



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

---

# ‘Selección escolar’ y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?

PROYECTO FONIDE N°: 711286

**Investigador Principal:** Alejandro Carrasco

**Investigadores Secundarios:** F. Bogolasky, C. Flores, G. Gutiérrez y E. San Martín

**Institución Adjudicataria:** Pontificia Universidad Católica de Chile: Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación y Centro de Políticas Públicas

---

**Enero 2014**

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC.

## **ABSTRACT**

Las prácticas de selección de alumnos han sido ampliamente debatidas, pero escasamente investigadas. Esta materia concita atención por tratarse de una práctica que podría tener consecuencias sobre la estructura composicional de la escuelas y, de este modo, sobre los niveles de calidad y equidad de los establecimientos. Aunque se han impulsado medidas para evitar la selección de estudiantes (LGE, Ley SEP) no existe investigación local que entregue antecedentes sobre su magnitud ni sobre sus modos de operación. El objetivo es explorar las supuestas dinámicas de selección de estudiantes en diferentes establecimientos educacionales preferidos por los padres y analizar sus efectos en términos educacionales y segregativos. Para ello se usa una encuesta a directores de establecimientos de la RM de distinta dependencia y NSE. El estudio encuentra que la selectividad se practica abiertamente para fines de admisión, que es altamente sofisticada en sus métodos y que predomina en establecimientos particulares subvencionados así como aquellos de mayor NSE, incluso en establecimientos SEP que enfrentan una doble prohibición. El estudio concluye que la presión externa que enfrentan los establecimientos por resultados y reputación para capturar matrícula hace que la selección sea una práctica necesaria para desenvolverse en contextos competitivos como el organizado por el sistema escolar chileno. Se plantea que la Ley que prohíbe la selección es inefectiva en su poder coactivo dado que el sistema escolar establece reglas adicionales que hacen de la selección una estrategia primordial. Los principios de igualdad educacional que la Ley busca proteger y las políticas de oportunidad educacional que el sistema escolar fomenta son transgredidos por las prácticas selectivas. Para afrontar lo anterior, el estudio hace recomendaciones de política para aminorar las prácticas selectivas. Entre otras, se propone en el corto plazo reducir la ambigüedad actual de los artículos N° 12 y 13 que tiende a dejar en suma cero la prohibición de seleccionar. En el largo plazo, avanzar hacia una agencia local de admisiones trasladando esta prerrogativa desde los establecimientos a la autoridad local.

## Contenido

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION .....	4
1.1. Reciente institucionalidad que prohíbe la selección .....	4
1.2. Definición del problema y objetivos .....	4
1.3. Conocimiento actual sobre prácticas selectivas en Chile .....	5
1.4. La experiencia internacional: un esbozo.....	6
2. MARCO CONCEPTUAL .....	8
2.1. Principios de igualdad educacional y el rol de la selección.....	8
2.2. Principios de igualdad educacional: concepción meritocrática y radical.....	8
2.3. Límites al principio de igualdad educacional: valores al que la igualdad educacional está subordinado .	9
2.4. ¿Qué puede hacer la sociedad para promover la igualdad educacional sin afectar la realización de esos otros valores? .....	12
2.5. Tipos ideales de accountability educacional para organizar los sistemas escolares: profesional-burocrático, desempeño y mercado. ....	12
3. METODOLOGÍA.....	17
4. RESULTADOS.....	23
4.1. Primera parte resultados descriptivos: mecanismos, magnitud, consistencia y escenarios de la selectividad.....	23
4.2. Segunda parte Resultados ¿Qué establecimientos tienden a seleccionar con mayor probabilidad y con qué intensidad lo hacen? .....	28
4.3. Tercera parte resultados: Racionalidad de las políticas de admisión y sus efectos .....	34
5. Igualdad educacional y el papel de la selección en su menoscabo .....	41
6. Conclusiones.....	44
7. Propuestas de Política tendientes a fortalecer elección parental, disminuir segregación y aumentar oportunidades educacionales .....	47
8. Bibliografía .....	51

## 1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION

### 1.1. Reciente institucionalidad que prohíbe la selección

Chile ha dado paso a una nueva generación de reformas consistentes en cambios en la institucionalidad del sistema escolar. Los actuales dispositivos de política educativa se orientan a una mayor rendición de cuentas con consecuencias, fijación de estándares, mayor regulación a los proveedores privados que reciben aporte del estado y aumento del financiamiento en grupos desventajados. Entre las modificaciones institucionales recientes que apuntan en esta dirección se cuenta la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), la creación de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación mediante la Ley de Aseguramiento de la Calidad y la Ley de Subvención Preferencial.

La presente investigación se focaliza en una modificación legal adoptada en el marco de la nueva generación de reformas: la prohibición de seleccionar a los estudiantes hasta 6º básico. Dos medidas fueron introducidas para prohibir la selección de estudiantes en el sistema. El primero de ellos está incluida en la Ley General de Educación (Agosto 2009) determinando que los establecimientos que reciben subvención estatal están impedidos de considerar el rendimiento escolar pasado o potencial de los postulantes, así como los antecedentes socioeconómicos de la familia de los postulantes entre el primer nivel de transición y el sexto año de educación básica (artículos 12º, 13º y 14º). Así, el cambio en la legislación significó, por una parte, la restricción en la *selección académica* o rendimiento de alumnos durante la educación básica y, por otra, la validación de esta práctica a partir de séptimo básico. Los fundamentos sobre la relevancia de la no selección son de diverso orden así como sus efectos esperados: cohesión social, formación cívica, integración y diversidad en la escuela, aprendizaje por pares, libertad de elección familias<sup>1</sup>. Un segundo dispositivo que aborda la prohibición de seleccionar estudiantes es la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que elimina la subvención pareja y entrega a cada establecimiento mayores recursos por cada alumno prioritario atendido. Este aporte adicional, sin embargo, está condicionado a la voluntad del sostenedor quien decide si adhiere o no a la política firmando un “Convenio de igualdad de Oportunidades” que obliga a los establecimientos a cumplir metas de mejoramiento académico y a *prescindir de prácticas de selección* bajo criterios académicos y socioeconómicos, así como del cobro de financiamiento adicional en el caso de alumnos prioritarios<sup>2</sup>.

Sin embargo, pese al debate público y discusión parlamentaria que existió en el momento de su elaboración, la ley que prohíbe seleccionar presenta de una ambigüedad evidente en su formulación. Como otros tempranamente constataron (Treviño, Salazar & Donoso, 2011; Mena y Corbalán, 2010), el artículo N° 13 de la Ley contradice lo que había quedado proscrito en el artículo N° 12 al establecer las condiciones y requisitos para organizar procesos de admisión<sup>3</sup>. Esto abre la interrogante si una ley imprecisa ejerce igualmente un poder coactivo sobre los establecimientos. Este estudio explorará la situación de la selección, sus efectos y los espacios para el perfeccionamiento de la regulación.

### 1.2. Definición del problema y objetivos

La reciente prohibición de seleccionar busca cautelar el principio de igualdad educacional propio de sociedades democráticas justas. A la fecha, Chile no cuenta con antecedentes empíricos sobre el funcionamiento de esta prohibición. Este estudio busca reducir esa brecha en conocimiento preguntándose por el poder coactivo que tiene la prohibición en la organización que hacen los establecimientos de sus procesos de admisión. Con ese fin, se estudiará la magnitud, intensidad, efectos y racionalidad de las prácticas de selección que resultan en exclusión escolar. En particular, denominados prácticas de selección o selectividad al reconocimiento explícito por parte de los directores del uso deliberado de actividades de

---

<sup>1</sup> El artículo N° 12 de la Ley General de Educación que prohíbe seleccionar, dice: “En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar, en cada uno de estos cursos, el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante.”

<sup>2</sup> Para detalles sobre su impacto, consultar Valenzuela et al. (2013) en [www.pel.cl](http://www.pel.cl)

<sup>3</sup> El artículo N° 13 estipula: “Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos deberán ser objetivos y transparentes...Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar b) criterios generales de admisión...e) tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes...g) proyecto educativo del establecimiento”.

admisión, cuyo propósito manifiesto es la selección final del postulante y su incorporación a la matrícula definitiva del establecimiento. En términos de política educativa resulta relevante comprender la racionalidad de los actores educacionales en materias que afectan el conjunto del sistema y que por lo mismo la sociedad intenta regular por definir las perjudiciales para el interés común. Es importante clarificar que este estudio no aborda la *selección efectiva neta* definida como el número de estudiantes postulantes no aceptados en cada establecimiento. Este último balance o cotejo administrativo del proceso de admisión de cada establecimiento en rigor debiese denominarse 'exclusión' (estudiantes discriminados por sus características individuales o familiares) en lugar de 'selección' (las prácticas y racionalidad en las que se sustentan las prácticas de exclusión). En consecuencia, al hablar de 'selectividad' este estudio no entrega información sobre el número de postulantes excluidos o discriminados, sino que se refiere a la magnitud, intensidad, efectos y racionalidad de las prácticas de selección que resultan en exclusión escolar. De este modo, este estudio tiene por propósito investigar en profundidad las *prácticas selectivas mismas* así como también la racionalidad que empuja su uso en un marco legal que las prohíbe: qué tácticas se emplean, en qué niveles de enseñanza, con qué intensidad, qué tipo de establecimientos, con qué efectos composicionales, en fin, con arreglo a qué propósitos, qué actores y qué consecuencias materializan una práctica prohibida.

En relación a los efectos, la segregación escolar es uno de los problemas educacionales más serios que enfrenta Chile en la actualidad (Mizala & Torche 2012; Elacqua & Santos, 2013; Valenzuela, Bellei y Rios, 2013; Flores y Carrasco 2013). Esta evidencia reciente plantea que las características de la composición social y académica de cada establecimiento son consecuencia, en parte de la elección de las familias así como de las restricciones a la elección que impone el financiamiento compartido. Sin embargo, un aspecto poco estudiado es el papel que la selección tiene sobre la segregación. Por tanto, indagar en esa relación ahondará en nuestra comprensión de los mecanismos institucionales que en Chile contribuyen a la segregación escolar. La importancia de considerar los efectos de la selección sobre la composición responden al hecho que dicha composición tiene efectos significativos sobre los desempeños escolares de los estudiantes en un doble nivel, académico y cívico<sup>4</sup>. Del mismo modo, el estudio se pregunta sobre el efecto que tiene la selección en la calidad de la educación ofrecida por los establecimientos. El estudio define calidad en términos de valor agregado e indaga si acaso la selectividad contribuye a promover la excelencia educacional (San Martín & Carrasco, 2013).

### 1.3. Conocimiento actual sobre prácticas selectivas en Chile

Pese a que la selección y sus efectos han sido un componente central de las recientes discusiones de reformas educativas, su estudio ha sido prácticamente inexistente con la notable excepción del estudio de Contreras, Sepúlveda y Bustos (2010), quienes no obstante emplearon datos del cuestionario SIMCE reportando procesos de selección ocurridos varios años antes de la existencia de la ley que la prohíbe. El uso del cuestionario SIMCE como fuente para dar cuenta de la selección plantea algunas limitaciones puesto que se trata de datos auto-reportados por las familias en el cuestionario SIMCE. No es claro que los padres cuenten con mejor información sobre los procesos de admisión que la escuela misma. De ahí la importancia de estudiar la selección desde la perspectiva de quienes la organizan y aplican. Asimismo, los padres al referirse al proceso de admisión en el cuestionario responden respecto de un hecho ocurrido en su mayoría alrededor de cuatro años antes. Por su parte, la producción académica no-empírica sobre selección escolar en Chile consiste en discusiones sobre implicancias de política (e.g., Brunner, 2007), revisiones de literatura internacional asociada al tema (e.g., Manzi, 2007; Beyer, 2007), o bien consideraciones sobre sus implicancias éticas vistas desde el prisma de la filosofía política (Atria, 2007, 2009; Peña, 2007). Mientras la selección de estudiantes por causales asociadas al talento académicos es muchas veces validada como una alternativa de política (Brunner, 2007; Beyer, 2007) —en base a una definición limitada de meritocracia, como discutirá la sección conceptual—, aquellas basadas en consideraciones socioeconómicas son mayoritariamente objetadas por considerarlas discriminatorias. En suma, en Chile se presume que la selección es una práctica relativamente extendida. Sin embargo, no contamos con ningún antecedente empírico reciente, proveniente desde los mismos establecimientos, que nos permita evaluar dicha presunción.

---

<sup>4</sup> En cuanto a la evidencia internacional, consultar Thrupp, 1995; Thrupp, Lauder and Robinson, 2002; Nasch, 2003; Dumay and Dupriez 2008; Lauder, Kounali, Robinson and Goldstein, 2010. Taut & Escobar, 2012 para el caso de Chile.

## 1.4. La experiencia internacional: un esbozo

Fundamentalmente, la experiencia internacional indica que los mecanismos mínimos que garantizan el principio de igualdad educacional, son: la organización de la admisión mediante agencias locales, el uso prioritario de criterios de discriminación positiva, regulaciones y súper-vigilancia de su cumplimiento, inicio a una tardía edad de la primera selección y muy ocasionalmente la fórmula de tómbolas como recurso de decisión de la admisión.

En primer lugar, existe una diferencia importante en la edad en la que se realiza en promedio la primera selección de estudiantes. Mientras en un extremo en Alemania y Austria la selección se lleva a cabo a la temprana edad de 10 años, en Finlandia, Francia, Dinamarca, Australia, Nueva Zelanda, Polonia, Noruega, Inglaterra, EEUU y España no se permite selección con anterioridad a los 16 años de edad. Portugal, Japón, Irlanda, Grecia y Estonia la permiten a los 15 años (OCDE, 2012). Sin embargo, respecto a los efectos en términos segregativos, la evidencia internacional muestra que los países con sistemas más selectivos, como Hungría, Alemania y Austria tienen mayor segregación social entre las escuelas que países como Finlandia, Suecia, Noruega o Irlanda (Gorard & Smith, 2004; Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2006).

Respecto a los modos de organizar la admisión, existe un patrón común en cuanto a que la selección está centralizada en organizaciones gubernamentales locales y no en manos de cada establecimiento. Las familias postulan a la agencia local quien distribuye y asigna cupos según las preferencias de los padres. Esta modalidad común responde al hecho que los establecimientos educacionales siempre estarán orientados a estructurar su matrícula custodiando su propio interés. Para evitar lo anterior y garantizar oportunidades educacionales justas, las agencias locales usan métodos sofisticados de asignación de cupos, siguen los criterios que fija legislación, y excluyen todo método prohibido o discriminatorio.

En Inglaterra, los criterios que pueden utilizarse para ofrecer cupos están estipulados por ley y estructuran el trabajo de las *Local Educational Authorities* (LEA), oficinas locales de educación de naturaleza gubernamental<sup>5</sup>. Las familias postulan a través de las LEAs y los establecimientos participan del proceso, rankeando en base a los criterios publicados. Finalmente, la LEA toma las decisiones en base a las sugerencias del establecimiento y lo que estipula la Ley. Un reciente estudio sobre los procesos de admisión en Inglaterra encontró un alto cumplimiento de la legislación (West, Barham & Hind, 2009).<sup>6</sup> Respecto a la selección aleatoria como mecanismo, esta no puede ser utilizada por la LEA como el principal criterio. En caso de *oversubscription* (más postulantes que cupos), este procedimiento puede ser utilizado previo acuerdo con la comunidad, además de incluir un supervisor externo que supervigile el proceso. Sin embargo, Inglaterra también cuenta con un grupo de escuelas selectivas (las *grammar schools*, las *foundation schools* y *voluntary-aided*), que representan alrededor de un tercio del sistema escolar y que retienen aun su prerrogativa de seleccionar a sus estudiantes a diferencia de la mayoría cuya proceso de admisión está trasladado a las *Local Educational Authorities*. La evidencia inglesa reporta que estas escuelas selectivas, que controlan su admisión, están asociadas a mayores niveles de segregación social entre las escuelas (Goldstein, & Noden, 2003; Allen, 2007).

Por su parte, el caso de EEUU es interesante por su reciente dinamismo, pero muy vasto, lo que excede los límites de este reporte. Brevemente, lo que se observa es la existencia de agencias locales que coordinan la admisión cuya función se ha visto complejizada en la última década con la adopción creciente de sistemas de elección de escuelas por diferentes estados y distritos. De este modo, si en el pasado las agencias locales asignaban las escuelas sin considerar las preferencias de los padres, hoy las asignan en base a las postulaciones de las familias (principalmente en secundaria). El *National Center for Education Statistics* de EEUU reportó que entre 1993 y 2003 la proporción de estudiantes matriculados en escuelas *asignadas* declinó de un 80% a un 74%. Esto muestra la creciente importancia de la elección de escuelas y el desafío

---

<sup>5</sup> Según el *Schools Admissions Code* que establece el Ministerio de Educación Inglés con el listado de criterios más comunes que pueden incorporarse, la primera prioridad debe ser para los *looked after children* (niños bajo el cuidado de una autoridad local) o estuvieron en esa condición. Todos los establecimientos deben admitir a estudiantes con necesidades educativas especiales que los hayan nombrado como preferencia. Los criterios deben incluir mecanismos de "desempate" claros y justos entre dos postulaciones. No deben utilizarse criterios subjetivos en ningún caso.

<sup>6</sup> Los autores utilizan datos administrativos de admisión de 3.134 escuelas. En términos de los criterios de admisión más frecuentes se encuentra que el 99% de los establecimientos menciona a los estudiantes *in care*, según los criterios del *Department for Education*. Un porcentaje mayoritario de establecimientos (97%) incluye tener hermanos, la distancia al establecimiento (93%), y las necesidades educativas especiales (53%). Entre los criterios de admisión menos frecuentes, se encuentra la selección aleatoria (6%) y la religión (17%).

para las agencias locales que ya no solo asignan las escuelas según los criterios de equidad sino que ahora deben contemplar la opinión de las familias y sus preferencias (Berends, Cannata & Goldring, 2011).

Para ejemplificar, el estado de New York ilustra esta transformación y la complejidad de su diseño y funcionamiento. Aun cuando la selección académica para estudiantes de más 15 años es permitida, ello no queda al arbitrio de cada establecimiento sino de una agencia que vela por la transparencia y justicia de la competencia por cupos. El *Directory of New York City Public High Schools* (NYCDOE) es la agencia pública encargada de las admisiones a las escuelas secundarias. Su website afirma que su sistema de admisión se rige y sigue dos principios fundamentales: equidad y libre elección. Su misión abarca alrededor de 1.1 millones de estudiantes. Su actual sistema de procesamiento de preferencias y asignación de cupos fue encargada a físicos americanos quienes crearon el *National Resident Matching Program*. El objetivo de política educativa que tuvo la creación e implementación de este programa es aumentar la probabilidad que tienen los estudiantes de ser asignados a la escuela que se encuentra entre sus más altas preferencias de postulación. Así como, importantemente, distribuir a los estudiantes tanto de menores rendimientos como de bajos niveles socioeconómicos del modo más *balanceado* posible entre los establecimientos del distrito y estado. Es decir, su objetivo primario es resguardar el principio de igualdad educacional, favoreciendo al más desventajado y asegurando una composición social y académica de la matrícula a través del sistema lo más equitativa posible. Para ello, el sistema permite que los estudiantes puedan incluir e su aplicación hasta 12 escuelas o programas de estudios. Un reporte reciente indica (Sattin-Bajaj, 2011) que el sistema del NYCDO alcanzó en 2008 un 90% de éxito al asignar a los estudiantes alguna de las escuelas de su preferencia. Mientras que en 2009, el 50% de los postulantes fueron asignados a su escuela de *primera* prioridad y el 80% en alguna de las *tres primeras* prioridades.

Con todo, aunque este esbozo es limitado y una revisión más sistemática de la experiencia internacional es requerida, hay tres aspectos que podemos notar. En primer lugar, el control total que hacen los establecimientos chilenos de los procesos de admisión es una rasgo inusual en la mayoría de los sistemas escolares que están inspirados y siguen principios de igualdad educacional y libre elección. En segundo lugar, un sistema de admisión externo a las escuelas supone una enorme complejidad en términos de diseño de política, innovación tecnológica y recursos. Especialmente puesto que esos sistemas son sensibles a la interacción entre provisión mixta, sistemas de elección, sistemas de admisión, grados de desigualdad socioeconómica y distribución territorial de las escuelas. De esta manera, no existe una regla universal respecto a la selección, sino distintas opciones de política pública. Lo que parece ser un denominador común, sin embargo, es la existencia de selección meritocrática en todos los niveles el sistema escolar (OECD, 2012).

## 2. MARCO CONCEPTUAL

Para conceptualizar el significado de la selección en términos de política educativa, recurrimos al concepto de igualdad educacional de Harry Brighouse cuya elaboración sigue los principios de la Teoría de la Justicia de John Rawls, cuya filosofía política se enmarca en una tradición liberal-igualitarista como modo de organizar los vínculos de cooperación social justa entre los hombres. En segundo lugar, serán analizados brevemente tres tipos de accountability educacional para localizar el caso chileno y la relación que esto tiene con la operación de la selección.

### 2.1. Principios de igualdad educacional y el rol de la selección en su realización

La proposición fundamental de Harry Brighouse sobre la igualdad educacional, para la realización de los principios de justicia de las sociedades democráticas contemporáneas, plantea la obligación que el destino futuro de cada niño y niña esté escindido de su herencia socio-cultural. Para Brighouse la aceptación de la distribución desigual de las posiciones sociales de la vida adulta demanda una base de justicia en las oportunidades de la infancia. Brighouse estipula que la suerte que corran y el modo en que se desenvuelvan los niños en la competencia de la vida adulta por los frutos de la cooperación social, no debe ser completamente dependiente de sus talentos, ni de los recursos ni de la prudencia de sus padres (Brighouse, 2000). Por tanto, para Brighouse la *igualdad educacional* se define como aquella que otorga a todos los individuos las mismas y equivalentes condiciones educacionales de manera tal que otras desigualdades posteriores en la vida adulta en otras esferas sean juzgadas como legítimas. Brighouse opone lo que denomina la *objeción distributiva* a todo diseño institucional que vincule el destino futuro de los niños a las ventajas posicionales y prudencia de sus padres. Y en efecto, como ha sido desarrollado extensamente por Brighouse, tanto los sistemas de elección de escuelas, los mecanismos de privatización y los sistemas de admisión selectivos, son prácticas sociales o políticas educativas cuyo funcionamiento requiere un escrutinio crítico en cuanto a sus consecuencias sobre los principios de igualdad. Sin embargo, como veremos enseguida, el principio de igualdad educacional es demandante y plantea excepciones que buscan cautelar otros principios a los que el principio de igualdad educacional debiese estar subsumido. Antes de profundizar en esto último, se extiende la definición de igualdad educacional en sus dos formas.

### 2.2. Principios de igualdad educacional: concepción meritocrática y radical

Brighouse (2010) identifica dos tipos de igualdad: concepción meritocrática y la concepción radical. Su diferencia radica en lo que cada uno considera como una fuente aceptable de desigualdad educacional. Mientras la *noción meritocrática* aceptaría diferencias relativas al talento, excluyendo razones de clase social, la *concepción radical* incluye también el talento, al afirmar que esas diferencias también son arbitrarias e involuntarias. Brighouse define la concepción meritocrática como el destino de un individuo que en términos de logros educacionales debe depender únicamente de su talento y esfuerzo individual y no de la influencia de sus antecedentes de clase social. Sin embargo, agrega que esta noción meritocrática encuentra su límite cuando ese talento y esfuerzo son resultado del accionar de la clase social. De ahí que Howe (2010) denomine *concepción meritocrática sustantiva* la noción de Brighouse para subrayar que esta concepción sustantiva no debe confundirse ni homologarse a una noción formal y limitada de meritocracia, especialmente presente en las teorías del capital humano, donde resulta irrelevante y no es considerado problemático que las diferencias en talento obedezcan y encuentren su fuente de explicación en mecanismos generativos de clase social (el talento requiere ser cultivado en base a una gama amplia de recursos). En esas concepciones limitadas de meritocracia, el individuo es la unidad irreductible de la sociedad, descartando las bases asociativas de su desarrollo.

#### *Talento natural, talento adquirido y esfuerzo individual*

Brighouse introduce la diferencia entre talento natural y adquirido. Esa distinción busca identificar probables fuentes de desigualdad en la adquisición de los talentos (cuestión que ignora la noción limitada de meritocracia del capital humano). En particular pues los talentos requieren ser desarrollados, moldeados, estimulados. No son entidades o condiciones puras y estáticas. Factores ambientales deben gatillarlos y cultivarlos. Por ese hecho Brighouse reconoce la existencia de talentos adquiridos cuyos factores para su actualización se relacionan a múltiples recursos que resultan de diferencias de clase social. En cambio, los talentos naturales son propios de cada ser humano, dan cuenta de su condición única y su existencia no debiese considerarse una fuente de desigualdad. Aunque Brighouse acepta que esta distinción puede resultar

difusa si se atiende a los desarrollos científicos que muestran las bases sociales e históricas intergeneracionales que están a la base de los talentos naturales. Esto último es recogido por la concepción radical quien incluye el talento natural como fuente de desigualdad educacional.

De este modo, la segunda concepción de igualdad educacional (radical) plantea que el destino de un individuo en términos de logros educacionales debe depender únicamente de su *esfuerzo* individual y no de la influencia de sus antecedentes de clase social o de cualquier tipo de talento. El esfuerzo individual se localiza en el terreno de las libertades humanas, refiere a la agencia individual, a la voluntad de cada cual de realizar la vida que satisfaga sus anhelos e intereses. El principio de justicia considerable como aceptable que el ejercicio de dicho ámbito de libertad resulte en desigualdades educacionales entre los individuos. Sin embargo, Brighouse también advierte –sin resolverlo- que existe la posibilidad que los esfuerzos de los individuos sean más o menos posibilitados según la posición social en que cada sujeto se encuentra.

### *Clase social*

No hay espacio aquí para desarrollar el significado, evolución, transformaciones y mecanismos de operación de la clase social. Es un campo de análisis vasto que cuenta con diferentes perspectivas de aproximación. De un lado, hay quienes la asocian únicamente a posiciones económicas en una tradición Weberiana. En esta perspectiva, la clase social se asociaría a diferencias laborales y de ingreso cuyo resultado único es el tipo y monto de bienes que los sujetos pueden adquirir; la desigualdad, para esta perspectiva, solo se expresaría en su dimensión material (Goldphtore, 1996; Halsey, 2000). De otro lado, la visión culturalista plantea que las clases sociales dan cuenta -además de diferencias económicas- sobre todo de distinciones simbólicas y materiales que configuran las diferencias entre los grupos sociales (Savage, 2000; Devine, Savage, Crompton, and Scott, 2003; Bennet, Savage, Silva, Warde, Gayo-Cal and Wright, 2009; Lareau, 2000, 2003). Por su parte, en una posición crítica al análisis de clase, Beck, Giddens y Lash (1994) plantean que el papel de las clases sociales en la organización de la sociedad se ha transformado en las últimas décadas. Si décadas atrás las clases sociales cumplieron el papel de organizar un conjunto de otras instituciones sociales (partidos políticos, grupos comunitarios, sociedad intermedia), ese rol hoy se ha difuminado, dando paso a lo que denominan la modernización reflexiva donde la vida social se organiza según los proyectos individuales de vida o una subjetividad individual. Brighouse –aunque no lo explicita- parece no aceptar la idea que las clases sociales han desaparecido y que su pulverización ha sido remplazada completamente por otras conformaciones sociales (Beck, 2007). En cambio, Brighouse coincide con la visión culturalista del análisis de clases sociales cuya perspectiva enfatiza que las clases sociales se expresan mediante prácticas culturales, capitales en todas sus formas, visiones de mundo, conocimiento, modos de hacer distintivos y propios de cada clase social. Dicha configuración común de clase, aunque tiene un papel organizativo de las relaciones sociales, no tiene la importancia –en coincidencia con Beck et al. que tuvo durante casi buena parte del siglo XX. Las clases sociales en esta perspectiva, si bien se estructuran en base a diferencias económicas, su configuración no se extiende a los partidos políticos (partidos de clases), ni a los sindicatos ni asociaciones ciudadanas. Identificada dicha transformación de su papel, esta perspectiva plantea que las clases sociales siguen estructurando el funcionamiento de las relaciones sociales, produciendo formas de reproducción y transmisión socio-cultural, pero esta vez, en modos más tácitos, implícitos, simbólicos, ampliamente diseminados pero difusos. La clase social opera cotidianamente y tiene la capacidad de estructurar el devenir de los sujetos, pero lo hace sumergidamente. De ahí quizá su eficacia en constituir aún una de las fuentes más persistentes de desigual social.

Para Brighouse, las clases sociales inciden ampliamente en las posibilidades de movilidad futura de los niños y niñas. Por ello, el principio de igualdad educacional debiese promover instituciones que limiten la influencia de la herencia social de los niños transmitida por sus padres, en su inserción, desarrollo y futuro educacional. Toda institución educacional que permita que la clase social incida en el tipo de educación que un niño o niña recibe, transgrede los principios de justicia a los que todos los miembros pertenecientes a una comunidad política democrática están obligados a satisfacer.

### **2.3. Límites al principio de igualdad educacional: valores al que la igualdad educacional está subordinado**

Brighouse, sin embargo, plantea que ambas concepciones de igualdad educacional deben contraponerse a otros valores para alcanzar su realización. La igualdad educacional no es un valor supremo o absoluto, también esta potencialmente expuesta a principios de parcialidad donde la obligación y deber que tenemos con la comunidad puede revisarse al confrontarla con otro conjunto de valores también indispensables para los sujetos. Y este punto es significativo para los sistemas escolares y en particular la selección. Brighouse

plantea que hay al menos tres tipos de valores ante los cuales el principio de igualdad educacional podría ser subsumido: valor de la familia, el valor de la excelencia educacional y el valor de priorizar al más desventajado.

Especialmente los dos primeros son particularmente aplicables en términos de política educativa para el caso chileno. De un lado, las familias tienen derecho a educar a sus hijos, no correspondiendo al Estado inmiscuirse. En Chile, de algún modo, la libertad de enseñanza resguarda ampliamente este derecho. Lo hace al permitir que la sociedad civil o grupos particulares creen sus propios establecimientos educacionales. También es ilustrativo del derecho de las familias a educar a sus hijos la libre elección de escuelas, los aportes monetarios adicionales, así como el beneplácito y conformidad con los procesos de admisión que los establecimientos efectúan. Introducir principios y medidas de igualdad educacional que interrumpieran la transmisión de ventajas desde las familias a sus hijos, transgrediría este derecho fundamental. Por su parte, y más en específico, la excelencia educacional fomenta el desarrollo del conocimiento en todas sus formas y la tecnología, tanto de sociedades particulares como de la especie. De ello depende el bienestar futuro de la mayoría. Ese bien mayor no puede afectarse con medidas igualitaristas como por ejemplo, algunos argumentarían, restringir la libertad de los establecimientos a seleccionar a los estudiantes más talentosos y motivados.

Sin embargo, como veremos, Brighouse ofrece buenas razones para descartar ambas objeciones.

