

CENTRO DE
ESTUDIOS
MINEDUC

TODOS
POR
CHILE



INFORME NACIONAL

REVISIÓN DE
**LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS**
EN CHILE

Desde el
2004 a 2016

CENTRO DE
ESTUDIOS
MINEDUC



INFORME NACIONAL

REVISIÓN DE
**LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS**
EN CHILE

Desde
2004 a 2016

REVISIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHILE DESDE 2004 A 2016¹

Centro de Estudios MINEDUC

División de Planificación y Presupuesto

ISBN: 978-956-292-651-5

Registro de Propiedad Intelectual N° A-278598

Ministerio de Educación, República de Chile

Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 1371, Piso 8, Santiago,

Región Metropolitana, Chile

Tel. 2 406 6000

© 2017 Ministerio de Educación

Presidenta de la República de Chile: Michelle Bachelet J.

Ministra de Educación: Adriana Delpiano P.

Subsecretaria de Educación: Valentina Quiroga C.

Subsecretaría de Educación Parvularia: María Isabel Díaz P.

Jefe de División de Planificación y Presupuesto: Francisco Jeria L.

Jefe de Centro de Estudios: Roberto Schurch S.

Edición y corrección de estilo: Daniela Ubilla R.

Diseño y diagramación: MAVAL

Coordinación de la Publicación: Unidad de Promoción y Difusión de la Investigación

Coordinación general de la publicación: María Paz Fernández S.

Investigadores Ministerio de Educación:

María Francisca Donoso R.

Emilia Arancibia L.

Juan Ignacio Venegas M.

Saúl Rojas D.

Mario Rivera C.

Este informe fue preparado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación como un insumo para el Proyecto de OCDE Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile (2004-2016). El documento fue preparado de acuerdo con los lineamientos provistos por la OCDE para el proyecto. Las opiniones expresadas no son las de la OCDE ni sus países miembros. Más información sobre el proyecto de OCDE está disponible en <http://www.ocde.org/edu/reviews/nationalpolicies>.

Todo lo contenido en el presente reporte corresponde a información disponible hasta noviembre de 2016.

En la presente publicación se emplea un lenguaje inclusivo y no discriminator. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

¹ Este reporte utilizó como insumo el reporte nacional de "Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas. Reporte nacional de Chile", elaborado por el Ministerio de Educación de Chile en el marco del proyecto OCDE Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools.

ÍNDICE

Presentación Ministra	6
Introducción	8
Capítulo 1: Contexto nacional y sistema educacional en Chile	12
1. El contexto nacional	13
2. Organización del sistema educacional	23
3. Distribución y responsabilidades del sistema educativo	31
4. Financiamiento del sistema	34
5. Mecanismos de mercado en el sistema escolar	38
6. Objetivos del sistema educativo y objetivos de aprendizaje de los estudiantes	41
7. Educación en la sociedad	42
8. Principales desafíos	45
Capítulo 2: Estudiantes, calidad, equidad y habilidades en el sistema escolar	48
1. Calidad	49
2. Enfoques de equidad	64
3. Programas para reducir la deserción escolar	74
4. Principales desafíos	78
Capítulo 3: Instituciones: mejoramiento escolar, evaluaciones y prácticas evaluativas	82
1. Provisión escolar	83
2. Liderazgo escolar	91
3. Cuerpo docente	99
4. Estructuras y mecanismos de apoyo a establecimientos educacionales	113
5. Evaluaciones de proceso y de resultado	119
6. Principales desafíos	121
Capítulo 4: Educación superior en Chile	124
1. Estudiantes	125
2. Instituciones	152
3. Relación con el mercado laboral	162
4. Cambios relevantes en los últimos doce años	166
5. Principales desafíos	168
Capítulo 5: Sistema: las actuales reformas educativas en Chile y su aplicación	170
1. Antecedentes contextuales de la actual Reforma Educativa	171
2. Principales componentes de la Reforma	175
3. Avances legislativos	197
4. Principales desafíos	199
Anexos	202
Referencias bibliográficas	221

PRESENTACIÓN MINISTRA

En marzo de 2014, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, asumió el gobierno con una convicción clara: garantizar la educación en Chile como un derecho para avanzar hacia un sistema más justo, inclusivo y de mayor calidad.

