de bajo rendimiento cuenta con un asesor técnico denominado “The National Challenge Adviser”. Esta figura es escogida mediante concurso público para aconsejar y apoyar una escuela por un total de veinte días (Department for Children, Schools and Families, 2008). Dentro de sus funciones se encuentra el realizar informes periódicos para las autoridades locales sobre el progreso del establecimiento, apoyar a la escuela en la identificación de alumnos con menor desempeño y fortalecer su plan de mejoramiento con nuevas estrategias de aprendizaje (Department for Children, Schools and Families, 2008).

La experiencia chilena con la asesoría técnica se remite a los primeros programas de intervención educativa como el “programa de 900 escuelas” y el “MECE-Media”, siendo uno de las políticas más importantes la de “Escuelas Críticas”, implementada entre el año 2002-2005. Ésta estaba focalizada en aquellas escuelas de gran vulnerabilidad social que contaban con altas tasas de repitencia y deserción, y que tenían un puntaje SIMCE menor al promedio nacional por veinte puntos (García-Huidobro, 2006). El programa consistía en que entidades externas, seleccionadas por licitación privada, le dieran asistencia técnica a estas escuelas críticas, principalmente en el área de docencia y gestión. Con respecto a sus resultados un estudio de García-Huidobro (2006) indica que para el año 2005 de las 66 escuelas del programa, 45 mejoraron su puntaje SIMCE significativamente, 6 permanecieron igual y 15 empeoraron por el apoyo recibido (García-Huidobro, 2006). No obstante, la evidencia sigue siendo débil como para asegurar la efectividad de esta medida en el rendimiento de los alumnos.

Ahora bien, es con la ley de Subvención Escolar Preferencial que la Asistencia Técnica Educacional (ATE) toma un rol protagónico. Esto pues la ley recomienda que las escuelas contraten ATEs de forma temporal con el objetivo de asesorarse en el diseño de su plan de mejoramiento y en el incremento de sus resultados. De hecho, existen cinco tipos de asesorías técnicas que se pueden realizar dentro de los establecimientos según el MINEDUC: asesoría, capacitación, evaluación, diagnóstico institucional y/o apoyo en la elaboración del plan de mejoramiento (MINEDUC, 2011). Dado la institucionalización de las ATEs bajo la Ley SEP se crea el Registro Nacional de Asistencia Técnica Educativa como una forma de ordenar, difundir y fiscalizar la oferta de asesoría técnica (Bellei, 2010).

En relación a los resultados de la asesoría técnica es difícil encontrar evidencia al respecto, pues los planes de mejoramiento se empezaron a implementar recién el año 2009, por tanto aún se está a la espera de sus efectos. Sin embargo, un estudio de casos de seis ATEs liderado por Cristian Bellei (2010) arroja ciertos resultados interesantes. Se observa que el área de gestión institucional de las escuelas es uno de los ámbitos que se ve beneficiado con más fuerza por la asesoría técnica. Se evidencia que en los casos estudiados, las ATEs han logrado introducir en las escuelas ciertas prácticas de gestión produciendo algunos cambios a nivel institucional; adoptando importantes herramientas como la realización sistemática de diagnósticos institucionales, la elaboración de PME y el desarrollo de procesos de planificación curricular (Bellei, 2010). Respecto al impacto que las ATEs han tenido en el rendimiento académico de los alumnos los investigadores concluyen que no existe evidencia robusta para hacer un juicio riguroso al respecto. Sin embargo, mencionan que los actores involucrados, como profesores y directivos, perciben en el contacto del día a día implicancias

positivas en el desempeño de sus estudiantes tras ser apoyados por técnicos externos (Bellei, 2010). Sin duda, el contar con evidencia para evaluar el efecto de las ATEs en el rendimiento escolar es fundamental para su impulso como una política capaz de “levantar” aquellas escuelas deficientes de manera menos disruptiva.

Por último, la asistencia técnica educacional plantea una serie de desafíos para que su implementación sea efectiva. Uno de ellos tiene relación con los niveles de rotación de los profesores que se desempeñan en las escuelas. Dado que la implementación de programas de asistencia técnica es costosa en términos de inversión y tiempo, el poder asegurar la estabilidad del cuerpo docente que se capacita es fundamental. Para que no se pierdan recursos en asistir a profesores que se retiran del sistema educativo en el corto plazo, se deben pensar mecanismos que aseguren su retención. Por otro lado, otro desafío que proviene de las experiencias con esta medida tiene relación con la coherencia de la intervención técnica. Se ha documentado que muchas veces los docentes y funcionarios experimentan altos grados de stress debido a que distintos miembros del cuerpo técnico y las autoridades de las escuelas entregan direcciones contrarias entre sí (McColskey & Monrad, 2004). En este sentido, es clave que todos los actores y autoridades de los establecimientos estén informados y actúen de manera coherente para que la intervención técnica sea efectiva. Un último desafío se relaciona con la necesidad de entregar soluciones técnicas que tomen en cuenta la particularidad local de cada escuela. Las intervenciones técnicas de corte genérico muchas veces fracasan, en tanto no consideran variables del contexto local de los establecimientos. El realizar un cambio de enfoque desde lo puramente genérico a lo local es fundamental para que el apoyo técnico sea realmente efectivo.

#### **IV. Reorganizar el establecimiento**

La reorganización de los establecimientos es una medida que se realiza voluntariamente por los miembros de la escuela. Consiste en modificar la configuración y ordenamiento de los distintos insumos que posee el colegio, teniendo como especial objetivo el mejoramiento de la gestión de las escuelas. La experiencia internacional indica que existen innumerables formas de reorganizar una institución educacional: puede modificarse la estructura de toma de decisiones, pasando de un modelo más vertical a uno más descentralizado, puede reestructurarse para que los docentes continúen trabajando con los mismos estudiantes por más de un año, etc. (Spreng, 2005). Lo relevante es que esta medida trabaja con los mismos insumos que tiene originalmente el establecimiento con mal rendimiento, no cambia su staff ni el director, sino que se trata de modificar la forma en que la escuela está diseñada.

En el caso de los Estados Unidos la implementación de esta medida es más escasa. Un ejemplo paradigmático de reorganización en dicho país es la experiencia del “Livingston Central High School”, un establecimiento rural localizado en Kentucky (Brady, 2003). Esta escuela al ser clasificada como “en crisis” por su rendimiento en pruebas nacionales, fue ingresada al programa STAR (School Transformation Assistance and Renewal), el cual entrega recursos adicionales a este tipo de establecimiento siempre y cuando éste haya elaborado un plan de mejoramiento junto a un experto. De esta manera, la estrategia de esta escuela consistió en formar equipos, conformados por profesores, padres y estudiantes, alrededor de diferentes áreas cognitivas. El principal enfoque de estos equipos fue encontrar actividades aplicadas para enseñar los contenidos del currículum escolar, al mismo tiempo que se implementaban mecanismos de autoevaluación. Los resultados de esta intervención particular fueron exitosos, de manera que el rendimiento de los alumnos se incrementó en la siguiente medición saliendo de la clasificación “en crisis” (Brady, 2003). Lo que más destaca en este caso específico es la manera en que toda la comunidad escolar se involucró en el

proceso de reorganización de la escuela, siendo un ejemplo exitoso de trabajo en equipo, mejorando el rendimiento de los alumnos sin necesidad de implementar medidas más duras.

Ahora bien, la experiencia con este tipo de medida es tan escasa que su aplicación en el contexto chileno tendría que darse bajo la forma de un plan piloto experimental en ciertas escuelas. Dado que solo hay resultados provenientes de estudios de casos internacionales muy puntuales, que no han medido el impacto que tiene esta medida los resultados de los alumnos ni en la gestión del establecimiento, aventurarse hacia una implementación de esta intervención implica un alto riesgo.

## **V. Comprehensive School Reform (CSR)**

Esta quinta medida fue impulsada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos el año 1998, siendo un programa que está estrechamente ligado a la ley NCLB. Esta política se trata de una intervención de carácter voluntaria, que busca modificar todos los aspectos claves de una escuela: currículum, gestión, docencia, entre otros. Para ello incluye un plan detallado de estrategias que tienen como objetivo mejorar el rendimiento de los alumnos, basándose en investigaciones empíricas y prácticas efectivas. Básicamente, la idea es plantear una gran intervención que sea coherente y unificada, y no consista en fragmentos de intervenciones aisladas (Brady, 2003). Para su ejecución en EE.UU existen una serie de agencias externas que ofrecen la implementación de diferentes modelos de escuelas efectivas, ejemplo de estas agencias son: Accelerated Schools, the Comer School Development Program y Modern Red School House (Brady, 2003).

A pesar de que existe evidencia mixta respecto al resultado de esta medida, existen casos exitosos que es importante analizar (Brady, 2003). Uno de ellos es la escuela Avery County situada en North Carolina. En primer lugar en este establecimiento se implementó un modelo titulado "Tech Prep Program" junto a una Universidad local. Cinco años después esta escuela se unió al programa "High Schools that Work" el que combinaba la instalación de un currículum desafiante junto a un fuerte entrenamiento de los docentes. A partir de esto el Departamento de Educación de los EE.UU (2001) evidenció que gracias a la implementación de estos dos modelos de reforma los estudiantes subieron sus puntajes tanto en la prueba SATS como en los exámenes de rendimiento de North Carolina (Murphy & Meyers, 2007). Otra experiencia positiva es lo que ocurrió con el modelo de reforma "Community for Learning" implementado en distintas escuelas localizadas en Washington D.C. Los resultados de esta medida fueron especialmente alentadores. Por ejemplo, se evidencia cualitativamente que los profesores tenían más tiempo para invertir en el aprendizaje de sus alumnos al no tener que lidiar con tareas de gestión, además se sugiere que los alumnos demuestran tener mejores resultados en comparación con aquellos estudiantes que llevaban menos tiempo bajo el programa (Murphy & Meyers, 2007). A pesar de estos resultados positivos, se debe recordar que se tratan de estudios de casos que no aportan evidencia robusta respecto al efecto que la CSR tendría en las escuelas. Ahora bien, el observar estos casos exitosos siempre es útil en tanto permite identificar ciertas prácticas efectivas en los colegios, que podrían ser replicadas en otros establecimientos.

Por otro lado, en Chile un ejemplo cercano a la "Comprehensive School Reform" es el "Programa de Certificación de la Gestión" desarrollado por Fundación Chile. Este último implementa un modelo de gestión en las escuelas que integra los hallazgos relevantes de la literatura especializada y múltiples experiencias internacionales y nacionales respecto a las prácticas de gestión en establecimientos efectivos (Fundación Chile, 2011). El modelo implementado en los colegios se desarrolla en 6 áreas: Orientación hacia los alumnos, familia

y comunidad, liderazgo educativo, gestión, competencia profesional docente, planificación, gestión de procesos y gestión de resultados. La idea es que una vez que se implementa el modelo, tiempo después debe realizarse una evaluación externa de los resultados de la escuela en relación a las 6 áreas claves del modelo. En el caso de tratarse de una evaluación exitosa, el establecimiento obtiene un sello que certifica su calidad de gestión escolar. De esta manera, se espera que a través de esta certificación se generen incentivos para que las escuelas mejoren su gestión en pos de posicionarse de manera más competitiva en el mercado educativo. Otro programa que se aproxima a la CSR es el modelo de APTUS Chile, conformado por la red de colegios SIP junto a la Fundación Reinaldo Solari. El objetivo de esta organización es implementar productos y metodologías pedagógicas y de gestión que ya han sido probadas con éxito, y que se pueden replicar a gran escala en colegios vulnerables (APTUS Chile, 2011). De esta manera, APTUS implementa un modelo de escuela efectiva basada en la experiencia de los establecimientos sostenidos por la Sociedad de Instrucción Primaria. Las áreas que incluye este programa oscilan desde la implementación de salas y materiales, hasta la ejecución de evaluaciones y capacitaciones cada colegio.

Lamentablemente, no existe evidencia de la efectividad de estas dos experiencias cercanas a la “Comprehensive School Reform”. Ahora bien, dado que la configuración original de esta política es que sea de carácter voluntaria, aunque muchas de sus modificaciones sean fuertes para la escuela no generaría gran polémica pues sería una decisión propia del establecimiento. Esto es la ventaja que tiene esta medida en comparación con otras intervenciones calificadas como “fuertes”, pero que al ser impuestas por las autoridades estatales causan bastante rechazo de la comunidad escolar y la opinión pública. De esta manera, la CSR muchas veces propone cambios tan disruptivos como los que plantean intervenciones polémicas como la “reconstitución” o la “state takeover”, pero que resulta de más fácil implementación al ser una iniciativa que se plantea “desde abajo”. La implementación de esta medida en ciertos establecimientos chilenos sería interesante en tanto, permitiría conocer los efectos de este tipo de modificaciones más “duras” en establecimientos que voluntariamente quieren someterse a éstas.

## **VI. Cambiar al Director**

El remover al director del establecimiento es otra medida utilizada para mejorar los resultados de establecimientos deficientes. El supuesto bajo esta intervención es la convicción de que un nuevo director, que cuente con herramientas de liderazgo y gestión, puede lograr “levantar” una escuela impregnándole nuevas prácticas y motivando a docentes y alumnos. Esto último es evidenciado por una serie de estudios de caso sobre escuelas deficientes que contaban con directores con gran capacidad de liderazgo y que lograron mejorar su rendimiento (Maden, 2001) (Sheurich, 1998). Otras investigaciones demuestran que la efectividad del director sobre el desempeño de los alumnos depende del tipo de liderazgo que éste ejerce. En este sentido, se argumenta que aquellos liderazgos “transformativos”, que se caracterizan por involucrar a todo el staff del establecimiento en su conducción, tienen más probabilidades de tener un impacto positivo en los resultados de los estudiantes (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Ahora bien, los estudios de corte cuantitativo tienden a calificar la relación entre el liderazgo del director y los resultados de los alumnos de manera indirecta, es decir, la primera variable sólo es significativa en tanto los directores establecen las condiciones mediante las cuales los profesores tendrán un impacto directo en los estudiantes (Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Es a la luz de estos hallazgos empíricos que distintos países y sus respectivos “policy makers” han impulsado el cambio de director, como una iniciativa capaz de mejorar el rendimiento de los alumnos en aquellas escuelas deficientes. Por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, el



año 2009 la administración del presidente Barack Obama invirtió 4 billones de dólares en un programa para la recuperación del desempeño de escuelas críticas. Dentro de esta iniciativa el cambio de director era una de las medidas claves. Sin embargo, una de las grandes dificultades a las que se enfrentó esta política fue la falta de directores calificados para hacerse cargo de estas escuelas, haciendo evidente un problema de capital humano (US. Department of Education). Por otro lado, la evidencia norteamericana indicaría que en algunos casos el cambio de director podría ser traumático para la comunidad escolar, además de implicar intrincadas batallas legales (Spreng, 2005). Justamente por estas razones según Brady (2003) esta medida no sería muy frecuente, siendo practicada con mayor fuerza solo en los distritos de Chicago y Brevard County-Florida (Brady, 2003).

En tanto las políticas educativas en Chile también se han perfilando lentamente en esta dirección, desarrollando distintos programas de perfeccionamiento del liderazgo, teniendo en mente la capacidad de los directivos para mejorar las escuelas deficientes (Muñoz & Marfán, 2010). Uno de los primeras iniciativas que responden a esto fue la implementación del “Programa de Liderazgo Educativo” desarrollado por el MINEDUC el año 2000. Esta iniciativa buscaba capacitar a los directivos mediante talleres comunales o vinculados a una Universidad, a través de estos talleres más de 4.000 directivos fueron capacitados hasta el año 2009 (Muñoz & Marfán, 2010). Asimismo, mediante el “Marco para la buena dirección” (2004) se destaca el rol profesional de los directivos, estableciéndolos como los líderes del proyecto educativo y entregándoles atribuciones en lo pedagógico, administrativo y financiero. De esta manera, se ensalza el rol del director en la escuela y se avanza en la definición de las funciones de esta figura (MINEDUC, 2011). Luego, el año 2005 a través de la “Asignación de desempeño colectivo” se aplican incentivos para premiar el trabajo de los directivos y técnicos pedagógicos de escuelas municipales que han avanzado en el cumplimiento de metas de mejoramiento durante su gestión escolar (MINEDUC, 2011). Por último, este año junto a la aprobación de la ley “Calidad y Equidad de la Educación” se establece que la selección de directores de escuelas Municipales se realizará mediante el sistema de “Alta Dirección Pública”, lo que implica que este procedimiento será sometido a estándares de calidad más altos y será de carácter transparente. Junto con esto, se implementará un “Plan de directores de excelencia” que busca desarrollar competencias de liderazgo, y habilidades institucionales y pedagógicas para directivos (MINEDUC, 2011).

De lo anterior se desprende la existencia de un conjunto de políticas que tienen como enfoque el desarrollo del liderazgo de los directores, esto como una intervención que tendría implicancias positivas para las escuelas. En este sentido, la medida de cambiar al director de un establecimiento deficiente parece viable en este contexto, pues se evidencia cierto acuerdo en el MINEDUC y los gestores de políticas públicas en torno a sus efectos positivos en los colegios. No obstante, un aspecto importante para su aplicabilidad en Chile es la existencia de directores formados y capacitados en ciertas habilidades claves para la conducción de colegios deficientes. Sin el capital humano necesario para emprender la dirección de este tipo de colegios, esta intervención no tiene mucho sentido.