### *El valor que la familia tiene derecho a educar a sus hijos*

Brighouse aclara la dificultad que supone aislar completamente la influencia de los recursos y prudencia de los padres sobre la educación de los hijos. Dado que esa influencia tiene formas múltiples de activarse y producirse, aun cuando algunas sean susceptibles de ser contenidas por el Estado, es inexorable que ocurran. Además, dado que los padres más aventajados comprenden que la transmisión de sus ventajas a sus hijos les otorgará en el futuro posiciones similares o mejores que las propias, dicha independencia será difícilmente contrarrestada sin instituciones sociales fuertes. Brighouse plantea que los principios de parcialidad, sobre qué es razonable y aceptable restringir hacia otros con quienes se comparte una comunidad, aplican al caso de las familias. En conjunto esto plantea la siguiente interrogante: ¿la familia no tiene derecho alguno sobre la educación de sus hijos?. Como expone en detalle Brighouse & Swift (2009), sobre la legítima parcialidad familiar, requieren identificarse particularmente y sin abstracciones, por un lado, la especificidad de las relaciones de los agentes respecto de otros en cuanto a las responsabilidades/prerrogativas que contemplan los términos de la cooperación social y, por otro, los bienes distintivos y únicos que las relaciones familiares ponen a disposición.

El análisis de Brighouse aquí sigue el principio de la Libertad de Rawls que se erige por sobre el de la igualdad justa de oportunidad. De igual modo, aquí se erige por sobre el principio de igualdad educacional el principio sobre la importancia de la familia como institución única y fundamental de las sociedades para la realización del sentido del apego, la creación de una pertenencia, la transmisión de valores trascendentes, el cultivo de relaciones de amor, en fin, el florecimiento y desarrollo humano más primario encuentra en la familia la institución privilegiada para su realización. Y en consecuencia, en virtud de ese valor mayor, ninguna regulación o institución educacional puede subsumir el derecho de las familias de criar a sus hijos<sup>7</sup>. Más en específico aún, en un esfuerzo por ofrecer base empíricas a la proposición anterior, Brighouse & Swift (2009, p. 53) plantean que la familia tiene la prerrogativa suprema de realizar dos actividades fundamentales para la realización de las relaciones familiares. En primer término, el derecho único de *leer cuentos diariamente* a sus hijos conservando el derecho total de escoger discrecionalmente los libros y sus contenidos. Esto último propicia los vínculos de transmisión cultural, cariño y apego. En segundo término, el derecho a hacerse acompañar así como inscribir o enrolar a sus hijos en comunidades y actividades religiosas, participar en asociaciones o comunidades de valores relevantes para la familia. Esto último faculta a los padres a educar a

---

<sup>7</sup> Brighouse & Swift (2009, p. 53) propone que los bienes específicos de la relación familiar son: (1) *Children enjoy the loving attention of, and bond with, a particular adult, a relationship that is widely regarded as essential for their emotional development.* (2) *Children enjoy a sense of continuity with (or belonging or attachment to) the past, mediated by acquaintance with their own family members.* (3) *Children enjoy the security provided by the presence of someone with a special duty of care for them.* (4) *Parents enjoy a distinctively valuable relationship with their children; one that is intimate and mutually loving, but in which the parent acts as a fiduciary for her child's nondevelopmental interests and for her interests in physical, cognitive, emotional, and moral development, which include, usually, the interest in becoming an adult who is independent of her parents, capable of taking over responsibility for her own judgment and for her own welfare.*

sus hijos según sus propios intereses, fe, visiones, de modo de promover en ellos una educación y carácter compartido. Brighosue & Swift (2009, p. 57) agregan:

*The parent reading the bedtime story is doing several things simultaneously. He is intimately sharing physical space with his child; sharing with her the content of a story selected by one of them; providing the background for future discussions; preparing her for her bedtime and, if she is young enough, calming her; and reinforcing the mutual sense of identification one with another. He is giving her exclusive attention in a space designated for that exclusive attention at a particularly important time of her day. Having one's children accompany one to church is likewise a paradigm case because it involves similarly intimate interaction and produces similar mutual identification. Without substantial opportunity to share himself intimately with his child, in ways that reflect his own judgments about what is valuable, the parent is deprived of the ability to forge and maintain an intimate relationship, and the child is deprived of that relationship. The loss, then, is a loss to both the parent and the child, and it is a loss of the core of what is valuable about the relationship. Imagine that parents are barred from engaging in these or relevantly similar activities, or, less drastically, that they are made very difficult; the opportunities for realizing the familial relationship goods that justify the family would be severely limited.*

Brighosue & Swift (2009) admiten que dichas prerrogativas lesionarán -particularmente en sociedades de alta desigualdad socioeconómica- el principio de igualdad educacional puesto que –admiten- es probable que esos espacios hagan más y no menos dependientes la relación entre destino futuro y herencia social. En suma, los valores de la familia refieren al conjunto de derechos de los padres que podrían ser violados ante la promoción de otro valor como la igualdad educacional. Entonces, en el caso chileno, suele esgrimirse que la familia tiene derecho a educar a sus hijos como prefieran. Según Brighouse, ese derecho debe ser subordinado a la igualdad educacional solo hasta el punto que no lesione los derechos de los padres en la crianza cercana, el cuidado, educación comunitaria y contacto cercano con sus hijos. Es lo que podemos denominar el espacio privado de educación de los niños. Por su parte, el espacio público contiene todo lo restante. Y en este punto Brighouse (2004, 2010) desarrolla argumentos en contra de la privatización de la educación, la selección académica y las medias segregativas como políticas que violan los principios de igualdad educacional. Así, dado que ningún sistema de admisión ni elección perjudica el derecho de educar a los hijos en el espacio privado (generalmente, los niños vuelven todos los días a su hogar en cualquier sistema escolar, las escuelas no organizan el tiempo libre con los padres ni prescriben de modo vinculante qué valores, creencias o conocimientos pueden los padres transmitir a sus hijos), entonces –plantea Brighouse- los sistemas selectivos vulneran la igualdad educacional al tiempo que no afectan los derechos fundamentales de las familias en la educación de sus hijos.

#### *El valor de una educación de excelencia*

Brighouse (2010) plantea que una obligación de la comunidad política y sus miembros es propender al bienestar de todos sus miembros. El desarrollo científico y económico, la innovación tecnológica, así como el desarrollo en las artes y humanidades, son dimensiones que los diseños institucionales deben cautelar. Por lo mismo, una objeción al principio de igualdad estaría dada en aquellos casos donde su realización impide avanzar el valor de la excelencia educacional. La selección académica es uno de los ejemplos más ilustrativos dado que en virtud de ella (pues cautela el principio de igualdad), lo más talentosos pueden verse perjudicados. Esta objeción opera sobre el supuesto que la selección favorece *individualmente* a los talentosos (cualesquiera sea, talento natural o adquirido), pero ignora las consecuencias sistémicas.

En efecto, Brighouse plantea y elabora la distinción entre la *excelencia educacional individual* y la *excelencia del sistema educacional* en su conjunto. En breve, la objeción tiene validez para Brighouse solo cuando la realización de la igualdad educacional pone en serio riesgo la excelencia del sistema educativo en su conjunto. Si el principio de igualdad educacional busca ser subsumido ante la excelencia individual entonces la comunidad política no se verá beneficiada. Siguiendo a Brighouse, si el argumento de la selección académica (pese a que vuelve dependiente la herencia social al destino) es defendido en base a los beneficios de unos pocos, el valor prioritario es el principio de igualdad. En el caso de Chile, la prohibición de seleccionar no vulnera el derecho a proveer educación o su aspiración a lograr resultados de excelencia con los más talentosos o cada estudiante. Solo restringe sus posibilidades de escoger su composición pero ello está subordinado al valor superior de la igualdad educacional del *sistema educativo como un todo*. La pregunta empírica es si acaso la mayor o menor selectividad contribuye a la mayoría y no perjudica a la minoría.

#### *El valor de favorecer al menos aventajado*

Brighouse (2010) considera que todo diseño institucional y distribución de bienes debe siempre jugar a favor de los menos aventajados. La comunidad política tiene obligaciones con todos aquellos de menores recursos

para ejercer plenamente su autonomía y libertad. Particularmente en el caso de los niños donde los más desventajados lo son por razones involuntarias alejadas de su propio arbitrio. Brighouse sigue en este punto el Principio de la Diferencia de Rawls argumentado que si, por ejemplo, en virtud del principio de igualdad, la provisión de educación gratuita –inspirada en el principio de igualdad- para todos traspasa fondos que debiesen ir necesariamente a los menos aventajados traspasándolos en cambio a los más aventajados, ese principio de igualdad debe subsumirse, incluso al punto de permitir un pequeño bolsón de colegios privados. Y de ese modo destinar los recursos a los menos aventajados. Esto último ejemplifica bien la importancia para Brighouse de la importancia de este valor particularmente en sociedades desiguales.

#### **2.4. ¿Qué puede hacer la sociedad para promover la igualdad educacional sin afectar la realización de esos otros valores?**

Las políticas de *oportunidades educacionales* materializan el principio de igualdad educacional para que éste encuentre su total realización. Sin oportunidades educacionales (recursos variados) equitativas, el principio de igualdad sería sólo teórico sin realización material o empírica. En sociedades que distribuyen inequitativamente sus capitales (Bourdieu, 1986), un sistema educacional justo debiese al menos propender a otorgar recursos (oportunidades) a todos los niños por igual (Halsey & Goldthorpe, 2001; Brown, Reay & Vincent, 2013). Entre esos recursos se encuentran no sólo la calidad de los docentes (Daling-Hammond, 2012) o los recursos generales de las escuelas, sino también fundamentalmente el acceso a otros pares de mayor nivel socioeconómico o aprendizaje previo o habilidades (Coleman, et. al, 1966; Gray, 2005), cuestión que depende estrechamente de la existencia de otras medidas de política educativa como la selección de estudiantes y los niveles de privatización de un sistema escolar.

El papel del Estado es fundamental para Brighouse en la creación de instituciones que permitan avanzar el principio de igualdad educacional. Brighouse ha publicado propuestas de política educativa, sus alternativas y consecuencias especialmente para el caso anglófono. Entre otras medidas, ha planteado que tanto para su concepción radical como meritocrática de igualdad se requiere restringir al máximo las escuelas privadas, eliminar cualquier mecanismo que genere segregación educacional, prohibir la selección de estudiantes por cuestiones sociales, raciales, académicas, y económicas y, finalmente, regular y diseñar cuidadosamente los sistemas de elección de escuelas pues muchas modalidades terminan lesionado el principio de igualdad educacional. Además, para beneficiar al menos aventajado, se requieren recursos especiales y diferenciados, así como programas de atención especializada, intra (apoyo sicopedagógico) y extra escuela (salud, alimentario), para proveer el máximo apoyo que permita romper la influencia de su herencia social en sus posibilidades futuras. Consistentemente con ello, Chile ha introducido crecientemente medidas que tienden a materializar los principios de igualdad educacional planteados por Brighouse. Por ejemplo, la prohibición de seleccionar en la LGE es un claro avance para restringir la influencia que ejercen los establecimientos escolares en *relevar* la herencia social en la trayectoria escolar de cada estudiante. Y esa prohibición no estaría afectando el derecho de las familias a educar a sus hijos, según se ha planteado. A su vez, la Ley SEP claramente busca favorecer al menos aventajado. Otorgando recursos extraordinarios para su educación. En adición, la ley SEP añade una doble prohibición de seleccionar, como analizaremos en la sección de resultados. En conjunto, al menos teóricamente, el Estado de Chile ha tomado protagonismo en la realización del principio de igualdad educacional. Con todo, Brighouse (2000) plantea que las medidas más propicias para reducir la desigualdad educacional serán la reducción de las desigualdades socioeconómicas pues la pobreza y desigualdad económica acrecienta las posibilidades para que los más aventajados desplieguen sus recursos a favor de los suyos. De eliminarse esas distancias sociales, la preocupación por reducir la influencia de la herencia social sobre el destino de los niños perdería relevancia práctica.

#### **2.5. Tipos ideales de accountability educacional para organizar los sistemas escolares: profesional-burocrático, desempeño y mercado.**

A continuación se describen las características principales de estos tres modos de regulación educacional (Fuhrman & Elmore, 2004; Garn & Cobb, 2012). Para cada tipo se describen brevemente tres ejes: profesión docente, financiamiento y provisión educativa y currículum y evaluación. Son tipos ideales pues cada sistema escolar es un caso único y es probable que no exista ninguno en estado puro y las más de las veces haya yuxtaposiciones. Lo más común, es la combinación de sistemas organizados en base a desempeño y con instrumentos de mercado (como Chile). Aunque también es posible encontrar países o estados con funcionamiento en base a desempeño pero con débiles políticas de mercado. Con todo, estas distinciones

nos permiten visualizar el modo en que se materializan políticamente los principios de igualdad y oportunidad educacional.

### **2.5.1. Accountability o rendición de cuentas basado en burocracias profesionales**

Este tipo de organización supone una alta estandarización profesional *ex ante*. Su funcionamiento descansa en una alta confianza en la capacidad y autonomía de los actores en todos los niveles del sistema escolar. Su mecanismo de rendición de cuentas se asegura mediante altísimas barreras de entrada a los profesionales que sirven al sistema escolar (profesores, directores, agentes locales). Esos mecanismos y barreras de entrada buscan asegurar que quienes son parte del sistema poseen la más alta probabilidad de tener un buen desempeño. Este mecanismo ahorra costos del monitoreo continuo del proceso o cadena de funcionamiento del sistema. El esfuerzo por detectar probables ineficiencias está puesto a la entrada y no en el proceso ni en los resultados. Luego, establece una burocracia al tiempo que otorga autonomía de ejercicio, estipula los protocolos de control y reglamentaciones a los que los cuadros profesionales deben acogerse. Este tipo de burocracia profesional está definida de este modo por la naturaleza de lo que produce: un bien altamente complejo como la educación requiere profesionales altamente especializados cuya característica principal es el trabajo colaborativo y autónomo. Así, se caracteriza por la alta profesionalización docente, innovación, autonomía, confianza en la capacidad de las escuelas, cooperación lateral y centralidad pública. Aunque no hay tipos puros, se encuentra en países que nunca han implementado políticas de rendición basada en desempeño o mercado (Finlandia, Francia o Singapur), o bien por países o sistemas escolares que recientemente las han abandonado (Alberta en Canadá, Gales o Escocia en el Reino Unido).

Respecto a la *profesión docente*, en este esquema, las instituciones que imparten la carrera de pedagogía son altamente selectivas, complejas y que ponen altas exigencias para aceptar estudiantes de lo más alto de cada cohorte. Una vez en ejercicio, los profesores son puestos a prueba y se les exige cumplir un alto estándar profesional. Existen controles burocráticos a los docentes sobre su trabajo pero en un marco de alta autonomía profesional. Respecto al *financiamiento y provisión educativa*, este modelo tiene una educación pública robusta, prácticamente sin educación privada, es decir, con la existencia de un único 'proveedor' educacional (el Estado) cuya prestación se financia vía impuestos y sin cobro a los padres de ninguna especie. Y sin mecanismos de selección de estudiantes puesto que el proveedor único tienen como interés último educar a todos los estudiantes independiente de su condición. Respecto al currículum y la evaluación, si bien existe un currículum nacional prescrito, al mismo tiempo se permite su interpretación y ajuste a nivel local y en cada aula para adaptarlo a las demandas educacionales culturales y pedagógicas de cada estudiante. No existen exámenes nacionales censales del currículum prescrito. La evaluación es responsabilidad de cada escuela y docente puesto que sirve los intereses del aprendizaje de los estudiantes.

La crítica a este modelo es que los individuos no tienen incentivos constantes para mejorar su desempeño (solo la motivación profesional y compromiso ético con la tarea, cuestiones que el tiempo difumina). Esto lleva a la larga, a la ineficiencia, letargo y parálisis de las organizaciones. Ni la burocracia ni la responsabilización moral constituyen los estímulos necesarios para empujar su mejora continua. Además, en estos sistemas – sostienen sus críticos- el control es difuso puesto que existen grupos de presión organizados que sirven sus propios intereses, como los profesores. Por su parte, la existencia de un proveedor único resta innovación al sistema y restringe las libertades educacionales de la sociedad civil.

### **2.5.2. Accountability o rendición de cuentas basado en desempeño**

Este tipo de rendición de cuentas conforma un patrón global de política educativa, o lo que ha sido denominado, la segunda o tercera vía de reformas<sup>8</sup>. Como rasgo significativo, la rendición de cuentas basado en desempeño requiere ineludiblemente introducir dos tipos de medidas adicionales de las que su funcionamiento depende: estandarización curricular y la examinación a gran escala (Hargreaves & Shirley, 2009; Sahlberg, 2010; Hargreaves & Fullan, 2012; Ravitch, 2010, 2013). En lo sustantivo, recogiendo las críticas del modelo anterior, este modelo desconfía de las motivaciones intrínsecas de los actores educacionales para producir una educación de calidad y responder a las demandas educacionales y dinamismo que la sociedad demanda.

---

<sup>8</sup> Para una revisión sobre los efectos de estas políticas en otros países, consultar Carrasco (2013a, 2013b).

Por ello, respecto a la *profesión docente*, se han diseñado sistemas de salarios relativos e incentivos monetarios adicionales, asociados al desempeño de los estudiantes en los tests estandarizados. En EEUU, existe una robusta discusión sobre el efecto de estos mecanismos para mejorar el desempeño docente (Darling-Hammond, 2010)<sup>9</sup>. Si bien hay controversias metodológicas, lo que puede concluirse es que no hay evidencia clara y robusta sobre los beneficios de esta política. Respecto el *financiamiento y provisión educativa*, en general los casos difieren en términos de proveedores. Mientras en algunos países o estados la educación es pública (Europa), en otros casos hay provisión mixta (*charter schools* en EEUU). Lo central en este punto es que independiente de la provisión, el diagnóstico es que la mejora escolar se producirá al asociar parte del financiamiento de las escuelas a sus resultados en un conjunto de indicadores estandarizados relativos a resultados ya sea de aprendizaje o de inserción o titulación. En Chile, los recursos de subvención complementaria comprometidos en la Ley SEP son un ejemplo de ello. Por su parte, respecto el *currículum y la evaluación*, existen sistemas de clasificación de escuelas según resultados en test estandarizados. Ello es fundamental para la asignación de los incentivos mencionados anteriormente. Asimismo, se caracterizan por usar políticas curriculares únicas, generales que deben implementarse por igual en cada contexto educacional. La política emblemática para estos efectos proviene de EEUU, la NCLB (No Child Left Behind), que impuso métodos de enseñanza, contenidos curriculares y estableció metas de resultados asociadas a incentivos y la amenaza del cierre de las escuelas que incumplen. En Chile, el Sistema de Clasificación de Escuelas de la Agencia Nacional de la Calidad posee características semejantes en particular por su amenaza de cierre (San Martín & Carrasco, 2013).

La investigación educacional mundial ha sido especialmente crítica de este tipo de accountability educacional. Hargreaves & Shirley (2009) la han denominado la Tercera Vía de reformas cuyo diseño institucional enfatiza la estandarización curricular, los mecanismos de examinación censal y la rendición de cuentas con altas consecuencias sobre diversos actores educacionales. Su diagnóstico es que estas reformas han incumplido sus promesas y han generado efectos colaterales en todo el mundo donde se han aplicado. A su vez, Ravitch (2010) para el caso norteamericano, plantea que estas políticas en su conjunto no han mejorado la calidad educacional; más bien han restringido la posibilidad de ofrecer un currículum enriquecido y amplio, han transformado las escuelas en lugares para ensayar y rendir pruebas estandarizadas que desdibujan la amplitud y riqueza de los currículos y han redefinido el propósito mismo que tienen los sistemas escolares en las sociedades modernas. Del mismo modo, Alexander et al. (2010) para el caso Británico, sostiene que las políticas basadas en estándares curriculares rígidos, examinados a través de test estandarizados de aprendizaje, han restringido la experiencia educacional de los estudiantes, reducido las oportunidades de desarrollo de los niños, estresado a escuelas, profesores y estudiantes y, fundamentalmente, extraviado el camino para robustecer la pedagogía y la educación que la sociedad contemporánea demanda.

Con todo, es claro que un sistema de accountability basado en desempeño introduce efectos no deseados o demanda el diseño de políticas complementarias como requisito. Chile es un caso particular a este respecto pues combina la rendición de cuentas basado en desempeño con una de mercado. Este último hecho es significativo pues agrega al sistema estandarizado de medición de aprendizajes (SIMCE) una nueva función: proveer de un indicador de eficiencia para las decisiones de elección de escuela de las familias. Sin indicadores comparables, masivos y frecuentes, como veremos a continuación, el sistema de competencia entre escuelas sería inviable.

### **2.5.3. Accountability o rendición de cuentas basado en mecanismos de mercado**

Una de los mecanismos centrales que caracterizan las reformas educacionales de los últimos veinte años en buena parte de las naciones desarrolladas y emergentes, es el uso de instrumentos de mercados para el financiamiento, organización y provisión escolar. Ball & Youdell (2008) han clasificado estas estrategias de privatización como 'endógenas' y 'exógenas', donde las primeras refieren a la importación e incorporación de ideas, modelos, técnicas y prácticas provenientes del sector empresarial al interior del sector educacional; mientras las segundas refieren a la apertura del sector público y de la educación en particular a la participación privada y sus esquemas de operación tales como la competencia, el lucro, la maximización de utilidades, y la reducción de costos marginales. Respecto estas últimas, Chile ha seguido un claro modelo de privatización 'exógena' mediante un modelo de provisión mixta con un amplio sector de establecimientos

---

<sup>9</sup> Consultar una reciente revisión del estado de arte sobre la producción internacional en el área: Daniel Muijs, Leonidas Kyriakides, Greetje van der Werf, Bert Creemers, Helen Timperley & Lorna Earl (2014) [State of the art – teacher effectiveness and professional learning](#), pp. 231-256, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25, Issue 2, June 2014.

privados subvencionados con y sin fines de lucro. Internacionalmente, la privatización educacional 'exógena' se ha plasmado en políticas como programas de *vouchers*, *charter*, y *magnet schools*, para el caso de EEUU, y las *academies schools* en el caso de Inglaterra (Lauder et al. 1999; Miron et al. 2012; Forsey et al, 2008; Lubienski, 2014).

Sin embargo, la organización de un sistema escolar en base a instrumentos de mercado admite variaciones. Mientras en un extremo se encuentran países como Finlandia que hace un década implementó un sistema acotado elección de escuelas, en el otro extremo se encuentra Chile con múltiples instrumentos de mercado en operación (participación privada en la provisión, lucro, co-pago, vouchers universal, elección de escuelas, bajas barreras de entrada a los proveedores). En una situación intermedia están países como Bélgica o Holanda donde hay un sistema mixto de provisión (escuelas públicas y católicas) pero todas son financiadas por el Estado, no hay ni co-pago ni lucro y existen altísimas barreras de entrada para convertirse en proveedor educacional. O diversos estados en EEUU que combinan en diversos grados la provisión mixta (*charters* o *magnet schools*) y una variedad de sistemas de vouchers.

Al margen de la enorme variedad de diseños que admite un sistema de accountability de mercado, todos comparten los mismos fundamentos sobre las propiedades beneficiosas de los mercados para organizar la producción y distribución de bienes y servicios. La crítica a la base es que los sistemas públicos son monopólicos, capturados por grupos de presión, ineficientes y despreocupados de las preferencias educacionales de las familias. Asimismo, se añaden dos problemas adicionales: (i) existe una baja relación entre incentivos y metas educacionales y (ii) los directivos escolares tienen bajísimas prerrogativas para tomar decisiones sobre la compra, gestión y organización de los inputs de las escuelas.

En contraste, los mercados producen bienes de mayor calidad a menor costo, permiten la diversidad e innovación en lo que produce y empalman o responden de manera más activa las preferencias de los consumidores. Todo ello mediante tres instrumentos fundamentales: la competencia, los incentivos y la libertad de provisión. En el caso de los mercados educacionales, pocos países han estructurado un sistema de mercado educacional de manera tan apegada a la teoría como Chile, que posee un sistema de provisión mixta y fomenta la competencia como estrategia de mejora escolar.<sup>10</sup>

Respecto al *financiamiento y provisión educativa*, se emplean sistemas de vouchers del que depende el financiamiento de la escuelas. Al tiempo que se permite la participación de operadores privados. La hipótesis fundamental propone que las escuelas competirían para atraer las preferencias de las familias y así capturando el vouchers que virtualmente porta cada niño. Esa competencia e incentivo financiero asociado llevará automáticamente a las escuelas a mejorar su calidad mejorando así la calidad general del sistema educacional.<sup>11</sup> La rendición de cuentas esta dada por el hecho que quienes no mejoren su calidad ni logren atraer la atención de las familias terminarán por salir del sistema<sup>12</sup>. Respecto *la profesión docente*, se elimina la condición de funcionarios públicos de los profesores, siendo su único empleador el proveedor educacional. En el caso de Chile, los profesores del sector municipal se rigen por condiciones laborales comunes pero ellas encuentran variación entre diferentes sostenedores municipales. Por su parte, los sostenedores subvencionados tienen libertad para fijar las condiciones contractuales solo según el código de trabajo como con cualquier trabajador. En breve, este esquema quita la capacidad de negociación y presión al cuerpo docente bajo la hipótesis que ello mejorará la gestión de las escuelas y eficiencia del sistema. Por su parte, respecto el *currículum y la evaluación*, dos elementos fundamentales. De un lado, el Estado mientras mantiene el control del diseño del currículum y fija sus estándares, transfiere a proveedores privados la tarea de apoyar a las escuelas en su implementación. En Chile, se creó a mediados de la década anterior, un mercado del apoyo escolar al permitir la operación de alrededor de sobre mil asistencias técnicas de educación (ATEs). La relación contractual entre las ATEs y los establecimientos es un asunto privado de

---

<sup>10</sup> Usamos la palabra 'mercado' imprecisamente para fines expositivos. En rigor, dado que el precio no se fija por la interacción de oferta y demanda, se trata de un cuasi-mercado educacional.

<sup>11</sup> Una revisión de la teoría de los mercados en educación para el caso de Chile puede encontrarse en Gallego (2001) y Gallego y Sapelli (2007). También para detalles, existe evidencia sobre el impacto de los mercados en la mejora de la calidad (Carnoy & MacEwan, 2001; Bellei, 2007; Carrasco & San Martín, 2012), sobre la segregación (Elaqua & Santos; 2013, Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2013;) y sobre las oportunidades de elección de escuela (Elaqua et al, 2010; Raczynski et al., 2010; Flores & Carrasco, 2013).

<sup>12</sup> Sin embargo, Corvalán et al. (2012) reporta que las escuelas municipales más desfavorecidas no cierran, sino que reducen su matrícula, perjudicando sus recursos para ofrecer educación.

mínima regulación<sup>13</sup>. De otro, la evaluación a gran escala, estandarizada, sostenida en el tiempo, difundida públicamente deviene un mecanismo pivotal en el funcionamiento del mercado educacional. Sin información de la calidad del servicio, no es posible estructurar un sistema de competencia entre escuelas. Para el caso de Chile, el SIMCE provee información a las familias que activa la competencia entre escuelas. Existe controversia si acaso los padres eligen escuela en base a los resultados SIMCE. Independiente de los resultados de ese debate, el SIMCE es público y los establecimientos operan bajo este esquema de incentivos, independiente de si la mayoría de los padres basan sus decisiones en el SIMCE<sup>14</sup>.

En este punto, la pregunta central que interesa a este estudio es: ¿Qué papel juega la selección de estudiantes en un modo de accountability educacional de mercado? Lubienski (2009) llama 'selección adversa' a la lógica de acción de la oferta en algunas áreas de producción o servicios para evitar adquirir relaciones contractuales con clientes de alto costo en la provisión del servicio. Por ejemplo, los seguros, o las clínicas donde el mercado se regula y estructura moderando estas fuerzas a favor de los intereses generales de la sociedad. Se ha sugerido que dos maneras de atacar esa lógica son la regulación y contra-incentivos. La prohibición de selección, de un lado, y la Ley SEP de otro, son ejemplos para evitar los anteriores efectos indeseados del funcionamiento de los mercados. Así, este estudio busca indagar hasta qué punto la regulación posee una fuerza que doblegue las dinámicas de mercado en las que operan los establecimientos educacionales.

Resumiendo, se aprecia que Chile tiene una yuxtaposición de dos sistemas de accountability: desempeño y mercado. El primero implementado recientemente (2009) mientras que el segundo a principios de los 80s. Aunque cada uno tiene su particularidad, ambos están estrechamente conectados mediante instrumentos de política como por ejemplo el SIMCE. Es importante notar además que ambos sistemas se refuerzan para fines de rendición de cuentas. La presión por resultados y la amenaza del cierre de la escuela (ya sea mediante la disminución de la matrícula, o bien en el marco del Sistema de Clasificación de Escuelas), constituye una suerte de *doble accountability* diseñada por el sistema escolar para mejorar las escuelas. La hipótesis del estudio es que un contexto de competencia entre escuelas (subsidio a la demanda) y accountability con presión por resultados en pruebas estandarizadas, constituye un contexto de presión externa que puede eventualmente mediar en el tipo de políticas de admisión que los establecimientos organizan.

---

<sup>13</sup> Para detalles sobre su implementación, consultar Bellei, Osses, et al. (2010). Se encuentra en curso una evaluación inicial de las ATEs (Raczynski et al. 2014).

<sup>14</sup> Consultar Manzi, Gutierrez, Bogolasky, Grau y Volante (2014) para evidencia reciente sobre el uso organizacional y pedagógico impacto del SIMCE por parte de los establecimientos. Consultar Gallego et al. (2009), Chumacero & Paredes (2012) y Carrasco & San Martin (2012) sobre el uso del SIMCE como sistema de información para decisiones de elección de las familias.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Definición operacional para el estudio de la selección

Para abordar las preguntas del estudio, se optó por un diseño metodológico que tomará en cuenta las restricciones que han existido hasta ahora para dar cuenta de la selección escolar. La estrategia empleada por este estudio intenta identificar qué procedimientos del proceso de admisión de los establecimientos corresponde a una práctica de 'selección'. En el caso de este estudio, la 'selección' *corresponde a un tipo de admisión escolar basado en el uso deliberado y manifiesto de prácticas o actividades orientadas a observar, detectar y recopilar información a nivel individual relativas a las características académicas, cognitivas o socioeconómicas del alumnado, en base a la cual el establecimiento decide si un cupo escolar es o no ofrecido al postulante, en cursos anteriores a 7º básico donde dichas prácticas están prohibidas por la Ley.* Esta definición operacional intenta remarcar que es posible que existan prácticas (pruebas, entrevistas, solicitud documentos, sesión juegos, etc) en los procesos de admisión que si bien podrían potencialmente tipificarse como selectivas, no lo son puesto que no están asociadas a la admisión misma o la oferta de un cupo escolar. La selección ocurre cuando dichas prácticas desembocan en una decisión de admisión. Con este propósito se confeccionó un instrumento capaz de identificar cuidadosamente los sistemas de admisión de cada establecimiento y los componentes referidos o no a la 'selección' en cada nivel de enseñanza impartido.

Conviene recalcar que aquí denominados prácticas de selección o selectividad a la afirmación deliberada y manifiesta de los directores, no al número de estudiantes postulantes no aceptados. Esa última diferencia neta podríamos denominarla 'selección efectiva neta'. Estudiar el efecto neto significaría esclarecer para *cada establecimiento* el número de estudiantes que postulan y que no son aceptados por razones discriminatorias. Esto último en rigor debiese denominarse 'exclusión' (estudiantes discriminados por sus características individuales o familiares) en lugar de 'selección' (las prácticas y racionalidad en las que se sustentan las prácticas de exclusión). En consecuencia, al hablar de 'selectividad' este estudio no entrega información sobre el número de postulantes excluidos o discriminados (selección efectiva neta), sino que aborda la magnitud, intensidad, y *racionalidad* de las prácticas de selección que resultan a la larga en exclusión escolar.