En la última década hemos visto grandes cambios en las políticas educativas. Aun cuando logramos importantes avances como por ejemplo, el aumento de la cobertura en la educación parvularia, escolar y superior, tenemos el desafío de profundizar en varios aspectos para alcanzar una sociedad más equitativa y con verdaderas oportunidades para los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

El presente informe es una revisión de las políticas educativas implementadas en Chile desde el año 2004 al 2016, y aborda temáticas como el contexto, la organización del sistema educacional, su financiamiento, los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, los cambios relevantes en la educación superior y la aplicación de las actuales reformas en Chile. Fue elaborado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación como un insumo para el estudio "Revisión de políticas nacionales de educación", que se encargó a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esta última revisión tiene como objetivo ofrecer recomendaciones, en el marco de la Reforma Educacional que actualmente se lleva a cabo, dada la importancia de conocer la opinión de terceros respecto de este crucial proceso. De este modo, se puede avanzar en lo que más nos interesa: que todas las familias puedan optar a una educación de calidad, independientemente de su origen o de su situación social, económica y geográfica.

Comenzamos esta Reforma Educacional con una nueva institucionalidad para la Educación Parvularia mediante la creación de la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia, fundamentales para el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, y para que en el futuro cuenten con más y mejores herramientas para el desarrollo de sus vidas. Todo esto, asociado a una mejor infraestructura y a un aumento en la cobertura para los niños de 0 a 4 años.

Junto a ello, implementamos una Ley de Inclusión Escolar, que aumenta los recursos de las escuelas en base a un plan de mejoramiento educativo y que permite que los aportes del Estado se usen solo para fines educativos. Además, avanzamos hacia el fin del financiamiento compartido y entregamos a las familias la posibilidad de elegir la institución educativa que deseen para sus hijos e hijas, sin que sean discriminados por la condición socioeconómica de sus padres.

El fortalecimiento de la educación pública también ha sido parte de nuestras prioridades. Invertimos fuertemente en infraestructura escolar, mejorando las salas de clases, los espacios comunes y las fachadas de nuestras escuelas

y liceos. También hemos implementado distintos programas en el ámbito deportivo y artístico, dotando a los establecimientos del equipamiento necesario para que puedan perfeccionar sus proyectos educativos.

Queremos una nueva educación pública. Soñamos y trabajamos por una nueva educación pública fortalecida, que cuente con más recursos para su desarrollo y con un nuevo sistema de administración, en el cual el Estado sea el responsable de la gestión y del uso de los recursos, para garantizar un sistema educacional de mejor calidad para todos y todas.

La carrera docente es probablemente el corazón de nuestra Reforma Educacional. Sin buenos profesores, reconocidos, motivados y comprometidos con la enseñanza, es imposible avanzar. Es por esto que, con el apoyo de todos los sectores políticos, desarrollamos una política de Estado a largo plazo que permite a los maestros optar a mejores sueldos en base a su desarrollo profesional. Asimismo, aumentamos gradualmente las horas no lectivas, para que los docentes cuenten con más tiempo para preparar sus clases.

En educación superior estamos impulsando una Reforma que busca asegurar a todos los jóvenes de Chile un acceso equitativo a este nivel educativo. Queremos que puedan optar a instituciones de calidad, que les entreguen una formación académica que les permita realizar sus sueños, sin depender de la capacidad económica de sus familias. Aspiramos a reforzar la formación técnico-profesional, para que ofrezca alternativas reales de crecimiento personal a estudiantes y trabajadores, además de responder adecuadamente a las necesidades de desarrollo de todas las regiones del país.

Es en este contexto que anhelamos que este reporte nacional, que constituye una muestra panorámica del sistema educativo chileno en los últimos doce años, pueda ser un documento guía para todos los actores de nuestro país interesados en construir un Chile más justo, inclusivo y con mayores oportunidades de desarrollo.



Adriana Delpiano Puelma
Ministra de Educación

INTRODUCCIÓN

En el período comprendido desde el año 2004 al 2016, se han observado importantes cambios en las políticas educativas en Chile. Sin embargo, aun cuando se han conseguido importantes logros, en la actualidad la educación sigue siendo el principal desafío que enfrenta el país para convertirse en una sociedad más igualitaria y verdaderamente desarrollada. De esta forma, el presente documento tiene como objetivo entregar una visión panorámica de la educación chilena entre el año 2004 al 2016, considerando el diseño e implementación de las profundas reformas realizadas durante el segundo gobierno de la Presidenta Bachelet, y que se describen brevemente a continuación.