## **VII. Transporte/Transferencia**

Una de las medidas que está estipulada tanto en la legislación Estadounidense como en la Chilena, es la transferencia de aquellos estudiantes que atienden a escuelas con mal rendimiento sostenido a otros establecimientos en su comuna que tengan un desempeño superior. En el caso de la ley NCLB esta alternativa se les ofrece a los padres una vez que el colegio es clasificado como deficiente por dos años. En la ley SEP esta opción se hace explícita cuando la escuela ha estado cuatro años en la categoría de “en recuperación”. Esta

medida supondría en muchos casos la implementación de un sistema de bus escolar, que sea capaz de sortear las distancias entre la zona residencial del estudiante y su nuevo colegio. El transporte sería una iniciativa importante especialmente para aquellos mercados educativos más aislados, de carácter rural, donde en muchos casos los alumnos no tendrán ninguna opción de encontrar un establecimiento de mejor rendimiento en su entorno cercano.

Estados Unidos es uno de los países en donde la medida de transferencia y bus escolar ha sido implementada con mayor frecuencia. Bajo la ley de “No Child Left Behind” se estipula que los alumnos tienen derecho a transferirse voluntariamente a un colegio con mejores resultados dentro de su distrito escolar. Sin embargo, en los últimos años han aumentado la cantidad de Estados que permiten la posibilidad de transferir alumnos *entre distritos*, incrementando el abanico de opciones que tienen los padres a la hora de elegir un colegio donde transferir a su hijo/a. La idea tras el apoyo de la elección inter distrito se basa en la posibilidad de que aquellos alumnos que viven en barrios vulnerables y asisten a colegios deficientes tengan la opción de integrarse en escuelas de otras características raciales y sociales, superando las barreras invisibles de la segregación residencial (Dillon, 2008). No obstante, los resultados de la transferencia de alumnos no han arrojado resultados muy alentadores en este aspecto. Por ejemplo, según el análisis que Dillon (2008) realizó en Florida, Texas y California, solo un porcentaje muy menor de estudiantes insertos en localidades muy particulares se pueden ver beneficiados por esta medida. Según este estudio, esto se debe en gran parte a las largas distancias que existen respecto a las opciones de establecimientos y a la capacidad de matrícula limitada con la que cuentan las escuelas de mejor rendimiento (Dillon, 2008). Esto junto a la poca información que reciben los apoderados, culmina en que la mayoría de los alumnos, permanecerían de todas formas en sus colegios de mal rendimiento (Dillon, 2008). Siguiendo esta misma línea, Kim y Sunderman (2004) examinan la implementación del sistema de transferencia de alumnos en 10 distritos urbanos. Sus hallazgos indican que en la práctica muy pocos estudiantes elegibles solicitan una transferencia a otra escuela porque sus opciones simplemente no son atractivas. Por ejemplo en Nueva York del total de estudiantes potenciales solo un 1.9% solicitó una transferencia, en Chicago se evidencia lo mismo, sólo un 2,3% de los estudiantes elegibles se inscribió en el sistema de transferencia (Kim & Sunderman, 2004). Asimismo, a la hora de analizar a qué tipo de escuelas los estudiantes fueron transferidos, se encuentra que la mayoría de éstos fueron destinados a escuelas que no tenían un rendimiento significativamente mejor y que igualmente tenían niveles de pobreza superiores al promedio (Kim & Sunderman, 2004). En este sentido, se crítica la calidad de las opciones que tienen las familias, siendo estas limitadas y concentradas en establecimientos que no son ostensiblemente mejores que sus escuelas de origen. Como solución a estas problemáticas la literatura propone el establecimiento de cupos en los colegios de mejor rendimiento que estén destinados sólo a alumnos provenientes de escuelas deficientes. Otra recomendación es implementar un sistema de transporte escolar que esté subsidiado y dirigido a aquellas familias de bajos recursos cuyos hijos no tienen opción de ir a una mejor escuela en su barrio (Dillon, 2008) (Kim & Sunderman, 2004).

Las problemáticas aparejadas al sistema de transferencia de alumnos en los Estados Unidos, son particularmente interesantes para Chile. A pesar de que en nuestro país las personas siempre han tenido la posibilidad de elegir escuelas que no estén acotadas a su comuna de residencia, el elemento innovador que introduce la ley SEP es la información. Como se explicó anteriormente, una vez que un colegio está cuatro años en la categoría de “En Recuperación”, el MINEDUC le informa a la familia esta situación y le entrega facilidades para transferir a su hijo/a otro colegio de la comuna y de rendimiento superior. Con esto se incentiva el derecho de salida que tienen los padres a través de la información. Ahora bien, dado que los apoderados seleccionarán el nuevo colegio para sus hijos basándose en la información que el MINEDUC

les provea, es importante que la clasificación de las escuelas permita diferenciar aquellos establecimientos que efectivamente tengan un mejor rendimiento. En este sentido, es fundamental informar sobre opciones que sean de desempeño ostensiblemente superior, asegurando alternativas de calidad.

Por último, dentro de esta medida la posibilidad de dotar un bono de transporte a los estudiantes es clave ya que permite aumentar el set de opciones que tienen las familias para transferir a su hijo/a. Según la encuesta a apoderados del SIMCE (2008) aproximadamente un 44% de los estudiantes de 4º básico caminan hasta su colegio (SIMCE, 2008). Por tanto, dado que un porcentaje significativo de alumnos van a escuelas que están ubicadas cerca de su hogar, el contar con un bono que le permita acceder a transporte público o privado ampliaría considerablemente sus opciones educativas de calidad.

### **VIII. Reconstitución/Turnaround:**

La reconstitución de una escuela es una de las intervenciones más duras, pues involucra remover a gran parte del personal, profesores, directores y administrativos, del establecimiento deficiente, además de implementar un nuevo proyecto educativo y modificar el currículum (The Education Commission of the States, 2002). Esta medida también es denominada como “turnaround” refiriéndose al progreso dramático que podría experimentar una escuela si se somete a una serie de cambios drásticos, revirtiendo su situación de colegio deficiente (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005). El procedimiento de esta intervención es el siguiente: Una vez que se evidencia que los colegios no responden a otras intervenciones más suaves para mejorar su desempeño, se le informa al establecimiento que debido a sus malos resultados será reconstituido. Tras esto todos los funcionarios del colegio, incluidos el director, tienen que volver a postular a sus cargos, significando que en su gran parte no van a ser recontratados. De esta manera, una vez que se reanudan las clases la escuela se re inaugura con nuevos funcionarios, pero con sus mismos estudiantes (Brady, 2003).

El primer caso de reconstitución se remonta al año 1983 cuando en San Francisco se implementó esta medida en 14 escuelas de bajo rendimiento (Mathis, 2009). Ya para el periodo 2007-2008 se registró que en los EE.UU habían más de 3.500 establecimientos que estaban bajo reconstitución, esto significa un aumento de más del 50% en relación al año 2006 (Mathis, 2009). Se registra que al menos en 9 ciudades esta intervención ya ha sido aplicada, entre ellas se encuentran: Brevard County, Chicago, Cleveland, Denver, Houston, New York, Portland, Prince George’s County y San Francisco (Brady, 2003).

Una de los casos de reconstitución más paradigmáticos fue el que ocurrió en Chicago el año 2000, y que captó la atención de especialistas y autoridades por sus malos resultados. Básicamente, se reconstituyeron 7 escuelas, entre las que no se evidenció ningún tipo de mejora sustantiva, a pesar de que se rediseñó la intervención en dos ocasiones (Hess, 2003). En contraste, gracias a la reconstitución efectuada en el “Cooke Middle School” localizado en Philadelphia, este logró salir de la categoría de desempeño deficiente. En este caso una diferencia importante fue que el propio establecimiento sometió a votación la aprobación de esta intervención, antes que el Estado lo solicitase, de manera que hubo una auto-selección desde la propia institución (Spreng, 2005). No obstante, al evaluar los resultados que tienen los diferentes casos de reconstitución se argumenta que su éxito o fracaso está relacionado fuertemente con la capacidad del Estado en el que las escuelas están insertas (Spreng, 2005). Otro caso más actual corresponde al interesante proyecto de reconstitución de dos escuelas localizadas en el Bronx, Nueva York. La estrategia predominante de la administración de

Michael Bloomberg, alcalde de esta ciudad, fue cerrar los colegios con mal rendimiento sostenido. Sin embargo, en el caso de estos dos establecimientos en el Bronx la administración optó por una alternativa diferente: reemplazar al director, cambiar a gran parte de los docentes, pero conservar el colegio y sus alumnos, es decir, seguir el camino de la reconstitución. Lo interesante de este proyecto es que el modelo de intervención involucra a diferentes actores. La idea es que las escuelas serán controladas por el Departamento de educación, serán administradas por una cadena de establecimientos subsidiados denominada "Green Dot America", que ha sido exitosa en mejorar la situación de colegios deficientes, y serán constituidas por profesores sindicalizados (The New York Times, 2010). De esta manera, se busca combinar distintas estrategias y actores para generar una reconstitución exitosa. Habrá que observar en el mediano plazo los efectos de esta iniciativa.

Con respecto a los resultados de estas intervenciones existe poca evidencia, pues los casos de reconstitución que han finalizado son escasos, y además las escuelas implementan otros cambios al mismo tiempo, por lo que identificar el efecto de esta medida por sí sola es muy complejo (Mathis, 2009). No obstante, existen estudios que otorgan ciertas luces sobre su efectividad. Por un lado, se argumenta que la reconstitución permite establecer una sensación de orden y estabilidad al interior de los colegios, dando la posibilidad de remover a profesores y funcionarios poco efectivos. Asimismo, se indica que el implementar una medida tan drástica como esta permite enviar un mensaje a las escuelas diciéndoles que el bajo rendimiento no será tolerado por las autoridades, ejerciendo presión para que éstas mejoren sus resultados (The Education Commission of the States, 2002). Por otro lado, hay evidencia que demostraría que esta medida no tendría implicancias muy positivas para el sistema escolar. Por ejemplo, una investigación conducida por el "Center on Education Policy" basada en cinco estados donde se han reconstituido escuelas demuestra que en ninguno de los casos hay una correlación entre la implementación de la medida y una mayor probabilidad de aumentar el rendimiento de los alumnos en pruebas estandarizadas (Center on Education Policy, 2008). De hecho, esta misma institución recomienda a las autoridades y "policy makers" ser especialmente cautos con esta medida pues puede resultar altamente caótica y disruptiva para la escuela, especialmente por los problemas que puede significar tener que contratar nuevos profesores y funcionarios (Mathis, 2009). En este sentido, se argumenta que reemplazar al staff del colegio puede tener consecuencias negativas, dado las dificultades para contratar profesores calificados que quieran trabajar en zonas vulnerables (Center on Education Policy, 2008).

En suma, existe evidencia mixta respecto a los resultados de la reconstitución de escuelas, siendo en su gran mayoría poco robusta debido a la falta de evidencia (The Education Commission of the States, 2002). Dada esta situación una de las principales recomendaciones de los especialistas es incentivar el diseño de reestructuraciones basándose en los contextos locales, creando estrategias específicas. De esta manera, se podrá medir el efecto aislado de estas estrategias, al mismo tiempo que éstas son más consistentes con las problemáticas específicas de las escuelas (Center on Education Policy, 2008). Ahora bien, respecto a la factibilidad de aplicar esta medida en Chile existen ciertas dificultades que se deben prever. Una de las más importantes radica en el Estatuto Docente, el cual permite en la actualidad, y tras la aprobación de la Ley de Equidad y Calidad de la Educación, despedir solo a un 5% de los docentes de una escuela en caso de ser evaluado con desempeño insatisfactorio por dos años consecutivos. En este sentido, la posibilidad de remover a gran parte del staff educativo no es posible en Chile, haciendo que esta intervención sea muy poco aplicable en este país. Además, este tipo de intervención solo se podría efectuar en aquellas escuelas municipales, donde legalmente habrían más posibilidades de realizar modificaciones estructurales en el establecimiento. Por último, se debe tener en consideración la fuerte polémica que este tipo

de medidas suelen suscitar en la opinión pública, de hecho la experiencia internacional demuestra que la reconstitución de escuelas implica fuertes consecuencias políticas, lo que dificulta su aprobación legislativa en una eventual discusión parlamentaria.

## **IX. Hard Federation**

La conformación de una “hard federation” se refiere a la fusión de dos escuelas bajo un mismo cuerpo directivo. Lo relevante es que se trata de la unión de un colegio de bajo rendimiento con un establecimiento de alto desempeño, de manera que compartan buenas prácticas, staff, profesores y recursos. Por ejemplo, bajo este modelo las escuelas tienen mayor poder adquisitivo al juntar sus recursos para poder comprar conjuntamente equipamiento y facilidades que no podrían acceder por sí solas (Department for children, schools and families, 2009). De todas formas estos colegios federados permanecen como establecimientos separados, manteniendo su propio presupuesto y reportando sus resultados de manera individual. Con respecto al director de las escuelas bajo “hard federation” hay distintos modelos, puede haber un mismo rector para ambas escuelas, o cada establecimiento puede tener el suyo propio. La literatura indica que esta es una medida apta sobre todo para escuelas rurales o de menor tamaño, ya que junto a otro establecimiento pueden desarrollar estrategias conjuntas para el uso de recursos y compartir infraestructura (Department for children, schools and families, 2009).

Esta intervención ha sido especialmente impulsada en Inglaterra bajo el programa “National Challenge”, expuesto anteriormente en esta sección. El objetivo de este último es lograr que un 90% de los estudiantes logren superar los estándares nacionales en pruebas de inglés y matemáticas para el año 2020. Para conseguir esta meta se estipulan una serie de intervenciones estructurales a aquellos establecimientos que sostenidamente no puedan incrementar sus resultados, dentro de éstas encontramos la conformación de “hard federations”. Dentro de los beneficios que el gobierno británico ha documentado sobre esta medida se encuentran el desarrollo de liderazgo en distintos niveles del colegio, así como también el incremento de oportunidades para el progreso profesional de profesores y técnicos-pedagógicos (National Challenge for School Leadership, 2008). Por otro lado, se argumenta que bajo una “hard federation” los docentes cuentan con mayores facilidades para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, al tener más herramientas para planificar las clases según las necesidades de sus estudiantes (National Challenge of School Leadership, 2007). Asimismo, un estudio de diez casos de “hard federations” realizado por el Eastern Leadership Center (2009) evidencia que uno de los elementos que más valoran los profesores de estas escuelas es la creación de una estancia formal de colaboración que les permite compartir conocimientos y habilidades específicas (Eastern Leadership Centre, 2009).

No obstante, existe parte de la literatura que destaca ciertos aspectos problemáticos de la aplicación de esta intervención. En primer lugar, directores de estos colegios federados argumentan que el proceso de colaboración con el otro establecimiento fue engorroso y tomó mucho tiempo (Eastern Leadership Centre, 2009). De esta manera, también se evidencian ciertas dificultades en aquellos casos en que una de las escuelas que forman parte de la “hard federation” tiene un proyecto educativo de carácter confesional. En este sentido, en este tipo de establecimientos el encontrar un director que encarne, por ejemplo el liderazgo cristiano, y que al mismo tiempo sea una figura que pueda representar a ambos colegios es bastante complejo (Eastern Leadership Centre, 2009). Lo mismo ocurre en el caso de compartir staff, funcionarios y profesores, que tienen cierto ethos religioso que no es compartido por el otro establecimiento. Por tanto, hay una limitación importante relacionado a qué tipo de escuelas pueden formar parte de una “hard federation”, tendiendo especial consideración en que

ambas compartan un proyecto educativo compatible. En suma, se observa que las escuelas bajo “hard federations” experimentan beneficios en términos de gestión y liderazgo educativo, siendo una medida especialmente positiva para el caso de escuelas rurales o de menor tamaño. No obstante, no se encuentra evidencia robusta respecto al impacto que esta intervención tendría en el rendimiento académico de sus estudiantes.

En el caso chileno no se han implementado medidas como las “hard federations” entre escuelas con el objetivo de mejorar sus resultados. Sin embargo, durante el año 2010 el cierre de establecimientos municipales por falta de matrícula y su posterior fusión con otros colegios provocó gran conmoción en la opinión pública y en las comunidades escolares involucradas. Esta situación ocurrió en dos establecimientos de la comuna de Santiago, localizados en La Pintana, Cerro Navia, y en una escuela en la región de Arica (EMOL, 2010). En todos estos casos, no se trató de colegios que fueran cerrados y fusionados por su mal rendimiento, sino porque dada su baja matrícula los establecimientos eran insostenibles. Lo interesante es que el cierre de estas escuelas causó gran rechazo entre la comunidad escolar afectada, sobre todo en La Pintana y Cerro Navia, donde los apoderados, profesores e incluso los directores participaron en la toma de los colegios (La Tercera, 2010). En este sentido, una de las fuentes de disgusto de las familias era la ubicación de los nuevos establecimientos de sus hijos, resaltando su lejanía, además de la pérdida de la fuente laboral de profesores y administrativos. A pesar de que estos casos de fusión de colegios son bastante diferentes a la implementación de hard federations, son un antecedente relevante, especialmente por la reacción de la comunidad escolar ante este tipo de acciones. Tal como ocurre con la medida de restructuración o transferencia de alumnos, la conformación de federaciones puede suscitar rechazo y polémica en la comunidad escolar y la opinión pública, siendo una política riesgosa, sobretodo porque su efectividad no ha sido comprobada.