Para el caso de Chile, en cambio, los estudios han explorado las declaraciones de los padres no así la de los directores. Los estudios nacionales sólo se han basado en las preguntas auto-reportadas de los padres que efectúa el SIMCE sobre antecedentes solicitados por los establecimientos en el momento de la postulación así como detalles del proceso de admisión. En conjunto, los estudios no ahondan en las prácticas declaradas por los directores de los establecimientos escolares como lo hace esta investigación. Asimismo, no contamos en Chile con estudios que distinguan el uso de los requisitos y actividades de admisión que imponen los establecimientos.

A su vez, este estudio se diferencia notoriamente de las investigaciones internacionales sobre admisión escolar en que ellos estudian sistemas escolares (países de la OECD) muy distintos al caso chileno donde la admisión es gestionada no por cada escuela sino por agencias locales. Esos estudios se basan en el análisis de datos secundarios de las postulaciones disponibles en las oficinas locales que gestionan los procesos de admisión de un conjunto de establecimientos de un área geográfica determinada (West, Pennell y Hind, 2009; Allen, Coldron y West, 2010; West, Barham y Hind, 2011; Steven, Torre y Johnson, 2011).

#### 3.2. Particularidad del diseño y sesgos que busca evitar

Este estudio es inédito por tres cuestiones que buscan evitar sesgos interpretativos a la hora de afirmar que ha tenido o no lugar un proceso selectivo contrario a la legislación. Primeramente, esclarecer el uso que las actividades de admisión tienen. Sería apresurado e inapropiado catalogar automáticamente el mero uso de entrevistas a familias o pruebas a estudiantes como actividades equivalentes a prácticas selectivas. No podemos inferir prácticas selectivas a partir del uso de actividades de admisión. Estas últimas no necesariamente se traducen en decisiones de admisión. Es decir, un sesgo probable que el estudio ataca es hacer equivalente la presencia de actividades de admisión (como entrevistas, pruebas, sesiones de juego) a la existencia de selectividad. Con ese propósito, la encuesta administrada pregunta con detalle, primero, el uso final que tiene la actividad de admisión empleada, si se trata de un uso diferente al de admisión (como diagnóstico, tal cual se suele aducir), o bien si con toda particularidad el uso de la actividad tiene como

propósito único la decisión de admisión. Esto último es lo que denominamos la declaración explícita, manifiesta y deliberada del director de emplear la actividad para fines de admisión. De no hacerse lo anterior, se incurre en un sesgo tal que es imposible distinguir los fines buscados al desarrollar una actividad de admisión. Más particularmente, como se detallará en la sección 3.5, la construcción de variables excluyó de la denominación 'selectividad' a aquellos directores que declarando que usaban las actividades para propósitos de selección, no reportó el curso. Así, esta estrategia permite comprender mejor los procesos de admisión de los establecimientos de modo de apreciar qué parte de ellos constituye una práctica de 'selección'.

En segundo término, otra especificidad de este estudio fue preguntar y analizar *separadamente* cada una de las actividades de admisión. Esta decisión nos permitió comprender en profundidad cada una de las actividades de admisión bajo el supuesto e hipótesis inicial que las actividades de admisión no son homogéneas en cuanto al uso que diferentes establecimientos hacen de ellas. En consecuencia, la encuesta se diseñó cuidadosamente de modo que cada batería de ítems sobre las prácticas de admisión se preguntó *para cada una* de las actividades de admisión definidas por el estudio. Incluso a riesgo que el instrumento fuese reiterativo, se privilegió la comprensión del proceso de admisión en toda su complejidad.

En tercer término, en adición a los dos puntos anteriores, el estudio precisa el nivel de enseñanza en que ocurren las prácticas de selección, de modo que se observe con nitidez en el momento en que ellas ocurren en el nivel de cursos donde existe prohibición. No hacerlo así hubiese introducido otro sesgo en el análisis al catalogar como selectivas prácticas que no enfrentan prohibición. Con ese fin, al administrar el cuestionario y realizar el análisis se distinguió cuidadosamente el nivel de enseñanza o curso, tanto en el uso final de la actividad como en cada tipo de actividad.

### **3.3. Selección de la muestra: establecimientos preferidos de la Región Metropolitana**

Para explorar la eventual existencia de prácticas selectivas esta investigación utiliza una muestra intencionada no representativa de establecimientos de la Región Metropolitana a partir de dos fuentes. Primero, establecimientos mencionados en un estudio longitudinal mayor como establecimientos "altamente preferidos" por padres y apoderados de la Región Metropolitana que se enfrentan por primera vez a elegir un colegio para sus hijos.<sup>15</sup> En segundo lugar, para evitar un sesgo en esta muestra, se eligieron aleatoriamente establecimientos de la RM con similares características a los que habían sido mencionados en el estudio PASC. Es importante recalcar que la muestra final lograda -a continuación se detalla el proceso- de alrededor de 581 casos corresponde a alrededor del 25% de los establecimientos existentes en la RM. Es decir, si bien el estudio emplea por razones de diseño -contar con establecimientos preferidos- solo una fracción de establecimientos elegidos aleatoriamente -lo que lo hace no representativo- es un estudio que incluye una muestra amplísima, donde 1 de cada 4 establecimientos de la RM fueron encuestados, cuestión inusual en la confección de muestras donde los casos incluidos corresponden a una muy pequeña fracción del universo.

Se ha optado por usar este set de establecimientos -y no una muestra representativa- porque estas escuelas y liceos tienen una alta probabilidad de enfrentar una mayor presión de demanda y, por lo tanto, se verían obligados a resolver el desajuste entre el número de postulantes y el menor número de cupos que ofrecen, debiendo establecer estrategias o políticas de admisión. El estudio se basó así en los establecimientos mencionados espontáneamente en su set de preferencias por los padres en el estudio PASC. Se empleó el supuesto que las escuelas populares o preferidas por los padres son las que enfrentan un escenario más proclive al uso de mecanismos selectivos. Supusimos que una muestra representativa de todos los establecimientos (no únicamente los más preferidos y mayor reputación) suponía el riesgo de sobre-representar a establecimientos que tienen más cupos que postulantes. Ese hecho -hipotetizamos- los haría desestimar el uso de la selección: hubiésemos encuestado muchas escuelas sin mayor presión por demanda y en consecuencia menos inclinada a seleccionar, cuestión que nos hubiese impedido conocer en profundidad las prácticas selectivas exactamente allí donde suceden. Sin embargo, como se verá en los resultados, los hallazgos de este estudio desestiman esa hipótesis puesto que la selección opera con independencia de la demanda. Los resultados de este estudio por tanto son solo atribuibles a ese grupo de establecimientos y no son generalizables. Con todo, sus resultados ofrecen *exploratoriamente* un indicio de lo que ocurre con la selección a nivel nacional.

---

<sup>15</sup> Estudio CEPPE UC, *Parental School Choice Strategies in Chile and Finland* (PASC), financiado por Conicyt, AKA-05 (Alejandro Carrasco, Carolina Flores, Alejandra Falabella, Manuel Tironi, Dagmar Raczynski y Javier Corvalán). Para publicaciones ver Flores & Carrasco (2013), Carrasco & Falabella (2014), Sepannen, Carrasco, Kalalahti, Rinne & Simola (2014).

Adicionalmente, esta muestra fue complementada por una muestra aleatoria de casos sin menciones en el estudio previo, pero que serviría como grupo de contraste respecto de aquellos altamente preferidos.

**Tabla 1: Muestra**

Dependencia	Colegios Identificados por padres (PASC)	Colegios complementarios	Total
Municipal	147	105	252
P. Subvencionado	397	172	569
P. Privado	76	23	99
Total	620	300	920

A continuación se describe el proceso de recolección de datos y las muestras logradas. En la tabla anterior se observa el marco muestral utilizado para la selección de la muestra. Por una parte, se contaba con 620 establecimientos identificados como parte del estudio PASC. Adicionalmente, se complementó este marco con un grupo de establecimientos (300 casos) que no había recibido menciones que permitieran identificarlos como “altamente valorados”. Estos casos fueron seleccionados mediante procedimiento aleatorio entre los establecimientos de la región metropolitana que ofrecían algunos de los niveles en que está prohibida la selección de estudiantes ( $n=1347$ )<sup>16</sup>. Su incorporación se fundamenta en la oportunidad de construir un grupo de comparación que permitiera contrastar los hallazgos que se obtuvieran con el grupo de establecimientos altamente preferidos. En total, se conformó un marco muestra del 920 casos. Para la aplicación de la encuesta se intentó contactar a los 920 casos contenidos en el marco muestral. La principal razón de no inclusión en el estudio ( $n=339$ ) fue el rechazo por parte del Director a ser encuestado (71%).

Al comparar los establecimientos que aceptaron participar del estudio y aquellos que no fueron contactados o rechazaron participar no se detectan diferencias estadísticamente significativas en variables observables como el índice de vulnerabilidad escolar o los puntajes promedio en las pruebas SIMCE de Lenguaje o Matemáticas (4° Básico). Esto, sugeriría que el rechazo no estaría sesgando la muestra en estos aspectos, aunque no se puede refutar que podría existir asociación entre rechazar participar del estudio y presentar mayor intensidad en las prácticas selectivas. La muestra lograda, en tanto, equivale a 581 casos. De éstos, el 28% corresponde a establecimientos municipales, un 65% a particulares subvencionados y un 8% a establecimientos particulares privados. A la vez, el 66% pertenece a la muestra de establecimientos PASC y un 34% a la muestra complementaria, manteniéndose una proporción similar a la contenida en el marco muestral original (67% PASC; 33% muestra complementaria).

**Tabla 2: Muestra Lograda**

Dependencia	Colegios Identificados por padres (PASC)	Colegios complementarios	Total
Municipal	104	56	160
P. Subvencionado	273	102	375
P. Privado	7	39	46
Total	384	197	581

### 3.4. Recolección de datos: encuesta cara a cara a directores

La encuesta fue diseñada para responder a los objetivos del estudio. La encuesta incluye las preguntas convencionales para identificar y caracterizar debidamente tanto al establecimiento como a su director respecto a atributos profesionales y trayectoria. A su vez, como se ha explicado, la encuesta incluye una batería de preguntas sobre actividades de admisión cuya lógica se ha explicitado en los puntos anteriores. Además de las preguntas sobre actividades de admisión, se incluyó un conjunto de módulos de preguntas que buscaban conocer en profundidad aspectos relacionados o que circundan los procesos de admisión, tales como: visión sobre las políticas de admisión, significado de la reputación, caracterización del alumnado, entre muchos otros<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Se utilizó un margen de error del 5%, nivel de confianza 95% y supuesto de varianza máxima (50%)

<sup>17</sup> El cuestionario se incluye como anexo en este documento.

### 3.5. Análisis de la encuesta

En esta breve sección, importa fundamentalmente enfatizar que las variables dependientes usadas en la mayoría de los análisis corresponden a las tres actividades de los procesos de admisión más comunes. Para identificar el carácter de 'selectivas' de estas variables se construyó una variable nominal de 5 categorías y así identificar con precisión el 'uso' que tiene la actividad del proceso de admisión: "el establecimiento no realiza la actividad ni piensa realizarla en el futuro", "no realiza la actividad pero piensa realizarla en el futuro", "realiza pero no usa para admisión", "realiza y usa para admisión pero no reporta el curso donde la aplica", y finalmente "realiza y usa para admisión en cursos de primer ciclo". De las siguientes cinco categorías, la decisión clave en el análisis fue catalogar *únicamente* como selectiva la última categoría. Esta decisión podría ser discutible dado que la penúltima categoría ("realiza y usa para admisión pero no reporta el curso donde la aplica") también da cuenta de una práctica 'selectiva'. Sin embargo, el foco principal de esta investigación es la exploración de prácticas selectivas existentes hasta 6° año de enseñanza básica, rango afecto a la prohibición. La penúltima categoría mencionada, en cambio, no reporta el curso y podría corresponder a cursos donde no hay prohibición. Con todo, esta decisión nos permite sostener que los análisis se basan en la información reportada por los directores referidas actividades de admisión que se emplean 'explícitamente' para la decisión de admisión en cursos en los cuales está prohibido hacerlo. Esto último expresa una racionalidad manifiesta y sin ambigüedades de prácticas selectivas auto-reportadas. Esta última categoría correspondiente al valor '1' de la variable binaria 'selección' empleada como variable dependiente en la mayoría de los análisis y especialmente en los análisis de regresiones y de valor agregado.

### 3.6. Análisis de efectividad escolar definida en términos de valor agregado

Esta sección es importante pues detalla la perspectiva conceptual y la consiguiente aproximación metodológica para modelar y estimar la efectividad escolar. Conviene subrayar que este estudio emplea una definición de calidad educacional (en su dimensión de logros cognitivos) en términos de valor agregado y plantea una crítica a las perspectivas que asemejan calidad o efectividad a resultados SIMCE.

Este análisis se desarrollará con el propósito de dilucidar si aquellos establecimientos más o menos selectivos logran brindar mayores oportunidades educacionales a sus estudiantes en términos académicos. Siguiendo el canon internacional de investigación en efectividad escolar (Goldstein, Gray y Thomas, 2001), se realiza un análisis de valor agregado definido como una metodología que permite identificar cómo la escuela contribuyendo al aprendizaje de sus estudiantes más allá de lo que hubiese sido esperado en comparación con una escuela de referencia (San Martín & Carrasco, 2012; Carrasco & San Martín, 2012; Muñoz-Chearu, 2013; San Martín & Carrasco, 2014). Para tales efectos se emplea un puntaje previo individual y variables endógenas y exógenas como co-variables y un puntaje individual como variable dependientes. Los puntajes empleados son el SIMCE matemática 2007 (puntaje previo) y 2011 (variable dependiente) u *output*. Ambas mediciones constituyen datos panel que permiten relacionar el desempeño de una escuela en dos momentos del tiempo a una misma cohorte de alumnos.

Más en específico, el análisis de valor agregado tiene en su fundamento la idea que el puntaje a explicar es un *output* (el SIMCE) con respecto al cual se definen la efectividad de una escuela, los residuos idiosincráticos, y los puntajes corregidos. Así, la efectividad de una escuela corresponde a uno de los *inputs* que producen dicho determinado *output*. El supuesto elemental de fondo es que este *input* no contiene información que caiga fuera del control de la escuela. Dicho de otro modo, el valor agregado da cuenta genuinamente que existen prácticas educacionales que favorecen el desempeño de los estudiantes. Entonces, el efecto escuela es aquel que explica la correlación que hay entre los *outputs* de los estudiantes pertenecientes a una misma escuela, y que a su vez no es explicada por las covariables incluidas en el modelamiento. Es decir, al margen de sus atributos individuales, el efecto escuela induce *lo que tienen en común* los estudiantes por el hecho de pertenecer a una misma escuela. Los factores explicativos o covariables deben ser seleccionados a la luz de la definición estructural de escuela efectiva. Estos factores constituyen la caracterización empírica de una referencia absoluta con respecto a la cual todas las escuelas se comparan.

#### *Estudio Exploratorio de Valor Agregado para estudio de selectividad*

Se utilizó el panel de datos SIMCE 2009-SIMCE 2011, para matemáticas. En el 2009 los estudiantes cursaban 4° año de enseñanza básica, mientras que el 2011 cursaban 8° año básico. En este estudio exploratorio usamos el SIMCE de matemáticas y solo se consideraron los establecimientos educacionales

urbanos de la Región Metropolitana. Más precisamente, la variable dependiente es el SIMCE matemáticas 2011.<sup>18</sup> El modelo se ajustó y se estimaron los indicadores de valor agregado. Se realizó un análisis de efectividad escolar a fin de responder las preguntas de esta sección y la siguiente:

- a) ¿Hay relación entre SIMCE promedio e indicadores de valor agregado?
- b) ¿Existe alguna relación entre las prácticas y no-prácticas de selectividad ejercidas por los establecimientos educacionales y su efectividad?

### 3.7. Limitaciones del estudio

A continuación se discuten y extienden las limitaciones del estudio que en distintos pasajes del informe han sido mencionados.

1. *No se estudia el efecto neto o cotejo administrativo de la selección, si no las prácticas selectivas mismas cuyo uso para fines de admisión es reconocido manifiestamente.* Lo que motiva el estudio es dilucidar el comportamiento de los directores y sostenedores en un marco de restricción legal. Estudiar el efecto neto significaría esclarecer para cada establecimiento el número de estudiantes que postulan y que no son aceptados por sus características. Eso supone conocer con precisión el número de postulaciones y descontarlo del número de matriculados, precisando qué casos de esa diferencia no terminan matriculados por efecto de la acción del establecimiento (y no por decisión de los padres ante cambio de domicilio o aceptación en otro establecimiento, etc.). Esa diferencia neta podríamos denominarla 'selección efectiva neta'. Contrario a ello, este estudio se focaliza en las *prácticas selectivas mismas* cuyo uso para fines de admisión es reconocido manifiestamente por los directores, así como también busca comprender la racionalidad que hay tras las prácticas de selección. Por ello lo que aquí denominados prácticas de selección o selectividad refiere al reconocimiento explícito por parte de los directores del uso deliberado de actividades de admisión, cuyo propósito manifiesto es la selección final del postulante y su incorporación a la matrícula definitiva del establecimiento. Es decir, este estudio no aborda la selección efectiva neta definida como el número preciso de estudiantes postulantes no aceptados. Este último balance o cotejo administrativo del proceso de admisión de cada establecimiento en rigor debiese denominarse 'exclusión' (estudiantes discriminados por sus características individuales o familiares) en lugar de 'selección' (las prácticas y racionalidad en las que se sustentan las prácticas de exclusión). En consecuencia, al hablar de 'selectividad' este estudio no entrega información sobre el número de postulantes excluidos o discriminados, sino que se refiere a la magnitud, intensidad, y racionalidad de las prácticas de selección que resultan en exclusión escolar.

2. *Hay métodos alternativos para estudiar la selección, sin embargo, suponen riesgos de confiabilidad, limitaciones éticas y sesgos de validez.* Responder esta última pregunta (estimar el monto de estudiantes que no fueron seleccionados por razones discriminatorias) supone restricciones logísticas y de confiabilidad insolubles además de implicancias éticas. Respecto lo primero, en Chile no existen políticas de admisión centralizadas, ni en postulación ni en asignación. Por lo tanto, cada establecimiento, los miles existentes, fijan sus propios mecanismos en términos de postulación, meses del año disimiles, procedimientos de postulación diversos, sistemas de organización y procesamiento de datos propios, protocolos de organización y consolidación de la información de los postulantes únicos, en fin, las características temporales, profesionales y de ejecución de los procedimientos de postulación son tan numerosos como el número de establecimientos de nuestro sistema escolar. Diseñar un método para estandarizar procesos tan disimiles y hacerlos comparables supone serios problemas de confiabilidad. Conviene precisar que la investigación sobre selección donde se analizan los datos de los postulantes existe pero solo en sistemas escolares con mecanismos de asignación y postulación centralizada, no así en Chile donde

---

<sup>18</sup> Las variables independientes son las siguientes: 'SIMCE matemáticas 2007', que es endógena por diseño. 'Efecto composicional' definido como el promedio de SIMCE 2007 a nivel de escuela en 2011. Esta covariable es endógena por estar construida a partir de una endógena. 'Número de habitantes que viven con estudiante en hogar'. Esta variable es exógena pues por un lado afecta el nivel de logro en SIMCE 2011, pero no está relacionada con los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela. 'Educación del padre y de la madre en número de años'. Estas variables son exógenas por la misma razón anterior, además de estar correlacionadas con SIMCE 2007. Estas variables las utilizamos como variables instrumentales.

todo el proceso es completamente descentralizada. Respecto lo segundo, aun cuando hubiese un modo de resolver lo anterior, los datos de los postulantes (en el supuesto que los establecimientos los sistematizan y conservan) son privados y cada establecimiento tiene el derecho de resguardar la identidad de cada postulante.

Por último, respecto los sesgos de validez, también se podría argumentar que el estudio de la selección resulta más preciso focalizándose en la demanda (familias) y no en la oferta (establecimientos). Simplemente requiere encuestar a las familias e indagar si la postulación al establecimiento de su primera preferencia fue aceptada. En efecto, algunas encuestas de opinión pública han introducido esta pregunta. El sesgo se expresa al menos en tres aspectos. Primero, preguntar a las familias sobre la escuela ya elegida ignora el hecho que el set de preferencias por escuela comúnmente excluye a aquellas que están fuera del horizonte de posibilidades de las familias. Es decir, ignora la acción de las escuelas cuyos mecanismos de selección indirecta o barreras de entrada las inhiben a postular (requisitos de postulación, co-pago, etc). Por esa razón, los estudios de elección de escuela reciente (Flores & Carrasco, 2013), para minimizar ese sesgo, estudian las preferencias de las familias en el momento en que se busca un establecimiento. Es decir, se estudia la pre-elección de escuela, no la post-elección como hacen estas encuestas de opinión. Su límite evidente es que no capturan los mecanismo institucionales que ordenan previamente las preferencias de las familias, entre ellos, la selección. En segundo lugar, las personas tienden a reforzar las decisiones tomadas (en este caso, la escuela elegida). Es un mecanismo de afirmación de la acción social. Es un modo de mantener el control y agencia sobre las relaciones institucionales a las que la vida social nos obliga. En tercer lugar, los estudios de elección de escuela deben asegurar una mínima distancia temporal entre la elección realizada y el momento de la encuesta. Así como asegurar que la elección se refiera a las del hijo mayor de modo que la familia no tome decisiones en base a decisiones pasadas. Descuidar estas dos condiciones sesga las respuestas y las hace incomparables. Es muy probable que las encuestas de opinión no contemplen estas precauciones metodológicas mínimas incorporadas en estudios recientes (Flores & Carrasco, 2013; Seppanen, Carrasco, Rinne & Simola, 2014). En conjunto, estas estrategias alternativas adolecen de variadas restricciones que aconsejan focalizarse en la oferta para el estudio de la selección, tal como hace este estudio.

3. *La relación entre efectividad y selectividad opera sobre el supuesto que existe cierta consistencia en las políticas de admisión de los colegios a lo largo de un periodo largo de tiempo dado el desfase de años entre el SIMCE y la encuesta administrada.* Respecto el análisis de efectividad escolar es muy importante consignar que se trata de un ejercicio aproximativo dado que existe un notorio desfase entre la fecha en que las pruebas SIMCE fueron rendidas (2007 y 2011) y el momento en que la encuesta sobre selectividad fue administrada (2013). Esto significa que la efectividad que se intenta explicar corresponde al año 2011, fecha anterior respecto de la cual el director da cuenta en la encuesta sobre sus políticas de admisión. El estudio se pregunta si acaso la selectividad podría impactar en el desempeño de la escuela. Para eso usamos el fuerte supuesto que los resultados de efectividad (SIMCE 2011) podrían asociarse a las prácticas de selectividad auto-reportadas por el director suponiendo que estas últimas son relativamente estables en el tiempo. El modo óptimo sería mirar el rendimiento SIMCE estrictamente de los estudiantes a los que se refiere el director. Por ejemplo, cuando el director se refiere a la admisión de los estudiantes que cursaban 1° básico en 2013, habría que considerar que dichos estudiantes rendirán el SIMCE 2° de lectura en 2014 (resultados estarán en 2015), y el SIMCE de 4° básico en 2016 (cuyos resultados se liberan en 2017). En cambio, nuestro estudio usa resultados 8° básico 2011 de estudiantes que ingresaron al sistema escolar o a algunos de los niveles del primer sub-ciclo básico entre 2003 y 2007, fecha en la que *no existía* ninguna prohibición de seleccionar. Con todo, el estudio usa el supuesto que las prácticas auto-reportadas por el director poseen cierta consistencia en el tiempo y que afectan a varias generaciones.

## 4. RESULTADOS

### Introducción

Consta de tres apartados. La primera parte presenta resultados descriptivos. Se responde a las preguntas primarias del estudio en cuanto a si existe o no un auto-reporte por parte de los directores del empleo de prácticas selectivas. Luego se analizan los mecanismos usados (tipos de actividad) con el propósito de comprender las estrategias organizacionales en las que los establecimientos incurren. Enseguida analizamos la consistencia de los resultados provenientes de la encuesta con los resultados que provienen de otra fuente de información distinta, a saber, la encuesta a los padres del cuestionario SIMCE. Se contrasta entonces la apreciación sobre un mismo fenómeno ocurriendo en cada escuela que tienen las familias (demanda) y los directores (oferta). Por último, se aborda la pregunta sobre la relación entre los escenarios de matrícula que enfrentan los establecimientos con su nivel de selectividad. En conjunto estos resultados nos permiten sostener que hay selectividad y cuya práctica se lleva a cabo mediante mecanismos diversos. A su vez, se encuentra que los resultados que el estudio arroja tiene una consistencia aceptable con los datos SIMCE de encuesta a padres con los que hasta ahora contábamos. Por último, la selectividad tiene un arraigo considerable en los establecimientos al punto que opera con independencia de la demanda. Sobre esa base, se avanza a la segunda parte cuya función principal es dilucidar las características de los establecimientos más asociados a las prácticas selectivas reportadas en la primera parte. La segunda parte presenta resultados para responder la siguiente interrogante: ¿qué establecimientos seleccionan y con qué intensidad?. Dada la diversidad de proveedores del sistema escolar, nos focalizamos en el análisis sobre el tipo de sostenedores que emplean la selección como parte de sus políticas de admisión. Luego, se dedica una sección completa que ahonda en un atributo particular: los establecimientos SEP, pues ellos enfrentan lo que denominamos una doble prohibición de seleccionar. Por último, reportamos para cada tipo de establecimiento la intensidad del uso de los mecanismos selectivos que el estudio consideró. En breve, son los establecimientos con mayores recursos y administrados privadamente quienes tienden a ser más selectivos. Ante el cuadro descrito, la tercera parte busca dilucidar, por un lado, qué efectos composicionales y en calidad tiene la selección y, por otro, la racionalidad que articula y orienta políticas deliberadas de selección bajo el supuesto que ellas no responderían al arbitrio privado de cada director sino más bien a una lógica sistémica mayor.

#### a. Primera parte resultados descriptivos: mecanismos, magnitud, consistencia y escenarios de la selectividad

##### i. Magnitud y mecanismos: ¿hay selección? ¿Con qué mecanismos se materializa en los procesos de admisión?

Este estudio es inédito por tres cuestiones que este estudio distingue cuidadosamente. En primer término, esclarecer el uso que las actividades de admisión tienen dado que no podemos inferir prácticas selectivas a partir del uso de actividades de admisión. En segundo lugar, otra especificidad de este estudio fue preguntar y analizar *separadamente* cada una de las actividades de admisión. En tercer término, en adición a los dos puntos anteriores, el estudio precisa el nivel de enseñanza en que ocurren las prácticas de selección, de modo que se observe el nivel de cursos donde existe prohibición.

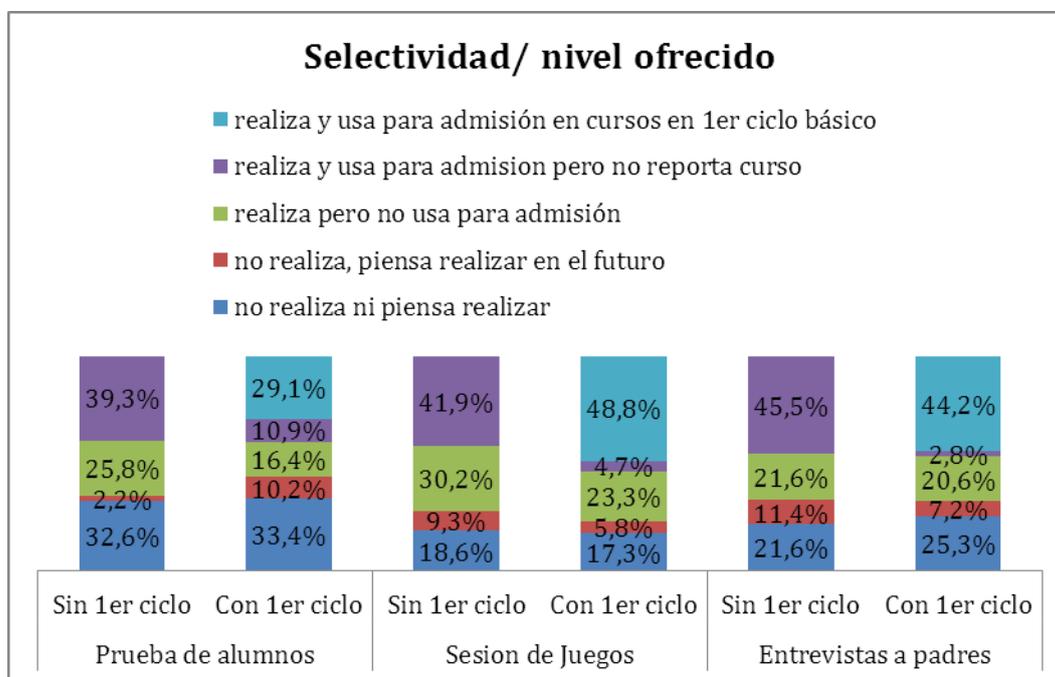
*¿Los directores auto-reportan el uso manifiesto de prácticas selectivas? ¿Qué mecanismos usan más comúnmente?*

En términos generales se advierte que existe 'selección' y que en términos de magnitud aproximadamente 1 de cada 2 directores entrevistados declara que la usa especialmente con mecanismos como 'sesiones de juego' y 'entrevistas a los padres'.

En relación a los mecanismos empleados, las 'sesiones de juego' y 'entrevistas a los padres' son las actividades de admisión más comunes, aunque en mayor proporción es la 'sesión de juegos' es la más empleada. Respecto a los establecimientos sin primer ciclo, las distribuciones son similares. Una mayoría de directores declara que en sus establecimientos se realizan y utilizan para admisión estas tres actividades. Es decir, no se observa mayor diferencia en la utilización de estas pruebas para aquellos niveles en los que está prohibido, en comparación a aquellos donde está permitida la selección.

*Pruebas como predictor de conocimiento previo.* En el caso de las pruebas de ingreso, generalmente su función está orientada a medir los conocimientos previos que trae el alumnado con el propósito de saber el nivel de retraso pedagógico respecto del currículo oficial. En cuanto a los establecimientos que incluyen primer ciclo, y en relación a las Pruebas de Alumnos, se observa que un 29% de directores declarar realizar estas pruebas y además utilizarlas para tomar decisiones respecto a admisión. Porcentajes menores realizan con otros propósitos. Un porcentaje relevante también (33%) declara no realizar estas pruebas ni tener pensado utilizarlo en el futuro.

**Gráfico 1: Selectividad según nivel ofrecido**



Administrar estas pruebas está prohibido por Ley –al menos en el artículo N° 12- puesto que mide el conocimiento pasado y potencial del estudiante. En base a estas pruebas los establecimientos pueden visualizar cuanto trabajo les tomará alinear curricularmente a un estudiante que se encuentra rezagado. Ello impone desafíos pedagógicos a docentes y a las unidades de gestión pedagógica de los establecimientos.