Por un lado, la matrícula en los establecimientos municipales en los niveles de educación básica y media ha disminuido, mientras que la de los establecimientos particulares subvencionados ha aumentado. En 2004 un 50,3% de los estudiantes matriculados tanto en educación básica como en media asistieron a establecimientos municipales, situación que disminuyó al 38% en 2015. Por el contrario, la proporción de estudiantes en la educación particular subvencionada se incrementó del 40,6% en 2004 al 52,4% en 2015². Las consecuencias de este cambio en la matrícula son profundas.

Pese a los esfuerzos, el sistema educativo en Chile presenta altos niveles de segregación y desigualdad que se instalaron a causa de ciertas prácticas como el financiamiento compartido y la selección escolar. La existencia de un copago discrimina a las familias en función de su capacidad económica, y contribuye al aumento de la segregación en el país sin aportar significativamente en calidad (Mizala y Torche, 2012; Bellei, 2013; Elacqua et al., 2013). En consecuencia, las familias no tienen la posibilidad de escoger el establecimiento al que quieren que asistan sus hijos, sino que solo pueden optar por aquellos que tienen la posibilidad de pagar.

Además, antes de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, cerca del 80% de las escuelas y liceos que recibieron una subvención del Estado exigieron a los apoderados cumplir con algún requisito de ingreso al establecimiento (Presidencia de la República, 2014). La selección escolar profundiza la segregación, al incentivar y permitir que sean los establecimientos quienes escojan a sus estudiantes según el capital social, económico y cultural de las familias. Al mismo tiempo y similar a lo que ocurre con el financiamiento compartido, la selección no garantiza mayor efectividad educativa (Carrasco et al., 2014).

Estas diferencias que se dan tanto dentro del aula como entre establecimientos, han limitado las oportunidades y derechos educativos de muchas de personas. La existencia del copago y la selección de estudiantes impiden que todos tengan las mismas posibilidades de aprendizaje, y además afectan la cohesión social.

² Para más detalles, ver tabla 1.3 (capítulo 1) y gráficos 2.22 y 2.23 (capítulo 2) del presente documento.

También, el sistema de administración de los establecimientos municipales ha evidenciado problemas significativos desde su implementación. Debido a la heterogeneidad y deficiencias, los municipios no pueden garantizar condiciones de gestión y de uso de recursos que aseguren la calidad, la mejora y el futuro de la educación pública chilena. Actualmente en Chile existen 345 municipios, y cada uno de ellos es un sostenedor independiente y aislado, con una baja interrelación entre sí (Presidencia de la República, 2015). A esto se suma la dificultad de concretar proyecciones de largo plazo en materia educativa, si se tiene en cuenta que esta área depende de la voluntad de la autoridad local y por ende, está ligada a los ciclos políticos.

Específicamente, en relación al nivel de educación parvularia, ya desde el año 2008 (Dipres, 2008b) se identificaba la necesidad de modernizar y reordenar su institucionalidad. De acuerdo con este informe, los roles de prestación, financiamiento, control y regulación del sector no se encontraban adecuadamente asignados y distribuidos. En consecuencia, se hacía necesario separar las responsabilidades normativas, fiscalizadoras, de financiamiento y de provisión en la educación parvularia. Tampoco se contaba con un sistema para asegurar la calidad de este nivel educativo, que fuera común a las diferentes instituciones (MINEDUC, JUNJI y Fundación Integra).

Si bien la cobertura de educación parvularia ha aumentado de un 30% en niños de 0 a 5 años en 2003 a un 46% en 2015 (Casen, 2003 y 2015), estas cifras aún se encuentran por debajo de las que evidencian otros países. Como ejemplo, en el año 2014 la tasa de cobertura de niños de 2 años en educación parvularia (nivel CINE 0) en Chile fue un 30%, más bajo que en países como España (52%), Australia (54%), Corea (89%) y Noruega (91%) (OCDE, 2016e). Por ello, aun cuando se han dado importantes pasos, todavía es necesario ampliar la cantidad de cupos en este nivel educativo.