## **X. Takeover/ Toma de control**

Esta medida se refiere a la entrega de la dirección y administración del establecimiento deficiente a una agencia del Estado o a una organización privada. Por lo general, esta intervención, implica un recambio de profesores, funcionarios y directores, y se utiliza como última medida antes de cerrar una escuela de mal rendimiento (Brady, 2003). Las implicancias de la toma de control de una escuela por el Estado o por un privado son diferentes, por lo que en el presente informe serán tratadas separadamente.

En el caso de un “takeover” por el Estado, la evidencia proveniente de las experiencias americanas indican que el nivel de control que tiene éste último por sobre la escuela varía según dónde se ha implementado la intervención. Por ejemplo, en Nueva Jersey los oficiales estatales removieron a directores y administrativos del establecimiento deficiente y contrataron a nuevos funcionarios para estos cargos. En otros casos, como el de West Virginia, los miembros de la directiva y administradores de la escuela permanecieron en sus posiciones siendo asesorados constantemente por un grupo de consejeros provenientes del Estado. Por último, en Boston, Chicago, Cleveland y Detroit, cada Estado estableció la administración y gobernanza de los colegios en manos del alcalde de la ciudad (The Education Commission of the States, 2002). Hasta el año 2004 veintinueve Estados de dicho país establecieron legalmente la toma de control de las escuelas, siendo implementado en la práctica sólo por 14 de ellos<sup>39</sup> (Brady, 2003) (Mathis, 2009). Justamente, la literatura indica que los casos de

---

<sup>39</sup> Se registran casos en Baltimore, Gadsen City, Montgomery County, Anniston City, Bessemer City, Chicago, Compton, Detroit, Hartford, Jersey City, Paterson, Newark, Philadelphia, Chester Upland, Roosevelt, Washington (Brady, 2003).

ejecución de esta medida son poco frecuentes debido al alto impacto que genera en la prensa y la opinión pública, siendo altamente rechazados por la comunidad escolar (Mathis, 2009).

Dado que la toma de control de los colegios por parte del Estado es una medida sensible y polémica, suscita un debate político especialmente polarizado. Los defensores de esta intervención argumentan que ésta permite el establecimiento de un cuerpo ejecutivo que guíe la implementación ininterrumpida y efectiva de los diversos esfuerzos de mejora en las escuelas. Además, denuncian que la toma de control del Estado funciona como un catalizador para crear un ambiente apto para enfrentar los problemas de los establecimientos, y que además son las medidas radicales las que permiten los cambios drásticos necesarios (The Education Commission of the States, 2002). Por otro lado, los contrarios a esta intervención señalan que ésta comunica que la comunidad es la que tiene los problemas, y el Estado las respuestas, asumiendo incorrectamente que entidades estatales externas pueden gobernar las escuelas de mejor manera. Asimismo, argumentan que los oficiales estatales que se hacen cargo de los establecimientos no están preparados y no tienen experiencia (The Education Commission of the States, 2002).

Como ocurre en el caso de otras intervenciones más duras, como la reconstitución y las “hard federations”, la evidencia sobre los efectos del “state takeover” es escasa y es difícil hacer generalizaciones a partir de ella. No obstante, existen ciertos hallazgos que es relevante destacar. Un estudio realizado por Wong y Shen (2003) indicaría que el posicionar a los alcaldes a cargo de escuelas deficientes aumentaría levemente el rendimiento de los estudiantes en básica, siendo menos efectivo en el caso de alumnos de media, donde no hay incrementos significativos. Sin embargo, esta investigación también evidencia que si la intervención suscita confusión administrativa y disputas polémicas el desempeño de los alumnos se vería perjudicado (Wong & Shen, 2003). Finalmente, parte de la literatura argumenta que los efectos de esta medida están poco relacionados con la sala de clases, y que más bien tendría impactos positivos en la administración y gestión de las escuelas (The Education Commission of the States, 2002) (Mathis, 2009).

Una experiencia interesante de implementación de esta medida fue en Alabama, en donde la legislación desde 1995 estipula que el Estado debe hacerse cargo de una escuela en el caso de que no cumpla los estándares de rendimiento por tres años consecutivos (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005). Tras la aprobación de esta obligación para el año 2005 el estado de Alabama tomó el control de seis establecimientos. Para cada uno de estos colegios el Estado asignó dos personas, un administrador y un director; ambos debían trabajar conjuntamente con el equipo ya existente en la escuela. Según los miembros del Departamento de Educación de dicha localidad, desde la toma de control de los establecimientos los niveles de rendimiento de los alumnos incrementaron. Tras esto la toma de control por el Estado terminó (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005). Sin embargo, los establecimientos intervenidos han experimentado distintas trayectorias años después: uno de ellos fue cerrado, otro volvió a estar clasificado como escuela crítica, dos han hecho progresos lentos y los dos restantes han mejorado significativamente (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005). De esta manera, no es posible asegurar un patrón claro respecto al impacto de esta medida.

Una experiencia interesante de “State Takeover” ocurrió en Louisiana. El año 2003 esta localidad diseñó un sistema titulado “Recovery School District” (RSD) para manejar aquellas escuelas deficientes que habían pasado a estar bajo control estatal. Tras el huracán Katrina, 107 colegios de mal rendimiento fueron transferidos al sistema RSD, el criterio para su inserción fue el contar con puntajes menores al promedio de la localidad por más de cuatro

años consecutivos (Lubienski, Gulosino, & Weitzel, 2009). El modelo de RSD consiste en generar un sistema educativo para escuelas deficientes de provisión mixta. Por ello en la actualidad hay 25 escuelas que son administradas directamente por el Estado, 55 colegios que funcionan como “charter schools”, es decir, son administrados por organizaciones sin fines de lucro, otras 20 que operan bajo su distrito local que está sujeto al Departamento de Educación, y por último otros 4 establecimientos manejados por parroquias (The Recovery School District, 2011). Con respecto a los resultados de este programa por el momento sólo existen estudios generados por el mismo RSD. Estos indican que en el periodo 2010-2011 el distrito con mayor progreso académico fue el “Recovery School District”, experimentando un 11.4% de incremento en su desempeño en relación al año 2009, pasando de 54,4 puntos a 60,6 puntos el 2010 (The Recovery School District, 2011). Asimismo, se registra un aumento en los índices anuales de graduación de los alumnos. Entre el periodo 2006-2007 un 50% de los estudiantes elegibles se graduaron, en tanto entre los años 2009-2010 un 86% de los alumnos elegibles recibieron su diploma (The Recovery School District, 2011). Estos resultados parecen alentadores y podrían indicar que un modelo de estas características sería efectivo en términos de desempeño. Sin embargo, no hay evidencia suficiente para realizar tal conclusión, especialmente porque no existe una evaluación externa del programa; a pesar de esto este modelo debería permanecer en el radar de las autoridades y policy makers como una alternativa que podría ser positiva.

En suma, hay evidencia que indicaría el “state takeover” tendría un impacto positivo sobre las escuelas, pero no directamente en su desempeño académico, sino más bien en su gestión. Además, los ejemplos de esta intervención no arrojan resultados claros y robustos respecto a las implicancias de la medida sobre el rendimiento de los alumnos. No obstante, la experiencia de Louisiana puede ser interesante de profundizar, sobretudo por el carácter mixto del programa, que se asemeja en mayor medida al sistema educativo chileno. Sobre éste último, se debe mencionar que esta intervención solo sería factible en el caso de las escuelas municipales, dejando fuera a aquellos establecimientos deficientes pero particulares subvencionados. De esta manera, se debe repensar que tipo de intervenciones podrían ser aplicadas en el caso de estos últimos colegios. ¿La única opción para ellos será el cierre? ¿Qué ocurrirá en aquellos casos en que los establecimientos cercanos no den a basto para absorber la matrícula de escuelas particular subvencionadas de mala calidad? Sin duda, se deberían pensar intervenciones que permitan que este tipo de establecimientos puedan lograr un mejor desempeño educativo dentro del marco legal vigente. Esta tarea aparece como uno de los grandes temas pendientes en la ley SEP, pues no se aborda con claridad qué tipo de sanciones y medidas podrán ser implementadas en ellas.

Por otro lado, para el año 2010 se registraron 729 escuelas que pasaron a estar bajo el control de organizaciones privadas con fines de lucro, el segundo tipo de “takeover” implementado en los Estados Unidos (Molnar, Miron, & Urschell, 2010). Similar a lo que ocurre cuando es el Estado quién se hace cargo de los establecimientos, cuando se trata de un privado también se ejecutan cambios drásticos, como remover profesores, cambiar al director, modificar el curriculum, etc. (Spreng, 2005). La literatura señala que la mayoría de estas organizaciones privadas se instalan en escuelas primarias. Además, en los últimos años se han consolidado 15 grandes compañías administradoras de colegios, siendo la empresa con fines de lucro “Edison” la más importante (Mathis, 2009).

Para el año 2004 solo 14 Estados contaban con leyes específicas que permitían la administración de escuelas por empresas u organizaciones privadas. No obstante, ya el año 2008 este tipo de escuelas existían en 28 Estados a lo largo de los Estados Unidos (Molnar, Miron, & Urschell, 2010). Ahora bien, una vez que se compara la cantidad de colegios



gestionados por privados con aquellas escuelas públicas se evidencia que esta medida es muy poco frecuente. De hecho, el “Center on Educational Policy” estudió en cinco Estados la frecuencia con que los establecimientos en fase de reestructuración optaban por ser controlados por un privado. Excepto en el caso de California (10%), sólo un 2% de estas escuelas escogían el camino de ser gestionadas por una compañía privada, lo que revela que esta intervención no es implementada mayormente (Center on Education Policy, 2008).

Una de las implementaciones más interesantes de esta medida ocurrió en Pennsylvania el año 2002. Tras años de malos resultados y una serie de crisis presupuestarias el distrito de Philadelphia tomó el control del sistema escolar de esta localidad. La reforma seleccionada fue optar por un modelo de oferta educacional diverso, delegando 45 escuelas de bajo rendimiento a organizaciones privadas con y sin fines de lucro. A estos nuevos administradores se les otorgó financiamiento adicional por alumno, de manera de tener apoyo extra por tratarse de estudiantes vulnerables. Asimismo, este modelo también incluía la toma de control de dos establecimientos deficientes por parte del mismo distrito (Blanc, Christman, Gill, & Zimmer, 2007). La implementación de esta intervención fue uno de los experimentos educativos más importantes en los EE.UU durante la última década, causando gran polémica y escrutinio público respecto a sus resultados (Blanc, Christman, Gill, & Zimmer, 2007). El año 2007 la corporación RAND realizó una investigación con el objetivo de medir los resultados de esta intervención, comparando los niveles de desempeño de las distintas escuelas incluidas en el modelo de reforma. El estudio arrojó que no existían incrementos estadísticamente significativos en el rendimiento de escuelas administradas por organizaciones privadas con y sin fines de lucro (Blanc, Christman, Gill, & Zimmer, 2007). De hecho, el grupo de investigadores fueron claros al concluir: “Con cuatro años de experiencia, no encontramos evidencia de un incremento en resultados académicos que amerite gastos adicionales en la administración privada” (Blanc, Christman, Gill, & Zimmer, 2007).

Por otro lado, la evaluación que Gill (2005) realizó del desempeño de las escuelas administradas por la corporación “Edison”, la más grande dentro del sistema educativo norteamericano, tampoco fue muy alentadora. Durante los primeros tres años de implementación estas escuelas evidenciaron caídas en su rendimiento académico. Luego, en los años cuarto y quinto los puntajes experimentaron un incremento que solo permitió volver al rendimiento inicial de estos establecimientos. Además, se evidenció gran dispersión en los resultados entre los distintos colegios administrados por Edison, de manera que no se identificó un patrón claro respecto a su eficacia pedagógica (Mathis, 2009).

Por último, se han demostrado ciertos efectos indeseados aparejados a la toma de control de establecimientos por parte de organizaciones privadas. Al analizar los mercados educativos de Detroit, New Orleans y Washington D.C, Luibinski, Gulosino y Weitzel (2009) detectaron patrones geográficos que sugerían que las escuelas privadas demostraban cierta voluntad de limitar el acceso a estudiantes de mayor vulnerabilidad (Lubienski, Gulosino, & Weitzel, 2009). En el caso de Detroit, el análisis geográfico reveló que la mayoría de estos colegios se comportan como entidades lucrativas instalándose en comunas de mayor nivel socioeconómico, donde educar a los jóvenes es menos costoso. Además, se señala que en estos tres mercados educacionales existen un set de escuelas privadas que se comportan bajo “ringing strategies”, es decir, evaden aquellas zonas con mayor concentración de estudiantes vulnerables (Lubienski, Gulosino, & Weitzel, 2009). En este sentido, la evidencia indica que este tipo de intervención podría significar mayores niveles de segregación al interior del sistema educativo, al encontrarse compuesto de establecimientos que operan bajo criterios económicos, evadiendo aquellas zonas de menores recursos en las cuales se concentran los colegios de mal rendimiento. Sin duda, una mayor regulación de la localización y selectividad

de este tipo de colegios sería una recomendación importante a la hora de implementar este tipo de intervenciones en Chile, sobre todo por sus altos niveles de segregación.

Similar a lo ocurrido con las otras intervenciones de carácter fuerte, los ejemplos de esta medida son pocos, y la evidencia respecto a sus efectos en el desempeño académico no son muy alentadores. Ahora bien, su aplicabilidad en el contexto chileno dependería, en gran medida, de un debate ideológico en torno a la visión de educación pública. Sin duda, la “privatización” de escuelas municipales de bajo rendimiento suscitará una álgida reacción en ciertos sectores políticos, en los gremios de profesores, y en la opinión pública. La baja de la matrícula dentro de los establecimientos municipales, corresponde a una preocupación importante dentro de la política nacional, por lo que intervenciones de este tipo pueden ser altamente sensibles. Por tanto, el lograr un consenso respecto a esta materia es probablemente uno de los desafíos más grandes que tiene esta medida para ser aplicada en el caso chileno.

## **XI. Cierre**

El cierre de la escuela es la medida más fuerte que se puede aplicar a un colegio con mal rendimiento sostenido. Ésta difiere en grado con la reconstitución de una escuela, donde el programa educativo persiste pero se recambia la mayoría del staff. Cuando un establecimiento es cerrado lo único que permanece es su edificio (Brady, 2003). La implementación del cierre puede variar, por ejemplo se puede autorizar a que los alumnos que ya están en el colegio terminen su programa, pero no se permite el ingreso de nuevos estudiantes. Otra alternativa es que sea cerrado inmediatamente. Bajo cualquiera de estas opciones, la escuela puede reabrir en unos años más pero bajo un nuevo currículum, con nuevos estudiantes, contratando a nuevos profesores y un nuevo director. La idea es fundar un nuevo establecimiento, de manera que muchas veces la escuela es renombrada para terminar su vinculación al antiguo colegio deficiente (Brady, 2003) (Spreng, 2005). Sin duda, esta intervención debe ir aparejada junto a una estrategia de reinserción de los estudiantes cuyo establecimiento fue cerrado, en este punto medidas como la transferencia de alumnos y subsidio de transporte escolar son opciones a evaluar.

El cierre del establecimiento es una intervención que está establecida tanto en el marco de la NCLB en los Estados Unidos, como bajo la normativa británica del Ministerio de Educación (Department for Education UK, 2010). En ésta última, el cierre aparece como una opción legítima una vez que se demuestra que el colegio no ha respondido positivamente a las otras intervenciones de menor intensidad, y además los apoderados revelan una preferencia por matricular a sus hijos en una escuela alternativa (The Department for Education, 2010). En el caso del Reino Unido en el año 2008 el secretario de estado, Ed Balls, amenazó con cerrar 600 escuelas deficientes en caso de no demostrar progreso, manifestando la severidad de la nueva normativa (Kirkup, 2008). Si bien la medida no fue aplicada en los 600 casos, se pueden registrar cierres en distintas localidades del Reino Unido, como Shropshire, Cardiff y Swansea. Sin duda, no se trata de una intervención frecuentemente ejecutada pues en la mayoría de los cierres efectuados se evidencia una fuerte resistencia por parte de los apoderados y profesores. Por ejemplo, ante el cierre de 9 escuelas deficientes en la localidad de Shropshire padres, docentes y alumnos se movilizaron para situarse fuera del consejo educacional de dicha localidad, con el objetivo de expresar su descontento (BBC, 2011). Esta situación se repite en los medios locales ante el cierre de cualquier colegio, pues en la mayoría de los casos la noticia no es bien recibida.