*Sesión de juego y entrevistas como predictor de funciones ejecutivas.* Actualmente existe amplia evidencia que las funciones ejecutivas juegan un rol preponderante en el aprendizaje durante la niñez (e.g., Bull & Scerif, 2001; McLean & Hitch, 1999). La sesión de juego como práctica selectiva da cuenta de una búsqueda minuciosa de aspectos que permitan predecir el desempeño, conducta, desarrollo, adaptación de los niños/as. Por lo mismo, con respecto a esta actividad, llama la atención que un 49% de los directores de establecimientos con primer ciclo declaran realizar esta actividad, y además utilizarla para decidir sobre la admisión en ese ciclo. Hay un 30% que declara realizar sesiones de juegos sin utilizarlos para la admisión. Solamente un 17% no ha realizado ni piensa realizar esta actividad.

En conjunto esto es lo que la psicología cognitiva denomina habilidades de funciones ejecutivas de los niños/as (control inhibitorio de conductas, memoria de trabajo, flexibilidad, monitorización y planificación de tareas) que constituyen un poderoso predictor del desempeño escolar futuro. Es particularmente importante remarcar que las habilidades de función ejecutiva se desarrollan con mayor fuerza en la primera infancia antes de los 5 años y luego ese desarrollo va decayendo y se consolida como disfuncionalidad. Los estudios muestran que el stress infantil, la falta de estímulos y la pobreza material perjudican severamente el desarrollo de esta habilidad. Es decir, esta habilidad cognitiva está ligada a las condiciones socioeconómicas y culturales donde crecen los niños/as y no a aptitudes intrínsecas, ni a talento ni a esfuerzo.

Que constituya una de las prácticas más utilizadas da cuenta del nivel de sofisticación que utilizan los establecimientos para estructurar una composición escolar que favorezca procesos pedagógicos y organizacionales más fluidos. En particular la ‘sesión de juegos’ simula una clase real donde generalmente un equipo de los establecimientos observa a los niños/as postulantes. Estas sesiones son empleadas puesto que tienen amplias ventajas en los procesos de admisión especialmente si su propósito es la ‘selección’: permiten en algún grado observar directamente a los niños/as en interacción con sus pares, su autorregulación y, a su

vez, permite evaluar la habilidad de los niños/as para focalizarse en la tarea, seguir instrucciones de los adultos, comprenderlas y desarrollarlas. Esto último también es capturado por las entrevistas individuales a los estudiantes que generalmente consisten no en una conversación en profundidad sino que en el uso de material didáctico que el niño/a debe usar. Es importante advertir, sin embargo, que muchas funciones ejecutivas son complejas de medir y requieren metodologías avanzadas (Whitebread & Grau, 2012). Lo importante es que los establecimientos tienden a asumir que en algún grado aceptable son capaces de capturar estas funciones cognitivas y usas actividades de admisión deliberadas para ello.

En consecuencia, que la práctica selectiva más usada por los establecimientos escolares en niños/as de primer ciclo sea la sesión de juegos/entrevistas estaría indicando que su función es detectar y aceptar al alumnado que ha tenido la fortuna de crecer en ambientes donde esta habilidad es potenciada. El trabajo pedagógico de los establecimientos a nivel organizacional y del aula estaría estrechamente ligado a la composición de su estudiantado en términos del nivel de desarrollo de esta habilidad pues define sus posibilidades, ritmos y demandas educacionales para enfrentar los estándares curriculares fijados por Mineduc.

*Entrevistas a los padres como predictor de estilos de crianza.* Los estilos de crianza están muy relacionados con los capitales de los que disponen la familias (Lareau, 2008). Adicionalmente, impediente del nivel de ingresos, las entrevistas permiten detectar el apoyo, cuidado y transferencia de expectativas de los padres o cuidadores con los niños y niñas. Asimismo, permiten vislumbrar los modos potenciales de vincularse que tendrán las familias con las normas, reglas y rutinas de los establecimientos escolares. Esta información es crítica para analizar el desempeño y desenvolvimiento que el estudiantado tendrá en la institución escolar dado que esta última es mediada por otros adultos significativos. Respecto a las Entrevistas a Padres, se mantiene la tendencia. Un 44% de los directores menciona que en su establecimiento se realizan estas entrevistas y que se utilizan para decidir la admisión. Por su parte, un 25% señala no realizar ni haber pensado realizarlas. Lo anterior es especialmente relevante en el primer ciclo básico (donde existe la prohibición) cuya edad y ciclo vital de los niños y niñas los hace aun altamente dependientes de los adultos en términos de alimentación, higiene, traslado, organización del tiempo, normas y mediación con otros adultos. Por tanto, los procesos de aprendizaje que ocurren en la escuela tienen en su base fundamental las condiciones generales que los adultos proveen a los niños y niñas en su vida cotidiana. La calidad de vinculación de los adultos con los niños y niñas tiene una alta incidencia en los procesos de aprendizaje, en la vida emocional de los niños y niñas y en el tipo de vínculos que establezcan en la escuela.

## **ii. Consistencia entre directores y familias sobre prácticas selectivas**

Esta sección reporta en qué medida las declaraciones de los directores sobre sus procesos de admisión son consistentes con las declaraciones que hacen las familias sobre los mismos. Para fines descriptivos, comparamos los resultados de este estudio provenientes de la encuesta administrada a directores, con la base de datos del cuestionario SIMCE 2012 administrada a los apoderados específicamente focalizándose en los ítems relativos el proceso de admisión que enfrentaron al postular a sus hijos a su actual establecimiento. Esto fue posible pues, para fines comparativos, incluimos en la encuesta administrada a los directores las preguntas empleadas en el cuestionario SIMCE sobre actividades de admisión. El propósito de este análisis fue dilucidar cuán robustos son nuestros resultados sobre potenciales prácticas selectivas dado que nuestra indagación se focalizó únicamente en el lado de la oferta (establecimientos) y no de la demanda (familias). Podría darse el caso que mayoritariamente las familias no ratifiquen las prácticas (no) selectivas auto reportadas por los directores. En ese caso, nos enfrentaríamos al algún tipo de sesgo en las respuestas ya sea por parte de los directores en nuestro estudio o bien en toda la serie de respuestas de los cuestionarios SIMCE.

Afortunadamente, no obstante algunos matices que describiremos, los resultados muestran tres aspectos a destacar. En primer término, una relación consistente entre directores y familias en cuanto al modo en que se desarrollan los procesos de admisión de cada establecimiento. Si bien no existe una sincronía exacta uno a uno en las declaraciones, la consistencia es mayoritaria. En segundo término, se obtiene que en general hay un mayor porcentaje de directores que declaran utilizar y usar para admisión las pruebas de estudiantes, sesiones de juego y entrevistas a apoderados. Así, esta apreciación compartida refuerza el hecho que hemos venido indicando: ocurren actualmente en el país procesos de selección y en una magnitud importante.

Sin embargo, hay algunos límites que deben tenerse presente para interpretar por qué no hay total coincidencia, o bien por qué las familias sub-declaran prácticas selectivas en comparación a los directores no

obstante estos últimos podrían tener mayores incentivos para ocultar información ante un escenario de prohibición. Cuestión, esta última, que no ocurre dado que son los directores los que más reportan prácticas selectivas. Como se explicará, algunos de estos límites pudieron ser abordados para reducir los sesgos, mientras otros persisten.

En primer lugar, hay un factor de tiempo a considerar en la comparación: los datos SIMCE preguntan por el proceso de admisión que puede haber sido reciente pero que en su mayoría se realizaron cuando los estudiantes ingresaron al establecimiento. Una primera consecuencia de lo anterior es un probable olvido de los padres de los procesos de admisión ocurridos tres, cuatro o cinco años atrás. Otra consecuencia de la distancia temporal es que el desajuste en la apreciación sobre la admisión se deban a cambios en los procesos de admisión ocurridos luego de varios años. Así, lo que los directores reportan sobre la actualidad no necesariamente reflejaría lo que los padres experimentaron varios años antes. Para atacar lo anterior se analizaron dos escenarios. Una base de datos completa con todos los padres del establecimiento y otra que sólo incluye a los padres con no más de un año en el establecimiento de modo de romper con las barreras de tiempo en la declaración. Aquí se exponen solo estos últimos resultados, aunque al comprar las bases ellos son ligeramente diferentes, ellos pueden deberse a los límites ya esbozados. Con todo, emplear las declaraciones de los padres que ingresaron recientemente al establecimiento (no más de un año), significa que, primero, enfrentaron el proceso de admisión muy probablemente con las políticas declaradas por el director que no deben hacerse alterado al cabo de un año y, segundo, cuya experiencia de admisión debe estar aun presente en la memoria de la familia. En segundo lugar, otro límite es que el cuestionario SIMCE incluye preguntas menos precisas sobre fines selectivos puesto que al preguntar por las actividades de admisión no aclara si se tratan o no para fines de admisión final. Aquí simplemente asumimos que lo son. Este es un límite insalvable para toda la batería de preguntas del cuestionario a padres del SIMCE. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, nuestro estudio innova en este aspecto precisando el uso final de las actividades incluidas en el proceso de admisión y, en este sentido, otorga una aproximación más robusta a la comprensión de los procesos de selección. La tabla siguiente reporta la fuerte consistencia entre directores y padres en el caso de las sesiones de juego (porcentajes levemente menores se observa con las otras dos actividades).

**Tabla 3: Consistencia entre Encuesta FONIDE y Encuesta SIMCE (sesión de juegos y pruebas de ingreso)**

		Encuesta FONIDE					
		No Realiza ni piensa realizar	No realiza, piensa realizar en el futuro	Realiza pero no usa para admisión	Realiza y usa para admisión pero no reporta curso	Realiza y usa para admisión en cursos pequeños	Total
Cuestionario SIMCE Apoderados	Baja o Nula Selectividad	79.5%	100%	67.4%	70%%	26.2%	53.6%
	Alta o Media Selectividad	20.5%	0	32.6%	43.6%%	73.8%	46.4%
Total		100% (n=39)	100% (n=17)	100% (n=95)	100% (n=124)	100% (n=126)	100% (n=401)

Un 79.5% coincide en que esta actividad es parte del proceso de admisión con fines selectivos. Se concluye por tanto que la información auto-reportada contenida en los cuestionarios del SIMCE en relación a la selectividad de los estudiantes por parte de los establecimientos educacionales es concordante con lo que se ha encontrado por medio del levantamiento de información por parte de directores de establecimientos educacionales. En consecuencia, tres implicancias emanan de estos resultados. Primero, los estudios existentes que emplean cuestionarios a padres SIMCE como indicador de selectividad presentan, pese a sus límites, una *validez externa* para realizar inferencias sobre estas prácticas (e.g. Contreras et al., 2011; Carrasco & San Martín, 2012). En segundo término, lo mismo sucede con el uso de la variable de selectividad como una variable exógena en los análisis de valor agregado que emplea tanto este estudio como otros estudios publicados y en desarrollo (San Martín & Carrasco, 2012, 2013). Por último, los resultados aquí reportados otorgan bases para plantear que los indicadores de selectividad deben ser mejorados, cuya tarea corresponde especialmente a la Agencia de la Calidad de la Educación.

### iii. Escenarios de matrícula que empujarían la selección: ¿se selecciona solo cuando los postulantes exceden las vacantes?

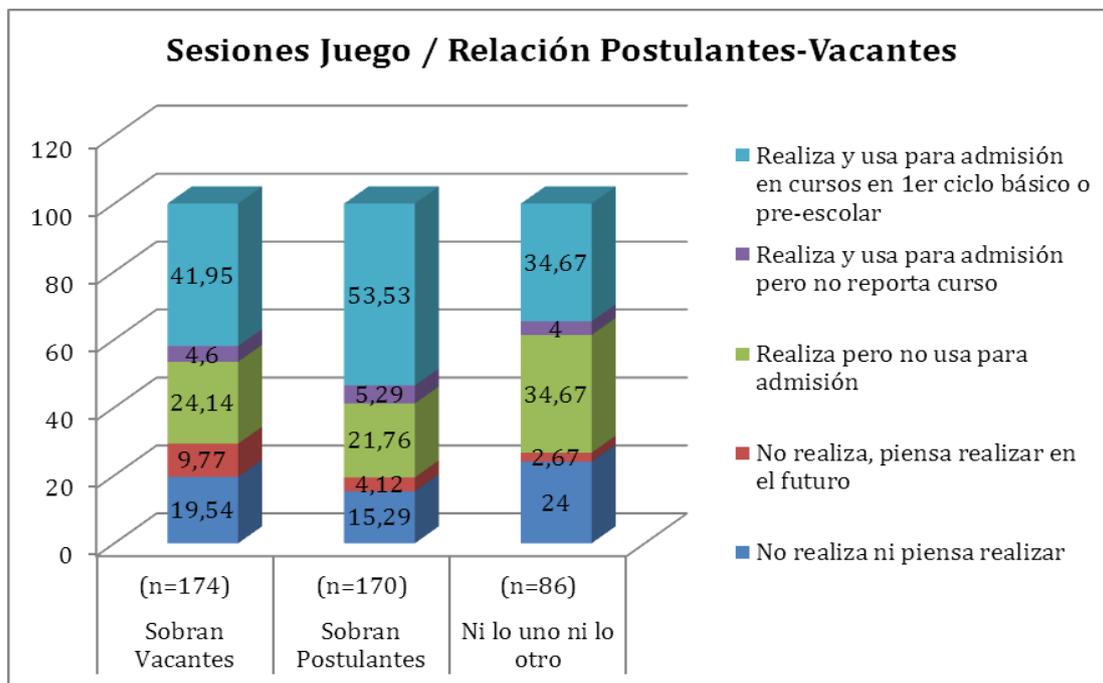
En un sistema escolar con *voucher* universal, provisión mixta y libertad de elección, los movimientos de matrícula y la disputa por estudiantes es parte de la dinámica natural de funcionamiento del sistema y de la racionalidad estratégica de los directores y sostenedores.

Se ha tendido a presumir que la selección, si se diera, sería más esperable solo en establecimientos de mayor demanda y no así en aquellos donde sus vacantes no son completadas. Si sobran vacantes, en general se esperaría que los cupos se llenen por orden de llegada. Y los procesos de admisión no debiesen ser tan complejos en términos organizativos. Sin embargo, especialmente allí donde existen mayores postulantes que vacantes, los establecimientos están obligados a buscar un mecanismo de admisión que ajuste la demanda externa a sus cupos según las disposiciones de la Ley. Para ello en la encuesta se preguntó a los directores por el último proceso de admisión, explorando si en ese determinado proceso le habían sobrado vacantes, postulantes o ninguna de las anteriores.

Los establecimientos, de acuerdo a las declaraciones de los directores, están bastante divididos entre aquellos que le “sobran” vacantes y los que le “sobran” postulantes. En ambos casos, la cifra es cercana al 40%. En base a esta pregunta se presentan los siguientes resultados que en términos generales apuntan a indicar que, en primer lugar, aunque los establecimientos con mayor demanda son más selectivos que aquellos con vacantes disponibles, un porcentaje no despreciable de establecimientos que no tienen presión por demanda (sobran vacantes) usan igualmente métodos selectivos. Parece ser que la selectividad responde a varias razones, no sólo a presiones por demanda de cupos, sino a presiones del sistema escolar que repercuten en acciones para organizar la composición del alumnado (volveremos extensamente sobre este punto en la tercera parte). En segundo lugar, es notorio el hecho –nuevamente- que la actividad selectiva predominante es la ‘sesión de juegos-pruebas’ y en segundo lugar las ‘entrevistas a padres’. A su vez se encontró, que en el caso de aquellos establecimientos con menos postulantes que vacantes, los directores señalan que esto se debería, en primer lugar, a que en el barrio donde se encuentra emplazado el establecimiento “hay pocos niños”. Esto se vería complementado con que los padres tienen muchas alternativas donde elegir. Lo anterior –oferta para elegir escuelas- da cuenta de los procesos de *competencia* local que enfrentan los establecimientos. Es decir, estos establecimientos seguramente deben enfrentar la fuga del estudiantado que anteriormente escogía su establecimiento. Por su parte, el que un grupo de establecimientos tengan más cantidad de postulantes que vacantes se debería, principalmente, a que son establecimientos populares y conocidos entre los apoderados. La *competencia* (establecimientos con menos postulantes) y *reputación* (aquellos con más postulantes) emergen como aspectos centrales en la relación que tienen los establecimientos con su demanda por matrícula. Es posible entonces hipotetizar que sus modos de organizar y criterios de toma de decisión de los procesos de admisión seguramente están enfrentados a la tensión entre los requerimientos de la Ley por un lado y las presiones externas por reputación y competencia, por otro. La pregunta que queda esbozada y que será abordada en la tercera parte es ¿en qué consiste y qué características de los establecimientos reflejan su reputación y organizan la competencia que enfrentan los establecimientos?. Por mientras, ahondaremos en las siguientes dos preguntas: (i) ¿los establecimientos con mayores postulantes que vacantes se circunscriben al artículo N° 12 que les prohíbe seleccionar según antecedentes académicos o socioeconómicos?, (ii) ¿los establecimientos con más vacantes que postulantes tienden a no utilizar en lo absoluto prácticas de admisión selectivas?.

En el caso de las ‘Sesiones de Juego’, en el gráfico de abajo, tal como en el caso de las Pruebas de Alumnos (32,1%), aquellos establecimientos que tienen más postulantes que cupos aparecen como más selectivos que aquellos establecimientos a los que les sobran vacantes. Pero en este caso la proporción es mayor que en todos los tipos de actividades. Un 53,5% de establecimientos que les “sobran postulantes”, declaran realizar y utilizar estas sesiones de juego, en comparación a un 41,9% de los que les “sobran vacantes”. Sin embargo, destaca el hecho que ese 41,9% no es nada despreciable si se considera que se trata de establecimientos escolares que requieren completar matrícula como parte fundamental de su financiamiento. Aunque les sobran vacantes, que de no completarlas verían disminuida su entrada vía subvención y co-pago (en el caso de aquellos que tienen financiamiento compartido), incurrir igualmente en prácticas selectivas. Podría hipotetizarse que resulta más crítico o costo-efectivo asegurar cierta masa crítica de estudiantes en términos de composición que aceptar estudiantes, independiente de sus características, en este caso específico, relativas a las habilidades de funciones ejecutivas (situación bastante similar sucede con las ‘entrevistas a padres’ donde se aprecia que prácticamente un 48% de los establecimientos con postulantes por sobre sus vacantes emplean las ‘entrevistas a padres’ para seleccionar).

**Gráfico 2: Sesiones juego y relación postulantes-vacantes**



Es muy importante recordar el artículo N° 12 y notar que la Ley establece que al existir mayores postulantes que vacantes los establecimientos deberán implementar un proceso de admisión no selectivo donde se dé prioridad familiar, se use algún criterio de discriminación positiva o sorteos o tómbolas azarosas. Sin embargo, sólo un 6,6% de los establecimientos declaró usar sorteos o tómbolas, es decir, los procesos de admisión consisten en recopilar información sobre las características del estudiantado como base para la toma de decisiones.

Resumiendo, en los tres tipos de actividad lo que puede apreciarse es que la falta de postulantes no se traduce o viene aparejado con un proceso de admisión sin la utilización de filtros de ingreso, incluso a expensas del financiamiento de los establecimientos. Como resultado de esta primera parte, observamos que hay selección, que se emplean mecanismos diferenciados, que existe una consistencia entre la apreciación de directores y familias sobre los procesos de admisión y, por último, que la selectividad es independiente de la presión por demanda, al tiempo que se observa que mecanismos azarosos no son empleados por los establecimientos. Teniendo estos antecedentes, los siguientes apartados abordan las interrogantes sobre las características de los establecimientos (no)selectivos, los efectos de la selección en términos de calidad educacional y segregación así como la racionalidad que estaría tras de esta práctica.

**b. Segunda parte Resultados ¿Qué establecimientos tienden a seleccionar con mayor probabilidad y con qué intensidad lo hacen?<sup>19</sup>**

**i. Establecimientos que con mayor probabilidad tienden a seleccionar**

Dada la diversidad de proveedores de nuestro sistema escolar, en lo que interesa profundizar a continuación es en torno a la pregunta por el tipo de sostenedores que tienden a emplear en mayor proporción la selección como parte de sus políticas de admisión: ¿los establecimientos selectivos presentan características similares o esta práctica opera en base a atributos desconocidos o que no fueron capturados ni por el cuestionario administrado ni por el análisis de las bases de datos secundarios de las que disponemos con información sobre los establecimientos de la muestra?.

<sup>19</sup> En adelante, debido a limitaciones de espacio, aunque el análisis compara todas las actividades de admisión, solo se incluyen los gráficos correspondiente a la actividad ‘sesión de juegos’.

La pregunta anterior se explora mediante un análisis de regresión logística que estima la relación parcial entre las chances de aplicar métodos selectivos y algunas características de las escuelas. En concreto, se estiman 3 modelos de regresión logística donde las variables dependientes son variables dummy que indican respectivamente si la escuela aplica y además usa para decidir la admisión, cada uno de los métodos selectivos estudiados (sesión de juegos, entrevistas a apoderados y pruebas de ingreso). Como variables independientes se incluye:

- La dependencia administrativa de la escuela a través de dos variables dummy que indican si la escuela es privada subvencionada o privada pagada (se ha dejado a las escuelas municipales como categoría de referencia),
- El grupo socioeconómico del establecimiento, a través de dos variables dummy que indican respectivamente si la escuela es de grupo socioeconómico bajo o medio-bajo y si la escuela es de grupo socioeconómico alto o medio-alto (se ha dejado a las escuelas de grupo socioeconómico medio como categoría de referencia)
- Rendimiento SIMCE promedio correspondiente al año 2012.
- Los modelos además controlan por el hecho que los establecimientos tengan un exceso de vacantes por sobre postulantes. En este caso se espera que las chances de utilizar métodos selectivos de admisión sean menores.

Es importante destacar que estos modelos no intentan estimar causalidad si no sólo relaciones parciales entre las chances de seleccionar alumnos y algunas características de las escuelas. Para visualizar mejor las diferencias, hemos tomado en cuenta para los modelos sólo las opciones bien definidas de aplicación y uso de los métodos de selección. Es decir, los modelos comparan aquellos establecimientos que declaran aplicar cada método y usarlo para decidir la admisión de niños del primer ciclo básico, y los establecimientos que declaran no aplicar el método ni pensar aplicarlo en el futuro. Es necesario también destacar que los modelos sólo incluyen los establecimientos que efectivamente ofrecen cursos correspondientes al primer ciclo básico.

**Tabla 4: Odds Ratios. Regresión logística para estimar probabilidad de seleccionar**

	Pruebas	Sesión de Juegos	Entrevistas a Padres
Privado Subvencionado/ a	1,720 ns	2,003 **	3,147 ***
Privado Pagado /a	6,890 ***	2,139 Ns	8,235 ***
GSE bajo o medio- bajo/b	0,607 ns	0,593 Ns	0,572 *
GSE alto o medio- alto/b	2,019 **	4,312 ***	2,585 ***
Puntaje SIMCE /c	1,016 **	1,000 Ns	0,995 ns
Declara que le sobran vacantes /d	0,791 ns	0,989 Ns	1,558 ns
Pseudo R2	0.20	0.14	0.14

Fuente: elaboración propia en base a datos FONIDE F711286. a/ Categoría de referencia son establecimientos Municipales. b/ Categoría de referencia son establecimientos de GSE medio. c/ Puntaje promedio para pruebas rendidas en 4º básico 2012. d/ La categoría de referencia es que le sobren postulantes (auto-reportado por director). \*\*\* p-val<0,01; \*\* p-val<0,05; p-val<0,1, ns no significativo. Nota: Modelo total en Anexo 3

La tabla arriba muestra que, todo lo demás constante, los establecimientos privados subvencionados tienen mayores chances de seleccionar vía sesiones de juegos y entrevistas a padres en relación a establecimientos municipales. Establecimientos privados pagados tienen significativamente mayores chances de seleccionar vía pruebas y entrevistas a padres en relación a establecimientos municipales. Todo lo demás constante, los establecimientos de nivel socioeconómico medio-alto y alto tienen mayores chances de seleccionar (a través de los tres métodos estudiados) que los establecimientos de nivel socioeconómico medio. No hay diferencias significativas entre estos últimos y los establecimientos de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo, excepto para la admisión vía entrevistas a padres. Los datos muestran que los establecimientos de GSE bajo y medio bajo tienen alrededor de 43% menos de chances de seleccionar alumnos usando entrevistas a padres en relación a escuelas de GSE medio.

Como se esperaría, el puntaje SIMCE de la escuela se asocia positivamente a la selección de alumnos a través de pruebas de conocimientos. Finalmente, los datos sugieren que las prácticas selectivas no tienen

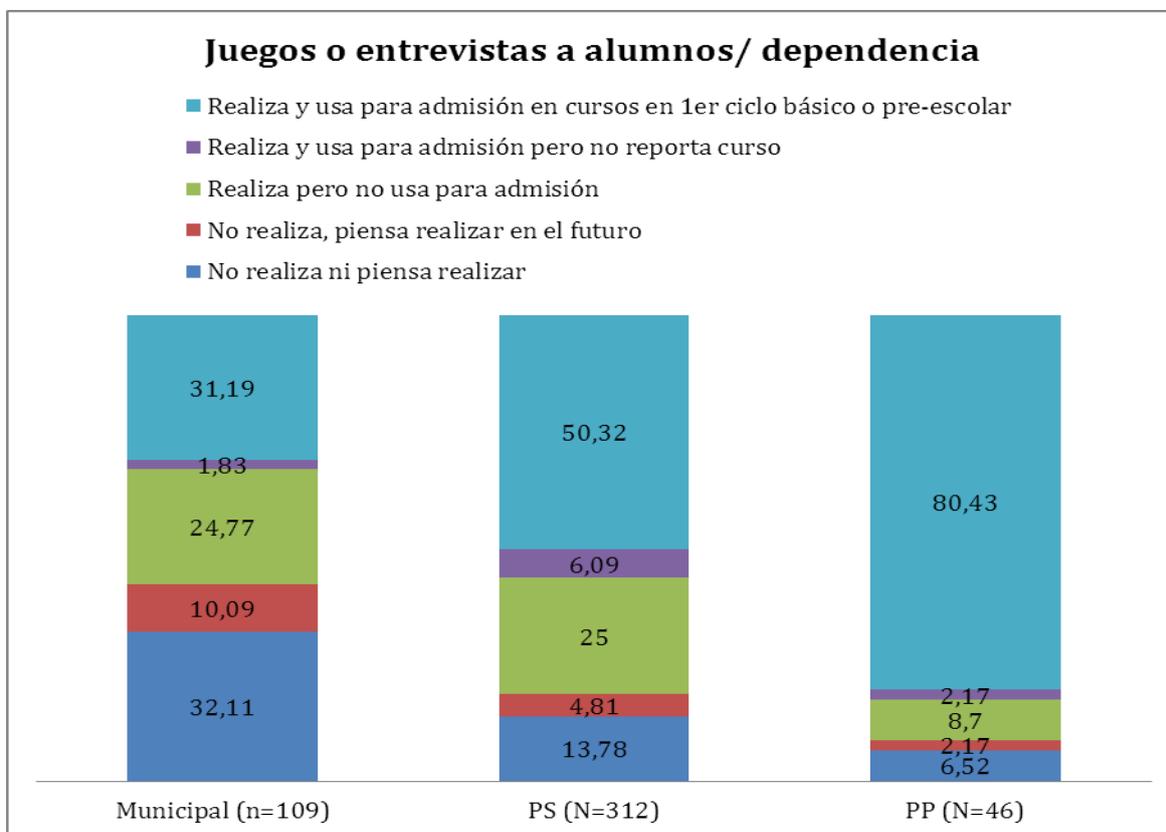
mucho que ver con el flujo de postulantes en relación a las vacantes ofrecidas, al menos en relación a lo que perciben los directores.

El resultado anterior es importante de recalcar pues revierte una presunción común entre los actores educacionales que plantea que la selección ocurriría mayormente en establecimientos cuyos cupos disponibles exceden la demanda por matrícula que enfrentan. A raíz del exceso de demanda, como única salida, los establecimientos se verían obligados a emplear métodos selectivos no necesariamente discriminatorios. Contrariamente, lo que nuestros datos reportan es que, en primer lugar, los establecimientos que seleccionan lo hacen independiente de la demanda que enfrentan. Es decir, las razones de la selección no se vincularían a la relación vacantes/postulantes puesto que seguramente, esa relación responde y sigue las directrices, especialmente en el sector PS, del análisis financiero relativo al punto de equilibrio de la matrícula. Este último indicaría qué número de estudiantes permite cubrir los costos fijos así como el punto desde el cual cada estudiante adicional reporta utilidades netas. Dicho de otro modo, la selección responde a criterios y una racionalidad más compleja que la mera relación entre cupos y demanda. En segundo lugar, se suele sostener que aquellos establecimientos con mayor demanda que cupos y que se ven obligados a resolver de algún modo a quienes ofrecer un cupo y a quienes no, lo harían en base a criterios no discriminatorios prohibidos por la ley. Los datos aquí reportados indican lo contrario. Las actividades de admisión en general tienden a clasificar al estudiante por cuestiones académicas o socioeconómicas impedidas por ley.

## ii. Prácticas selectivas según tipo proveedor educacional

En términos globales se observan tres tendencias. Primero, hay una distribución por dependencia muy marcada. En los tres tipos de actividades selectivas los particulares pagados (PP) exhiben altos niveles de selectividad (80%). Mientras que los establecimientos municipales declaran no seleccionar en todas las actividades. Segundo, respecto los establecimientos que enfrentan prohibición de seleccionar, los particulares subvencionados (PS) son marcadamente más selectivos que los municipales, especialmente mediante el uso de las 'sesiones de juegos'. Tercero, se exhiben nuevamente diferencias entre los tipos de actividades destacando el hecho que las 'sesiones de juego' son actividades comunes incluso en los municipales.