Otro de los desafíos al que se enfrentó el país estuvo relacionado con la política docente. Si bien desde la década de 1990 se avanzó en mejorar las condiciones laborales, las remuneraciones y la formación continua -particularmente de los docentes del sector municipal-, en el período 2004 al 2015 no hubo cambios sustantivos en esta materia. Los montos de los salarios de los docentes continuaban por debajo de los de otras profesiones de similar duración de estudio (Valenzuela et al., 2010), y la estructura de remuneraciones era compleja y se encontraba disociada del desempeño (Mizala, 2014). Además, la jornada laboral no consideraba suficientes horas no lectivas que le permitiera al docente cumplir adecuadamente con su labor pedagógica (Cabezas et al., 2016). Finalmente, existía una deuda pendiente con los educadores de párvulos y con los docentes del creciente sector particular subvencionado, quienes, en general, se mantuvieron al margen de los cambios.

En lo que respecta a la educación superior, la capacidad de pago y los instrumentos de selección también han generado importantes desigualdades. Si bien la tasa neta de jóvenes de 18 a 24 años en la educación superior ha aumentado considerablemente en el período (del 26% en 2003 al 38% en 2015), el proceso de masificación ha sido incapaz de reducir suficientemente la brecha de oportunidades entre grupos

sociales (Presidencia de la República, 2016). Mientras que en el año 2015 un 65,5% de los jóvenes de 18 a 24 años pertenecientes al decil de mayores ingresos asistía a la educación superior, en el decil de menores ingresos solo un 28,4% lo hacía. Una de las razones de esta brecha es el costo de los aranceles, considerando que el 52% del gasto en educación superior es asumido por las familias, en comparación con el 38% proveniente de fondos públicos (OCDE, 2016e). Aunque el gasto fiscal ha aumentado en los últimos años, el sistema de financiamiento introducido presenta fallas y trae problemas sociales, económicos y culturales que retrasan el desarrollo de la educación superior en términos de calidad, equidad, pertinencia, igualdad de oportunidades y no discriminación (Presidencia de la República, 2016).

Este aumento en la matrícula se ha visto aparejado de un incremento en la cantidad de instituciones de educación superior (universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales). Si bien se han hecho esfuerzos por garantizar la calidad de las instituciones, aún quedan muchos desafíos pendientes: actualmente, la acreditación es voluntaria, excepto en carreras de medicina y pedagogía; además, se ha identificado una falta de relación entre acreditación institucional y la de programas, ya que son procesos independientes; finalmente, la estructura de gobierno de la actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA) favorece los conflictos de interés. Asimismo, no existen estándares explícitos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, lo que ha provocado “la expansión de una diversidad de instituciones sin que se haya constatado el cumplimiento de condiciones mínimas para poder operar en un sistema, tanto a nivel institucional como a nivel de carreras y programas” (Presidencia de la República, 2016).

Con esto, se ha identificado la falta de una institucionalidad pública que sea capaz de definir objetivos y horizontes compartidos y que se oriente en el largo plazo. También se ha visto una disminución en la matrícula de las instituciones públicas en favor de las privadas, y un debilitamiento del sistema estatal.

Todas estas dificultades y desafíos han hecho que la sociedad chilena exija al Estado cambios profundos de paradigma en el sistema educativo, para dejar atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado, e ir adelante con la convicción de que la educación es un derecho social (Presidencia de la República, 2014).

Es por ello que en el año 2014 se emprende un ambicioso proceso de Reforma que abarca desde la sala cuna hasta la educación superior, destinado a crear un sistema que garantice a toda persona el derecho de integrarse a un proceso educativo donde será reconocido y accederá a experiencias de aprendizaje que le permitan desplegar talentos y lograr las competencias requeridas por la sociedad actual, promoviendo un desarrollo ciudadano basado en el bien común (Bachelet, 2013). Así, el principal objetivo de esta Reforma, que es tratada en detalle en el capítulo 5 de este documento, es generar un sistema educacional más equitativo e inclusivo que garantice que la educación de calidad sea un derecho para todos los chilenos.