Por razones similares, en los Estados Unidos esta intervención es muy poco aplicada, siendo el Estado de Nueva York su implementación paradigmática (Brady, 2003). En Nueva York el principal sistema de accountability relacionado al rendimiento de las escuelas es el programa "Schools Under Registration Review" (SURR) implementado el año 1999. Bajo este sistema las escuelas son clasificadas según estándares de desempeño, identificando aquellas de carácter deficiente y estableciendo las medidas a las que cada establecimiento debía someterse (Brady, 2003). Las medidas oscilan entre el desarrollo de un plan de mejoramiento hasta la reestructuración del colegio. En el caso de que el establecimiento, tras ser sometido a todas las intervenciones especiales continúe demostrando un rendimiento deficiente, al tercer año será revocado su reconocimiento oficial. Es decir, se cierra el colegio. Ahora bien, el distrito tiene el deber de asignarle una nueva escuela a los alumnos cuyo establecimiento fue cerrado (Brady, 2003) (Spreng, 2005). Para el año 2009, 66 escuelas fueron cerradas bajo este modelo (New York State Board of Regents, 2009). Asimismo, solo el año 2010 se añadieron 10 nuevos establecimientos a esta lista (The NYC Department of Education, 2010). Con respecto a los resultados del programa SURR, se ha registrado que para el año 2003, 48% de las escuelas clasificadas como deficientes salieron de esta categoría. Sin embargo, se critica que los estándares de rendimiento que los colegios debían cumplir para salir de ella son muy bajos, por lo que sería relativamente fácil salir de esta categoría (Brady, 2003). Como era de esperarse, la política de cierre de colegios generó gran rechazo entre la población afectada. Por ejemplo en el distrito de Staten Island NY, padres y estudiantes protestaron fuertemente por el cierre de su escuela, a pesar de que ésta estuvo en la lista de establecimientos deficientes por trece años (Brady, 2003). Asimismo, durante febrero del 2010 se registraron grandes marchas frente al Departamento de educación de Nueva York demandando que no se cerrasen más escuelas en Brooklyn (New York Post, 2010). La demanda de la mayoría de estas movilizaciones radica en que las sanciones de las autoridades tomen en consideración las complejas circunstancias sociales en las que estas escuelas se sitúan. Dada la fuerte resistencia con que ha tenido que operar el Estado de Nueva York, éste ha implementado un nuevo proceso para exponer sus planteamientos ante la comunidad escolar. Esto significa la realización de al menos cuatro reuniones en cada colegio donde se dialoga sobre el cierre, y además se establece el derecho de apelación en el caso de que una mayoría del establecimiento quiera preservar algún elemento de la escuela (The New York Times, 2010).

En suma, no se tiene evidencia robusta respecto a la efectividad que tiene el cierre de escuelas, ni tampoco si produce incentivos directos a que los colegios mejoren sus resultados frente a la amenaza de esta sanción. Ahora bien, la aplicabilidad de esta intervención en Chile en parte está sujeta a la reacción que tenga la comunidad escolar ante el cierre. Como se mencionó anteriormente, durante el 2010 se cerraron algunos colegios producto de su baja matrícula y su insostenibilidad financiera, lo que provocó un gran rechazo de la población afectada. En segundo lugar, cabe problematizar qué ocurrirá con los estudiantes que asistían a las escuelas clausuradas. ¿A qué tipo de establecimiento serán transferidos? ¿Qué escuela podrá aceptar este nuevo contingente de alumnos y bajo qué condiciones? ¿Qué ocurrirá con aquellos estudiantes que simplemente no tengan opciones de mejores colegios en su comuna?

## Bibliografía

- APTUS Chile. (2011). *Aptus Chile: potenciadora educacional*. Recuperado el Marzo de 2011, de <http://www.apuschile.cl/>
- BBC. (15 de Febrero de 2011). Protest over Shropshire schools closure plan. *BBC news* .
- Bellei, C. (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* Santiago: Ocho libro Editores.
- Blanc, S., Christman, J., Gill, B., & Zimmer, R. (2007). *State takeover, school restructuring, private management, and student achievement in Philadelphia*. Rand Corporation.
- Brady, R. (2003). *Can Failing Schools be fixed?* Thomas B. Fordham Foundation.
- California Department of Education. (2010). *Department of Education*. Recuperado el Febrero de 2011, de <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/documents/infoguide09.pdf>
- Center on Education Policy. (2008). *A call to restructure restructuring: Lessons from the No Child Left Behind Act*. Washington, D.C.
- Chingos, M., Henderson, M., & West, M. (2010). Grading Schools. *Education Next* .
- Department for Children, Schools and Families. (Abril de 2008). *Financial Management Standarts in Schools*. Recuperado el Marzo de 2011, de [www.fmsis.info.com](http://www.fmsis.info.com)
- Department for children, schools and families. (2009). *How hard federation can help your school*. Department for children, schools and families.
- Department for Children, Schools and Families. (2008). *National Challenge: A toolkit for schools and local authorities*. Department for Children, Schools and Families.
- Department for Education UK. (2010). *Department for Education*. Recuperado el Febrero de 2011, de <http://www.education.gov.uk/publications>
- Dillon, E. (2008). *Plotting School Choice: The challenges of crossing district lines*. Washington D.C: Education Sector Reports.
- Eastern Leadership Centre. (2009). *Better together: Exploratory case studies of formal collaborations between small rural primary schools*. Department for children, schools and families.
- EMOL. (2010). *Emol*. Recuperado el 2011, de <http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=437890>
- Fundación Chile. (2011). *Gestión Escolar de Calidad*. Recuperado el 2011, de <http://www.gestionescolar.cl>
- García- Huidobro, J., & Sotomayor, C. (2003). La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa. En C. Cox, *Políticas educaciones en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.

García-Huidobro, J. (2006). *Programa de las 900 Escuelas y Escuelas Críticas*. World Bank.

Hess, A. (2003). Reconstitution Three Years Later: Monitoring the effect of sanctions in Chicago High Schools. *Education and Urban Society* , 300-327.

House of Commons. (2007). *The Work of OFSTED: Sixth Report of session 2006-2007*. Londres: The Stationery Office Limited.

Kim, J., & Sunderman, G. (2004). Does NCLB provide good choices for students in low performing schools? *Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University*.

Kim, J., & Sunderman, G. (2004). Does NCLB provide good choices for students in low-performing schools. *The Civils Right Project. Harvard University* .

Kirkup, J. (Junio de 2008). Eb Balls threatens 600 failing schools with closure. *The Telegraph, UK* .

Kogan, M., & Naden, M. (1999). An evaluation of evaluation: The OFSTED System of School Inspection. En C. Cullingford, *An Inspector Calls: OFSTED and its effect on school standarts*. Routledge.

La Tercera (2010). *La Tercera* Recuperado el 2011, de <http://latercera.com/noticia/nacional/2010/11/680-307522-9-alumnos-de-liceo-villa-la-pintana-protestan-por-cierre-del-recinto.shtml>

Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School Choice and Competitive Incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education* , 601-647.

Maden, M. (2001). *Succes against the odds, five years on: Revisiting effective schools*. London: Routledge Falmer.

Maryland Department of Education. (2006). *Maryland Public Schools* . Recuperado el 2011, de <http://www.marylandpublicschools.org/>

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurosa: ASCD and McREL.

Mathis, W. (2009). *NCLB's ultimate restructuring alternatives: Do they improve the quality of education?* The Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Mathis, W. (2009). *NCLB's Ultimate Restructuring Alternatives: Do they improve the quality of education?* The Great Lakes Center for Education Research and Practice.

McColskey, W., & Monrad, D. (2004). Assisting Low Performing Schools in the Southeast. *International Journal of Educational Policy, Research & Practice* .

MINEDUC. (2011). *Gestión y Liderazgo Educativo*. Recuperado el 2011, de <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl>

MINEDUC. (2008). *Planes de mejoramiento educativo*. Recuperado el Febrero de 2010, de [www.planesdemejoramiento.cl](http://www.planesdemejoramiento.cl)

MINEDUC. (2008). *Planes de Mejoramiento Educativo*. Recuperado el 2011, de [www.planesdemejoramiento.cl](http://www.planesdemejoramiento.cl)

MINEDUC. (2011). *Registro ATE*. Recuperado el 2011, de <http://www.registroate.cl/>

Mintrop, H., & Trujillo, T. (2005). Corrective action in low performing schools: Lessons for NCLB implementation from first-generation accountability systems. *Education Policy Analysis Archives* .

Mizala, A., Romaguera, P., & Urquiola, M. (2007). Socioeconomic Status or Noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics* , 61-75.

Molnar, A., Miron, G., & Urschell, J. (2010). *Profiles of for profit education management organizations: Twelfth annual report 2009-2010*. National Education Policy Center.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2010). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Santiago: Fundación Chile.

Murphy, J., & Meyers, C. (2007). *Turning around Failing Schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Corwin Press.

National Challenge for School Leadership. (2008). *Can federations help stars to come out?* Darlington: National Challenge for School Leadership.

National Challenge of School Leadership. (2007). *A study of hard federations of small primary schools*. National Challenge of School Leadership.

New York Post. (Febrero de 2010). Teachers protest possible school closures. *New York Post* .

New York State Board of Regents. (March de 2009). *News: New York State Board of Regents & The State Education Department*. Recuperado el Marzo de 2011, de <http://www.oms.nysed.gov/press/SURRSCHOOLS2009.htm>

North Carolina Department of Education. (2008). *North Carolina Department of Education*. Recuperado el 2011, de [www.ncpublicschools.org](http://www.ncpublicschools.org)

OFSTED. (2011). *OFSTED*. Recuperado el Marzo de 2011, de <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/About-us>

OFSTED. (Septiembre de 2009). *Who we are and what we do*. Recuperado el 2011, de <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Miscellaneous/Ofsted-who-we-are-and-what-we-do>

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership in student outcomes an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* .

Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo. (2000). *Evaluación del Programa Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P-900*. Santiago: MINEDUC.

Shaw, I., Newton, D., Aitkin, M., & Darnell, R. (2003). Do OFSTED inspections of secondary schools make a difference to GCSE results? *British Educational Research Journal* .

Sheurich, J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education* , 451-491.

SIMCE. (2008). *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Recuperado el 2011, de [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Spreng, C. (2005). *Policy Options for Interventions in Failing Schools*. Rand Corporation.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2005). *School restructuring options under NCLB: What works then?* The Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2005). *The Center for comprehensive school reform and improvement*. Recuperado el 2011, de <http://www.centerforcsri.org/>

The Department for Education. (Noviembre de 2010). *A guide to the law for school governors: Warning notices*. Recuperado el Febrero de 2011, de <http://www.education.gov.uk/>

The Education Commission of the States. (2002). *State takeovers and Reconstitutions*. Denver: The Education Commission of the States.

The New York Times. (October de 2010). In sharp rise, 47 city schools may close over performance. *The New York Times* .

The New York Times. (8 de Marzo de 2010). New Strategy Weighed for Failing Schools. *The New York Times* .

The NYC Department of Education. (2010). *The NYC Department of Education*.

The Recovery School District. (2011). *Louisiana's Turnaround Zone*. Louisiana Department of Education.

U.S Department of Education. (2011). *Race to the Top Fund*. Recuperado el Marzo de 2011, de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>

US. Department of Education. (s.f.). *ED. gov*. Recuperado el Febrero de 2011, de <http://www2.ed.gov/nclb/accountability/ayp/edpicks.ihtml?src=ln>

Wong, K., & Shen, F. (2003). When mayors lead urban schools: Toward developing a framework to assess the effects of mayoral takeover of urban districts. *99th Annual Meeting of the American Political Science Association*.

## I. La ley de Subvención Escolar Preferencial

Uno de los hitos en la política educativa chilena del último tiempo corresponde a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) promulgada el año 2008. Ésta se caracteriza por generar una subvención adicional para los estudiantes más vulnerables del sistema escolar, teniendo como fundamento la necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación subvencionada. Su enfoque inédito radica en que por primera vez el sistema de financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación de servicios educativos, sino que además éstos se encuentran sujetos a los resultados que alcanzan los alumnos (MINEDUC, 2008). Una vez que los establecimientos libremente suscriben a la Subvención Preferencial éstos adquieren una serie de compromisos con el MINEDUC, plasmados en *el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa*, que están relacionados con el desempeño académico de sus estudiantes y el aseguramiento de ciertos estándares mínimos de calidad.

De esta manera, la ley SEP introduce nuevos mecanismos de *accountability* en el sistema educativo estableciendo estándares mínimos de desempeño y sanciones a aquellos establecimientos que no los satisfacen. Esto último estando en sintonía con medidas implementadas en otros países, principalmente en Inglaterra, con el sistema de supervisión OFSTED, y en Estados Unidos con la ley “No Child Left Behind” (NCLB) (Romaguera & Gallegos, 2010). A continuación se detalla el procedimiento que involucra la Ley de Subvención Preferencial respecto a la definición de estándares mínimos, identificación de escuelas, y posteriores intervenciones y sanciones para los establecimientos deficientes.

### a) Clasificación de las escuelas según estándares de desempeño

El criterio para la clasificación de los establecimientos se genera a partir del *Índice de Calidad Educativa para la Clasificación de Escuelas*. Éste se construye a partir de dos insumos: puntaje SIMCE (70%) e indicadores complementarios (30%) (MINEDUC, 2008). En una primera etapa se clasifican los establecimientos únicamente según su puntaje SIMCE, comparándolos con grupos de escuelas de similares características (Ley SEP, 2008). Esto se realiza en base a los Grupos Socioeconómicos SIMCE los que consideran la escolaridad de los padres, ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad realizado por la JUNAEB (Romaguera & Gallegos, 2010). Esta primera clasificación es corregida utilizando indicadores de calidad educativa complementarios, entre los cuales se encuentran: tasa de aprobación, tasa de retención, mejora de las condiciones laborales, nivel de iniciativa del establecimiento e integración de los profesores y apoderados (Marshall, Huerta, & Alvarado, 2010).

Tras la identificación de los niveles de desempeño de los establecimientos mediante la metodología antes expuesta, el Ministerio de Educación prosigue a la clasificación de las escuelas. Las categorías son las siguientes:

- Escuelas Autónomas: Corresponden a aquellos establecimientos que han demostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos, según los estándares nacionales establecidos (Ley SEP, 2008).
- Escuelas Emergentes: Corresponden a aquellos establecimientos que no han demostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos, según los estándares nacionales establecidos (Ley SEP, 2008).



- Escuelas en Recuperación: Corresponden a aquellos establecimientos que obtengan resultados educativos reiteradamente deficientes de sus alumnos, según los estándares nacionales establecidos (Ley SEP, 2008).

Todas las escuelas subvencionadas son clasificadas en estas categorías, independientemente si éstas suscriben o no a la Subvención Preferencial (Art. 66 Ley SEP, 2008). Sin embargo, solo aquellos establecimientos que forman parte del *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* están sujetos a posibles intervenciones y sanciones en caso de rendimiento deficiente.

#### *b) Elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo*

Uno de los elementos centrales del *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa*, al cual suscriben los sostenedores para poder acceder a la subvención preferencial, es la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Sólo aquellas escuelas que fueron clasificadas en la categoría de “Emergente” o “En Recuperación” tienen la obligación de generar este PME para un periodo de cuatro años (Romaguera & Gallegos, 2010).

Según la ley SEP, el plan de mejoramiento educativo debe ser elaborado con la comunidad del establecimiento educativo y debe contemplar acciones desde el primer nivel de transición de la educación parvularia hasta octavo básico (Art.7 ley SEP, 2008). Las escuelas tienen un año para elaborar su PME y éste debe contener obligatoriamente un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento y un conjunto de metas educativas a ser logradas en el transcurso de la implementación del plan (Art. 19 ley SEP, 2008). Además, las áreas que deben ser tratadas en este último corresponden a la gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos en la escuela (Art.7 ley SEP, 2008). Para la elaboración y ejecución del PME los establecimientos pueden asesorarse con supervisores del MINEDUC o pueden contratar servicios de apoyo de una entidad externa con capacidad técnica (ATE).

#### *c) Establecimiento de compromisos para escuelas “En Recuperación”*

Por otro lado, aquellos establecimientos clasificados como “En Recuperación” además de las exigencias ya estipuladas deben cumplir con los siguientes compromisos:

- Lograr los estándares nacionales correspondientes a la categoría de Emergentes en un plazo máximo de cuatro años (Art. 26 ley SEP, 2008).
- Cumplir el PME para escuelas “En Recuperación” establecido por un equipo tripartito conformado por un representante del ministerio de educación, por el sostenedor o su representante, y por una entidad externa con capacidad técnica (Art. 26 ley SEP, 2008).
- Aplicar las medidas de reestructuración que pueden estar contenidas en el PME elaborado por la comisión tripartita. Entre éstas podemos encontrar intervenciones tales como la re destinación de tareas o funciones de docentes y funcionarios, destinación de profesores a otro establecimiento del sostenedor y desarrollo de planes de superación profesional para los docentes (Art. 26 ley SEP, 2008).

d) *MINEDUC informa mal desempeño sostenido y ofrece transferencia a otros establecimientos*

Si concluido el periodo de cuatro años el establecimiento “En Recuperación” no alcanza las metas estipuladas en su PME y no logra los estándares nacionales requeridos, el MINEDUC informará a toda la comunidad escolar la situación del establecimiento en cuestión. Asimismo, se les ofrecerá a estas familias la posibilidad de buscar otro centro educativo para sus hijos. Esta comunicación la realizará el MINEDUC por carta certificada a cada uno de los apoderados y familias del establecimiento (Art. 28 ley SEP, 2008).

e) *MINEDUC revoca el reconocimiento oficial del Establecimiento deficiente*

La ley establece que si tras cuatro años no se cumplen los estándares nacionales convenidos por el establecimiento, el MINEDUC puede revocar el reconocimiento oficial de éste último, lo que significaría su cierre (Art. 28 ley SEP, 2008). En este caso el MINEDUC se compromete a adoptar todas las medidas que resulten pertinentes para asegurar la continuidad de la educación de los alumnos cuyo establecimiento fue cerrado.