**Gráfico 3: Sesiones de juegos o entrevistas alumnos según dependencia**

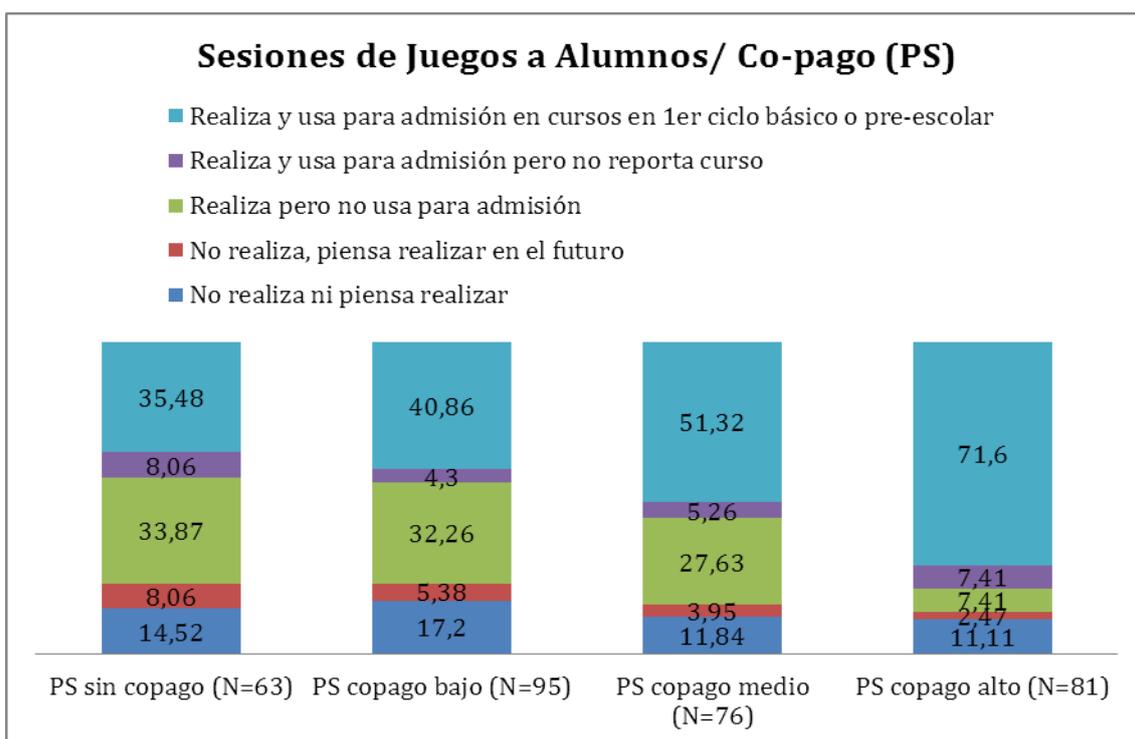


En específico, respecto las Pruebas de Alumno un 80% de directores de establecimientos particulares pagados declaran realizar y utilizar estas pruebas. Esto disminuye a un 27% para directores de

establecimientos particulares subvencionados, y a un 15% para establecimientos municipales. Pese a esto, es un grupo importante de directores que declaran utilizar estas pruebas, pese a que existe una prohibición legal para hacerlo. En el caso de las Sesiones de Juegos (abajo), al diferenciar por dependencia sigue existiendo una mayoría de directores, en todas las dependencias, que declaran realizar y utilizar estas actividades para decidir la admisión. Esto asciende a 80% en los establecimientos PP, pero alcanza un 50% en los PS y un 32% en los municipales. Estos dos últimos, cuentan con la prohibición de seleccionar. En el caso de las Entrevistas a Padres, al diferenciar por dependencia tanto en PP como en PS hay una mayoría de directores que declara que en sus establecimientos se realizan y utilizan estas entrevistas para decidir la admisión. Específicamente, un 82% de los directores de PP utilizarían estas entrevistas, un 47% de los PS y un también relevante porcentaje de 20% para los Municipales. Dada la importancia de este sector, la pregunta que a continuación intenta responderse es si el sector particular subvencionado actúa homogéneamente o hay diferencias en su interior respecto a sus prácticas selectivas.

Se clasificó a los establecimientos Particulares Subvencionados según nivel de Co-pago. Para ello se generaron 4 categorías: establecimientos sin copago; establecimientos con copago bajo; establecimientos con copago medio y establecimientos con copago alto. En términos generales, se encuentra una marcada dispersión al punto que los PS sin co-pago se asemejan a los municipales en todos los tipos de actividades selectivas, mientras que los PS con co-pago alto se acercan a las modalidades de selección exhibidas por los PP. Al diferenciar los establecimientos Particulares Subvencionados según el monto de copago, se perciben también importantes diferencias respecto a las Pruebas de Alumnos. En este sentido, la realización y utilización de las pruebas para decidir admisión aumenta a medida que aumenta el monto de copago. Así, mientras que un 16% de los PS sin copago utilizan estas pruebas, esto aumenta a un 23% para aquellos con copago bajo, a un 24% para los establecimientos de copago medio, y llega a un 42% para los establecimientos de copago alto. También se da una tendencia clara respecto a la no realización de estas pruebas, la que disminuye a medida que aumenta el monto de copago.

**Gráfico 4: Sesiones de juego según copago (PS)**



En el caso de las Sesiones de Juego, se observa también una tendencia clara, similar al caso de las Pruebas de Alumnos. Nuevamente, al aumentar el monto de copago aumenta el porcentaje de directores que declara realizar y utilizar para admisión esta actividad. Así, esto llega a un 72% en los establecimientos de copago alto. Esta cifra es altísima que casi iguala al sector PP quienes no enfrentan prohibición. Lo llamativo es que esta cifra se observa en una de las prácticas de selección (Sesión de Juegos) que en mayor medida permiten predecir las funciones ejecutivas de los estudiantes y su potencial no respecto su desempeño probable en pruebas estandarizadas o similar sino especialmente en las habilidades adquiridas en la temprana edad para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como fue explicado en la primera parte de resultados. En el caso de las Entrevistas a Padres, nuevamente se ven diferencias claras según nivel de copago. Sin

embargo, destaca acá que en establecimientos *sin copago* el porcentaje es relativamente alto, especialmente en comparación a aquellos de copago bajo. Una hipótesis es que el co-pago representa *en sí mismo* un método selectivo. De ahí que los PS sin copago incurran más en la selección al no hacerlo vía cobro. En suma, la selectividad de los particulares subvencionados no es homogénea. Si bien ocurre en mayor proporción respecto a los municipales, la heterogeneidad del sector PS tanto respecto a sus características como relativas al tipo de alumnado que atiende, también se expresa en las modalidades de selección que usan los establecimientos al interior del sector.

### iii. ¿La doble prohibición que introduce la LEY SEP inhibe la selección?

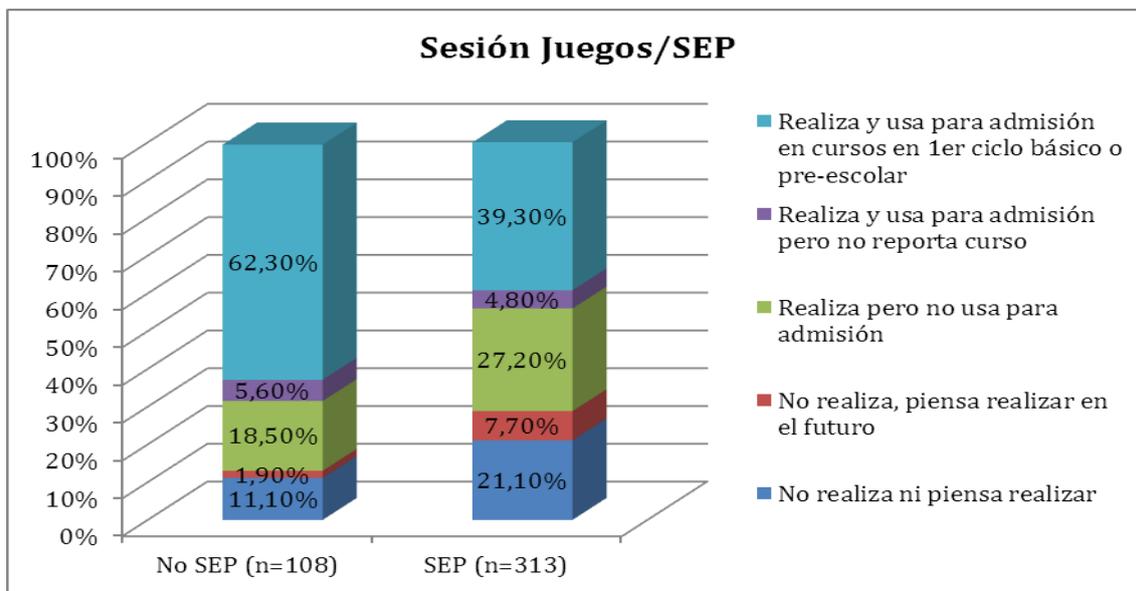
El término doble prohibición refiere al hecho que los establecimientos subvencionados por el Estado que han suscrito a la Ley de Subvención Escolar Preferencial enfrentan no solo la prohibición que impone la LGE sino adicionalmente la prohibición específica estipulada en la Ley SEP como condición inexorable para suscribir el Convenio de Igualdad de Oportunidades y obtener los recursos adicionales a la subvención regular que esta política traspasa. Es bastante probable –al menos hipotéticamente en términos de diseño de política pública– que los establecimientos SEP –dada su doble prohibición– constituyan un grupo de establecimientos que se abstengan especialmente de seleccionar. Ellos son un grupo particular pues enfrentan mayores incentivos para evitar incurrir en prácticas selectivas dado que, por un lado, atienden a los estudiantes más desventajados del sistema escolar y, por otro, reciben recursos adicionales por cada uno de los estudiantes que atienden al encontrarse en condiciones prioritarias. Dado que la muestra de establecimientos del presente estudio incluye un número mayoritario de establecimientos que se han adscrito a la Ley de Subvención Escolar Preferencial, el estudio ofrece una condición privilegiada para explorar la hipótesis anterior. En efecto, un 74,5% de los establecimientos de la muestra (municipales y particulares subvencionado) son establecimientos que han adherido a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. A su vez, del total de establecimientos SEP de la muestra, un 30,7% han sido clasificados en 2013 como “autónomos”, un 64% como “emergentes” y un 5% como “en recuperación”.<sup>20</sup>

Como se observa en el gráfico siguiente, la selectividad disminuye considerablemente en establecimientos que son SEP. Los establecimientos que son parte de la SEP declaran realizar y utilizar para decidir admisión en porcentajes más bajos que los establecimientos sin SEP, tanto para las pruebas de alumnos, sesiones de juegos y entrevistas a padres. Lo anterior es relevante, dado que demuestra que efectivamente la SEP generaría incentivos para que establecimientos adscritos a la ley no tomen decisiones de admisión en base a este tipo de procesos.

---

<sup>20</sup> Si se compara con la distribución nacional, nuestra muestra ofrece un panorama relativamente similar al que exhibe el conjunto de establecimientos SEP del país. A nivel nacional, la distribución es de 14% para los autónomos, 84% para emergentes y 2% para los establecimientos en recuperación.

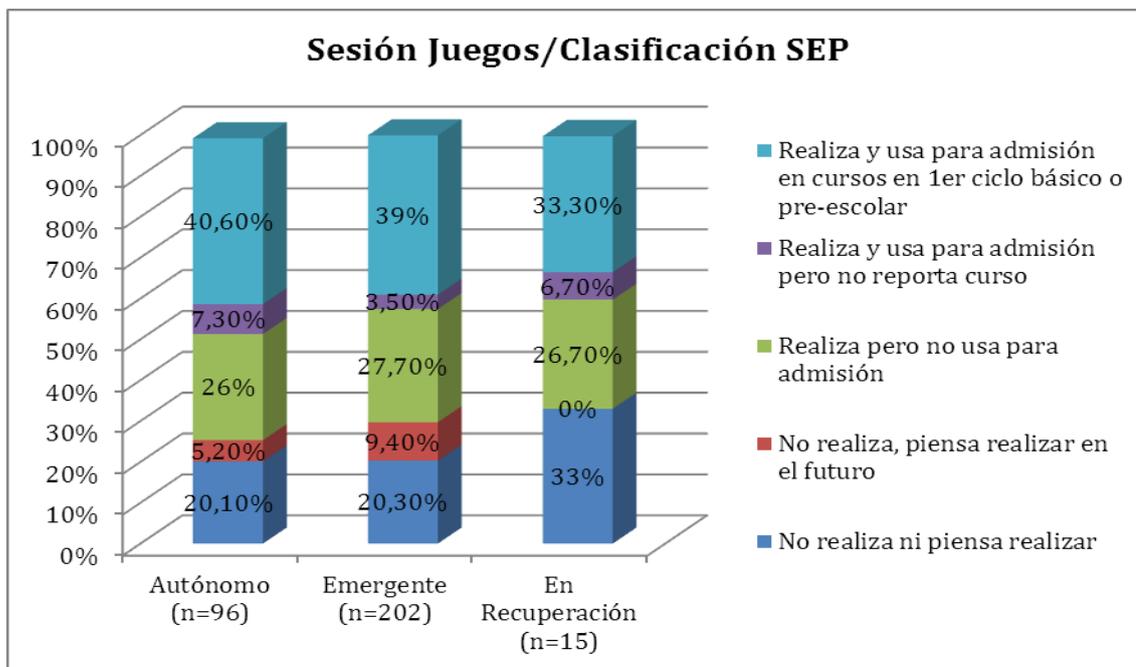
**Gráfico 5: Sesión juegos / Establecimientos SEP y no SEP**



Sin embargo, hay dos cuestiones que importa subrayar. En primer lugar, para un grupo no despreciable de establecimientos SEP, la doble prohibición no inhibe sus prácticas selectivas. Podría decirse que la Ley SEP pone una desincentivo moderado a la selección. En segundo lugar, la cifra oscila según las actividades de admisión resultando llamativo que para el caso de las sesiones de juegos, la cifra suba considerablemente (39,3%), por sobre el resto de las actividades. Esto es importante pues como se ha indicado, la sesión de juegos es una de las actividades de mayor sofisticación, que demanda un monto importante de recursos, y que apuntan a descartar estudiantes con mayores problemas de adaptación pedagógica y problemas de aprendizajes. Aspectos para los que la Ley SEP fue particularmente creada y promovida.

A su vez, la entrevista a padres (33,8%) sigue de cerca a la sesión de juegos, muy por sobre las pruebas de ingreso a estudiantes. Igualmente, las entrevistas a padres entregan información sobre las condiciones socioeconómicas y culturales que presentan los estudiantes denominados 'prioritarios', para los cuales se destinan recursos del Estado adicionales. Capturar información directa de los padres –como se dijo no taxativamente prohibido- para fines expresamente selectivos –como autoreportan los directores- contraviene el principio de igualdad de oportunidades que estipula la ley tanto en su espíritu como en su reglamento. Romper la relación entre las condiciones familiares y la educación recibida es precisamente el objetivo de esta política pública que la selección aquí reportada sin embargo torna persistente por la acción deliberada de los establecimientos SEP estudiados.

**Gráfico 6: Sesión juegos según clasificación SEP**



En relación a los establecimientos SEP y sus categorizaciones, se observan similitudes en términos de selectividad para los establecimientos en categoría ‘autónomo’ y ‘emergente’ especialmente respecto las actividades entrevistas a los padres y sesiones de juegos. Ambos tipos de establecimientos muestran porcentajes casi equivalentes.

En suma, valiéndose del hecho que el 74,5% de los establecimientos de la muestra del estudio han adscrito a la Ley SEP, esta sección constató que la prohibición reforzada de seleccionar que incorporan los convenios de oportunidades SEP, tiene un efecto claro pero no categórico en cuanto a desincentivar el uso de prácticas selectivos. El hallazgo relevante es que los establecimientos SEP selectivos, tanto los emergentes como autónomos, lo hacen fundamentalmente mediante el uso de sesiones de juegos (casi el 40%) con el propósito presumible de excluir a aquellos estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, grupo de estudiantes prioritarios para quienes está especialmente destinada la subvención suplementaria que la Ley SEP otorga.

### c. Tercera parte resultados: Racionalidad de las políticas de admisión y sus efectos

#### i. ¿Qué podría inducir a los establecimientos a seleccionar? Reputación en pruebas estandarizadas en un esquema de competencia por matrícula

Conviene recordar que este estudio se focaliza en la lógica práctica de la selección y no en sus efectos de exclusión (o en lo que definimos como selección efectiva neta). La pregunta entonces, qué podría inducir a los establecimientos a seleccionar, intenta dilucidar la racionalidad subyacente que ordena el accionar de los directores. Para ello emplearemos preguntas de la encuesta administradas a los directores relativas a los factores que explican su reputación entre las familias y las preferencias de los padres por sus establecimientos. En un sistema escolar organizado en base a un sistema de *vouchers* o subsidio a la demanda, provisión mixta y libertad de elección, la *competencia* refiere a las acciones que los establecimientos deben emprender para capturar una demanda que no está cautiva (disponible para todos los establecimientos relativamente cercanos) y de lo cual depende la sobrevivencia en términos de financiamiento. Concomitantemente, la *reputación* es el activo más importante con que cuentan los establecimientos para competir satisfactoriamente (Kosunen & Carrasco, 2014). La respuesta de los directores es clara en cuanto clarifica que la reputación de sus establecimientos –sensible a la demanda por matrícula que enfrentan- se vincula estrechamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, según se observa en la tabla siguiente. El 25.2% es alto considerando que es una pregunta con respuestas múltiples. Y la opción refleja que el desempeño en pruebas estandarizadas deviene una prioridad en la gestión escolar y pedagógica del establecimiento. De lo cual depende el resultado de un conjunto de instrumentos que basan su toma de decisión en los resultados de estas pruebas. En consecuencia, es posible hipotetizar que, dado

que el desempeño académico es gravitante en la estructura de demanda que enfrentan los establecimientos, los directores destinan variados recursos organizacionales para organizar un sistema de admisión que permita reclutar una composición de estudiantes que asegure retornos en términos de desempeños globales en los tests estandarizados. Como se ha visto, es posible que las sesiones de juegos y entrevistas así como las pruebas de ingreso sean el mejor mecanismo para capturar ese tipo de alumnado.

En segundo lugar, la reputación se basa en la formación valórica del establecimiento. Esto último puede hipotetizarse no da cuenta de asuntos religiosos dado que la gran mayoría de establecimientos de la muestra se declara laico (casi el 80%). La formación valórica refiere a la creación de un ambiente educativo orientado a la formación moral, ordenado y respetuoso. Para ello las entrevistas a los padres son un mecanismo que permite anticipar la base actitudinal y ética con la que cuentan tanto los estudiantes como sus familias. Ahora bien, es muy posible que la formación valórica también de cuenta del comportamiento y la disciplina, cuestiones esenciales a su vez para el desempeño académico. En efecto, la segunda opción de mayor importancia mencionada es el ‘comportamiento de los alumnos/as’, cuestión que refleja aspectos de las habilidades de función ejecutiva discutida en secciones previas. Es decir, en opinión de los establecimientos, el sistema escolar combinadamente entre la elección de escuelas y las presiones de accountability empuja a los directores a estructurar sistemas de admisión acordes a los aspectos en los que se basa su reputación.

**Tabla 5: Aspectos en los que se basa la reputación del establecimiento**

<b>En orden de importancia, ¿cuáles son los tres elementos principales en los que se basa la reputación de su colegio?</b>	Opción 1	Opción 2	Opción 3
En el rendimiento de las pruebas estandarizadas	25.2%	11.7%	11.5%
En la tradición	16.8%	10%	7.5%
En el comportamiento de los alumnos	11.2%	21.9%	14.5%
En la infraestructura del colegio	3%	7%	9.1%
En las características de las familias	4.2%	8%	7.2%
En la disponibilidad de profesionales para el apoyo pedagógico	8%	14.7%	12.4%
En la formación valórica del colegio	22%	12.9%	10.5%
En los comentarios que circulan entre familias y/o vecinos sobre esta escuela	8.6%	11.7%	23.6%
Otra	0.93%	1.4%	1.9%
Total	100%	100%	100%

Lo anterior es claro si se observa que la reputación *no consiste* ni en la infraestructura del establecimiento (3% en primera opción) ni en el apoyo pedagógico que brinda (8%). Consistentemente, los establecimientos consideran que su reputación es alta entre las familias que buscan establecimientos (90,2% directores así lo declara). Por lo anterior, es posible sugerir que sus sistemas de admisión se organizan para responder en coherencia con los términos en los que se basa la reputación del sistema escolar y los resultados de la competencia por demanda, en particular en establecimientos preferidos por las familias, como los de la muestra.

Ahora bien, la encuesta arroja otra información importante para dar cuenta de la racionalidad de los directores: su posición sobre políticas de admisión, la selección y su prohibición. Encontramos que el 51.4% de los directores declara abiertamente estar en desacuerdo con la prohibición de selección que establece la Ley. Podría plantearse que la posición que expresan los directores es consistente con la racionalidad que guía su accionar en un sistema escolar competitivo. La prohibición de seleccionar introduce una regulación que de algún modo dificulta el despliegue de estrategias competitivas estimuladas por la organización del sistema escolar. Nuestra interpretación de esta declaración no va en la línea de juzgar éticamente a los directores en cuanto a que estarían lisa y llanamente vulnerando las oportunidades educacionales del estudiantado. Considerando la complejidad mayor donde se emplaza el accionar de los agentes individuales, lo que cabe es una interpretación situada e institucional de la racionalidad que moviliza las prácticas. En efecto, los agentes educacionales en un sistema competitivo no actúan únicamente ni son movilizados por aspectos morales o educacionales, también lo hacen respondiendo a los múltiples intereses y demandas donde el financiamiento no está asegurado y la relación agente/principal es diversa y ambigua (no todo sostenedor tiene como fin único y último educar a todo niño o niña que lo requiera). De este modo, es posible plantear que los directores opinan y actúan en consistencia con un sistema escolar basado en mecanismos de accountability de mercado que los estimula a seleccionar su alumnado como estrategia de gestión.

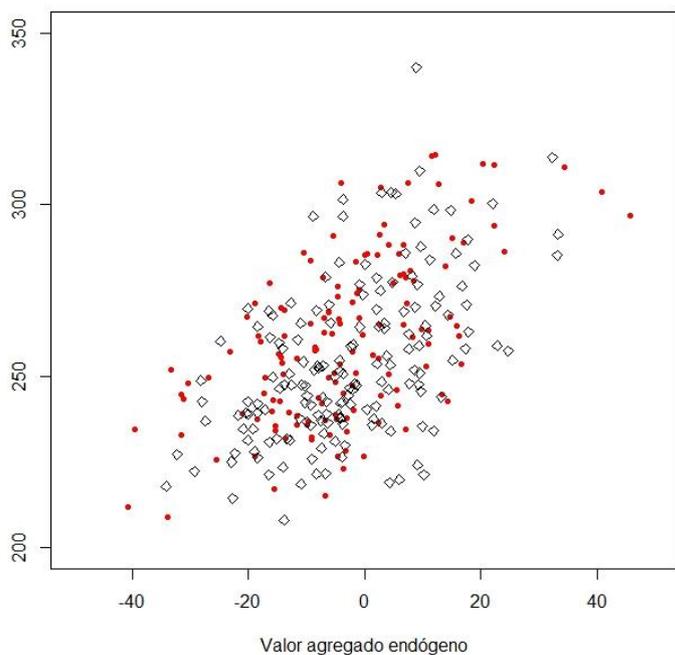
En suma, dado que la regresión logística demuestra que los establecimientos más selectivos poseen mayor desempeño SIMCE, es de suponer que sus sistemas de admisión se orientan a alcanzar tales resultados en un sistema de accountability que presiona hacia ello. Los establecimientos encuentran, por tanto, altos incentivos para organizar una composición académica del estudiantado que tienda a asegurar mejores

**Figura 1: Asociación SIMCE promedio e indicador de valor agregado de establecimientos selectivos y no selectivos en el uso de sesión de juegos**

resultados. Los establecimientos basan su reputación en pruebas estandarizadas y pareciesen organizar sus procesos de admisión con el propósito de sostener y engrosar sus niveles de reputación de lo que depende su

financiamiento, condiciones de operación general y sostenibilidad. La pregunta que sigue es si aquella 'selectividad' redundaría también en mayores dosis de efectividad o agregación de valor.

**Sesión de Juego**



**ii. Relación entre efectividad escolar y puntaje promedio SIMCE: ¿son lo mismo?**

Hemos argumentado por qué calidad educativa no es equivalente a resultados SIMCE. En efecto, importa remarcar que esta investigación usa una perspectiva de efectividad escolar que en términos conceptuales y metodológicos define el efecto escuela en términos de agregación de valor y no respecto resultados en puntajes promedio. Bajo ese prisma, el SIMCE no equivale a 'efectividad' real, sino que solo constituye un reflejo de la composición académica y socioeconómica del estudiantado. Hemos visto que las prácticas de selectividad caracterizadas en este proyecto tienen impacto sobre los puntajes estandarizados. Ahora bien, las prácticas selectivas son previas a las acciones educativas propiamente tales ejercidas por la escuela sobre los estudiantes. Asumiendo las hipótesis estructurales de los modelos de efectividad escolar, dichas acciones son capturadas por el efecto escuela (San Martín & Carrasco, 2013). Por lo tanto, por diseño, las prácticas de selectividad son exógenas con

respecto al efecto escuela. Ahora bien, se realizó un análisis a fin de responder las preguntas de esta sección y la siguiente: ¿Hay relación entre SIMCE promedio e indicadores de valor agregado? y ¿existe alguna relación entre las prácticas y no-prácticas de selectividad ejercidas por los establecimientos educacionales y su efectividad?.

Inicialmente, hay 428 establecimientos educacionales encuestados por este proyecto. La correlación entre el SIMCE promedio 2012 y el SIMCE promedio 2011 es igual a 0.7. De este conjunto de colegios, solo 312 satisficieron las condiciones de las escuelas que se utilizaron en el análisis de valor agregado. En este caso, la correlación entre el valor agregado y el SIMCE promedio 2012 es igual a 0.38, mientras que la correlación entre el valor agregado y el SIMCE promedio 2011 es igual a 0.56. Por lo tanto, no hay concordancia entre la efectividad y el SIMCE promedio, lo que permite enfatizar que la efectividad no corresponde al SIMCE promedio. La figura anterior muestra las relaciones entre los indicadores de valor agregado y el puntaje SIMCE promedio 2011. Este procedimiento se realizó para todos los tipos de actividad. Aquí solo se presenta respecto la sesión de juegos. Los puntos rojos son las escuelas que utilizan mecanismo de selectividad (por prueba a alumnos, sesión de juego o entrevista a los padres, respectivamente), y los negros son las escuelas que no utilizan dicho mecanismo. Se puede observar que no hay patrones de relación SIMCE 2011 y valor agregado por selectividad.

### iii. Selectividad y efectividad escolar: ¿agregan más o menos valor los establecimientos (no) selectivos?

Hemos dicho hasta aquí que los establecimientos posiblemente responden con sistemas de admisión selectivos para responder a la competencia y reputación, ambas basadas en buena parte en el desempeño en pruebas estandarizadas como el SIMCE cuya difusión de resultados enfatiza y asemeja erróneamente los puntajes SIMCE al efecto escuela o efectividad escolar (San Martín y Carrasco, 2012, 2013). Luego de constatar que existe moderada relación entre puntajes SIMCE y valor agregado, a continuación nos hacemos la pregunta si la selectividad tiene algún rendimiento o relación con la agregación de valor, tal como fue definida en la sección metodológica. Antes conviene tener en cuenta que los establecimientos escolares desconocen sus niveles de valor agregado (y sí conocen sus puntajes SIMCE), dado que el sistema escolar opera bajo un esquema de accountability por desempeño donde el resultado de puntaje SIMCE es públicamente difundido. Por tanto la pregunta es ¿existe una relación clara entre 'efectividad' escolar y 'selectividad'? o dicho de otro modo ¿es la selectividad una práctica que ayuda a mejorar los resultados académicos en términos de agregación de valor?

Para abordar lo anterior la estrategia de análisis empleada es la siguiente: una vez que se ajustó el modelo de valor agregado y se obtuvieron los indicadores de valor agregado (teniendo en cuenta la concordancia entre el reporte de padres y apoderados en relación a la selectividad, y la selectividad tal y como ha sido recogida en este proyecto) es esperable que no se observe relación entre la efectividad y la presencia o ausencia de prácticas de selectividad (ver detalles en metodología sobre modelo empleado). El análisis se realizó comparando las efectividades de las poblaciones de escuelas que usan prácticas selectivas con las que no la usan. Para ello se realizaron test de comparación de medias (test-t con varianzas diferentes) y las conclusiones son las siguientes:

- a) No existe diferencias de efectividad entre las escuelas que seleccionan aplicando prueba a alumnos, versus las que no usan dicho mecanismo de selección.
- b) No existe diferencias de efectividad entre las escuelas que seleccionan aplicando sesión de juego, versus las que no usan dicho mecanismo de selección.
- c) No existe diferencias de efectividad entre las escuelas que seleccionan aplicando entrevista a padres, versus las que no usan dicho mecanismo de selección.

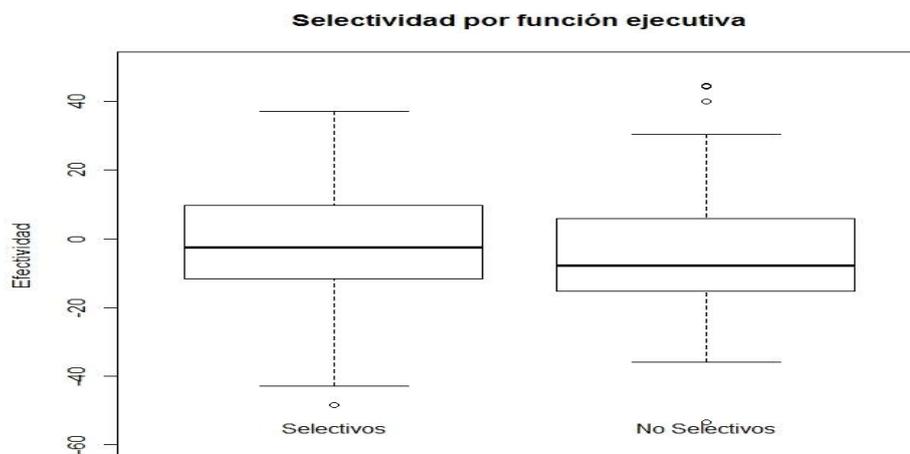
Así, la figura siguiente nos indica que no hay tal relación (lo mismo sucede con las actividades restantes aquí no presentadas). Cada una de ellas contiene los tres tipos de actividades de selectividad y se relacionan con los indicadores de valor agregado en el eje vertical. La selectividad de función ejecutiva fue definida anteriormente y da cuenta del tipo de actividad 'sesión de juegos-entrevistas'. Es posible observar que hay establecimientos 'selectivos' (en las tres actividades de admisión) que son más *efectivos* que los 'no selectivos', y viceversa. En consecuencia la calidad de la educación es 'independientes de la selectividad y, por lo tanto, su eliminación no afectaría la búsqueda de calidad educacional a la que la sociedad aspira. Ante la intuición generalizada que los establecimientos 'efectivos' lo son dado que 'seleccionan', este resultado muestra que su mayor eficacia académica respondería a prácticas pedagógicas o de gestión independientes de sus prácticas selectivas. De hecho, encontramos que hay establecimientos 'no-selectivos' que son altamente eficaces. Y en consecuencia también encontramos establecimientos inefectivos o que no agregan valor tanto en escuelas selectivas como aquellas que no lo son. Por lo tanto la mencionada intuición es confirmada pero solo en el caso –como vimos en sección anterior- de una comprensión limitada que asocia y vuelve equivalente el 'efecto escuela' a los resultados SIMCE.

Al usar una escuela de referencia, el valor agregado compara a establecimientos de similares características y por esa razón estos resultados nos dicen por ejemplo que hay escuelas que trabajan con composiciones sociales muy homogéneas en sus niveles de desventaja socioeconómica pero que aun así ofrecen mayores oportunidades a sus estudiantes que escuelas similares. O también, que establecimientos de alto nivel socioeconómico y muy selectivos no logran llevar a sus estudiantes más allá de lo que se esperaría, siendo por tanto altamente inefectivos.