Capítulo 1

CONTEXTO NACIONAL Y SISTEMA EDUCACIONAL EN CHILE

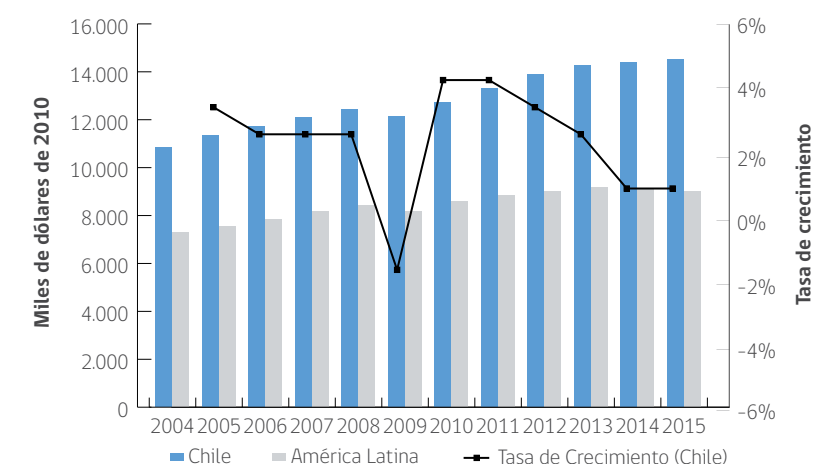
Este capítulo tiene como objetivo describir algunos de los elementos contextuales clave del sistema educacional en Chile, en términos de su organización general, el proceso de toma de decisiones y de asignación de recursos y enmarcar esa información en el proceso de Reforma Educacional (la más importante de las últimas décadas) que está siendo implementada desde el año 2014 a raíz de la discusión nacional que se produjo en el país desde principios de siglo.

1. EL CONTEXTO NACIONAL

En relación con la economía, el gráfico 1.1 muestra cómo ha evolucionado el Producto Interno Bruto (PIB) por habitante en Chile en comparación con América Latina (valores en dólares correspondientes al año 2010). Si bien ambas regiones han experimentado un crecimiento positivo desde el año 2004, se observa que Chile supera el PIB per cápita promedio de América Latina.

El PIB por habitante nacional ha crecido casi todos los años desde 2004, con excepción del año 2009. Este crecimiento se ha desacelerado los últimos tres años, pasando de un 5% en 2011 al 1% en 2014.

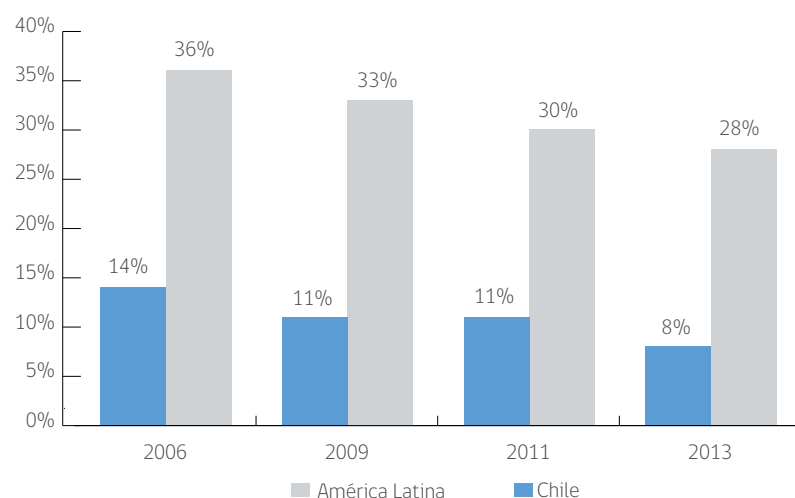
Gráfico 1.1 Evolución del PIB por habitante en Chile y América Latina y tasa de crecimiento del PIB por habitante en Chile de 2004 a 2015³



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2016.
 Nota: A precios constantes en dólares del año 2010.

Este crecimiento ha afectado el nivel de pobreza de los habitantes del país. Como se observa en el gráfico 1.2, el porcentaje de personas bajo la línea de la pobreza en el año 2006 era cercano al 14%, valor que disminuyó a un 8% en 2013. Este valor es menor que el promedio de América Latina, que el mismo año contaba con el 28% de la población en situación de pobreza.

³ Este documento contiene la última información oficial disponible al momento de finalizar el reporte (agosto de 2016).