Por último, se debe mencionar que estas sanciones e intervenciones a los establecimientos de mal desempeño se aplicarán a todas las escuelas que suscribieron al *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* y reciben la subvención preferencial. En este sentido, la ley no realiza distinciones entre las escuelas municipales y los establecimientos particulares subvencionados.

## **Bibliografía**

Ley SEP. (2008).

Marshall, G., Huerta, I., & Alvarado, A. (2010). *Clasificación de Escuelas 2009-2010. Ley Subvención Preferencial*. Santiago: PUC.

MINEDUC. (2008). *Planes de mejoramiento educativo*. Recuperado el Febrero de 2010, de [www.planesdemejoramiento.cl](http://www.planesdemejoramiento.cl)

Romaguera, P., & Gallegos, S. (2010). Financiando la Educación de Grupos Vulnerables: La Subvención Escolar Preferencial. En O. Larrañaga, & D. Contreras, *Las Nuevas Políticas de Protección Social en Chile*. Santiago : Uqbar Editores.

## **Anexo 2. Escuelas de bajo desempeño: Otras experiencias en América Latina**

No existe, a partir de nuestros antecedentes, ninguna experiencia en América Latina de un sistema de accountability que incorpore la totalidad de los elementos que componen este tipo de política. En algunos países existen experiencias donde se evalúa y clasifica a las escuelas de acuerdo a resultados académicos y de proceso, pero en la mayoría de los casos dicha clasificación tiene como objetivo la focalización del gasto público y el diseño de intervenciones dirigidas, más que responsabilizar a las escuelas por los resultados obtenidos e informar a las familias acerca de los niveles de desempeño. Dos experiencias que incorporan algunos elementos de un sistema de accountability son las de Bogotá, Colombia y los estados de Ceará y Río de Janeiro en Brasil.

### *Bogotá, Colombia*

La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED) en Colombia formuló, en 1999, el programa *Nivelación Para la Excelencia*, consistente en seleccionar a las instituciones de más bajo puntaje en las pruebas de competencia para ofrecerles un acompañamiento que las condujera a mejorar (Universidad de la Sabana, 2006). Esta asistencia era provista por una Universidad u ONG. La entidad se seleccionaba con el criterio de que contara con un recorrido idóneo en el campo de la investigación, la formación y la intervención educativa. Esta institución ofrecía su proyecto a la escuela seleccionada, la cual finalmente decidía su participación de forma voluntaria.

En la primera fase, se realizaba un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución en las pruebas de competencias. En esta etapa, llamada inicialmente *diagnóstico* y posteriormente *caracterización*, se analizaban y explicaban los resultados obtenidos por la institución y en base a eso se elaboraba un proyecto de mejoramiento que las escuelas se comprometían a cumplir en el lapso de 12 ó 18 meses. Según algunos estudios de casos, el programa tuvo impacto directo en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios participantes y, de esta forma, se institucionalizó en el escenario local (Castro-Robles, 2003).

### *Ceará, Brasil*

La autoridad estatal de Ceará creó, en el año 2001, un sistema de incentivos para las escuelas participantes denominado *El Premio Educativo del Nuevo Milenio*, que considera el pago de premios en base a los resultados en evaluaciones externas. Los incentivos están asociados al desempeño obtenido por la escuela, sus docentes y alumnos. Al incorporar estímulos financieros y reconocimiento público, este sistema se ajusta a un modelo de accountability que pone énfasis no solo en la competencia entre alumnos, sino también en la creencia que los profesionales de la educación podrían cooperar a nivel de escuela para mejorar los resultados colectivos si se ofrecieran incentivos financieros grupales (Brooke, 2005, 2006). De acuerdo a la ley, las 100 mejores escuelas en términos de desempeño promedio en cada asignatura y grado, están habilitadas para recibir un premio. Para las 50 mejores, el premio es el 100% del valor especificado, en tanto que para las siguientes 50 el premio es el 50% de dicho valor. El premio único va a cada miembro del personal de la escuela y en 2002 su valor máximo fue de alrededor de US\$ 270 para todos los miembros temporales y permanentes a tiempo completo del personal docente y US\$ 100 para el personal administrativo. Para los estudiantes con los mejores puntajes también hay premios, cuyo número y valor son determinados cada año por un comité.

Si bien es cierto el programa de incentivos aún no ha sido evaluado, existen algunos aspectos que han sido destacados como relevantes para estimar su impacto en la práctica. Uno particularmente importante—al igual que en la mayoría de los sistemas de clasificación de escuelas—es la posibilidad de hacer comparaciones entre escuelas de regiones muy diversas y con una composición socioeconómica distinta. Dado que el criterio de clasificación de las escuelas está basado únicamente en los puntajes promedio—no establece grupos de referencia de acuerdo con las características socioeconómicas—, es esperable que las escuelas ganadoras siempre estarán en la capital u otras grandes ciudades en lugar del interior rural, independiente del valor agregado de la escuela (Brooke, 2005).

### *Río de Janeiro*

El estado de Río de Janeiro creó el año 2000 el programa *Nueva Escuela* con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, establecer métodos más democráticos de gestión de las escuelas, integrar la acción gubernamental y mejorar las condiciones de trabajo de los maestros a través de la racionalización del uso de los recursos, la universalización de la asistencia, el mejoramiento de las remuneraciones y la capacitación de los maestros y el fortalecimiento de la articulación de las políticas a nivel municipal y estatal. El principal mecanismo para la operacionalización de este programa ha sido el Sistema para la Evaluación Permanente de Escuelas Públicas Estatales, que fue diseñado para evaluar la gestión y los procesos educativos de cada escuela (Brooke, 2005, 2006). La participación de los establecimientos era opcional. Aunque el primer año del programa algunas escuelas decidieron no participar—por razones político-pedagógicas—, el estímulo financiero llevó prácticamente a todos los profesionales de la educación y las escuelas a participar en el programa (Costa, 2008).

Además de medidas de eficiencia y de valor agregado de las escuelas, el modelo de análisis también contempla la evaluación externa de diez dimensiones de la gestión escolar: i) Planificación; ii) Participación; iii) Integración Escuela-Comunidad; iv) Gestión del Proceso Educativo (Prioridad); v) Gestión del Proceso Educativo (Instrumentalidad); vi) Gestión del Proceso Educativo (Enseñanza y Aprendizaje); vii) Gestión de Recursos Humanos; viii) Gestión de Recursos Financieros; ix) Edificaciones Escolares y x) Nutrición. Los indicadores de eficiencia y gestión de las escuelas se calculan en términos relativos a un grupo de escuelas similares para evitar realizar comparaciones entre escuelas con distinta composición social. Para estos fines, la Secretaría de Educación estableció cinco grupos de referencia distintos—de la A a la E—de acuerdo a una medida de ingreso familiar promedio. Además de las tres dimensiones del programa (evaluación de la escuela), desde el 2004 las escuelas también tienen que ser evaluadas por su progreso, es decir, en relación con su propia evaluación en el año anterior.

Las escuelas pueden clasificarse en cinco niveles de desempeño según sus puntajes finales. Cada uno de estos niveles implica un premio mensual, con un nivel máximo de alrededor de US\$ 170 para docentes de jornada completa y US\$ 125 para los directores de escuela. Aunque esta bonificación es baja si se compara con niveles internacionales, no es insignificante dado que el salario mínimo en Brasil es menos de US\$ 100 y que las remuneraciones de los maestros son en promedio inferiores a US\$ 400 (Brooke, 2005).

A pesar de la preocupación por el diseño del programa, éste ha recibido varias críticas. La principal es que la clasificación de las escuelas es de carácter más bien normativo, ya que no existen estándares que indiquen si las escuelas premiadas han logrado algo en términos de la calidad de la educación.

## Referencias

Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* 36 (128), pp. 377-401.

Brooke, N. (2005). Accountability Educacional en Brasil. Una Visión General. *PREAL Documentos* No 34. Disponible en <http://www.preal.org/PublicacionN.asp>

Castro-Robles, Yolanda (2003). *Nivelación para la excelencia: una apuesta por la calidad de las instituciones educativas del distrito*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Secretaría de Educación del Distrito.

Costa, C. F. (2008). Programa *Nova Escola: Uma análise de seus impactos curriculares*. Presentado en IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia, Brasil.

Universidad de la Sabana (2006). *Utilidad de la Evaluación de Competencias para los Docentes y la Política Educativa*. Bogotá D.C, Colombia.

### Anexo 3. Clasificación SEP 2009-2010<sup>40</sup>

La metodología utilizada para la clasificación de establecimientos educacionales en el proceso de postulación 2009-2010—según lo establece la Ley SEP—clasifica a las escuelas en base a los resultados de las pruebas SIMCE y otros indicadores complementarios. Los establecimientos son clasificados en tres categorías: *i) Autónomos*: establecimientos que presentan sistemáticamente buenos resultados educativos en conformidad a los estándares nacionales; *ii) Emergentes*: establecimientos que no han presentado sistemáticamente buenos resultados educativos en conformidad a los estándares nacionales y *iii) En Recuperación*: establecimientos que obtienen resultados educativos reiteradamente deficientes de conformidad a los estándares nacionales.

En la primera etapa de la metodología, se clasifican las escuelas según los resultados de la prueba SIMCE, comparándola con aquellas de nivel socioeconómico similar. En una segunda etapa, se corrige esta clasificación utilizando los indicadores de calidad complementarios. Estos corresponden a: *i) Indicadores de Rendimiento*: tasa de aprobación y retención de alumnos año 2008; *ii) Indicadores SNED*: Indicadores SNED del período 2008-2009 (mejora de las condiciones laborales, iniciativa del establecimiento, integración de los profesores, padres y apoderados) y para los establecimientos municipales *iii) Resultados de la evaluación docente* año 2008.

El procedimiento para la clasificación preliminar consiste en comparar los resultados SIMCE y los indicadores complementarios entre los establecimientos dentro de un mismo grupo socioeconómico. Este último se construye a partir de la escolaridad de los padres, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad (IVE) de JUNAEB. Los grupos de menor a mayor nivel socioeconómico son cinco: A, B, C, D, y E. En la Tabla A1 se presenta el detalle de las características de cada uno de los grupos. Para la clasificación SEP se agruparon los niveles D y E. Los resultados SIMCE para cada establecimiento fueron obtenidos de las tres últimas mediciones disponibles a nivel nacional. Para el proceso de postulación 2009-2010 se utilizaron las mediciones de 4to Básico 2006, 2007, y 2008. Aquellos establecimientos que tienen menos de 20 alumnos que hayan rendido las pruebas ó aquellos que tienen menos de dos mediciones, son automáticamente clasificados como “Emergentes”, lo que constituye su clasificación final. En los establecimientos que tienen más de 20 alumnos y dos o más mediciones en las últimas tres pruebas SIMCE, se comparan tres aspectos de la prueba: *i) Puntaje promedio de las tres áreas evaluadas (Matemática, Lenguaje y Comprensión del Medio) para cada año de medición; ii) Promedio de la proporción de alumnos que obtuvo sobre 250 puntos de las tres áreas evaluadas, para cada año de medición y iii) Promedio de la proporción de alumnos que obtuvo sobre 300 puntos de las tres áreas evaluadas, para cada año de medición.*

De esta manera, para ser clasificada preliminarmente como establecimiento “Autónomo”, una escuela tiene que haber obtenido resultados sobre la mediana de su grupo socioeconómico en al menos dos de las tres mediciones (2006, 2007 y 2008) y en los tres aspectos mencionados anteriormente. Para cumplir este requisito, no es necesario que ello ocurra en el mismo año. Por ejemplo, un establecimiento cumple con este requisito, si su promedio SIMCE está por sobre la mediana en los años 2006 y 2008, y su porcentaje de alumnos sobre 250 y 300 puntos está por sobre la mediana de su grupo socioeconómico los años 2007 y 2008. Por otra parte, un establecimiento queda clasificado como “En Recuperación” si su promedio SIMCE de las tres mediciones (2006, 2007 y 2008) es inferior a 220 puntos, o bien si el

---

<sup>40</sup> Esta sección está basada en Marshall, Huerta y Alvarado (2010).

porcentaje de alumnos sobre 250 puntos es inferior al 20% en alguna de las tres mediciones. Las restantes escuelas quedan clasificadas preliminarmente como “Emergentes”.

En esta etapa, la clasificación “En Recuperación” de una escuela, es su clasificación final, sin embargo aquellas escuelas que quedaron como “Autónomas”, pueden bajar su clasificación a “Emergente”, y aquellas que quedaron clasificadas preliminarmente como “Emergentes”, pueden bajar a “En Recuperación”. Para determinar esto último, se utilizan los indicadores complementarios mencionados más arriba. Estos indicadores se incorporan de la siguiente forma. Primero, se suman al promedio SIMCE de cada establecimiento para conformar el *Indicador de Calidad Educativa*, que pondera 70% el promedio SIMCE de cada establecimiento en los tres años medidos y 30% el conjunto de indicadores complementarios. Los establecimientos clasificados inicialmente como “Autónomos” y que tengan un *Indicador de Calidad Educativa* inferior a la mediana de su grupo similar, bajan a “Emergente”. Por otro lado, los establecimientos clasificados inicialmente como “Emergentes” bajan de clasificación a “En Recuperación” si el *Indicador de Calidad Educativa* es inferior al 10% inferior de los establecimientos de su grupo similar. Como condición adicional, se exige que los establecimientos clasificados como “Autónomos” tengan en al menos 2 de 5 de los indicadores antes señalados (tasa de aprobación, tasa de retención, indicadores de Mejora, Integración e Iniciativa), valores sobre la mediana de su grupo similar. De no ser así, el establecimiento baja su clasificación a “Emergente”.

La Tabla A2 muestra la clasificación final de los establecimientos educacionales para el período 2009-2010.

Tabla A1. Intervalos de las variables utilizadas para la clasificación socioeconómica de los establecimientos de 4º básico 2009

Grupo Socioeconómico	Años de estudio			Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE)
	Padre	Madre	Ingreso del hogar	
A Bajo	Menos de 9 años	Menos de 9 años	hasta \$152.000	Más de 80%
B Medio Bajo	Entre 9 y 10 años	Entre 9 y 10 años	Entre \$152.001 y \$230.000	Entre 50,01% y 80%
C Medio	Entre 11 y 12 años	Entre 11 y 12 años	Entre \$230.001 y \$400.000	Entre 25,01% y 50%
D Medio Alto	Entre 13 y 15 años	Entre 13 y 15 años	Entre \$400.001 y \$1.100.000	Entre 5,01% y 25%
E Alto	Más de 15 años	Más de 15 años	Más de \$1.100.000	Entre 0,0% y 5%

Fuente: MINEDUC (2010a)

Tabla A2. Clasificación final 2009-2010

Participa en clasificación	Clasificación 2009-2010				
		Autónoma	Emergente	En Recuperación	Total
No, postularon a la SEP	N	0	78	0	78
	% fila	0.0	100.0	0.0	100.0
	% columna	0.0	1.2	0.0	0.9
No, tiene menos de 20 alumnos	N	0	4,496	0	4,496
	% fila	0.0	100.0	0.0	100.0
	% columna	0.0	67.5	0.0	54.3
No, tiene menos de dos mediciones	N	0	67	0	67
	% fila	0.0	100.0	0.0	100.0
	% columna	0.0	1.0	0.0	0.8
Sí, es clasificable	N	1,217	2,017	405	3,639
	% fila	33.4	55.4	11.1	100.0
	% columna	100.0	30.3	100.0	44.0
Total	N	1,217	6,658	405	8,280
	% fila	14.7	80.4	4.9	100.0
	% columna	100.0	100.0	100.0	100.0

#### Anexo 4. Disponibilidad de cupos en base a los resultados de la encuesta a directores

Como fue señalado en las secciones anteriores, no existen datos sobre la capacidad máxima de matrícula (dada su infraestructura actual) que tienen las escuelas en Chile. Como una forma de aproximar las vacantes adicionales potenciales por establecimiento se utilizó una metodología basada en las diferencias de tamaño de curso entre los distintos niveles al interior de la misma escuela. En esta sección se comparan las estimaciones basadas en dicho criterio con los datos “reales” obtenidos de la encuesta a directores<sup>41</sup>—presentada en las siguientes secciones—y se evalúa el desempeño de otros criterios alternativos.

En la encuesta a directores se incluyó una pregunta referente a la capacidad máxima de la escuela dada su infraestructura actual: “Dada la infraestructura actual del establecimiento ¿Cuál es la capacidad máxima de estudiantes en básica?”<sup>42</sup>. Adicionalmente, se consultó por la matrícula actual de la escuela. La comparación de ambos valores entrega un indicador del número de vacantes adicionales que la escuela puede abrir, dada su infraestructura. La Tabla A3 muestra los resultados para las 32 escuelas que participaron en la encuesta de directores. Considerando el conjunto de las escuelas, la matrícula básica actual es de 13,975 estudiantes, mientras que la capacidad máxima es de 19,544, lo que implica un total de 5,469 cupos adicionales. La mayor parte de las escuelas muestra valores positivos (opera por debajo de su capacidad potencial), sin embargo, existen unos pocos casos donde la matrícula actual supera la capacidad potencial. Adicionalmente, se observa una alta heterogeneidad en el número de vacantes disponibles en los establecimientos. Mientras un porcentaje importante de escuelas se encuentra cerca de su capacidad potencial, otras exhiben gran cantidad de vacantes disponibles.