En consecuencia, solo es factible concluir que, al no haber una relación clara entre 'selectividad' y 'efectividad', esto significa que la 'selección escolar' no importa ni daña en términos de efectividad (pero recuérdese bien, 'efectividad' no equivale a resultados SIMCE). Así su existencia no asegura mayor eficacia educacional pues hay establecimientos de baja selectividad que logran agregar valor y otros que siendo selectivos no lo agregan. Enseguida, el sistema educacional en su conjunto no se beneficiaría de la

'selectividad' en términos de desempeño académico. En cambio, en otras dimensiones no-cognitivas de calidad educacional (cohesión, pluralismo, diversidad) la 'selectividad' es dañina y ese daño no es compensado por los resultados educacionales cognitivos.

Figura 2: Asociación entre selectividad (sesión de juegos) y efectividad



La principal conclusión es que si el sistema escolar presionara a los establecimientos en base a la agregación de valor o efectividad sustantiva, y no respecto resultados SIMCE u *outputs*, entonces los establecimientos encontrarían incentivos para mejorar su calidad con independencia de su composición de matrícula. Esto podría revertir la racionalidad competitiva que otorga una importancia preponderante a la selección como base de la reputación institucional puesto que ella aseguraría un buen desempeño en las pruebas estandarizadas: seleccionar una composición de matrícula asegura un alto desempeño en las pruebas estandarizadas en base a atributos previos o extra-escuela de los estudiantes o exógenos. Una propuesta en esta línea para la Agencia de la Calidad ha sido discutida recientemente por San Martín & Carrasco (2013).

Sin embargo, la explicación anterior es incompleta sin explorar si efectivamente existe una relación entre selectividad y homogeneidad composicional. En la sección siguiente exploramos lo anterior mediante análisis multivariados.

#### iv. Selectividad y su impacto composicional

En las secciones anteriores hemos afirmado que la selección responde al diseño institucional del sistema escolar chileno basado en presión por resultados y competencia, lo que empujaría a los establecimientos a capturar estudiantes de mayor rendimiento, pero que sin embargo tal selectividad no repercute en mayor calidad definida en términos de agregación de valor. Sin embargo, la explicación anterior es incompleta si no se explora en qué medida la selectividad repercute en mayor homogeneidad composicional. Dicho de otro modo, es posible que las prácticas selectivas de algunos establecimientos no tengan efectos en términos composicionales. Que exista heterogeneidad académica y social no obstante se practique la selección. En ese caso, la selección respondería a otras razones, no cognitivas ni sociales, contempladas dentro de la ley. En un escenario como ese, entonces ni la selección ni el tipo de accountability empleado por el sistema escolar chileno estarían repercutiendo en los grados de segregación escolar y social que el sistema escolar exhibe.

Para explorar lo anterior, analizaremos un aspecto sensible de los sistemas educacionales: el nivel de heterogeneidad de la matrícula en términos académicos y sociales con el propósito de evaluar la contribución de la selectividad a la segregación. Así, el siguiente análisis tiene por objeto responder la pregunta acerca de la relación entre las prácticas de admisión selectivas y la heterogeneidad social y académica de los establecimientos. Los modelos de regresión lineal que se presentan a continuación –que no son explicativos ni menos causales– estiman, en un primer modelo, la desviación estándar intra-escuela para el puntaje SIMCE Matemáticas (académica) y los años de educación de la madre (social). Los modelos testean la hipótesis de que las prácticas selectivas *disminuyen* la heterogeneidad, tanto académica como social. Para

testear esta hipótesis, se incluye como variable independiente el nivel de selectividad auto-reportado por los directores en la aplicación de los tres instrumentos analizados: pruebas a alumnos, entrevistas o sesión de juegos con alumnos y entrevistas a padres. En los tres casos, como se explicó en la sección metodológica, se utiliza una variable nominal de cinco categorías para identificar con precisión el ‘uso’ que tiene la actividad del proceso de admisión de manera de distinguir con nitidez cuando ella desemboca en un proceso de ‘selección’ según se definió previamente. Esta última corresponde a la categoría más selectiva y se mantiene como categoría de referencia (aplica la actividad en proceso de admisión y la usa para seleccionar al estudiante).

**Tabla 6: Modelo de Regresión Lineal. Variables dependientes son: desviación estándar intra-escuela de SIMCE Matemáticas y Años de educación de la madre**

	Dispersión SIMCE		Dispersión Años Educación Madre	
	M1	M2	M1	M2
<b>Pruebas a ALUMNOS</b>				
Intercepto	46,309 ***	46,329 ***	2,373 ***	2,383 ***
Selectividad				
No realiza ni piensa realizar	2,001 ***	2,036 ***	0,488 ***	0,465 ***
No realiza pero piensa realizar en el futuro	2,188 ***	1,914 ***	0,472 ***	0,441 ***
Realiza pero no para admisión	1,525 ***	1,460 ***	0,383 ***	0,397 ***
Realiza pero no reporta curso	0,538 ns	0,494 ns	0,226 ***	0,185 **
Heterogeneidad en postulantes (Z)		0,347 **		0,045 **
<b>ENTREVISTAS SESION DE JUEGOS/ ALUMNOS</b>				
Intercepto	46,869 ***	46,812 ***	2,501 ***	2,494 ***
Selectividad				
No realiza ni piensa realizar	1,314 ***	1,420 ***	0,326 ***	0,324 ***
No realiza pero piensa realizar en el futuro	1,764 ***	1,608 **	0,416 ***	0,371 ***
Realiza pero no para admisión	1,177 ***	1,274 ***	0,343 ***	0,357 ***
Realiza pero no reporta curso	0,766 ns	0,680 ns	0,167 *	0,137 Ns
Heterogeneidad en postulantes (Z)		0,320 **		0,045 **
<b>ENTREVISTAS PADRES</b>				
Intercepto	46,694 ***	46,660 ***	2,480 ***	2,476 ***
Selectividad				
No realiza ni piensa realizar	1,675 ***	1,704 ***	0,351 ***	0,343 ***
No realiza pero piensa realizar en el futuro	1,465 **	1,289 **	0,363 ***	0,399 ***
Realiza pero no para admisión	1,407 ***	1,432 ***	0,365 ***	0,360 ***
Realiza pero no reporta curso	0,182 ns	0,688 ns	0,100 ns	0,059 Ns
Heterogeneidad en postulantes (Z)		0,340 **		0,046 **

Fuente: elaboración propia en base a datos SIMCE y datos FONIDE

Un segundo modelo, controla por el nivel de heterogeneidad social de los ‘postulantes’, también auto-reportado por los directores, en el entendido de que la heterogeneidad en la escuela no depende sólo de las prácticas selectivas que el establecimiento potencialmente realice, sino también de la auto-selección llevada a cabo por los mismos padres que deciden postular a uno u otro establecimiento en un marco de libertad de elección de las familias. De modo de observar el efecto de la selectividad independiente del efecto que la libre elección también tiene sobre la mayor o menor heterogeneidad social y académica de los establecimientos.

La tabla arriba provee los resultados para los dos modelos estimados. En primer lugar, los resultados muestran claramente que, para las tres actividades de selección analizadas, los establecimientos menos selectivos tienden a ser *académicamente* más heterogéneos que los más selectivos. Por ejemplo, el modelo 1 correspondiente a la actividad asociada a las pruebas de conocimientos a alumnos, muestra que los establecimientos que no realizan la actividad y no piensan realizarla en el futuro, tienen 2 puntos más de dispersión en el puntaje SIMCE (heterogeneidad académica) que los establecimientos que realizan pruebas alumnos en cursos de primer ciclo. Este resultado es virtualmente el mismo para las tres actividades estudiadas.

Por su parte, el modelo 2 controla por la heterogeneidad de los postulantes y muestra que la heterogeneidad en el pool de postulantes se relaciona positivamente con la heterogeneidad académica del establecimiento. Lo que es interesante de destacar, es que las diferencias en heterogeneidad académica entre establecimientos más y menos selectivos se mantienen tanto en tendencia como en significancia, una vez que se controla por la heterogeneidad de los postulantes. Esto implica que, más allá de las prácticas auto-selectivas asociadas a la libertad de elección de escuelas, las prácticas selectivas se asocian a una mayor homogeneidad académica. Dicho de otro modo, al tener en cuenta la posibilidad que la relación encontrada entre selectividad y heterogeneidad académica en realidad sea el resultado de la acción auto-selectiva de las familias y no necesariamente de la acción selectiva de las escuelas, tomamos en cuenta en el análisis la composición de los postulantes declarada por los directores, como una manera de observar si las prácticas selectivas ocurren frente a postulantes que no empalman con el perfil promedio del establecimiento, y resultan excluidos por su condición.

Respecto a la relación entre selectividad y heterogeneidad socioeconómica de la escuela (medida a través de la desviación estándar en los años de educación de las madres en el establecimiento), los resultados son virtualmente los mismos. Los modelos que estiman la dispersión en los años de educación de las madres de cada establecimiento muestran que existe una brecha positiva y significativa de heterogeneidad socioeconómica entre establecimientos más y menos selectivos, que se mantiene estadísticamente significativa una vez que se controla por la heterogeneidad social de los postulantes a la escuela. En otras palabras, la composición socioeconómica de las escuelas es afectada por las prácticas selectivas. Aquellos establecimientos que usan más procedimientos de selección atienden estudiantes de familias de mayor nivel socioeconómico. Esto significa que los establecimientos realizan procedimientos para estructurar una población estudiantil socialmente parecida. Sin embargo, como en el caso de la composición académica, este hallazgo podría rebatirse argumentando que es probable que la mayor o menor heterogeneidad de la composición social de las escuelas se deba no a la acción de la escuela misma, sino que a la acción de las familias al auto-excluirse de postular. Para explorar la objeción anterior, nos preguntamos si acaso esa relación encontrada entre selectividad y composición se mantenía una vez que consideramos las características sociales de los postulantes. Y los resultados anteriores muestran el poder de exclusión y de reducción de las oportunidades educacionales que poseen las prácticas de selección que se han descrito.

## 5. Igualdad educacional y el papel de la selección en su menoscabo

Satisfacer el cumplimiento del principio de igualdad educacional es exigente puesto que su materialización pone en riesgo otros principios que las sociedades también buscan salvaguardar –como se discutió en sección conceptual. Esta sección, en primer lugar, sintetiza y agrupa los principales resultados para, en segundo término, evaluar como esos resultados permiten vislumbrar si los otros valores que compiten con el principio de igualdad son o no transgredidos. O, si en cambio, es el principio de igualdad el que está menoscabado por la realización y cumplimiento de los otros valores, como el derecho de las familias a educar a sus hijos o la excelencia educacional.

En primer lugar, se advierte que existe ‘selección’ y que en términos de magnitud aproximadamente uno de cada dos directores manifiesta que la usa deliberadamente para decidir si un cupo es o no ofrecido a los estudiantes. En breve, se aprecia que en términos empíricos, el principio de igualdad educacional es transgredido a nivel de algunos establecimientos. Es decir, el marco regulatorio existente no alcanza a inmiscuirse ni normar las decisiones de los directores. Esto puede ser resultado de una combinación de factores como, ya sea la ambigüedad de la regulación –mencionada en los antecedentes-, la falta de fiscalización, las reducidas consecuencias de su incumplimiento, por aspectos relacionados a la cultura organizacional arraigada en los establecimientos del país, o probablemente debido a la fuerza estructurante que tiene la mecánica de funcionamiento del sistema de rendición de cuentas que posee la educación chilena (desempeño y mercado). Como se discutió en la sección de resultados, el presente estudio solo se detuvo en este último punto.

En relación a los mecanismos empleados para seleccionar, las ‘sesiones de juego’ y ‘entrevistas a los padres’ son las actividades de admisión más habituales, aunque es la ‘sesión de juegos’ la más común. Que la práctica selectiva más usada por los establecimientos, en niños/as de primer ciclo, sea la sesión de juegos/entrevistas estaría indicando que su función es detectar y aceptar al alumnado que ha tenido la fortuna de crecer en ambientes donde sus funciones ejecutivas fueron potenciadas. Desde un principio de igualdad educacional, el uso de la sesión de juegos o entrevistas a estudiantes para fines selectivos, lisa y llanamente viola el principio fundamental de que cada ciudadano recibirá una educación solo por pertenecer a la comunidad política, independiente de sus atributos de clase social, raza o género. La imparcialidad exigida al sistema escolar, como base que justifica las desigualdades posteriores de la vida adulta, se ve seriamente lesionada mediante el empleo de mecanismos que buscan pesquisar precisamente aquellas condiciones, que un sistema escolar organizado en base a principios de igualdad, esta obligado a ignorar. Adicionalmente, en general se presume que la selección sería aislada y exclusiva de aquellos establecimientos que enfrentan escenarios donde su demanda por matrícula exceden notoriamente sus cupos disponibles. Nuestros resultados indican que la selección es independiente de la demanda, que su existencia no es a causa de presión por cupos, sino que responden a la lógica general del sistema escolar que media el accionar de los directores.

Asimismo, la exigencia del principio de igualdad de romper la relación entre herencia social del estudiantes y su destino educacional –eso sí, hasta el límite de no menoscabar el derecho de las familias a educar privadamente a sus hijos- se transgrede precisamente en los grupos sociales que cuentan con mayores ventajas para reforzar ese vínculo y transmitir ventajas. Los resultados arrojan que son los establecimientos con mayores recursos y administrados privadamente quienes tienden a ser más selectivos. Los de mayor NSE, con mayor financiamiento compartido y mejores resultados SIMCE tienden a seleccionar con mayor probabilidad. La selección, de este modo, aparece para estos establecimientos como una acción deliberada para dar continuidad, fluidez y simetría entre lo que los estudiantes han recibido involuntariamente en su temprana edad (sus condiciones de vida más allá de su control) y el tipo de educación que recibirán, determinada estrechamente por aquellas condiciones previas. Dicha lógica de acción se observa incluso en algunos establecimientos SEP cuya misión esencial es romper la relación entre origen social y enseñanza para lo cual reciben recursos complementarios que ayudan a salvaguardar a estos establecimientos de las dinámicas de competencia. Esto podría ilustrar el arraigo cultural de la selección en las escuelas así como la debilidad coactiva de la regulación.

*El derecho de la familia a educar y la selección: ¿qué familias son afectadas?*

Este estudio difícilmente puede profundizar en este aspecto puesto que no fue diseñado para ese fin. No estudiamos a las familias ni el modo en que la prohibición de seleccionar lesiona su derecho a mantener

vínculos estrechos con sus hijos, transmitir valores, creencias y ventajas cognitivas. Por lo mismo, no podemos contestar *en rigor* si los establecimientos no selectivos (que cautelan principio de igualdad) lesionan un principio básico que toda sociedad debe cautelar (el derecho de la familia a educar). En cambio, lo que sí podemos sostener es que todo indica que el accionar de los directores de establecimientos selectivos busca extender y fortalecer aún más ese derecho básico ejercido por las familias, asegurándose que los hijos de las familias con mayores recursos se eduquen entre ellos. Esto permitiría -en cada establecimiento selectivo mediante un grupo de pares homogéneo- reafirmar y solidificar la transmisión cultural que tiene lugar cotidianamente en el hogar. Lo anterior proviene del hecho que nuestros resultados indican que la selección tiene notorios efectos segregativos. Los resultados muestran que, para las tres actividades de selección analizadas, los establecimientos menos selectivos tienden a ser *académica* y *socialmente* más heterogéneos que los más selectivos. Aquellos establecimientos que usan más procedimientos de selección exhiben una composición social y académica de estudiantes más parecidos entre sí respecto a esos atributos. Ante la objeción de que estos hallazgos se explicarían por la auto-selección de las familias, nuestro análisis arrojó que las diferencias en heterogeneidad académica y social entre establecimientos más y menos selectivos se mantienen tanto en tendencia como en significancia, una vez que se controla por la heterogeneidad de los postulantes. Así entonces, si presumimos que los establecimientos no-selectivos permiten que los estudiantes vuelvan a sus casas diariamente para encontrarse con sus padres, que los establecimientos no adoctrinan a los estudiantes con valores reñidos con los que profesan sus padres, ni que los establecimientos prohíben a los estudiantes interactuar libremente con sus padres, entonces, podemos presumir que el principio de igualdad (no selección) no lesiona el derecho de las familias a educar.

A su vez, lo que este estudio reporta, es que la selección -puesto que es ejecutada por establecimientos que atienden familias de mayores ventajas- busca avanzar y promover el interés particular de las familias, transgrediendo el principio de igualdad que requiere la no selectividad. Una hipótesis es que el derecho de la familia a educar a sus hijos -en el seno íntimo de la familia- es *malentendido* pues se hace extensivo a la educación formal; desde el espacio privado al público. Y dado que la educación formal ocurre en el espacio público, entonces, las familias de menores ventajas para promover sus intereses son afectadas en su derecho de contar para sus hijos con una educación igualitaria. El principio de la libertad de enseñanza que organiza el sistema escolar chileno sería esgrimido como el derecho de las familias de educar a sus hijos no solo en el espacio privado sino también en el público. Un cuadro como el anterior afecta en su base los términos de la cooperación social, las obligaciones de cada individuo con el colectivo y la transmisión a las nuevas generaciones de un sentido mínimo de reciprocidad y pertenencia societal. En definitiva, la escuela es meramente una extensión del espacio privado del hogar y no un espacio de formación para la vida pública.

*El valor de la excelencia y la selección: ¿agregan menos valor los no selectivos?*

Una objeción a la realización del principio de igualdad es su capacidad potencial de afectar el valor de la búsqueda de la excelencia educacional. Como se definió, el valor de la excelencia se define como la excelencia societal, no individual. Lo que se espera es que la excelencia intelectual provea a la sociedad de desarrollo tecnológico, científico, artístico, moral y estético. Ese valor no puede ser transgredido por la búsqueda de la igualdad educacional, por ejemplo, mediante la prohibición de la selección, puesto que es el desarrollo de la sociedad completa la que está en juego. Para los fines acotados de este estudio, usamos el supuesto que el valor de la excelencia podría homologarse a la búsqueda por calidad educacional. Se sigue que la pregunta que debemos contestar es si acaso la calidad educacional es afectada por la prohibición de seleccionar (reclutar a los más aptos y talentosos). Si ello ocurriese, un valor primario (excelencia) estaría siendo afectada por otro (igualdad).

Empíricamente, de un lado, observamos que hay una relación muy moderada entre SIMCE y valor agregado (expresan atributos diferentes de los establecimientos). Es decir, los resultados SIMCE no reflejan ni calidad ni efectividad educacional sino solo reflejan el NSE o aprendizajes previos de los estudiantes. De otro lado, en cuanto a la pregunta por la excelencia educacional y la selección, nuestros resultados reportan una relación reducida entre efectividad escolar (medida en términos de valor agregado) y los niveles de selectividad de los establecimientos. Es decir, mayor selectividad no repercutiría en retornos de calidad educacional. En consecuencia, encontramos establecimientos no selectivos (que realizan el principio de igualdad) altamente efectivos (sin lesionar la excelencia). Puesto de otro modo, lo que este estudio encuentra es que la 'selección' no promueve la 'calidad' (efectividad escolar). Lo que equivale a decir que la transgresión del principio de igualdad que realizan los establecimientos selectivos tampoco favorece la realización del principio de excelencia. En suma, en lo que concierne a la sociedad en su conjunto, es decir, la excelencia a nivel societal, el cuidado por el valor de la excelencia no es afectado por la realización del principio de igualdad.

### *El valor de cautelar al menos aventajado y la selección*

La prohibición de selección no daña a los menos aventajados. Siguiendo a Brighthouse y sus dos objeciones, primero, porque en Chile esa prohibición es solo para los que reciben subsidio del Estado. Entonces, la elite y sus logros futuros no dejarán de beneficiar a los menos aventajados. Segundo, porque la implementación de la prohibición se acompaña de más recursos (SEP). En algunos casos, la subvención es casi doblada en aquellos estudiantes de alta desventaja socioeconómica.

Sin embargo, constatamos que un número no despreciable de establecimientos SEP, y sobretodo 'emergentes', que pese a su misión esencial de privilegiar al menos aventajado y a la doble prohibición de seleccionar que enfrentan para ese fin, igualmente incurren en dinámicas selectivas. La violación de la doble prohibición de seleccionar en la que incurren algunos establecimientos SEP perjudica al más desventajado. Esta es una situación que transgrede –no solo el principio de igualdad educacional- incluso también uno de los valores (favorecer al más desventajado) al que el principio de igualdad debiese supeditarse.

### *El doble sistema de accountability educacional que emplea Chile dificulta la realización del principio de igualdad educacional*

Esta afirmación proviene de nuestros resultados en torno a los fundamentos y racionalidad que explicaría el accionar de los establecimientos selectivos. La racionalidad de los directores parece estar mediada por el tipo de accountability educacional que estructura el sistema escolar chileno: en base a desempeño y políticas de mercado, cuyo eje de articulación son la presión por resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de difusión pública. El accionar de los directores en esta materia no es un ejercicio abstracto, privado, o descontextualizado, sino que está estimulado por la lógica interna del sistema escolar que fomenta las prácticas selectivas como modelo de gestión. Sin embargo, dicha racionalidad no redundará en mejoras sustantivas en calidad educacional, sino solo en indicadores que tienen dividendos en términos de reputación puesto que el sistema escolar hace equivalente y homologa los resultados SIMCE con la efectividad o calidad escolar; cuestión que no se sostiene ni en la conceptualización sobre efectividad escolar ni en los datos aquí reportados. Lo que se observa es que los agentes educacionales en un sistema competitivo como el chileno no actúan únicamente ni son movilizados por aspectos morales o educacionales, también lo hacen como una respuesta razonable y estratégica donde el financiamiento no está asegurado y la relación agente/principal es diversa y ambigua (no todo sostenedor tiene como fin único y último educar a todo niño o niña que lo requiera). De este modo, es posible plantear que los directores opinan y actúan en consistencia con un sistema escolar basado en mecanismos de accountability de mercado y desempeño que los estimula a seleccionar su alumnado como estrategia de gestión.

En suma, el arraigo de la selección como práctica parece ser parte del sentido común organizacional de los establecimientos en el contexto de un sistema escolar cuyo modelo de accountability no estimula ni la integración de las escuelas ni la centralidad de la enseñanza y la pedagogía independiente de las condiciones de los estudiantes. Por ello, nuestros resultados ofrecen antecedentes para conjeturar que la selectividad es un modo de acción consistente y coherente con el diseño institucional del sistema escolar chileno. No es una práctica aislada o arbitraria, es una pieza constitutiva de la mecánica de operación del sistema. Los directores encuentran estímulos, incentivos, retribuciones para emplear la selectividad como estrategia competitiva pues ella contribuye a mejorar la reputación escolar -capital simbólico que da viabilidad de operación a los establecimientos. Todo lo anterior es probablemente reforzado por la ambigüedad de la ley, que inmediatamente luego de proscribir la selección (artículo N° 12), la consagra y regula sus términos (artículo N° 13). Sin embargo, la selección no mejora la calidad de la educación y, en cambio, agudiza la segregación al repercutir en mayor homogeneidad en la matrícula y dañar otros propósitos societales que también conciernen a la educación.

La Ley parece constituir un arreglo legal frágil ante la fortaleza del diseño institucional mayor del sistema escolar chileno.

## 6. Conclusiones

Este estudio plantea que en Chile, pese a la legislación en vigencia desde 2009, los directores de escuelas admiten abiertamente usar criterios contrarios a la ley para seleccionar a sus estudiantes. No se trata de prácticas encubiertas, sino que acciones deliberadas que son parte de la gestión escolar de los establecimientos educacionales. En primer término, el principio de no selección que la LGE resguarda es vulnerado sistemáticamente en especial por aquellos establecimientos que poseen mayores recursos de todo orden (socioeconómicos del grupo familiar, compañeros-pares, logros educacionales). Esto es, la legislación no posee ningún poder coactivo y los sostenedores educacionales privilegian su interés privado (y el de su comunidad) y no el interés colectivo favorecido por Ley. La selección, definida como una modalidad de admisión excluyente, se admite y práctica abiertamente por los directores y es de suponer que ante la venia o presión de sus sostenedores. Todo ello, mediante prácticas diversas y sofisticadas como las sesiones de juegos utilizadas generalmente para intentar observar el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas del alumnado y predecir su comportamiento, adaptación al grupo, y potencial académico.

En segundo término, los procesos selectivos tienen impacto en la conformación de la composición tanto académica como social de la escuela. Esto es, la selección está en la raíz de la segregación escolar especialmente puesto que este estudio muestra que ella tiene lugar independiente de la auto-selección de las familias. Si una familia de un nivel socioeconómico menor al promedio de un establecimiento decide no autoexcluirse e igualmente postula a su hijo o hija, es probable que el establecimiento decida no aceptarlo dada su condición. Es decir, la autonomía de los establecimientos en materia de admisión es usada ampliamente para tornar 'homogéneas' y menos integradas a las comunidades escolares. Incluso al punto de vulnerar la libertad de elección de las familias. Y dicha acción selectiva, reportamos, no tiene ni impacto ni réditos en términos de calidad educacional. Ante este escenario, la sociedad debe ponderar qué valor tienen mayor peso para el conjunto; si la oportunidad de elección de escuelas y de educarse con otros diferentes, o el valor de la autonomía en la conformación de la composición por parte de los sostenedores.

En consecuencia, puede sostenerse que la legislación actual consagrada en la LGE –y Ley SEP- posee un peso coactivo reducido en el fomento de la igualdad educacional. Particularmente puesto que los establecimientos educacionales operan bajo reglas del juego para desenvolverse que inciden y promueven la selección. Los test estandarizados desajustados promueven la reputación de los establecimientos quienes estratégicamente resuelven organizar una composición de matrícula que los mantenga o aumente. Esto significa que en un sistema escolar bajo organización de quasi-mercado, lo que se requiere en lugar de una figura regulativa (la prohibición) de consecuencias tenues, es una estructura organizativa distante de los establecimientos, que desacople la toma de decisiones sobre la admisión del agente que posee los mayores incentivos para incidir a su favor respecto a la composición final del alumnado.

¿Lo anterior no atentaría contra la libertad de enseñanza o autonomía de los establecimientos también consagrada constitucionalmente?

Dicha interrogante plantea un problema filosófico y político que trasciende este estudio. Sin embargo, conforme a nuestros resultados, existe un desbalance en favor de los establecimientos y en desmedro del principio de igualdad educacional. Si se sigue un criterio de parcialidad, la autonomía de cada establecimiento debiese quedar supeditada como un valor subsidiario al valor de la igualdad educacional. En particular, puesto que, de un lado, solo la realización efectiva del principio de igualdad educacional vuelve legítimas las desigualdades de la vida adulta. Y de otro lado, la comunidad política tiene obligaciones, no con los intereses particulares de los proveedores educacionales, sino con el interés mayoritario que una comunidad tiene en formar a sus nuevas generaciones, siendo la educación el instrumento propicio y privilegiado para cumplir ese propósito societal. A continuación una síntesis de las principales conclusiones en cinco afirmaciones:

### 1. Existe selección mediante métodos que la Ley prohíbe

- Se advierte que los procedimientos de selección son intensos, sofisticados y diversificados. El estudio buscó identificar el 'uso' que tiene cada uno de los métodos o procedimientos existentes en los procesos de admisión. La selectividad fue identificada separadamente -para cada uno de estos tres

métodos- allí donde los directores declararon expresamente que el procedimiento es usado para la 'selección' de los estudiantes.

- Un porcentaje significativo de establecimientos enfrentan una presión adicional sobre decisiones de admisión puesto que tienen mayor número de postulantes que vacantes (1 de cada 2 aproximadamente). Sin embargo, la 'selectividad' auto-reportada por los directores no está asociada ni es sinónimo inmediato de una presión de demanda por matrícula (más postulantes que vacantes). En efecto, nuestros datos muestran que existe selectividad en la admisión incluso en establecimientos que declaran tener vacantes disponibles.
- Lo anterior constituye un resultado inesperado dado que el diseño del estudio hipotetizó que los establecimientos sin presión de demanda, es decir, con menos postulantes que vacantes, incurrirían muy improbablemente en prácticas selectivas. Nos encontramos con que hay escuelas que si bien son preferidas y gozan de reputación (según los padres de la encuesta PASC), declararon incurrir en prácticas de selección aun cuando contaban con cupos disponibles. Esto podría interpretarse en la línea de que la popularidad o reputación no se vincula o asocia directamente a cupos escasos sino al hecho mismo de seleccionar. Un atributo que parece ser valorado por algunos padres ante lo cual las escuelas responden en coherencia.
- Con todo, se aprecia que la selectividad por 'sesión de juegos', que ilustra la búsqueda de estudiantes con un adecuado desarrollo de sus funciones ejecutivas, predomina entre los procedimientos más usados por los establecimientos educacionales, independiente de sus resultados SIMCE o presión por demanda.

## *2. Los establecimientos de mayor nivel socioeconómico, administración privada y mayores resultados SIMCE tienen mayor probabilidad de usar prácticas selectivas*

- Hay una mayor probabilidad que existen métodos de selección en sus tres formas en establecimientos educacionales que concentran familias de mayores ventajas socioeconómicas y culturales. El principio de igualdad educacional que busca que el destino de cada niño o niña sea independiente de su herencia social, es completamente trastocado por los establecimientos selectivos sin que la ley tenga ningún efecto coercitivo.
- En base a las regresiones logísticas, se aprecia que hay una correspondencia entre el perfil, ethos, o composición del establecimiento, y el método de selección que predomina en sus procesos de admisión. Es decir, la selección se emplea para ajustar el tipo de alumnado a los objetivos o prácticas de trabajo de los establecimientos. No se trata de una lógica educacional donde la institución escolar articula su trabajo respondiendo al desarrollo cognitivo y actitudinal que sus estudiantes requieren, sino inversamente, son los estudiantes quienes deben responder (con sus atributos contingentes e involuntarios) a los intereses de cada establecimiento y sus comunidades.
- Incluso algunos establecimientos SEP, que enfrentan una doble prohibición a la selección, incurren en prácticas selectivas, expresando el arraigo de esta práctica en el sistema escolar.

## *3. La selectividad redundante en mayor nivel de homogeneidad socioeconómica y académica*

- La selectividad explica la mayor o menor heterogeneidad en la composición tanto socioeconómica como académica de los estudiantes. Es decir, los establecimientos más selectivos son menos integrados (más homogéneos) y contribuyen a segregar el sistema escolar.
- La selectividad de la oferta opera con independencia de la auto-selección de las familias.
- Los establecimientos contribuyen a los procesos de segregación mediante la selección y restringen la libertad de elección de las familias.

## *4. No existe una asociación entre selectividad y 'efectividad escolar'*

- Hay una moderada correlación entre resultados SIMCE y valor agregado en los establecimientos de la muestra. Es decir, uno de los mecanismos articuladores del sistema de accountability educacional del país no expresa efectividad escolar.
- Hay establecimientos selectivos como no selectivos que exhiben un alto indicador de valor agregado. Destacan dos escenarios. Primero, existe una proporción de establecimientos que ocupan prácticas selectivas, exhiben alto SIMCE (explicado por su selectividad), pero agregan poco valor en términos educativos. Es decir, son educacionalmente inefectivos. Segundo, otro grupo de establecimientos muestra baja selectividad y altos niveles de valor agregado en términos educacionales. En

consecuencia, puede concluirse que la 'selectividad' no es ni un obstáculo ni un gatillador de efectividad escolar. Y que su existencia sirve a propósitos diferentes.