En la columna 6 de la Tabla A3 se muestra la estimación basada en la diferencia en el tamaño de curso presentada en las secciones anteriores. Con este criterio, se estima un total de 2,671 cupos adicionales, por lo que subestima en aproximadamente un 50% la disponibilidad total de vacantes. No obstante lo anterior, existen casos particulares en que este criterio se aproxima bastante bien al dato obtenido en la encuesta a directores (Ver columna 8 de la Tabla A3). Por otro lado, en la columna 7 se muestra una estimación alternativa basada en las diferencias entre la matrícula actual e histórica de cada escuela. Específicamente, bajo este criterio, el número de cupos adicionales que la escuela puede abrir se calcula a partir de la diferencia entre la matrícula básica actual y el valor máximo de esta misma variable durante el período 1990-2009. Se asume, por lo tanto, que la escuela alcanzó en algún momento del tiempo su capacidad máxima y así, cualquier diferencia con respecto a ese valor máximo corresponde a cupos que podría ofrecer potencialmente. Bajo este criterio, se estima que existe un total de 9,663 vacantes adicionales, valor que es casi 4 veces superior al estimado con el criterio anterior y que sobreestima en casi un 80% el total de cupos obtenidos en la encuesta de directores.

En la última fila de las columnas 8 y 9 se muestra la distancia euclidiana<sup>43</sup> entre los valores estimados y aquellos reportados por el director para los dos criterios utilizados anteriormente.

---

<sup>41</sup> Si bien es cierto, se considera que los datos entregados por el director corresponden a los datos efectivos de matrícula y de capacidad máxima, es posible que existan errores de medida en la información recopilada en la encuesta (Ej. errores de cálculo por parte del director, sub o sobreestimación consciente del número de cupos, etc.).

<sup>42</sup> Esta misma pregunta se realizó también para el caso de educación preescolar y básica.

<sup>43</sup> La distancia Euclidiana entre los puntos  $P = (p_1, p_2, \dots, p_n)$  y  $Q = (q_1, q_2, \dots, q_n)$  del espacio Euclidiano  $n$ -dimensional, se define como:



Comparando ambos criterios, se observa que el criterio 1 (diferencias en tamaño de cursos) es el que se acerca más a los valores reales. Sin embargo, como se puede observar en la Tabla A3, ambos criterios estiman con bastante error el valor real del número de vacantes disponibles. De esta forma, los resultados presentados en las secciones anteriores sobre disponibilidad de vacantes deben ser mirados con cautela, ya que, como fue demostrado en esta muestra de establecimientos, subestiman de forma importante la cantidad de cupos disponibles en la práctica.

Al momento de implementar las medidas establecidas en la Ley SEP se necesitará información confiable sobre la capacidad máxima disponible por escuela. Dicha información podría ser recopilada a través de una encuesta similar a la utilizada en este proyecto o, en el caso ideal, podría realizarse un censo de infraestructura escolar para determinar la capacidad física efectiva de las escuelas. Dichos datos son clave para determinar la factibilidad del traslado de estudiantes provenientes de escuelas “En Recuperación” hacia las alternativas cercanas.

Tabla A3. Cupos totales de acuerdo a encuesta a directores y estimados

RBD	Matrícula básica actual			Cupos adicionales			Diferencias con respecto a cupos de encuesta	
	Panel (2009)	Actual	Potencial	Encuesta	Panel (a1)	Panel (a2)	Panel (a1)	Panel (a2)
	1528	536	491	520	29	152	599	123
1553	427	408	600	192	133	109	-59	-83
1559	87	100	150	50	49	77	-1	27
1586	297	255	300	45	23	15	-22	-30
1600	232	214	250	36	32	88	-4	52
9008	385	289	360	71	55	785	-16	714
9025	310	288	288	0	34	23	34	23
9140	328	355	399	44	68	432	24	388
9709	400	251	820	569	118	601	-451	32
9710	256	276	400	124	84	636	-40	512
9719	251	263	900	637	61	270	-576	-367
9734	277	278	500	222	59	550	-163	328
9810	623	650	700	50	65	92	15	42
9998	928	813	1100	287	152	244	-135	-43
10005	590	649	680	31	139	413	108	382
10021	284	277	310	33	60	30	27	-3
10081	979	1004	1260	256	113	69	-143	-187
10095	263	210	680	470	97	221	-373	-249
10097	263	258	320	62	41	292	-21	230
10100	319	397	600	203	91	637	-112	434
10103	551	491	491	0	57	585	57	585
10157	1265	900	1000	100	146	1601	46	1501
12241	378	200	336	136	140	258	4	122
12567	2092	1665	1800	135	108	36	-27	-99
12576	188	250	600	350	84	184	-266	-166
12632	271	245	240	-5	73	166	78	171
12649	604	500	600	100	56	348	-44	248
12655	455	420	1090	670	109	0	-561	-670
12686	615	499	450	-49	68	96	117	145
12711	481	460	1000	540	74	57	-466	-483
14753	138	134	200	66	38	0	-28	-66
25589	436	485	500	15	92	149	77	134
<b>Total</b>	<b>15509</b>	<b>13975</b>	<b>19444</b>	<b>5469</b>	<b>2671</b>	<b>9663</b>	<b>1193.7</b>	<b>2335.4</b>

Fuente: Encuesta a directores FONIDE y datos MINEDUC

$$\sqrt{(p_1 - q_1)^2 + (p_2 - q_2)^2 + \dots + (p_n - q_n)^2} = \sqrt{\sum_{i=1}^n (p_i - q_i)^2}$$

## Anexo 5. Elección de mercados a encuestar, diseño del instrumento y estrategia para el levantamiento de datos

### *Elección de mercados a encuestar*

Para la elección de los mercados a encuestar, se realizó un análisis de clústeres, basado en el tipo de alternativas ubicadas en el radio de 1 Km. de cada establecimiento “En Recuperación”. Específicamente se calculó el porcentaje de escuelas en cada una de las categorías (Igual Clasificación, Selectiva/Preferida, Selectiva/No Preferida, No Selectiva/Preferida y No Selectiva/No Preferida). El Gráfico 6 muestra los valores de las variables para las 359 escuelas “En Recuperación” con alternativas en el radio de 1 Km. La elección de 1 Km. está basada principalmente en factores prácticos (posibilidad de encuestar a los establecimientos cercanos y costos de traslado de encuestadores).

En términos simples, el análisis de clústeres (*cluster analysis*) agrupa observaciones basado sólo en información contenida en la base de datos que describe las observaciones y sus relaciones. El objetivo es que las observaciones dentro de un grupo sean similares (o estén relacionadas) entre sí y diferentes (o no relacionadas) a las observaciones en el resto de los grupos. Mientras mayor la similitud (u homogeneidad) dentro de un grupo y mayor la diferencia entre grupos, mejor es el resultado del agrupamiento en clústeres (*clustering*). Dentro de los distintos métodos de *clustering*<sup>44</sup>, se utilizó el algoritmo particional K-medias (*K-means*). En este método, un clúster es un grupo de observaciones en el cual cada elemento es más similar al “prototipo” que define el clúster que al “prototipo” de cualquier otro clúster. El prototipo, en este caso, está definido por el centroide (i.e. el promedio de todas las observaciones en el clúster). El algoritmo K-medias parte seleccionando *K* centroides iniciales, donde *K* es un parámetro definido por el investigador, y que corresponde al número deseado de clústeres. Luego, cada punto es asignado al centroide más cercano, y cada colección de observaciones asignada a un centroide corresponde a un clúster. Posteriormente, el centroide de cada clúster es actualizado, basado en las observaciones asignadas al clúster. Estos dos últimos pasos se repiten secuencialmente hasta que ninguna observación cambie de clúster, o en forma equivalente, hasta que los centroides no cambien.

El número de clústeres se eligió a partir del índice pseudo-*F* Calinski-Harabasz<sup>45</sup>(Calinski y Harabasz, 1974). Según este criterio, el número óptimo de clústeres es *K* = 4. Sin embargo, con el objetivo de tener mayor homogeneidad al interior de los grupos y tomando en cuenta que el proyecto consideró inicialmente la selección de 6 mercados distintos, se utilizó *K* = 6. Como medida de proximidad se utilizó la distancia Euclidiana ( $L_2$ )<sup>46</sup>. Los valores iniciales de

---

<sup>44</sup> Una característica que define a los distintos métodos de *clustering* es si el conjunto de clústeres es anidado o no anidado, o en la terminología más tradicional, jerárquico (*hierarchical*) o particional (*partitional*). Un *clustering* particional es simplemente una división del conjunto de observaciones en subgrupos excluyentes (clústeres), de forma que cada observación pertenece a un sólo subgrupo. Por otro lado, en un *clustering* jerárquico, los clústeres están formados por subclústeres, los cuales se encuentran anidados.

<sup>45</sup> Para mayores detalles sobre la elección del número óptimo de clústeres ver también Duda y Hart (1973) y Milligan y Cooper (1985). Milligan y Cooper (1985) evaluaron 30 criterios para elegir el número de clústeres y el índice de Calinski-Harabasz fue considerado uno de los mejores.

<sup>46</sup> La distancia Euclidiana entre los puntos  $P = (p_1, p_2, \dots, p_n)$  y  $Q = (q_1, q_2, \dots, q_n)$  del espacio Euclidiano *n*-dimensional, se define como:

$$\sqrt{(p_1 - q_1)^2 + (p_2 - q_2)^2 + \dots + (p_n - q_n)^2} = \sqrt{\sum_{i=1}^n (p_i - q_i)^2}$$

Para ver otras medidas de proximidad, ver Tan, Steinbach y Kumar (2006).

los centroides fueron elegidos a partir de la selección aleatoria de 6 mercados, los cuales son posteriormente excluidos del análisis.

Las Tablas A4 y A5 muestran los 6 clústeres encontrados y sus características. El clúster 1 (24.4%) corresponde a un grupo de mercados que presenta como característica principal un alto porcentaje de alternativas Selectivas/Preferidas en promedio (53.1%). El clúster 2 (14.5%) agrupa a mercados que poseen un alto porcentaje de alternativas Igual Clasificación (67.1% en promedio). El clúster 3 (9.9%) se caracteriza por tener mercados con una mayor concentración de alternativas No Selectivas/No Preferidas que el mercado promedio. No obstante, el mercado promedio de este clúster sólo tiene un 38.5% de alternativas de este tipo. El clúster 4 (16.7%) presenta una alta concentración de alternativas Selectivas/No Preferidas en promedio (55.7%) y un porcentaje muy bajo de alternativas Igual Clasificación ó Selectivas/Preferidas. El clúster 5 (28.3%) corresponde a un grupo de mercados con un porcentaje más alto de alternativas No Selectivas/Preferidas que el mercado promedio. Sin embargo, en términos generales, se puede decir que este clúster agrupa a mercados que poseen alternativas de distinta clasificación. Consistente con una mayor diversidad de opciones, en general este tipo de mercado tiene un mayor número de alternativas que el mercado promedio (8.5 vs 7.3). Finalmente el clúster 6 (6.2%) agrupa mercados con un alto porcentaje de escuelas No Selectivas/Preferidas. Además de representar un porcentaje bajo de las escuelas “En Recuperación”, este clúster está formado por mercados muy pequeños (en promedio contiene 2.7 escuelas alternativas). A pesar de ser un grupo poco representativo, es interesante analizar un mercado con opciones accesibles y preferidas para los padres.

Posteriormente, se seleccionó un mercado al interior de cada clúster. Dicha elección considero como criterio principal la similitud del mercado con el centroide del clúster<sup>47</sup>, pero adicionalmente se restringió la selección a escuelas “En Recuperación” que: i) Tuvieran más de 5 alternativas cercanas y ii) Tuvieran al menos una escuela clasificada como “Autónoma”. Adicionalmente, se procuró seleccionar escuelas “En Recuperación” localizadas en distintas comunas (o grupos de comunas) y dos en regiones distintas a la Metropolitana, de acuerdo a la propuesta original del proyecto. En el caso de no contar con el apoyo del establecimiento elegido, se seleccionó una opción alternativa a partir de los mismos criterios utilizados anteriormente. La Tabla A6 en el anexo muestra una descripción de los mercados finales a encuestar.

### *Construcción del Instrumento*

Tras la revisión de la literatura concerniente a la problemática de las escuelas de bajo desempeño, y considerando los objetivos de la investigación, se realizó un proceso de *operacionalización* para elaborar la encuesta de apoderados y directores. Con respecto a la primera, se detectaron tres dimensiones centrales desde las cuales se desarrollaron las preguntas: i) Opinión y reacción del apoderado ante la situación hipotética de que la escuela en cuestión cerrase; ii) Criterios de selección de una nueva escuela en el caso hipotético de cierre y iii) Costos asociados a las distintas alternativas educativas que se encuentran en su entorno cercano. En la Tabla A7 se detalla a qué dimensión pertenece cada pregunta de la encuesta.

---

<sup>47</sup> Se ordenaron los mercados al interior de cada clúster en forma creciente de acuerdo a la distancia Euclidiana con los valores promedio de cada clúster contenidos en la Tabla 24.

Las encuestas a los apoderados de las seis escuelas fueron diferenciadas, teniendo preguntas diferentes en el indicador de “criterios de selección declarados” y en los “costos asociados”. Se tomó esta decisión para poder hacer preguntas relacionadas directamente a la configuración de las escuelas alternativas en la zona geográfica en cuestión.

En relación a la encuesta a directores, se detectaron tres dimensiones centrales desde las cuales se desarrollaron las preguntas: i) Matrícula potencial de la escuela, ii) Percepción de los costos asociados a la incorporación de estudiantes provenientes de escuelas “En Recuperación” y iii) Barreras de entrada de los establecimientos alternativos. En la Tabla A8 se detalla a qué dimensión pertenece cada pregunta de la encuesta.

### *Coordinación y aplicación de la encuesta*

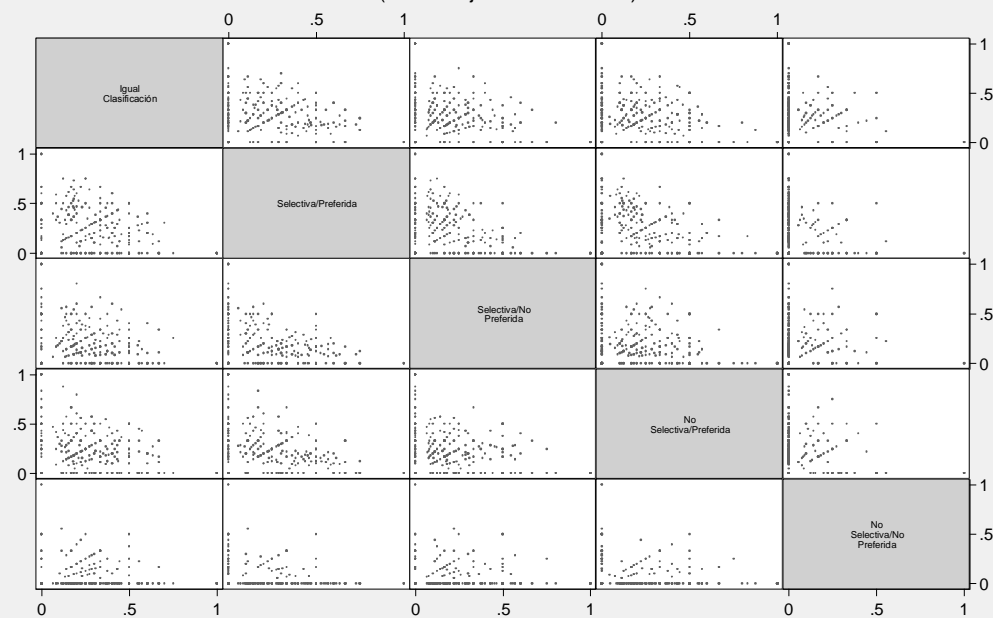
En primer lugar, para la coordinación de ambas encuestas se contrató a una estudiante encargada de realizar el contacto con los colegios seleccionados vía telefónica. Además, se seleccionaron 20 encuestadores en Santiago, la mayoría estudiantes de Sociología y Psicología, para ser encuestadores. En esta capacitación se les explicó los objetivos del estudio y se revisaron ambas encuestas. En el caso de las encuestas que se realizaron en la región de Tarapacá, se contrató a estudiantes de la Universidad Arturo Prat.

Respecto a la encuesta de apoderados, una vez que se consiguió la participación de la escuela ancla, se inició un proceso de seguimiento de las reuniones de apoderados que realizaba el colegio, dado que la encuesta se aplicaba cara a cara durante estas instancias. De esta manera, se inició el proceso de recolección de datos, siguiendo la periodicidad de las reuniones de apoderados en cada escuela. Esta estrategia significó ser bastante lenta por diferentes razones, la más importante corresponde a la baja asistencia de los padres. Esto perjudicó enormemente el avance de la encuesta pues los apoderados seleccionados para ser encuestados no podían ser reemplazados en el caso de no asistencia. De hecho, en la mayoría de los establecimientos se asistió por lo menos a tres reuniones de apoderados por curso, y no se conseguía el total de la muestra pues había un grupo de padres que no asistía sistemáticamente a las reuniones. En segundo lugar, otro inconveniente bastante perjudicial para la encuesta de apoderados fueron los numerosos paros y marchas que se realizaron este año, lo que en la práctica significó que muchas reuniones de apoderados fueron canceladas. En efecto, esto significó un enorme atraso en la encuesta, especialmente para la escuela ancla ubicada en la región de Valparaíso. Debido a estos problemas, se optó como segunda estrategia ir a encuestar a los apoderados a su domicilio. Para ello se conversó con los directores correspondientes, y éstos facilitaron la dirección de los apoderados y una carta que certificaba su autorización para encuestar a los padres. Sin duda, esta estrategia implicó mayores costos, pero fue más efectiva para conseguir aquellos casos que no asistían a las reuniones de apoderados. La muestra final corresponde a 216 apoderados, de los cuales 59 respondieron la encuesta en su domicilio.

En relación a la encuesta de directores, el proceso de contacto con las escuelas fue mediante contacto telefónico, a través del cual se concertaba el día y hora de la entrevista. Ahora bien, de los 60 directores que contactamos encuestamos a 32, siendo rechazados por 25 escuelas, ya que tres de los colegios seleccionados ya no existían. En este sentido, la coyuntura de paros y marchas estudiantiles también gestó que muchos de estos directores no tuviesen disponibilidad para realizar la encuesta. Sin embargo, la meta de contar con 5 encuestas de directores por mercado educativo se ha completado en 4 de los seis mercados.

Gráfico 6. Variables utilizadas en análisis de clústeres

(Porcentaje de alternativas)



Fuente: Elaboración propia

Tabla A4. Clústeres de mercados según características de las escuelas alternativas

Clúster	N	%
1	86	24.4
2	51	14.5
3	35	9.9
4	59	16.7
5	100	28.3
6	22	6.2
<b>Total</b>	<b>353</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se excluyen 6 escuelas En Recuperación, las cuales son los valores iniciales del algoritmo. También se excluyen los 37 establecimientos sin alternativas en el radio de 1 Km.

Tabla A5. Estadísticas descriptivas de clústeres

Clúster		Tipo de alternativas cercanas (%)				Escuelas en el radio 1 Km (N)	
		Igual clasificación	Selectiva Preferida	Selectiva No Preferida	No Selectiva Preferida		No Selectiva No Preferida
1	Min	0.0%	27.8%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0
	Media	21.0%	53.1%	10.9%	13.7%	1.3%	8.6
	Mediana	20.0%	50.0%	9.1%	12.5%	0.0%	8.0
	Max	50.0%	100.0%	50.0%	50.0%	25.0%	23.0
2	Min	44.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0
	Media	67.1%	12.3%	9.1%	9.8%	1.7%	6.2
	Mediana	60.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	6.0
	Max	100.0%	40.0%	40.0%	33.3%	25.0%	12.0
3	Min	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	13.6%	1.0
	Media	25.0%	14.3%	12.2%	10.0%	38.5%	6.3
	Mediana	27.3%	10.0%	12.5%	0.0%	33.3%	6.0
	Max	50.0%	50.0%	33.3%	50.0%	100.0%	22.0
4	Min	0.0%	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%	1.0
	Media	12.2%	6.3%	55.7%	19.1%	6.8%	6.4
	Mediana	13.3%	0.0%	50.0%	20.0%	0.0%	6.0
	Max	45.5%	33.3%	100.0%	50.0%	50.0%	18.0
5	Min	0.0%	0.0%	0.0%	11.1%	0.0%	2.0
	Media	30.4%	15.2%	13.6%	37.6%	3.2%	8.5
	Mediana	30.0%	14.3%	13.4%	36.9%	0.0%	8.0
	Max	57.1%	40.0%	37.5%	60.0%	33.3%	21.0
6	Min	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	0.0%	1.0
	Media	3.0%	3.0%	1.5%	90.6%	1.9%	2.7
	Mediana	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	2.0
	Max	20.0%	33.3%	33.3%	100.0%	25.0%	8.0
Total	Min	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0
	Media	28.1%	21.7%	18.5%	25.2%	6.6%	7.3
	Mediana	25.0%	16.7%	12.5%	20.0%	0.0%	7.0
	Max	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	23.0

Fuente: Elaboración propia

Tabla A6. Mercados incluidos en la encuesta

Cluster	Dependencia	Zona	Matrícula		Clasificación SEP	Financiamiento Compartido	Examen de admisión	Grupo NSE	Religión	Alternativa
			básica	Región						
1	Municipal	Urbana	928	13	Emergente	Gratuito	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	378	13	Emergente	Cobra 1-8352.9685	Sí	C	Laica	Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	797	13	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	-
	Part. Subvencionado	Urbana	885	13	Autónoma	Cobra 8352.9685-16705.937	Sí	D	Laica	Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	713	13	Autónoma	Cobra 8352.9685-16705.937	Sí	C	Laica	Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	590	13	Emergente	Gratuito	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	284	13	Emergente	Cobra 1-8352.9685	No	C	Laica	Selectiva/Preferida
2	Municipal	Urbana	271	1	Recuperación	Gratuito	No	A	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	615	1	Emergente	Cobra 1-8352.9685	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	604	1	Emergente	Cobra 1-8352.9685	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	842	1	Recuperación	Cobra 1-8352.9685	No	B	Laica	-
	Part. Subvencionado	Urbana	481	1	Emergente	Cobra 1-8352.9685	Sí	B	Laica	Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	455	1	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	Igual Clasificación
	Municipal	Urbana	114	1	Emergente	Gratuito	.	A	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	188	1	Recuperación	Cobra 1-8352.9685	No	B	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	2092	1	Autónoma	Cobra 1-8352.9685	Sí	C	Laica	Selectiva/Preferida
Part. Subvencionado	Urbana	596	1	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	Igual Clasificación	
3	Part. Subvencionado	Urbana	328	13	Emergente	Cobra 8352.9685-16705.937	Sí	C	Laica	Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	490	13	Emergente	Gratuito	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	450	13	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	Igual Clasificación
	Municipal	Urbana	149	13	Recuperación	Gratuito	.	B	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	243	13	Recuperación	Cobra 8352.9685-16705.937	No	C	Laica	-
	Part. Subvencionado	Urbana	436	13	Autónoma	Cobra 1-8352.9685	Sí	B	Católica	Selectiva/No Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	330	13	Emergente	Cobra 1-8352.9685	No	B	Laica	No Selectiva/No Preferida
	Municipal	Urbana	385	13	Emergente	Cobra 1-8352.9685	No	B	Laica	No Selectiva/No Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	310	13	Autónoma	Gratuito	Sí	C	Católica	Selectiva/No Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	307	13	Recuperación	Cobra 1-8352.9685	No	B	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	959	13	Autónoma	Cobra 1-8352.9685	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida

4	Part. Subvencionado	Urbana	138	5	Emergente	Cobra más de 33411.874	.	D	Laica	Igual Clasificación
	Municipal	Urbana	536	5	Recuperación	Gratuito	.	B	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	286	5	Emergente	Cobra 16705.937-33411.874	Sí	D	Católica	Selectiva/No Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	297	5	Emergente	Cobra 16705.937-33411.874	Sí	D	Católica	Selectiva/No Preferida
	Municipal	Urbana	427	5	Emergente	Gratuito	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	729	5	Autónoma	Cobra 16705.937-33411.874	Sí	D	Católica	Selectiva/No Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	182	5	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	232	5	Emergente	Cobra 1-8352.9685	.	C	Católica	Selectiva/No Preferida
	Municipal	Urbana	628	5	Emergente	Gratuito	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	87	5	Emergente	Gratuito	No	A	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	435	5	Emergente	Cobra 1-8352.9685	Sí	C	Católica	Selectiva/No Preferida
Municipal	Urbana	217	5	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	-	
5	Part. Subvencionado	Urbana	29	13	Emergente	Cobra 1-8352.9685	.	C	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	623	13	Emergente	Cobra 1-8352.9685	Sí	C	Católica	Selectiva/No Preferida
	Municipal	Urbana	504	13	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	256	13	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	546	13	Autónoma	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	277	13	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	208	13	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	-
	Municipal	Urbana	187	13	Autónoma	Gratuito	No	A	Laica	No Selectiva/No Preferida
	Municipal	Urbana	226	13	Recuperación	Gratuito	No	A	Laica	Igual Clasificación
	Municipal	Urbana	251	13	Autónoma	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	400	13	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	Igual Clasificación
6	Municipal	Urbana	319	13	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	979	13	Autónoma	Gratuito	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Part. Subvencionado	Urbana	1265	13	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	551	13	Emergente	Gratuito	No	C	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	263	13	Autónoma	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	293	13	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	263	13	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	Igual Clasificación
	Part. Subvencionado	Urbana	157	13	Emergente	Gratuito	No	B	Laica	No Selectiva/Preferida
	Municipal	Urbana	268	13	Recuperación	Gratuito	No	B	Laica	-

Fuente: Elaboración propia

Nota:

(1) En color gris se muestra la escuela "En Recuperación" en torno a la cual se generó el radio de 1 Km.



Tabla A7. Dimensiones y preguntas Encuesta Apoderados

Concepto	Dimensión	Indicador	Preguntas
Comportamiento de Apoderados frente al Cierre	Opinión y reacción del apoderado	Opinión de medidas sobre escuelas de bajo desempeño	p.10; p.11; p.12; p.13; p.14
		Grado de acuerdo o en desacuerdo con el cierre	p.15; p.16
		Reacción ante el cierre	p.17; p.18; p.19
	Criterios de selección de una nueva escuela en caso de cierre	Criterios de selección revelados	p.20
Criterios de selección declarados		p.21; p.28-p.32	
	Costos asociados a las distintas alternativas educativas que se encuentran en su entorno cercano	Costos asociados al proyecto educativo, nivel socioeconómico y financiamiento compartido.	p.23-p.28

Tabla A8. Dimensiones y preguntas Encuesta Directores

Concepto	Dimensión	Indicador	Preguntas
Grado de Accesibilidad de las Alternativas Educativas	Capacidad de Matricula Potencial	Cantidad de alumnos en la actualidad	p.1; p.2; p.13
		Capacidad máxima de matrícula por nivel escolar	p.4; p.5
	Disposición a recibir alumnos provenientes de escuelas "En Recuperación"	Grado de disposición a recibir alumnos de escuelas "En recuperación".	p.10-p.13; p.19; p.20
	Percepción costos asociados a la incorporación de estudiantes provenientes de escuelas "En Recuperación"	Costos para el establecimiento	p.21; p.22; p.25
		Costos para los estudiantes	p.23; p.24; p.25
	Barreras de entrada de los establecimientos alternativos	Requisitos de Admisión	p.7; p.8; p.9
		Costo	p.16; p.17
Proyecto Educativo		p.14; p.15	
	Composición Socioeconómica	p.18	

## Referencias

Calinski, T. & Harabasz, J. (1974). A dendrite method for cluster analysis. *Communications in Statistics* 3(1): 1-27.

Duda, R. O. & Hart, P.E. (1973). *Pattern Classification and Scene Analysis*. New York: Wiley.

Milligan, G. W. & Cooper, M.C. (1985). An examination of procedures for determining the number of clusters in a dataset. *Psychometrika* 50(2): 159-179.

Tan, P-N., Steinbach, M. & Kulmar, V. (2006). *Introduction to Data Mining*. Boston, MA: Pearson Addison Wesley.

FOLIO:

RBD:

## Encuesta de Apoderados FONIDE 2011



### DATOS DEL ENCUESTADOR

Nombre:

Fecha de Realización:

Nombre Escuela:

## Sección1: Datos del alumno/a

1. ¿Cuál es el nombre del alumno/a?

2. ¿Cuál es su relación con el alumno/a? **Marque sólo una alternativa**

1. Madre	
2. Madrastra	
3. Padre	
4. Padrastro	
5. Tío (a)	
6. Hermano (a)	
7. Abuelo (a)	
8. Otro pariente	
9. No es pariente	
99. NS/NR	

3. ¿Dónde vive el alumno/a? (**Responder comuna e intersección**)

Comuna	¿Cómo se llama su calle? Y ¿Entre qué calles grandes queda?
1.	1.
8. NS	8.NS
9.NR	9.NR

4. ¿Desde qué curso el alumno/a asiste a este establecimiento?

8. NS    9.NR

5. ¿Cuándo el alumno/a va a la escuela, ¿por qué medio llega? **Marque sólo una alternativa**

1.  Solamente caminando
2.  En transporte público (micro, metro)
3.  En transporte privado (auto)
4.  En transporte escolar
5.  Otro
8.  NS

9.  NR
6. Por lo general, ¿cuánto tiempo demora \_\_\_\_\_ (Nombre alumno/a) en trasladarse desde su casa al colegio? **(Respuesta abierta)**

Anotar Respuesta Exacta del encuestado	Anotar Código

NO LEER CÓDIGOS	(Ustedes lo asignan)
Menos de 15 minutos	(1)
Entre 15 y 30 minutos	(2)
Entre 31 y 45 minutos	(3)
Entre 46 minutos y 1 hora	(4)
Más de 1 hora	(5)
NS	(88)
NR	(99)

## Sección 2: Datos de la Escuela

Ahora quisiera hacerle algunas preguntas sobre esta escuela.

7. ¿Usted paga mensualidad en el establecimiento? ¿Cuánto? No considere los gastos de cuota de curso y cuotas de Centro de Padres.

8. NS    9.NR

8. De acuerdo a lo que usted cree, ¿a qué nivel de ingreso pertenecen las familias de esta escuela? **(Marcar sólo una)**

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> Bajo       | 5. <input type="checkbox"/> Alto |
| 2. <input type="checkbox"/> Medio Bajo | 8. <input type="checkbox"/> NS   |
| 3. <input type="checkbox"/> Medio      | 9. <input type="checkbox"/> NR   |
| 4. <input type="checkbox"/> Medio Alto |                                  |

9. ¿Qué requisitos de admisión le pidieron para que \_\_\_\_\_ (Nombre alumno/a) fuera aceptada en esta escuela? **(Puede marcar más de una alternativa)**

1.	Evaluación de Educación Preescolar
2.	Certificado de Nacimiento
3.	Certificado de matrimonio civil
4.	Certificado de notas del establecimiento anterior
5.	Certificado de bautismo y/o matrimonio por la iglesia
6.	El alumno debe asistir a una sesión de juego
7.	Certificado de remuneraciones
8.	El alumno debe rendir un examen escrito o prueba de ingreso
9.	Entrevista con los padres
10.	Otro requisito:
11.	No tiene requisitos

### Sección 3: Comportamiento de Apoderados

En la siguiente sección necesito que se imagine que la escuela de \_\_\_\_\_ (Nombre alumno/a) tiene malos resultados académicos. Esto es una situación imaginaria, no significa que esta escuela tenga malos resultados académicos en la actualidad.

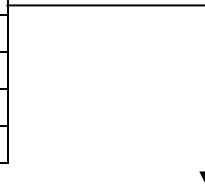
10. En el caso en que la escuela de \_\_\_\_\_ (Nombre alumno/a) tuviese malos resultados sostenidos (ejemplo: prueba SIMCE) existen una serie de medidas que podrían ser aplicadas en el establecimiento. ¿En su opinión qué tipo de medida debería tomar el Estado en esta situación?

**Anotar Respuesta Espontánea**

--

11. A continuación le voy a nombrar algunas medidas que se podrían aplicar en la escuela en el caso de que tuviese malos resultados. ¿Cuál de ellas usted aplicaría en la escuela para que su \_\_\_\_\_(Nombre alumno/a) tuviese una mejor educación? **(Leer todas las alternativas)**  
**(Marcar sólo una con una cruz)**

1.	Cambiar los Profesores
2.	Cerrar la escuela
3.	Cambiar al Director
4.	Unirse con otra de escuela de buenos resultados
5.	Entregar ayuda técnica a la escuela y profesores
6.	Toma de control de la Escuela por el Estado
8.	Otro:
9.	NS/NR



12. ¿Por qué cree que \_\_\_\_\_ (respuesta en 11) es la mejor medida? **(Respuesta Abierta)**

13. ¿Hay alguna de estas medidas que usted no aplicaría en la escuela de bajo rendimiento en ningún caso? (Leer todas las alternativas nuevamente)

1.	Cambiar los Profesores
2.	Cerrar la escuela
3.	Cambiar al Director
4.	Unirse con otra de escuela de buenos resultados
5.	Entregar ayuda técnica a la escuela y profesores
6.	Toma de control de la Escuela por el Estado
7.	En algún momento las aplicaría todas
9.	NS/NR

1.  Si → ¿Cuál? \_\_\_\_\_ (Insertar código)  
 2.  No  
 9.  NS/NR

14. ¿Por qué no aplicaría la medida de \_\_\_\_\_ (respuesta en 11) en el caso de que el rendimiento de esta escuela fuese muy bajo? **(Respuesta Abierta)**

--

15. Poniéndose en la situación en que las autoridades decidan cerrar el establecimiento del alumno/a por razones de mal desempeño académico (prueba SIMCE). ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo usted estaría con esta decisión? **Marque sólo una respuesta**

1.  Muy de acuerdo → Pasar a pregunta 17

2.  De acuerdo → Pasar a pregunta 17

3.  Indiferente → Pasar a pregunta 17

4.  En desacuerdo

5.  Muy en desacuerdo

9.  NS/NR

16. (Solo si respondió en desacuerdo o muy en desacuerdo en la P.15) ¿Por qué usted estaría en desacuerdo con el cierre de la escuela de \_\_\_\_\_ (Nombre alumno/a) en el caso de que ésta fuese clasificada como de mal rendimiento? **(Respuesta Espontánea)**

<b>Anotar Respuesta Espontánea</b>



17. Poniéndose en la situación imaginaria en que las autoridades le informan que van a cerrar el establecimiento de \_\_\_\_\_ (Nombre del alumno/a). ¿Usted tomaría alguna acción? ¿Cuál?