*5. Una razón probable de la ineffectividad coactiva de la Ley radica en la fuerza estructurante de un doble sistema de accountability educativa*

- Se observó que probablemente los establecimientos se ven compelidos a usar métodos selectivos pues el costo de no hacerlo es mayor que el de evitarlo. Chile ha diseñado un sistema escolar que tiende a incentivar y propiciar la selección por los incentivos, consecuencias e instrumentos de presión que emplea.
- La fuerza estructurante que articula las decisiones de los actores educacionales esta dada por dos sistemas de accountability en operación: desempeño y mercado. La ley posee, en un sistema escolar competitivo y de presión por resultados, limitado poder coactivo.

## **7. Propuestas de Política tendientes a fortalecer elección parental, disminuir segregación y aumentar oportunidades educativas**

Estas propuestas se basan en el diagnóstico sobre la relación entre selección y la reducción de oportunidades educativas. La propuesta busca contribuir a disminuir la segregación, fortalecer la libertad de elección de los padres y en definitiva re-balancear a favor del valor de igualdad educativa, el diseño del sistema educativo, dejando subsidiario a este último, valores como la libertad de emprendimiento educativo o enseñanza.

### **a. Recomendaciones de ajuste a la legislación en el brevísimo plazo**

1. Reformular o eliminar el artículo N° 13 de la Ley General de Educación, con el propósito de corregir su ambigüedad y asegurar el principio de igualdad educativa. Se esgrime comúnmente que los establecimientos poseen procesos de admisión para fines distintos que la selección (diagnóstico, información). La Ley debiese prohibir cualquier actividad de admisión (pruebas), cobros o similares. Los resultados muestran que los establecimientos tienen fuertes incentivos para usar los procesos de admisión como actividades selectivas.
2. Si se introduce el punto anterior, eliminando cualquier actividad de admisión, entonces habría que resolver cómo los establecimientos con menos cupos que demanda tomaran decisiones de admisión. La solución es debatible, mientras algunos sugieren mecanismos azarosos, otros plantean que esos mecanismos pueden terminar perjudicando a quienes requieren priorización en base a un principio de justicia o práctico. Por ejemplo, estudiantes con necesidades educativas especiales, postulantes con hermanos en el establecimiento, o similares. En efecto, el uso de tómbolas en Inglaterra o países de la OECD, son excepcionales. Con todo, lo que debiese inspirar el debate de los criterios es contemplar medidas consistentes con el principio de igualdad educativa que desconecte la herencia social del destino educativo.
3. Respecto el proyecto educativo, los establecimientos no debiesen tener ninguna prerrogativa de admisión invocando la incompatibilidad entre la familia postulante y el proyecto educativo del establecimiento. Al revés, solo es necesario y bastaría con que la familia declare conocer el proyecto educativo del establecimiento. Eso sería suficiente para establecimientos que reciben subsidio del Estado y se deben a los miembros de la comunidad política. Esto restituiría la asimetría que existe actualmente a favor de los establecimientos educativos, la que debiese jugar a favor de las familias y su descendencia.

### **b. Recomendaciones para implementar una reforma de fondo: creación de una institucionalidad local de gestión, organización y regulación de la admisión**

- En relación a la selección, y antes los incentivos permanentes para usar la selección tanto de las familias de mayor ventaja así como de los establecimientos, se plantea que la única manera de materializar y satisfacer el principio de igualdad educativa es *trasladar* la administración de la admisión desde los establecimientos educativos mismos, a agencias locales de carácter estatal. Las propuestas del punto precedente debiesen ser parte de las prerrogativas de las agencias estatales.
- Se propone crear una Agencia Local de Admisiones que coordine, gestione, administre y compute el proceso de postulación y distribución de cupos en un área geográfica acotada, ya sea comunal o provincial. El funcionamiento y lo que resuelva en cada caso esta Agencia Local de Admisiones deberá tener un carácter *vinculante* tanto para las familias como para los establecimientos. Ese reglamento de admisión debiese ser provisto por el Mineduc o discutido en el Parlamento. Esto restringirá el poder regulatorio que poseen actualmente los establecimientos escolares sobre su sistema de admisión, lo que fortalecerá la elección de escuelas, contribuirá a disminuir la segregación escolar y mejorará las oportunidades educativas.

- La operación de la Agencia Local de Admisiones deberá depender de un supra organismo como la Agencia de la Calidad de la Educación o la Superintendencia de la Educación. No obstante ello, su localización territorial es indispensable puesto que constituirá un servicio local a la comunidad como cualquier otro ofrecido por las municipalidades a lo largo del territorio nacional. A su vez, el reclutamiento de sus miembros estará a cargo de la Alta Dirección Pública pues sus funcionarios se verán sometidos a innumerables presiones.
- La Agencia Local de Admisiones deberá tener un carácter altamente técnico y especializado pues usará programas estadísticos sofisticados para la asignación de los cupos escolares que garantice que las familias o estudiantes sean asignados a los establecimientos, en el óptimo, según sus primeras preferencias. Un ejemplo notable es el programa estadístico de alta precisión empleado por la agencia de admisiones del estado de Nueva York. Los cuadros profesionales de la Agencia, por tanto, deberán incluir estadísticos, trabajadores sociales, psicólogos educacionales.
- Se ha reportado en países que tienen estos sistemas (Bélgica, Holanda, Alemania), que algunos establecimientos escolares usan la expulsión temprana como un mecanismo de selección. Apenas transcurrido un año, los establecimientos expulsan a los estudiantes más difíciles de educar. Por tanto, la legislación debiese incluir reglas explícitas sobre la expulsión.
- Esta proposición, sin embargo, plantea de inmediato una serie de interrogantes y dificultades sobre su implementación. Ello pues introducirá cambios radicales al modo en que la sociedad se vincula con su sistema escolar. En particular porque existe una clara interacción entre los sistemas de elección de escuelas y los sistemas de admisión. Esto demanda un diseño coherente y que confluya en sus propósitos mayores. La rápida expansión de los sistemas de elección de escuelas en EEUU las últimas décadas es un ejemplo destacado del modo en que los sistemas de admisión centralizados han debido reorganizarse para materializar el principio de libertad de elección. Por contraste, Chile ha tenido hasta ahora un diseño desarticulado de ambos sistemas. Es claro a partir de este estudio que en Chile el sistema de admisión (selección) genera fallas y distorsiones al sistema de elección. De inmediato, al menos tres aspectos se vislumbran problemáticos. En primer lugar, para que esta institucionalidad tenga efectos reales, ella debe tener alcance sistémico. Es decir, incluir a todos los establecimientos educacionales del país. Incluso a los particulares pagados. Se vislumbra difícil, sin embargo, persuadir a los sostenedores privados subvencionados a aceptar un cambio de reglas tan profundo (la negativa de acogerse a la evaluación y carrera docente por parte del sector particular subvencionado es una buena ilustración). Una Agencia Local de Admisiones que incluya solamente a los establecimientos municipales no tendría ni sentido ni efecto. Por ello, la discusión sobre la creación de esta Agencia debiese ser incluida en la discusión sobre el fortalecimiento de la educación pública. Si el sistema escolar chileno seguirá teniendo un carácter de provisión mixta, habrá que diseñar instrumentos que hagan atractivo y necesario para los establecimientos subvencionados renunciar a sus prerrogativas de admisión y adherir al control público de la misma.

En segundo lugar, otro problema que nuevamente sugiere que las Agencias Locales de Educación deben debatirse en conexión y coherencia con otras medidas y reformas de política, es el papel del financiamiento compartido (FC). Su existencia sugiere que al momento de postular ante la Agencia Local, habrán familias que se auto-excluirán de postular a establecimientos fuera de su presupuesto. Es decir, un sistema de admisiones externo a los establecimientos mediante Agencia Locales no tendrá ningún efecto sobre la segregación sin modificaciones al FC. Pues el FC es en sí mismo un mecanismo de selección indirecta. Además, ¿qué sucede si una familia que está impedida de destinar recursos al co-pago es asignada a un establecimiento escolar de alto co-pago? Aunque ello es improbable -puesto que generalmente en el mundo los sistemas asignan solo en base a las preferencias que las familias manifiestan en la postulación- el ejemplo plantea que nuestro sistema escolar opera con múltiples barreras de entrada para algunas familias. Así, la discusión actual sobre la eliminación gradual del FC podría incluir y actuar en coherencia con la creación de esta Agencia. Por ejemplo, una vez en régimen, que las familias al postular en su Agencia Local de Admisiones desconozcan el monto del financiamiento compartido de las escuelas de su preferencia, de modo de reducir la auto-exclusión que actualmente ocurre por el efecto del FC. En términos presupuestarios, el Estado debiese asumir para los nuevos estudiantes, el delta existente entre el voucher y el co-pago solicitado por la escuela para no afectar a las escuelas que lo tienen. Transcurridos unos años, el voucher absorberá el copago. Ahora bien, esto supone una firme voluntad de introducir gratuidad y aumento del financiamiento público a la educación primaria y secundaria.

En tercer término, una reforma como la planteada tendrá efectos culturales, simbólicos, organizacionales que tanto el MINEDUC como la Agencia de la Calidad deberán absorber y anticipar. Del lado de las escuelas, es probable que ocurran efectos organizacionales notorios con el ingreso de estudiantes de características sociales, emocionales, educativas que hasta ahora los establecimientos no atendían. Un sistema escolar integrado supone grandes desafíos profesionales, pedagógicos, directivos para todos los establecimientos. Esto también desafiará a las instituciones de formación pedagógica o educacional de educación superior. Del lado de las familias, es posible que sus hijos comiencen a educarse con niños o niñas que en el esquema actual los padres han intentado evitar. La exclusión social lateral (intra-clase social), no vertical, promovida por el sistema de elección y reforzada con el financiamiento compartido, será atacada en sus bases por el conjunto de estas políticas. Una transformación cultural como esta requiere un trabajo de persuasión pública de gran escala y promovida ampliamente desde el Estado, el sistema político, las universidades, las organizaciones religiosas, todos quienes persiguen el interés común y sienten obligaciones hacia la comunidad política.

En cuarto lugar, ¿no será necesario extender la prohibición de selección o bien agregar la admisión en la Agencia Local a los cursos posteriores a 6º básico? El debate deberá responder desde qué curso es aceptable que el talento natural o esfuerzo individual defina el destino de los niños o jóvenes. Mayoritariamente los sistemas escolares permiten la selección por mérito desde los 15 o 16 años. Por el momento, no es claro que a los 12 años el principio de igualdad educacional favorezca incluso una versión limitada de meritocracia como lo hace la actual legislación.

En quinto lugar, la interacción entre elección y admisión es un punto crítico por abordar. No hacerlo puede afectar los principios buscados. Un punto crucial es la escala de funcionamiento de la Agencia Local de Admisiones, incluso aunque los padres puedan plantear cinco o más preferencias (en New York las familias pueden postular a 12 establecimientos) ¿continuaremos con un esquema de amplia y universal libertad de elección o la libertad de elección será restringida a un radio territorial, como ocurre en Finlandia, Francia o Bélgica, o permitiremos postulaciones cruzadas inter-comunas como en algunos estados en EEUU? De continuar con total libre elección, esto supondría desafíos administrativos, operación y coordinación entre Agencias Locales, de ajuste estadístico en la asignación que habrá que afrontar. Sin embargo, la investigación ha reportado que las familias se desplazan no más allá de 3.5KM (en el caso de la clase alta) y menos de 1Km en la clase baja (Paredes & Chumacero, 2009), y que en general el set de preferencias que organizan para la búsqueda de escuelas no incluye, en promedio por estratos sociales, más de dos establecimientos (Flores & Carrasco, 2013). Ello significa que es factible acotar territorialmente la elección permitiendo un rango de excepciones para postular fuera del área de residencia como lo hacen la mayoría de los países desarrollados que centralizan localmente la admisión (razones como, trabajo de los padres, necesidades educativas especiales, cuidado de los niños, actividades extra-escolares lejos hogar, etc).

Por último, será necesario realizar una amplia discusión sobre los criterios que la Agencia Local de Admisiones usará para otorgar cupos. No es claro que los criterios azarosos como tómbolas respondan automáticamente al principio de igualdad educacional. En Inglaterra y EEUU los sistemas de asignación de cupos de las agencias locales incorporan un conjunto de criterios y excepcionalmente emplean tómbolas por considerar que introducen un grado importante de arbitrariedad. La tómbola tiende a restringir cualquier principio de parcialidad, como por ejemplo, favorecer al más desventajado.

### **c. Recomendaciones de modificaciones al sistema de accountability**

- Sin una modificación al modelo de incentivos que subyace a la toma de decisiones de los directores, es improbable que cualquier modificación a la ley surta efecto. Los instrumentos de política pública requieren fuerte coherencia institucional. Si hay señales contradictorias, medidas que apuntan en direcciones opuestas, es probable que uno o varios propósitos de política se vean afectados. Para reducir la fuerza vinculante del SIMCE -verdadera bisagra entre el sistema de accountability de desempeño y mercado- es necesario modificar su uso.

En primer lugar, se propone eliminar la difusión pública de los resultados SIMCE. Desatendiendo el predominio de una teoría del capital humano, donde la educación no tiene mayor alcance que las variaciones en test *estandarizados* de aprendizaje que consiguen las escuelas, esa medida redundará en una ampliación de los fines educacionales apreciados actualmente por el sistema escolar. Los críticos a esta medida plantearán que la competencia entre escuelas se verá afectada por una medida semejante al no contar las familias con información para decidir. Una respuesta inicial, es que la aspiración por un mayor grado de igualdad educacional vuelve *subsidiario* el principio de competencia que los críticos defienden. En efecto, una discusión sobre el fortalecimiento de la educación pública que revoque el principio competitivo en la relación entre las escuelas, hará que la difusión pública del SIMCE pierda relevancia. El efecto de esta medida sobre la selección será eliminar el incentivo a reclutar, seleccionando, a los mejores estudiantes con el propósito de aumentar la reputación que el SIMCE provee.

En segundo lugar, se requiere reestructurar los términos del sistema de accountability de desempeño: pasar de un sistema de accountability externo a uno interno. La Agencia de la Calidad de la Educación debiese emplear el SIMCE para realizar análisis de valor agregado que informen *privadamente* a cada escuela las áreas que requieren mejoramiento (San Martín & Carrasco 2013). Y que enseguida el cuerpo de profesionales de apoyo de la Agencia ofrezca apoyo experto en los procesos de mejora. Esa modalidad de accountability interna no requiere sanciones ni amenazas de cierre pues confía en la motivación intrínseca de los profesionales de la educación para mejorar el trabajo que desarrollan diariamente con los niños y niñas. Nuevamente, esta mediada quitará centralidad al SIMCE del modo en que actualmente se conoce, reduciendo los incentivos a la selección académica y también social.

## 8. Bibliografía

1. Allen, R. (2007). Allocating Pupils to their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification, *Urban Studies* 44(4)751-770.
2. Beyer, H. (2007). Algunas notas sobre selección escolar. En: Brunner, J.J. y Peña, C. (Coords.) (2007). *La Reforma del Sistema Escolar: Aportes para el Debate*. Universidad Diego Portales.
3. Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice* (Oxford, Oxford University Press).
4. Brighouse, H. (2004). What's Wrong With Privatising Schools? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 4.
5. Brighouse, H. (2008). Educational Equality and Varieties of School Choice. En Feinberg, W., Lubienski, C. (Eds.). *School choice. Policies and outcomes. Empirical and philosophical perspectives* (pp. 41-60). Albany: State University of New York Press.
6. Brighouse, H. & Swift, A. (2009) Legitimate Parental Partiality *Philosophy & Public Affairs* 37, no. 1
7. Brunner, J.J. y Peña, C. (Coords.) (2007). *La Reforma del Sistema Escolar: Aportes para el Debate*. Santiago. Universidad Diego Portales.
8. Berends, M., Cannata, M., Goldring, E. (Eds.). (2011). *School Choice and School Improvement*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
9. Berends, M., Springer, M., Ballou, D., Walberg, H. (Eds.). (2009). *Handbook of Research on School Choice*. New York: Routledge.
10. Berends, M., Zottola, G. (2009). Social Perspectives on School Choice. En Berends, M., Springer, M., Ballou, D., Walberg, H. (Eds.). *Handbook of Research on School Choice* (pp. 35-54). New York: Routledge.
11. Berends, M., Cannata, M., Goldring, E. (2011). School Choice Debates, Research, and Context. Toward Systematic Understanding and Better Educational Policy. En Berends, M., Cannata, M., Goldring, E. (Eds.). *School Choice and School Improvement* (pp. 3-16). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
12. Brunner, J.J. (2007). *Los procesos de selección en los países participantes en PISA 2003*. En: Brunner, J.J. y Peña, C. (Coords.) (2007). *La Reforma del Sistema Escolar: Aportes para el Debate*. Santiago. Universidad Diego Portales.
13. Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, shifting and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293.
14. Burgess, S., McConnell, B., Propper, C. and Wilson, D. (2007) The Impact of School Choice on Sorting by Ability and Socio-economic Factors in English Secondary Education, in L. Woessmann and P. Peterson (eds), *Schools and the Equal Opportunity Problem*, Cambridge, MA: MIT Press.
15. Bradley, S., & Taylor, J. (2002) The effect of the quasi-market on the efficiency-equity trade-off in the secondary school sector, *Bulletin of Economic Research*, 54, 295-314.
16. Bradley, S., Crouchley, R., Millington, J., & Taylor, J. (2000) Testing for quasi-market forces in secondary education, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 62(3), 357-+
17. Carrasco, A. y San Martín, E. (2012) "Voucher System and School Effectiveness: reassessing school performance differences and parental choice decision-making", *Estudios de Economía*, Vol. 39, Nº 2. [www.estudiosdeeconomia.cl](http://www.estudiosdeeconomia.cl)
18. Carrasco, A. (2013) "Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural", *Observatorio Cultural*, Nº 15, artículo 1. [www.observatoriocultural.gob.cl](http://www.observatoriocultural.gob.cl)
19. Carrasco, A. (2013) "Políticas basadas en estandarización, accountability, examinación y privatización educacional: experiencia anglófona en retrospectiva", Book Review. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 2, [www.pel.cl](http://www.pel.cl)
20. Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R. and York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S: Government printing Office.
21. Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, S. (2011). 'When Schools are the ones that choose: The Effects of Screening in Chile', *Social Science Quarterly*, Vol 91, Nº 5.
22. Contreras, D. (2010). *Derecho a la Educación, inclusión y selección escolar*. En: Bellei C., Contreras, D. y Valenzuela J.P. (Edit.) (2007). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago. UNICEF.
23. Cox, C. (2013). El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación escolar Latinoamericana. En: R. Mardones, ed. *Fraternidad y Educación*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

24. Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
25. Department for Education and Skills. (2003). *School admissions code of practice* (DfES/0031/2003).
26. Dumay, X. and Dupriez, V. (2008) 'Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data', *British Journal of Educational Studies*, Vol. 56, No. 4: 440–477.
27. Flores, C. y Carrasco, A. (2013) '(Des)Igualdad de oportunidades para elegir escuelas. Preferencias, libertad de elección y segregación'. *Espacio Público*.
28. Edmonds, R. (1979). 'Effective schools for the urban poor', *Educational Leadership*, 37(10), 15-24.
29. Flores, C. y Carrasco, A. (2013) '(Des)Igualdad de oportunidades para elegir escuelas. Preferencias, libertad de elección y segregación'. *Espacio Público*.
30. Fuhrman, S., Elmore, R. (2004). *Redesigning Accountability Systems for Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
31. Garcia, D. (2010). Charter Schools Challenging Traditional Notions of Segregation. En Lubienski, C., Weitzel, P. (Eds.). *The Charter School Experiment. Expectations, Evidence, and Implications* (pp. 33-50). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
32. Garn, G., Cobb, C. (2012). School Choice and Accountability. En Miron, G., Welner, K., Hinchey, P., Mathis, W. (Eds.). *Exploring the School Choice Universe: Evidence and Recommendations* (pp. 89-104). USA: National Education Policy Center, University of Colorado Boulder.
33. Gibson, A. and Asthana, S. (2000). What's in a number? Commentary on Gorard and Fitz's Investigating the determinants of segregation between schools, *Research Papers in Education*, 15, pp. 133-154.
34. Goldstein, H. (2001) 'Using Pupil Performance Data for Judging Schools and Teachers: Scope and Limitations', *British Educational Research Journal*, Vol. 27, Nº 4433-442.
35. Goldstein, H. and Woodhouse, G. (2000). 'School Effectiveness Research and Education Policy', *Oxford Review of Education*, 26, pp. 353-63.
36. Goldstein, H. and Woodhouse, G. (2000) 'School Effectiveness Research and Education Policy', *Oxford Review of Education*, 26, pp. 353-63.
37. Goldstein, H. & Noden, P. (2003). Modelling Social Segregation. *Oxford Review of Education*, 29, 225-237.
38. Goldstein, H. and Thomas, S. (1996) 'Using examination results as indicators of school and college performance', *Journal of the Royal Statistical Society, Series A* 159, 407–442.
39. Gorard, S. & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems, *Comparative Education*, 40, 15-28
40. Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*, London, RoutledgeFalmer
41. Gorard, S., Taylor, C. and Fitz, J. (2002). Markets in public policy: the case of the United Kingdom Education Reform Act 1988, *International Studies in Sociology of Education*, 12, pp. 23-41.
42. Haydon, G. (Ed.). (2010). *Educational Equality*. New York: Continuum Publishing Corporation.
43. Hind, A. & Pennell, H. (2004) 'School admissions and 'selection' in comprehensive schools: policy and practice'. *Oxford Review of Education*, 30, 347-369.
44. Hutchison, D., Mifsud, C., Morrison, J., Grech, R., Rudd, P. & Hanson, J. (2005). The Malta Primary Literacy Value-Added Project: a template for value-added in small island states. *Research Papers in Education* 20, 303-345.
45. Hsieh, C.T. y Urquiola M. (2006). *The effect, of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program*. *Journal of Public Economics* 90 (8-9).
46. Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2006). *Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?* Southampton Statistical Sciences Research Institute Applications & Policy Working Paper A06/01.
47. Lauder, H., Kounali, D., Robinson, T. and Goldstein, H. (2010). Pupil composition and accountability: An analysis in English primary schools. *International Journal of Educational Research*, 49: 49-68.
48. Lubienski, C. & Lubiensk, S. (2014). *The Public School Advantage. Why public schools outperform private schools*. Chicago: The University of Chicago Press.
49. Lubienski, C., Weitzel, P. (Eds.) (2010). *The Charter School Experiment. Expectations, Evidence, and Implications*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
50. Manzi, J. (2007). *Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿La buena Educación debe ser sólo para los mejores?* En: Brunner, J.J. y Peña, C. (Coords.) (2007). *La Reforma del Sistema Escolar: Aportes para el Debate*. Santiago. Universidad Diego Portales.

51. Mena, P. y Corbalán, F. (2010). *La Selección Escolar: Una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración*. En: Bellei C., Contreras, D. y Valenzuela J.P. (Edit.) (2007). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago. UNICEF.
52. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset, England: Open Books.
53. Teddlie, C. and D. Reynolds (eds) (2000). *International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer.
54. McLean, J. F., & Hitch, J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetical learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 240–260.
55. Nash, R. (2003). 'Is the School Composition Effect Real?: A Discussion With Evidence From the UK PISA Data', *School Effectiveness and School Improvement*, 14:4, 441 — 457
56. OCDE (2010). *PISA 2009: What makes schools successful?: Resources, policies and practices*. Volume IV. Paris, Francia.
57. Peña, C. (2007). *Por qué no debemos seleccionar*. En: Brunner, J.J. y Peña, C. (Coords.) (2007). *La Reforma del Sistema Escolar: Aportes para el Debate*. Santiago. Universidad Diego Portales.
58. Raczynski, D., Carrasco, A., Corvalán, J., Flores, C., Tironi, M. y Falabella, A. (2011). PASC Project *Parental School Choice Strategies in Chile and Finland*, Proyecto en curso, Conicyt-AKA 05.
59. Raudenbush, S. W. and Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, 2nd edition. Newbury Park, CA: Sage.
60. Raudenbush, S. W and Willms, J.D. (1995). The Estimation of School Effects', *Journal of Educational and Behavioral Statistics* 20, 307-335.
61. Rosenbaum, P. R. (2010). *Observational Studies*. New York: Springer.
62. Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effect on children*, Cambridge MA: Harvard University Press.
63. Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995) *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*, London: DfSE.
64. Sattin-Bajaj, C. (2011). Communication Breakdown. Informing Immigrant Families About High School Choice in New York City. En Berends, M., Cannata, M., Goldring, E. (Eds.). *School Choice and School Improvement* (pp. 147-176). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
65. San Martín, E. & Carrasco, A. (2014) ¿Asunto técnico o conceptual?: Elementos para evaluar la metodología oficial de clasificación de escuelas. *Propuestas Para Chile*, Centro de Políticas Públicas UC
66. San Martín, E. & Carrasco, A. (2012). Clasificación de escuelas en la nueva institucionalidad educativa: contribución de modelos de valor-agregado para una responsabilización justa. *Serie Temas de Agenda Pública*, Centro de Políticas Públicas UC, Año 7, N° 53, Julio 2012.
67. Seppänen, P., Carrasco, A., Rinne, R. & Simola, H. (eds) (2014) *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Finland and Chile*. SENSE Publishers (Forthcoming)
68. Schindler, B. (2003). *Educational Peer Effects. Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data*, Copenhagen: Institute of Local Government Studies.
69. Taut, S. & Escobar, J. (2012). *El Efecto de las características de los pares en el aprendizaje de estudiantes chilenos de enseñanza media*, Santiago, Chile: Informes Técnicos Mide UC.
70. Treviño, E., Salazar, F., Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia* N° 45.
71. Thrupp, M., Lauder, H., and Robinson, T. (2002). 'School Composition and Peer Effects' *International Journal of Educational Research*, 37(5) 483-504.
72. Thrupp, M (1995). 'The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice', *British Journal of Sociology of Education*, 16: 183-203
73. Valenzuela, J.P., C. Bellei y D. De los Ríos (2009). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes Chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. En: Evidencias para Políticas Públicas en Educación, FONIDE, Ministerio de Educación.
74. West, A., Barham, E., and Audrey Hind, A. (2011). 'Secondary School Admission in England: Policy and Practice', *Oxford Review of Education*, 37, 1-20.
75. Whitebread, D, Grau, V.. Self-regulated Learning and Conceptual Development in Young Children: The development of Biological Understanding. In: In J. Dori & A. Zohar, editors. *Metacognition and higher order thinking in science education*. Dodrecht: Springer; 2012. p. 101-132.

**ENCUESTA A DIRECTORES O ENCARGADOS DE ADMISIÓN: PROYECTO FONIDE 711286**  
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**

NOMBRE ENCUESTADOR

CÓDIGO ENCUESTADOR

--	--

FECHA DE REALIZACIÓN

HORA INICIO (HH:MM)

HORA TERMINO (HH:MM)

/ / 2013	:	:	
----------	---	---	--

**SUPERVISIÓN EN TERRENO**

Supervisada  1 No supervisada  2

Fecha Supervisión / / 2013

NOMBRE SUPERVISIÓN EN TERRENO

CÓDIGO SUPERVISOR

--	--

NOMBRE DIGITADOR

CÓDIGO DIGITADOR

--	--

APLICAR EL CUESTIONARIO AL DIRECTOR, SUBDIRECTOR O A CUALQUIER DIRECTIVO O ADMINISTRATIVO ENCARGADO DE ADMISIONES

NOMBRE ESTABLECIMIENTO

RBD (Ver lista)

--	--

**1. SEXO ENCUESTADO (NO PREGUNTAR)**

1.Hombre	1
2.Mujer	2

**2. ¿CUÁL ES SU CARGO?**

1.Director(a)	1
2.Sub-director(a)	2
3.Otro directivo (Especifique) _____	3
4.Otro <b>no</b> directivo (Especifique) _____	4

**3. ¿CUÁL ES SU PROFESION?**

1.Profesor (básica o media)	1
2.Otro profesional del área de educación: (Especifique) _____	2
3.Profesional de otra área (Especifique) _____	3
4.No Profesional	4
9.NS-NR	9

**4. ¿CUÁNTO TIEMPO LLEVA TRABAJANDO EN EL CARGO? ¿Y EN EL ESTABLECIMIENTO? ¿Y EN EL AREA EDUCATIVA? (AÑOS Y MESES)**

	Años	Meses
1.Tiempo en cargo		
2.Tiempo en establecimiento		
3.Tiempo en área educativa		

**5. EN ESTE COLEGIO PAGAN LOS PADRES ALGUNA MENSUALIDAD?**

1.Si	1
2.No	2

¿Aproximadamente cuánto? (anote monto promedio mensual)

\$

**Pase a pregunta 7**

**6. ¿OFRECE ESTE COLEGIO BECA DE PAGO DE MATRICULA?**

1.Si, beca por excelencia académica	1
2.Si, beca por características socioeconómicas	2
3.Si, beca por otro motivo	3
4.No otorgamos beca	4
9.NS- NR	9

**7. ¿ES ESTE UN COLEGIO RELIGIOSO?**

1.Si, Católico	1
2.Si, Judío	2
3.Si, Evangélico	3
4.Si, otra religión. Cuál? _____	4
5.No	5
9.NS- NR	9

**8. ¿CUENTA SU COLEGIO CON LOS SIGUIENTES PROFESIONALES?**

	Si, con contrato permanente	Si, con contrato temporal	No	NS-NR
1. Psicólogo	1	2	0	9
2. Psicopedagogo	1	2	0	9
3. Fonoaudiólogo	1	2	0	9
4. Orientador	1	2	0	9
5. Educador diferencial	1	2	0	9

**9. COMPARANDO LAS VACANTES QUE OFRECE CON LOS POSTULANTES QUE RECIBE, EN GENERAL USTED DIRÍA QUE LE SOBРАН VACANTES? O QUE LE SOBРАН POSTULANTES?..**

Le sobran vacantes	1
Le sobran postulantes	2
Ni lo uno ni lo otro (no mencionar)	3
NS-NR (no mencionar)	9

Aproximadamente cuántos? \_\_\_\_\_

Aproximadamente cuántos? \_\_\_\_\_

**Pase a P11**

**Pase a P12**

**Pase a P12**

**10. EN ORDEN DE IMPORTANCIA, ESCOJA LOS TRES MOTIVOS QUE MEJOR CARACTERIZAN EL HECHO DE QUE EL COLEGIO TENGA MENOS POSTULANTES QUE VACANTES [USAR TARJETA 1]**

	Opción 1	Opción 2	Opción 3
1. En este barrio hay pocos niños	1	1	1
2. Los padres que buscan este tipo de colegios tienen muchas alternativas donde elegir	2	2	2
3. Por motivos de precio	3	3	3
4. Este es un colegio poco popular o conocido entre los padres	4	4	4
5. Otra,Cuál? _____	5	5	5
9. NS-NR (no mencionar)	9	9	9

**[Pase a pregunta 12]**

**11. EN ORDEN DE IMPORTANCIA, ESCOJA LOS TRES MOTIVOS QUE MEJOR CARACTERIZAN EL HECHO DE QUE EL COLEGIO TENGA MÁS POSTULANTES QUE VACANTES [USAR TARJETA 2]**

	Opción 1	Opción 2	Opción 3
1. En este barrio hay muchos niños	1	1	1
2. Los padres que buscan este tipo de colegios tienen pocas alternativas donde elegir	2	2	2
3. Por motivos de precio	3	3	3
4. El colegio es muy popular y muy conocido entre los padres	4	4	4
5. Otra,Cuál? _____	5	5	5
9. NS-NR (no mencionar)	9	9	9