**Anotar Respuesta Espontánea**

--

18. En esta situación (cierre de la escuela). ¿Usted tomaría acciones legales contra el MINEDUC?

- 1.  Si
- 2.  No
- 9.  NS/NR

19. En esta situación (cierre de la escuela). ¿Usted se organizaría con otros padres para cambiar esta decisión?

- 1.  Si
- 2.  No
- 9.  NS/NR

20. En la Región Metropolitana y en su comuna hay muchas escuelas ¿Cuáles serían las escuelas que usted consideraría en el caso de que el actual establecimiento de \_\_\_\_\_ (nombre alumno/a) cerrara por malos resultados? **(En orden de preferencia) (Respuesta Espontánea)**

Nombre Escuela	Comuna	Principal criterio de Selección (¿Por qué?)
1.		
2.		
3.		

9.NS/NR		
---------	--	--

21. Por otro lado, ¿Cuánto tiempo estaría dispuesto a recorrer para que \_\_\_\_\_ (Nombre del alumno/a) llegue a un nuevo establecimiento de mejor calidad? (Respuesta Espontánea)

Anotar Respuesta Exacta del encuestado	Anotar Código

<b>NO LEER CÓDIGOS</b>	<b>(Ustedes lo asignan)</b>
Menos de 15 minutos	<b>(1)</b>
Entre 15 y 30 minutos	<b>(2)</b>
Entre 31 y 45 minutos	<b>(3)</b>
Entre 46 minutos y 1 hora	<b>(4)</b>
Más de 1 hora	<b>(5)</b>
NS	<b>(88)</b>
NR	<b>(99)</b>

22. En el caso de que se le entregase un bono de transporte con el objetivo de que usted y \_\_\_\_\_ (Nombre alumno/a) tengan más opciones para escoger un nuevo establecimiento. Contando con este bono que le permitiría acceder a transporte público y /o privado, ¿Cuánto tiempo estaría dispuesto a recorrer para que su \_\_\_\_\_ (Nombre alumno/a) llegue a un nuevo establecimiento de mejor calidad?

Anotar Respuesta Exacta del encuestado	Anotar Código

<b>NO LEER CÓDIGOS</b>	<b>(Ustedes lo asignan)</b>
Menos de 15 minutos	<b>(1)</b>
Entre 15 y 30 minutos	<b>(2)</b>
Entre 31 y 45 minutos	<b>(3)</b>
Entre 46 minutos y 1 hora	<b>(4)</b>
Más de 1 hora	<b>(5)</b>
NS	<b>(88)</b>
NR	<b>(99)</b>

**Siguiendo en la situación imaginaria de que la escuela de \_\_\_\_\_ (nombre alumno/a) cerrase por mal rendimiento. Me gustaría hacerle algunas preguntas relacionadas a la elección de un nuevo establecimiento para el/ella.**

23. ¿Matricularía a \_\_\_\_\_ (nombre alumno/a) en una escuela municipal de mejor calidad?

1.  SI  
 2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 9.  NS/NR

24. ¿Matricularía a \_\_\_\_\_ (nombre alumno/a) en una colegio particular subvencionado de mejor calidad y gratuito?

1.  SI  
 2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_

9.  NS/NR

25. ¿Matricularía a \_\_\_\_\_ (nombre alumno/a) en una escuela municipal de mejor calidad pero cuyas familias son de un ingreso mayor al suyo?

1.  SI

2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_

9.  NS/NR

26. ¿Matricularía a \_\_\_\_\_ (nombre alumno/a) en un colegio particular subvencionado católico de mejor calidad que es gratuito?

1.  SI

2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_

9.  NS/NR

27. ¿Matricularía a \_\_\_\_\_ (nombre alumno/a) en un colegio particular subvencionado laico de mejor calidad pero que cobra financiamiento compartido (es decir cobra una mensualidad)?

1.  SI ¿Hasta cuánto pagaría? \_\_\_\_\_

2.  No

9.  NS/NR

**Siguiendo en el escenario imaginario en que este colegio cerrase. Cerca de esta escuela hay otros establecimientos donde usted podría matricular a \_\_\_\_\_ (Nombre del alumno/a). Me gustaría saber si a usted le gustaría o matricular a \_\_\_\_\_ (Nombre del alumno/a) en las siguientes escuelas: (Deben leer la descripción de cada colegio)**

**28. Escuela Lo Franco**

1.  SI

2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3.  No la conoce

9.  NS/NR

**29. Escuela Básica Municipal**

1.  SI

2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3.  No la conoce

9.  NS/NR

30. **Colegio Corazón de Jesús**

- 1.  SI
- 2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3.  No la conoce
- 9.  NS/NR

31. **Escuela Olga Navarro**

- 1.  SI
- 2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3.  No la conoce
- 9.  NS/NR

32. **Escuela Particular Elvira Hurtado**

- 1.  SI
- 2.  No ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3.  No la conoce
- 9.  NS/NR

## Sección 4: Datos Demográficos

A continuación, me gustaría hacerle algunas preguntas acerca de usted. Le recuerdo que esta información es **ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL** y sólo será utilizada con fines académicos.

33. ¿Cómo describiría su situación laboral actual? **Marque sólo una alternativa**

1.	Trabaja
2.	Jubilado
3.	Estudiante
4.	Dueña de casa
5.	Desempleado/ temporalmente sin trabajo
6.	Trabaja y jubilado
7.	Trabaja y estudiante
8.	Dueña de casa y estudiante
9.	Otro (especificar):
99.	NS/NR

34. ¿Cuál es su estado civil? **Marque sólo una alternativa**

1.	Soltero/a
2.	Casado/a

3.	Viudo/a
4.	Separado/a
5.	Conviviente
6.	Otro (especificar):
9.	NS/NR

35. ¿Cuál es su religión? **Marque sólo una alternativa**

1.	Católico/a
2.	Judío
3.	Mormón
4.	Musulmán
5.	Protestante (Evangélico, anglicano, bautista, metodista, luterano, pentecostal, adventista del séptimo día)
6.	Otra religión
7.	Ateo/Agnóstico
9.	NS/NR

36. ¿En qué año nació usted?

99. NS/NR

37. ¿Hasta qué nivel educacional llegó usted? **Marque sólo una alternativa**

1.	No estudió
2.	Educación Básica Incompleta
3.	Educación Básica Completa
4.	Educación Media Incompleta
5.	Educación Media Completa
6.	Educación Incompleta en un centro de formación técnica o instituto profesional
7.	Titulado de un centro de formación técnica o instituto profesional
8.	Educación incompleta en una Universidad
9.	Titulado de una Universidad
10.	Grado de Magister
11.	Grado de Doctor Universitario
99.	NS/NR

38. Contando al alumno ¿Cuántas personas viven en el hogar?

9.NS/NR

39. En un mes normal, la suma de los ingresos de todas las personas que viven en el hogar del alumno/a está: **Marque sólo una alternativa.** Considere todos los ingresos, subsidios y sueldos de las personas que viven en el hogar.

1.	Bajo \$100.000
2.	Entre \$100.000 y \$200.000
3.	Entre \$200.001 y \$300.000
4.	Entre \$300.001 y \$400.000
5.	Entre \$400.001 y \$500.000
6.	Entre \$501.000 y \$600.000
7.	Entre \$601.000 y \$800.000
8.	Entre \$801.000 y \$1.000.000
9.	Entre \$1.000.001 y \$1.200.000
10.	Más de \$1.200.000
99.	NS/NR

40. En el hogar donde vive el alumno hay: **(Marcar todas las alternativas que correspondan) (Leer alternativas una por una):**

1.	Ducha	Si	No	NS/NR
2.	Calefón	1	0	9
3.	Microondas	1	0	9
4.	Automóvil (auto, camioneta, jeep, etc.)	1	0	9
5.	TV cable o satelital	1	0	9
6.	Teléfono fijo	1	0	9
7.	DVD o videogradora	1	0	9
8.	Computador	1	0	9
9.	Conexión a Internet	1	0	9
10.	Celular	1	0	9

Folio:

RBD:

## Encuesta Directores FONIDE 2011



### DATOS DEL ENCUESTADOR

Nombre:

Fecha de Realización:

Nombre Escuela:



# I. Introducción:

Buenos Días/Buenas Tardes, mi nombre es (nombre encuestador/a) y quisiera agradecerle por colaborar con este estudio de la Universidad Diego Portales. Nos gustaría profundizar en la opinión que usted tiene sobre temas relacionados con la ley de Subvención Escolar Preferencial y su impacto en las escuelas (No importa que su establecimiento no esté suscrito a la ley SEP). Los datos que pueda aportar son confidenciales y serán utilizados estrictamente para fines del estudio.

## Sección 1: Datos de la Escuela

Primero, le voy a realizar algunas preguntas de su escuela. Le aseguramos que esta información es absolutamente confidencial.

1. ¿Cuántos alumnos tiene la escuela actualmente en pre básica? (Respuesta Espontánea)

8. NS 9. NR

2. ¿Cuántos alumnos tiene la escuela actualmente en básica? (Respuesta Espontánea)

8. NS 9. NR

3. ¿Cuántos alumnos tiene la escuela actualmente en media? (Respuesta Espontánea)

8. NS 9. NR

4. Dada la infraestructura actual del establecimiento ¿Cuál es la capacidad máxima de estudiantes en pre básica? (Respuesta Espontánea)

8.NS 9. NR

5. Dada la infraestructura actual del establecimiento ¿Cuál es la capacidad máxima de estudiantes en básica? (Respuesta Espontánea)

8.NS 9. NR

6. ¿Cuál es la capacidad máxima de matrícula de la escuela en media? (Respuesta Espontánea)

8.NS 9. NS

7. ¿Qué requisitos de admisión tiene esta escuela en pre básica? **(Puede marcar más de una alternativa)**

1.	Evaluación de Educación Preescolar
2.	Certificado de Nacimiento
3.	Certificado de matrimonio civil
4.	Certificado de notas del establecimiento anterior
5.	Certificado de bautismo y/o matrimonio por la iglesia
6.	El alumno debe asistir a una sesión de juego
7.	Certificado de remuneraciones
8.	El alumno debe rendir un examen escrito o prueba de ingreso
9.	Entrevista con los padres
10.	Otro requisito:
11.	No tiene requisitos
88.	NS
99.	NR

8. ¿Qué requisitos de admisión tiene esta escuela en básica? **(Puede marcar más de una alternativa)**

1.	Certificado de Nacimiento
2.	Certificado de matrimonio civil
3.	Certificado de notas del establecimiento anterior
4.	Certificado de bautismo y/o matrimonio por la iglesia
5.	Certificado de remuneraciones
6.	El alumno debe rendir un examen escrito o prueba de ingreso
7.	Entrevista con los padres
8.	Otro requisito:
9.	No tiene requisitos

88	NS
99	NR

9. ¿Qué requisitos de admisión tiene esta escuela en media? **(Puede marcar más de una alternativa)**

1.	Certificado de Nacimiento
2.	Certificado de matrimonio civil
3.	Certificado de notas del establecimiento anterior
4.	Certificado de bautismo y/o matrimonio por la iglesia
5.	Certificado de remuneraciones
6.	El alumno debe rendir un examen escrito o prueba de ingreso
7.	Entrevista con los padres
8.	Otro requisito:
9.	No tiene requisitos
88	NS
99	NR

## Sección 2: Políticas Educativas, Ley SEP

En esta siguiente sección le voy a realizar algunas preguntas relacionadas con políticas educativas.

10. ¿Usted conoce la ley de Subvención Escolar Preferencial?

1.  Si
2.  No
8.  NS
9.  NR

11. Una de las consecuencias de la ley SEP es que las escuelas serán clasificadas según su desempeño en la prueba SIMCE y otros indicadores. ¿Usted conoce esta clasificación?

1.  Si → Pasar a p.12
2.  No → Pasar a p.13
8.  NS → Pasar a p.13
9.  NR → Pasar a p.13

12. ¿Usted conoce la clasificación actual de su establecimiento?

1.  Si
2.  No

8.  NS  
 9.  NR

**(Leer)** La ley de Subvención Escolar Preferencial, clasifica a las escuelas en tres categorías: “autónomas”, que son aquellas de buen desempeño; “emergente”, que tienen desempeño regular, y “en recuperación” que son aquellos establecimientos de bajo desempeño académico. En el caso de aquellas escuelas que estén más de cuatro años bajo la categoría de “en recuperación” podrían ser cerradas. En relación a esta situación me gustaría hacerle algunas preguntas:

13. En el caso de las escuelas clasificadas “En recuperación” ¿Cómo cree usted estos colegios van a responder a esta clasificación y sus sanciones?

1.
8. NS
9. NR

14. En el caso que una escuela de bajo desempeño clasificada como “En recuperación” cerrase en esta comuna. ¿Podría incorporar parte de estos alumnos en este establecimiento? **(Marque sólo una alternativa)**

1.  Si → Pasar a pregunta 18  
 2.  No → Pasar a pregunta 15  
 8.  NS → Pasar a pregunta 15  
 9.  NR → Pasar a pregunta 15
-

15. ¿Por qué razones no podría incorporar a estos alumnos? Puede dar más de una razón.  
**(Respuesta Espontánea)**

1.
2.
3.
8. NS
9. NR

16. Si usted pudiese poner ciertas condiciones para incorporar a estos alumnos. ¿Usted los aceptaría?

- 1.  Si      → Pasar a pregunta 17
- 2.  No      → Pasar a pregunta 18
- 8.  NS      → Pasar a pregunta 18
- 9.  NR      → Pasar a pregunta 18

17. ¿Cuáles serían estas condiciones para aceptar estos nuevos alumnos en el establecimiento?

1.
2.

3.
8. NS
9. NR

18. ¿Su establecimiento tiene financiamiento compartido?

1.  Si            → Pasar a pregunta 19  
2.  No            → Pasar a pregunta 20  
8.  NS            → Pasar a pregunta 20  
9.  NR            → Pasar a pregunta 20

19. ¿Usted aceptaría a alumnos que no pueden pagar la mensualidad que su establecimiento cobra?

1.  Si → ¿Cómo? \_\_\_\_\_  
2.  No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
8.  NS  
9.  NR

20. ¿Su establecimiento tiene un proyecto educativo católico?

1.  Si            → Pasar a Pregunta 21  
2.  No            → Pasar a Pregunta 22  
8.  NS            → Pasar a Pregunta 22  
9.  NR            → Pasar a Pregunta 22

21. ¿Usted aceptaría a alumnos que provienen de una escuela en recuperación que no es católica?

1.  Si  
2.  No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
8.  NS  
9.  NR

22. Es posible que algunos de estos alumnos provengan de escuelas donde las familias son vulnerables ¿Usted aceptaría a alumnos provenientes de una escuela en recuperación de menor ingreso en comparación a las familias de este establecimiento?

1.  Si
2.  No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
8.  NS
9.  NR

23. En el caso en que el MINEDUC le entregara recursos adicionales para aumentar la infraestructura de esta escuela. ¿Usted podría aceptar a estos alumnos provenientes del establecimiento “en recuperación”?

1.  Si
2.  No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
8.  NS
9.  NR

24. En el caso en que el MINEDUC le entregara recursos adicionales para nivelar académicamente a estos nuevos alumnos ¿Usted podría aceptarlo en su establecimiento?

1.  Si
2.  No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
8.  NS
9.  NR

25. En el caso imaginario en que usted aceptase la incorporación de estos alumnos de escuelas en recuperación. ¿Usted cree que cambiaría algo en su establecimiento?

1.  Si → Pasar a pregunta 26
2.  No → Pasar a pregunta 27
8.  NS → Pasar a pregunta 27
9.  NR → Pasar a pregunta 27

26. ¿Cuáles aspectos de **su establecimiento** cambiarían con la incorporación de estos nuevos alumnos? ¿Por qué?

1.
2.
3.
9. NS/NR

27. En el caso imaginario de que usted aceptase la incorporación de estudiantes provenientes de escuelas en recuperación. ¿Usted cree que cambiaría algo para **los estudiantes actuales** de su establecimiento?

1.  Si → Pasar a pregunta 28  
 2.  No → Pasar a pregunta 29  
 8.  NS → Pasar a pregunta 29  
 9.  NR → Pasar a pregunta 29

28. ¿Cuáles aspectos cambiarían para los alumnos actuales de su establecimiento con la incorporación de estos nuevos alumnos? ¿Por qué?

1.
2.
3.
9. NS/NR



29. Con respecto a las posibles consecuencias de la incorporación de estos alumnos provenientes de la escuelas en recuperación. ¿Usted cree que los docentes actuales de su establecimiento rechazarían a estos alumnos/as?

1.  Si → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
2.  No
8.  NS
9.  NR

30. Con la incorporación de estos alumnos/as ¿Usted cree que su escuela perdería alumnos actuales?

1.  Si → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
2.  No
8.  NS
9.  NR

31. En esta misma línea (incorporación de alumnos de escuelas en recuperación). ¿Usted cree que el prestigio de su establecimiento se vería perjudicado?

1.  Si → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
2.  No
8.  NS
9.  NR

Fin. Muchas Gracias por su tiempo