**12. ¿CUÁL DE ESTAS AFIRMACIONES RESPECTO A LA REPUTACIÓN IDENTIFICA MEJOR A LA SITUACIÓN DE SU COLEGIO?**

Este colegio tiene buena o muy buena reputación	1
Este colegio tiene regular o mala reputación	2

**13. Y DE ESTAS OTRAS AFIRMACIONES RESPECTO A LA REPUTACIÓN ¿CUÁL IDENTIFICA MEJOR A LA SITUACIÓN DE SU COLEGIO?**

este colegio ha ido ganando reputación en el tiempo	1
este colegio ha ido perdiendo reputación en el tiempo	2
este colegio ha mantenido su reputación inalterada	3

**14. EN ORDEN DE IMPORTANCIA ¿CUÁLES SON LOS TRES ELEMENTOS PRINCIPALES EN LOS QUE SE BASA LA REPUTACIÓN DE SU COLEGIO? [USAR TARJETA 3]**

	Opción 1	Opción 2	Opción 3
1. En el rendimiento en las pruebas estandarizadas (SIMCE) y/o PSU	1	1	1
2. En la tradición	2	2	2
3. En el comportamiento de los alumnos	3	3	3
4. En la infraestructura del colegio	4	4	4
5. En la características de las familias del colegio	5	5	5
6. En la disponibilidad de profesionales para el apoyo pedagógico	6	6	6
7. En la formación valórica del colegio	7	7	7
8. En los comentarios que circulan entre familias y/o vecinos sobre esta escuela	8	8	8
9. Otra,Cuál? _____	10	10	10
99. NS-NR (no mencionar)	99	99	99

**15. PENSANDO EN CADA NIVEL EDUCATIVO QUE SU COLEGIO OFRECE, ¿QUÉ MÉTODO CARACTERIZA MEJOR LA MANERA EN QUE EL ESTABLECIMIENTO AJUSTA LAS POSTULACIONES A LAS VACANTES OFRECIDAS? [MARQUE UNA SOLA OPCIÓN EN CADA COLUMNA]**

	A. Nivel pre-escolar	B. Primer ciclo de educación básica	C. Segundo ciclo de educación básica	D. Educación Media
0.El colegio no ofrece ningún curso del ciclo	0	0	0	0
1.Elige al azar, por lotería	1	1	1	1
2.Elige por orden de llegada	2	2	2	2
3.Elige según los resultados de un proceso institucional de admisión	3	3	3	3
9. NS/NR (no mencionar)	9	9	9	9

**A CONTINUACIÓN LE VOY A MENCIONAR UN LISTADO DE ACTIVIDADES ASOCIADAS MÁS COMUNMENTE A LOS PROCESOS DE ADMISIÓN Y LE VOY A PEDIR QUE ME DIGA SI REALIZA LA ACTIVIDAD EN EL PROCESO DE ADMISIÓN EN CADA UNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE.**

**16. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿INCLUYE PRUEBAS A LOS ALUMNOS EN TODOS O ALGUNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE?**

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

Pase a p. 16.2

**16.1 EN EL FUTURO, ¿LE GUSTARÍA O TIENE PRESUPUESTADO INCLUIR PRUEBAS A LOS ALUMNOS EN LA ADMISIÓN A TODOS O ALGUNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE?**

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

Pase a p. 17

Pase a p. 17

**16.2 ME PUEDE DECIR EL CICLO DONDE LA ADMISIÓN INCLUYE PRUEBAS A LOS ALUMNOS?**

	No ofrecemos	Si	NO	NS-NR
1. Pre- escolar	0	1	2	9
2. Primer ciclo básico	0	1	2	9
3. Segundo ciclo básico	0	1	2	9
4. Educación media	0	1	2	9

**16.3 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA LAS PRUEBAS A LOS ALUMNOS PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión de alumnos pequeños	1	2	3	4	5	6	7
2. Para decidir la admisión de alumnos mayores	1	2	3	4	5	6	7
3. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**17. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿INCLUYE SESIONES DE JUEGO O ENTREVISTAS PERSONALES CON ALUMNOS EN TODOS O ALGUNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE?**

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

Pase a p. 17.2

**17.1 EN EL FUTURO, ¿LE GUSTARÍA O TIENE PRESUPUESTADO INCLUIR SESIONES DE JUEGO O ENTREVISTAS PERSONALES CON ALUMNOS EN LA ADMISIÓN A TODOS O ALGUNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE?**

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

Pase a p. 18

Pase a p. 18

**17.2 ME PUEDE DECIR EL CICLO DONDE LA ADMISIÓN INCLUYE SESIONES DE JUEGO O ENTREVISTAS PERSONALES CON ALUMNOS?**

	No ofrecemos	Si	NO	NS-NR
1. Pre- escolar	0	1	2	9
2. Primer ciclo básico	0	1	2	9
3. Segundo ciclo básico	0	1	2	9
4. Educación media	0	1	2	9

**17.3 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA LAS SESIONES DE JUEGO O ENTREVISTAS PERSONALES CON ALUMNOS PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión de alumnos pequeños	1	2	3	4	5	6	7
2. Para decidir la admisión de alumnos mayores	1	2	3	4	5	6	7
3. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**18. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿INCLUYE ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS O CARTAS DE PRESENTACIÓN A PADRES O APODERADOS EN TODOS O ALGUNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE?**

1. Si	1	Pase a p. 18.2
2. No	2	
9. NS-NR	9	

**18.1 EN EL FUTURO, ¿LE GUSTARÍA O TIENE PRESUPUESTADO INCLUIR ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS O CARTAS DE PRESENTACIÓN A PADRES O APODERADOS EN LA ADMISION A TODOS O ALGUNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE?**

1. Si	1	Pase a p. 19
2. No	2	
9. NS-NR	9	

**18.2 ME PUEDE DECIR EL CICLO DONDE LA ADMISIÓN INCLUYE ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS O CARTAS DE PRESENTACIÓN A PADRES O APODERADOS?**

	No ofrecemos	Si	NO	NS-NR
1. Pre- escolar	0	1	2	9
2. Primer ciclo básico	0	1	2	9
3. Segundo ciclo básico	0	1	2	9
4. Educación media	0	1	2	9

**18.3 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA LAS ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS O CARTAS DE PRESENTACIÓN A PADRES O APODERADOS PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión de alumnos pequeños	1	2	3	4	5	6	7
2. Para decidir la admisión de alumnos mayores	1	2	3	4	5	6	7
3. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**A CONTINUACIÓN LE VOY A MENCIONAR UN LISTADO DE DOCUMENTOS QUE MÁS COMUNMENTE SE PIDEN EN LOS PROCESOS DE ADMISIÓN Y LE VOY A PEDIR QUE ME DIGA SI USTEDES PIDEN VOLUNTARIA U OBLIGATORIAMENTE EL DOCUMENTO A LOS POSTULANTES EN EL PROCESO DE ADMISIÓN EN CADA UNO DE LOS CICLOS QUE OFRECE.**

**19. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE EL CONTROL DEL NIÑO SANO U OTRO INFORME DE ESTADO DE SALUD?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1	Pase a p. 20
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2	
3. No	3	
9. NS-NR	9	

**19.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**19.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**20. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE CERTIFICADO DE MATRIMONIO POR LA IGLESIA DE LOS PADRES O APODERADOS?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 21

Pase a p. 21

**20.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**20.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**21. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE CERTIFICADO DE MATRIMONIO CIVIL DE LOS PADRES O APODERADOS?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 22

Pase a p. 22

**21.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**21.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**22. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE LIQUIDACION DE SUELDO DE LOS PADRES O APODERADOS?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 23

Pase a p. 23

**22.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**22.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**23. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE PUNTAJE DE LA FICHA DE PROTECCION SOCIAL DE LOS POSTULANTES?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 24

Pase a p. 24

**23.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**23.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**24. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE CERTIFICADO DE NOTAS O RENDIMIENTO ANTERIOR DE LOS POSTULANTES?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 25

Pase a p. 25

**24.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**24.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**25. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE EL INFORME DE PERSONALIDAD U OTROS ANTECEDENTES PSICOLÓGICOS DEL POSTULANTE?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 26

Pase a p. 26

**25.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**25.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**26. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE LA EVALUACIÓN PRE-ESCOLAR DE LOS POSTULANTES?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 27

Pase a p. 27

**26.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**26.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**27. EL PROCESO DE ADMISIÓN ¿PIDE CERTIFICADO DE ESTUDIO DE LOS PADRES O APODERADOS DE LOS POSTULANTES?**

1. Si, en todos los cursos o ciclos	1
2. Si, sólo en algunos ciclos o cursos	2
3. No	3
9. NS-NR	9

Pase a p. 28

Pase a p. 28

**27.1 ESTE DOCUMENTO SE ENTREGA DE MANERA VOLUNTARIA U OBLIGATORIA?**

1. Voluntario	1
2. Obligatorio	2
9. NS-NR	9

**27.2 ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA USA ESTE DOCUMENTO PARA LOS SIGUIENTES FINES?**

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca	No Aplica	NS-NR
1. Para decidir la admisión	1	2	3	4	5	6	7
2. Para generar información que sirva para proveer apoyo posterior al alumno	1	2	3	4	5	6	7

**28. EN GENERAL, ¿CUÁNTA AUTONOMÍA TIENE EL ESTABLECIMIENTO PARA DECIDIR SOBRE LAS POLÍTICAS Y PROCEDIMIENTOS DE ADMISIÓN?**

Tenemos total autonomía para decidir sobre el proceso	1
Tenemos algo de autonomía, los procesos de admisión se negocian y deciden en conjunto con el sostenedor	2
No tenemos autonomía, es un aspecto que sólo decide el sostenedor	3
NS/NR (no mencionar)	9

**29. ¿HA ADMITIDO ALUMNOS DE FORMA CONDICIONAL?**

Si	1
No	2
NS-NR	9

Pase a p. 32

**30. APROXIMADAMENTE ¿A QUE PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS QUE HA ADMITIDO DE FORMA CONDICIONAL HA TERMINADO POR CANCELAR LA MATRÍCULA?**

1. Entre 80% y 100%	1
2. Entre 60% y 80%	2
3. Entre 40% y 60%	3
4. Entre 20% y 40%	4
5. Menos del 20%	5
9. NS-NR	9

**31. ¿CUÁLES DE LOS SIGUIENTES MOTIVOS HA TENIDO PARA ADMITIR ALUMNOS CON MATRÍCULA CONDICIONAL?**

	SI	NO	NS- NR
1. Falta de disciplina	1	0	9
2. Bajo rendimiento	1	0	9
3. Poca afinidad del alumno y/o su familia con los valores del colegio	1	0	9
4. Repitencia (una vez)	1	0	9
5. Repitencia reiterada	1	0	9
6. Problemas de capacidad de pago	1	0	9

**32. ¿ES POSIBLE ENCONTRAR ENTRE SUS POSTULANTES PADRES DE LAS SIGUIENTES OCUPACIONES? USAR TARJETA 4**

**33. DE LAS OCUPACIONES QUE MENCIONA, ¿CUÁLES REPRESENTAN LAS TRES PRIMERAS MAYORÍAS ENTRE SUS POSTULANTES? [USAR TARJETA 4]**

	P32			P33			
	SI	No	NSNR	1era	2da	3era	No menc.
1. Gerentes, directores o dueños de empresas grandes y/o conocidas	1	0	9	1	2	3	9
2. Profesionales universitarios como médicos, abogados, arquitectos, psicólogos y similares				1	2	3	9
3. Profesionales técnicos (como técnicos eléctricos o técnicos en laboratorios)	1	0	9	1	2	3	9
4. Trabajadores administrativos (secretarías, contadores, etc.)	1	0	9	1	2	3	9
5. Personas que trabajan en ventas (vendedores de tiendas) y en servicios (personal de empresas como correos por ejemplo)	1	0	9	1	2	3	9
6. Propietarios de empresas pequeñas	1	0	9	1	2	3	9
7. Gente que tiene su taller en su propia casa y trabaja como independiente (es su propio jefe)	1	0	9	1	2	3	9
8. Trabajadores calificados (por ejemplo obreros de la construcción, conductores del Transantiago)	1	0	9	1	2	3	9
9. Empleadas domésticas y otros trabajadores no calificados	1	0	9	1	2	3	9

**34. ¿SU COLEGIO COBRA POR POSTULAR?**

1. Si	1	Aproximadamente ¿Cuánto? \$ _____
2. No	2	
9. NS-NR (no mencionar)	9	

**35. ¿CUÁL DE ESTAS AFIRMACIONES RESPECTO A LA ADMISION DE ALUMNOS EN PRE-BÁSICA Y BÁSICA REPRESENTA MEJOR SU MANERA DE PENSAR?**

1.Los alumnos debieran ser escogidos de manera aleatoria, por orden de llegada o por el lugar donde viven	1
2.Los colegios debieran mantener el derecho a elegir los alumnos y familias que le parezcan más afines a sus metas y valores	2
9. NS-NR (no mencionar)	9

**36. ¿CUÁL DE ESTAS AFIRMACIONES RESPECTO A LA ADMISION DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN MEDIA REPRESENTA MEJOR SU MANERA DE PENSAR?**

1.Los alumnos debieran ser escogidos de manera aleatoria, por orden de llegada o por el lugar donde viven	1
2.Los colegios debieran mantener el derecho a elegir los alumnos y familias que le parezcan más afines a sus metas y valores	2
9. NS-NR (no mencionar)	9

**37. PENSANDO EN LA ADMISIÓN EN CADA UNO DE LOS CICLOS QUE SU COLEGIO OFRECE ¿CUÁLES SON LAS METAS U OBJETIVOS QUE SE HA FIJADO EN RELACION A LA MATRÍCULA? [MARCAR SÓLO UNA CASILLA EN CADA COLUMNA]**

	A. Nivel pre- escolar	B. Primer ciclo de educación básica	C. Segundo ciclo de educación básica	D. Educación Media
0. Nuestro colegio no ofrece ningún curso del ciclo	0	0	0	0
1. Expandir la matrícula	1	1	1	1
2. Mantener la matrícula	2	2	2	2
3. Evitar la disminución de la matrícula	3	3	3	3
9. NS-NR (no mencionar)	9	9	9	9

**38. ¿QUÉ ESTRATEGIAS USA O HA USADO EL COLEGIO PARA HACERSE CONOCIDO? USE TARIETA 5**

**39. SI LO HA USADO, ¿CUÁN EFECTIVO CREE QUE HA SIDO EL MECANISMO PARA CAPTAR LA ATENCIÓN DE LOS PADRES? [USE TARIETA 5]**

	P38			P39				
	Usa	No Usa	NS-NR	Nada efectivo	Algo efectivo	Muy efectivo	No usa	NS-NR
1.Página Web	1	0	99	1	2	3	9	99
2.Folletos informativos	1	0	99	1	2	3	9	99
3.Embellecer la fachada del edificio	1	0	99	1	2	3	9	99
4.Publicidad en edificio del colegio	1	0	99	1	2	3	9	99
5.Ofrecer transporte, materiales, y/o alimentación de manera gratuita	1	0	99	1	2	3	9	99
6.Elegir un uniforme distintivo	1	0	99	1	2	3	9	99
7.Generar alianzas con otros colegios, jardines infantiles o escuelas de lenguaje para que envíen alumnos	1	0	99	1	2	3	9	99
8.Mejorar la infraestructura	1	0	99	1	2	3	9	99
9.Aumentar la matrícula y/o los cursos/niveles ofrecidos	1	0	99	1	2	3	9	99
10.Publicidad en vía pública	1	0	99	1	2	3	9	99
11.Actividades de promoción con la comunidad (bingos, desfiles)	1	0	99	1	2	3	9	99
12. Otro ¿Cuál? _____	1	0	99	1	2	3	9	99

**40. LE VOY A PEDIR QUE PIENSE EN UN COLEGIO AL CUAL USTED CREE QUE LAS FAMILIAS QUE POSTULAN A SU COLEGIO ESTAN SIMULTANEAMENTE POSTULANDO O CONSIDERANDO. [DAR UN TIEMPO PARA PENSAR] ¿TIENE EN MENTE ALGUN ESTABLECIMIENTO?**

1.Si	1	
2.No	2	Pase a pregunta 44
9.NS-NR (no mencionar)	9	Pase a pregunta 44

**41. A CONTINUACIÓN LE VOY A MENCIONAR UNA SERIE DE CARACTERÍSTICAS POSIBLES DEL COLEGIO EN EL QUE ACABA DE PENSAR. CADA VEZ LE VOY A DAR TRES ALTERNATIVAS Y LE VOY A PEDIR QUE ELIJA UNA**

**41.1 RESPECTO A LA DISTANCIA A SU ESTABLECIMIENTO A LA QUE SE UBICA ESTE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO ESTA UBICADO...**

1. <b>a escasa distancia</b> (en el mismo barrio)	1
2. <b>a una distancia media</b> (en otro barrio, pero no muy lejos)	2
3. <b>geográficamente lejos</b> de su colegio	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**41.2 RESPECTO A LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO ES...**

1. Municipal	1
2. Privado Subvencionado	2
3. Privado Pagado	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**41.3 RESPECTO A LA MENSUALIDAD QUE ESE COLEGIO COBRA, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO QUE TIENE UN NIVEL DE COPAGO...**

1. <b>menor</b> al del suyo	1
2. <b>igual</b> al del suyo	2
3. <b>mayor</b> al del suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**41.4 RESPECTO AL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO...**

1. de <b>menor</b> nivel socioeconómico que el suyo	1
2. de <b>igual</b> nivel socioeconómico que el suyo	2
3. de <b>mayor</b> nivel socioeconómico que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**41.5 RESPECTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS ACTUALES DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO TIENE RESULTADOS ACADÉMICOS...**

1. <b>peores</b> que el suyo	1
2. <b>iguales</b> que el suyo	2
3. <b>mejores</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**41.6 RESPECTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS PASADOS DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE HISTÓRICAMENTE, ESTE COLEGIO HA TENIDO RESULTADOS ACADÉMICOS...**

1. <b>peores</b> que el suyo	1
2. <b>iguales</b> que el suyo	2
3. <b>mejores</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**41.7 RESPECTO AL INICIO DEL FUNCIONAMIENTO DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO QUE EMPEZÓ A FUNCIONAR ...**

1. <b>después</b> que el suyo	1
2. <b>durante la misma época</b> que el suyo	2
3. <b>antes</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**42. ¿ME PUEDE DAR EL NOMBRE DEL COLEGIO EN EL QUE ACABA DE PENSAR?**

--

**43. ¿EN QUÉ COMUNA SE UBICA ESTE COLEGIO?**

--

**44. AHORA LE VOY A PEDIR QUE PIENSE EN UN COLEGIO AL CUAL SU ESTABLECIMIENTO DERIVA ALUMNOS. [DAR UN TIEMPO PARA PENSAR] ¿TIENE EN MENTE ALGUN ESTABLECIMIENTO?**

1. Si	1	
2. No	2	Pase a pregunta 49
9. NS-NR (no mencionar)	9	Pase a pregunta 49

**45. EN ORDEN DE IMPORTANCIA, ¿CUÁLES SON LOS TRES MOTIVOS PRINCIPALES POR LOS QUE SU COLEGIO DERIVA ALUMNOS A ESTE OTRO ESTABLECIMIENTO? [ENCUESTADOR: USE TARJETA 6]**

	Opción 1	Opción 2	Opción 3
1. Problemas de disciplina del alumno	1	1	1
2. Problemas de rendimiento del alumno	2	2	2
3. Por falta de profesionales necesarios para las necesidades cognitivas, físicas, o emocionales específicas del niño	3	3	3
4. Por falta de financiamiento para niños prioritarios	4	4	4
5. Porque ya no me quedan vacantes que ofrecer	5	5	5
6. Otro, ¿Cuál? _____	6	6	6
9. NS-NR (no mencionar)	9	9	9

**46. A CONTINUACIÓN LE VOY A MENCIONAR UNA SERIE DE CARACTERÍSTICAS POSIBLES DEL COLEGIO EN EL QUE ACABA DE PENSAR. CADA VEZ LE VOY A DAR TRES ALTERNATIVAS Y LE VOY A PEDIR QUE ELIJA UNA.**

**46.1 RESPECTO A LA DISTANCIA A SU ESTABLECIMIENTO A LA QUE SE UBICA ESTE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO ESTA UBICADO...**

1. <b>a escasa distancia</b> (en el mismo barrio)	1
2. <b>a una distancia media</b> (en otro barrio, pero no muy lejos)	2
3. <b>geográficamente lejos</b> de su colegio	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**46.2 RESPECTO A LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO ES...**

1. Municipal	1
2. Privado Subvencionado	2
3. Privado Pagado	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**46.3 RESPECTO A LA MENSUALIDAD QUE ESE COLEGIO COBRA, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO QUE TIENE UN NIVEL DE COPAGO...**

1. <b>menor</b> al del suyo	1
2. <b>igual</b> al del suyo	2
3. <b>mayor</b> al del suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**46.4 RESPECTO AL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO...**

1. de <b>menor</b> nivel socioeconómico que el suyo	1
2. de <b>igual</b> nivel socioeconómico que el suyo	2
3. de <b>mayor</b> nivel socioeconómico que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**46.5 RESPECTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS ACTUALES DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO TIENE RESULTADOS ACADÉMICOS...**

1. <b>peores</b> que el suyo	1
2. <b>iguales</b> que el suyo	2
3. <b>mejores</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**46.6 RESPECTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS PASADOS DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE HISTÓRICAMENTE, ESTE COLEGIO HA TENIDO RESULTADOS ACADÉMICOS...**

1. <b>peores</b> que el suyo	1
2. <b>iguales</b> que el suyo	2
3. <b>mejores</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**46.7 RESPECTO AL INICIO DEL FUNCIONAMIENTO DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO QUE EMPEZÓ A FUNCIONAR ...**

1. <b>después</b> que el suyo	1
2. <b>durante la misma época</b> que el suyo	2
3. <b>antes</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

**47. ¿ME PUEDE DAR EL NOMBRE DEL COLEGIO EN EL QUE ACABA DE PENSAR?**

--

48. ¿EN QUÉ COMUNA SE UBICA ESTE COLEGIO?

--

49. AHORA LE VOY A PEDIR QUE PIENSE EN UN ESTABLECIMIENTO UBICADO CERCA DE SU COLEGIO QUE DEFINITIVAMENTE SIRVE A OTRO TIPO DE ALUMNOS Y QUE POR LO TANTO NO SE TOPA CON EL SUYO EN TEMAS DE POSTULACIÓN Y MATRÍCULA. [DAR UN TIEMPO PARA PENSAR] ¿TIENE EN MENTE ALGUN ESTABLECIMIENTO?

1.Si	1	
2.No	2	Pase a pregunta 53
9.NS-NR (no mencionar)	9	Pase a pregunta 53

50. A CONTINUACIÓN LE VOY A MENCIONAR UNA SERIE DE CARACTERÍSTICAS POSIBLES DEL COLEGIO EN EL QUE ACABA DE PENSAR. CADA VEZ LE VOY A DAR TRES ALTERNATIVAS Y LE VOY A PEDIR QUE ELIJA UNA.

50.1 RESPECTO AL INICIO DEL FUNCIONAMIENTO DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO QUE EMPEZÓ A FUNCIONAR ...

1. <b>después</b> que el suyo	1
2. <b>durante la misma época</b> que el suyo	2
3. <b>antes</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

50.2 RESPECTO A LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO ES...

1. Municipal	1
2. Privado Subvencionado	2
3. Privado Pagado	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

50.3 RESPECTO A LA MENSUALIDAD QUE ESE COLEGIO COBRA, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO QUE TIENE UN NIVEL DE COPAGO...

1. <b>menor</b> al del suyo	1
2. <b>igual</b> al del suyo	2
3. <b>mayor</b> al del suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

50.4 RESPECTO AL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE ES UN COLEGIO...

1. de <b>menor</b> nivel socioeconómico que el suyo	1
2. de <b>igual</b> nivel socioeconómico que el suyo	2
3. de <b>mayor</b> nivel socioeconómico que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

50.5 RESPECTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS ACTUALES DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE ESTE COLEGIO TIENE RESULTADOS ACADÉMICOS...

1. <b>peores</b> que el suyo	1
2. <b>iguales</b> que el suyo	2
3. <b>mejores</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

50.6 RESPECTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS PASADOS DE ESE COLEGIO, USTED DIRÍA QUE HISTÓRICAMENTE, ESTE COLEGIO HA TENIDO RESULTADOS ACADÉMICOS...

1. <b>peores</b> que el suyo	1
2. <b>iguales</b> que el suyo	2
3. <b>mejores</b> que el suyo	3
9. NS-NR (no mencionar)	9

51. ¿ME PUEDE DAR EL NOMBRE DEL COLEGIO EN EL QUE ACABA DE PENSAR?

--

52. ¿EN QUÉ COMUNA SE UBICA ESTE COLEGIO?

--

**53. EN ORDEN DE IMPORTANCIA, CUÁL DE LAS SIGUIENTES OPCIONES REPRESENTA MEJOR AL PERFIL DE FAMILIAS A LAS QUE EL COLEGIO APUNTA? POR FAVOR ELIJA 3 [USE TARJETA 7]**

	Opción 1	Opción 2	Opción 3
1. Este es un colegio pensado para padres de clase alta	1	1	1
2. Este es un colegio pensado para padres de clase media	2	2	2
3. Este es un colegio pensado para familias vulnerables	3	3	3
4. Es un colegio pensado para una diversidad de familias de todas las creencias, clases sociales, e intereses	4	4	4
5. Este es un colegio para familias que profesan una religión	5	5	5
6. Este es un colegio orientado a familias que priorizan la formación académica	6	6	6
7. Este es un colegio orientado a familias que priorizan la formación valórica	7	7	7
8. Este es un colegio orientado a familias que buscan un ambiente escolar con buena disciplina	8	8	8
9. Este es un colegio orientado a familias comprometidas a diario con la educación de sus hijos	9	9	9
99. NS-NR (no mencionar)	99	99	99

**54. DADA LA INFORMACIÓN CON LA QUE USTED CUENTA ¿CUÁN POSIBLE ES PARA EL ESTABLECIMIENTO DISTINGUIR ENTRE SUS POSTULANTES A LAS FAMILIAS QUE CORRESPONDEN AL PERFIL AL QUE EL COLEGIO APUNTA? POR FAVOR PROVEA UN GRADO DE POSIBILIDAD DEL 1 AL 10 DONDE 1 ES MUY POCO POSIBLE Y 10 ES MUY POSIBLE**

Grado de Posibilidad (1 al 10)	_____
NS-NR	99

**55. ¿QUÉ PORCENTAJE DE LAS FAMILIAS A LOS QUE EL COLEGIO EFECTIVAMENTE OFRECE MATRÍCULA CORRESPONDEN AL PERFIL AL QUE EL COLEGIO APUNTA?**

1. Entre 80% y 100%	1
2. Entre 60% y 80%	2
3. Entre 40% y 60%	3
4. Entre 20% y 40%	4
5. Menos del 20%	5
6. No sé porque no llego a conocer el perfil de las familias al momento de ofrecer matrícula	6
9. NS-NR	9

**56. ¿CUÁN COMÚN ES QUE LAS FAMILIAS A LAS QUE USTED OFRECE MATRÍCULA FINALMENTE DECIDAN NO MATRICULARSE EN EL COLEGIO?**

Bastante común	1
Algo común	2
Muy poco común	3
Nunca ha sucedido	4
NS-NR (no mencionar)	9

**57. PENSANDO EN EL ÚLTIMO AÑO, ¿EN SU ESTABLECIMIENTO SE HA SUSPENDIDO LA MATRÍCULA A ALUMNOS POR LOS SIGUIENTES MOTIVOS?**

	Sí	No	NS-NR
1. Falta de disciplina	1	0	9
2. Bajo rendimiento	1	0	9
3. Poca afinidad del alumno y/o su familia con los valores del colegio	1	0	9
4. Repitencia por una vez	1	0	9
5. Repitencia reiterada	1	0	9
6. Falta de pago	1	0	9

**58. PENSANDO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, CUANDO UN ALUMNO REPITE UNA VEZ, ¿CUÁL ES LA VÍA MÁS COMÚN ADOPTADA EN SU ESTABLECIMIENTO? [USE TARJETA 8, MARQUE SÓLO UNA OPCIÓN EN CADA COLUMNA]**

**59. Y SI EL ALUMNO REPITE MÁS DE UNA VEZ? [USE TARJETA 8 MARQUE SÓLO UNA OPCIÓN EN CADA COLUMNA]**

	P58	P59
0.Mi colegio no ofrece ningún curso en educación básica	0	0
1.Suspender la matrícula	1	1
2.Poner matrícula condicional	2	2
3.Cambiarlo de curso	3	3
4.Ofrecer reforzamiento	4	4
5.No hacemos nada	5	5
9.NS-NR (no mencionar)	9	9

**60. PENSANDO EN LA EDUCACIÓN MEDIA, CUANDO UN ALUMNO REPITE UNA VEZ, ¿CUÁL ES LA VÍA MÁS COMÚN ADOPTADA EN SU ESTABLECIMIENTO? [USE TARJETA 9, MARQUE SÓLO UNA OPCIÓN EN CADA COLUMNA]**

**61. Y SI EL ALUMNO REPITE MÁS DE UNA VEZ? [USE TARJETA 9, MARQUE SÓLO UNA OPCIÓN EN CADA COLUMNA]**

	P60	P61
0.Mi colegio no ofrece ningún curso en educación media	0	0
1.Suspender la matrícula	1	1
2.Poner matrícula condicional	2	2
3.Cambiarlo de curso	3	3
4.Ofrecer reforzamiento	4	4
5.No hacemos nada	5	5
9.NS-NR (no mencionar)	9	9

**62. ALGUNOS ESTABLECIMIENTOS AGRUPAN A LOS ESTUDIANTES DE UN MISMO CURSO SEGÚN SU HABILIDAD O RENDIMIENTO. EN GENERAL USTED DIRÍA QUE EN ESTE ESTABLECIMIENTO...**

1. Los estudiantes son agrupados en cursos según su habilidad y/o rendimiento	1
2. Los estudiantes son agrupados al interior de su clase según su nivel de habilidad y/o rendimiento	2
3. Los estudiantes no son nunca agrupados según su nivel de habilidad y/o rendimiento	3
9. NS- NR (no mencionar)	9

Pase a p. 64

Pase a p. 64

**63. LA AGRUPACIÓN POR HABILIDAD O RENDIMIENTO ES...**

1. En todas las asignaturas	1
2. En algunas asignaturas	2
9. NS- NR (no mencionar)	9

**64. ¿EN QUÉ PERÍODO DEL AÑO PUEDEN LOS PADRES POSTULAR AL COLEGIO?**

1. Cuando quieran, recibimos postulaciones todo el año.	1
2.En un mes o período del año en particular	2
9. NS/NR (no mencionar)	9

**65. ¿LAS POSTULACIONES A CADA CICLO SE HACEN DE MANERA SIMULTÁNEA O DIFERENCIADA?**

1. Las postulaciones son simultáneas. Padres que postulan a un ciclo lo hacen al mismo tiempo que padres que postulan a otro ciclo	1
2. Las postulaciones son diferenciadas. Las postulaciones a un ciclo son en un período determinado del año, mientras que las postulaciones a otro ciclo son en otro período del año.	2
9. NS/NR (no mencionar)	9