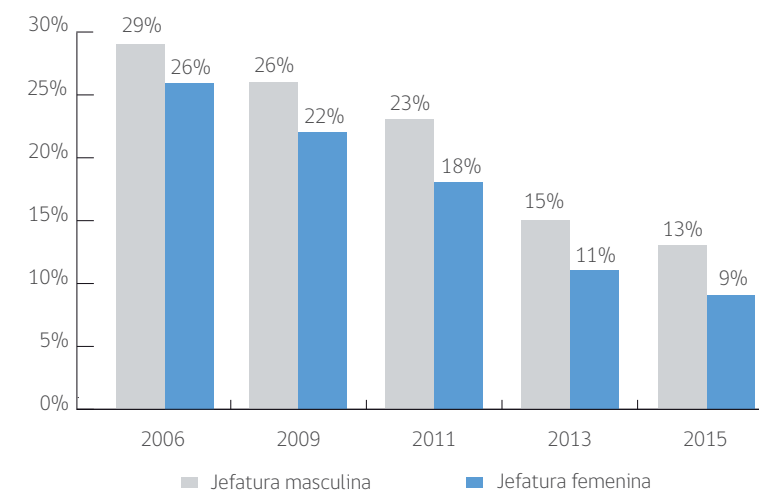
Gráfico 1.2 Evolución del porcentaje de hogares bajo la línea de la pobreza en Chile y América Latina⁴ de 2006 a 2013

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2016.

El gráfico 1.3 se enfoca en los hogares bajo la línea de la pobreza⁵ y los separa según el sexo del jefe de hogar, mostrando en primer lugar que para todos los años el porcentaje de hogares pobres que tienen jefatura masculina es menor que los que tienen jefatura femenina. Esto indica un menor nivel de ingresos para los jefes de hogares mujeres en el país. En segundo lugar, da cuenta de una disminución de los hogares pobres en el tiempo, independiente del sexo del jefe del hogar.

⁴ La estimación de la pobreza en América Latina se obtiene a partir de datos de 19 países: Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana y Uruguay.

⁵ La encuesta CASEN ha tenido dos metodologías para estimar la pobreza según ingresos; la primera fue la metodología tradicional que concebía la línea de la pobreza como el ingreso mínimo establecido por persona para satisfacer las necesidades básicas y se determinaba por el costo de la canasta básica de alimentos al que se le aplicaba un factor multiplicador, el cual difería entre las zonas urbanas y rurales. La nueva metodología inaugurada el año 2013 concibe la pobreza como la situación de ciertas personas que forman parte de hogares cuyo ingreso total mensual es inferior a la "línea de la pobreza por persona equivalente" o ingreso mínimo establecido para satisfacer las necesidades básicas alimentarias y no alimentarias en ese mismo período, de acuerdo al número de integrantes del hogar. La nueva metodología ha incorporado escalas de equivalencia en el consumo e ingreso del hogar. Esto implica que no existirá una única línea de pobreza expresada en valores per cápita, sino que se obtendrán distintas líneas dependiendo del tamaño del hogar, además no diferencia el valor de la canasta básica entre zona urbana y rural. La línea de la pobreza para hogares de una persona según la nueva metodología fue para el año 2006 de \$105.384, para el año 2009 de \$120.662, para el año 2011 de \$128.758, para el año 2013 de \$136.911 y para el año 2015 fue de \$151.669 (233,19 USD, considerando la conversión de un dólar en \$650,4).

Gráfico 1.3 Evolución del porcentaje de hogares bajo la línea de la pobreza en Chile según sexo del jefe de hogar de 2006 a 2015

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2015, Ministerio de Desarrollo Social.

Chile presenta una alta desigualdad en la distribución de los ingresos que repercute directamente en la educación, lo que es fundamental para entender el sistema educacional chileno y las medidas de reforma que se han tomado en los últimos años. Como se ha demostrado en diversas investigaciones (Banco Interamericano de Desarrollo, 1998; Contreras, 1999; PNUD, 1995), Chile es una de las economías con mayor desigualdad en el mundo, lo cual se explica por el comportamiento del quintil más rico (Contreras, 1999). Una distribución desigual de los ingresos en un país está asociada a la existencia de una población vulnerable con bajo acceso a la educación, lo cual obstaculiza el crecimiento del país y la movilidad social (OCDE, 2015a). Lo anterior se relaciona además con un mayor porcentaje de personas trabajando en condiciones de informalidad, lo que suele significar menores salarios, menor progresión de la carrera profesional y menor protección social. Asimismo, esto se correlaciona con una baja participación de las mujeres y los jóvenes sin calificación en el mercado laboral.

En este contexto, Chile es un país con alta desigualdad, la cual se ha mantenido consistentemente con un coeficiente de Gini cercano a 0,5. Más aún, algunos estudios recientes que toman en cuenta la real participación en el ingreso del 1%, 0,1% y 0,01% más rico de la población han llegado a estimar un coeficiente de Gini de 0,6 (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013).

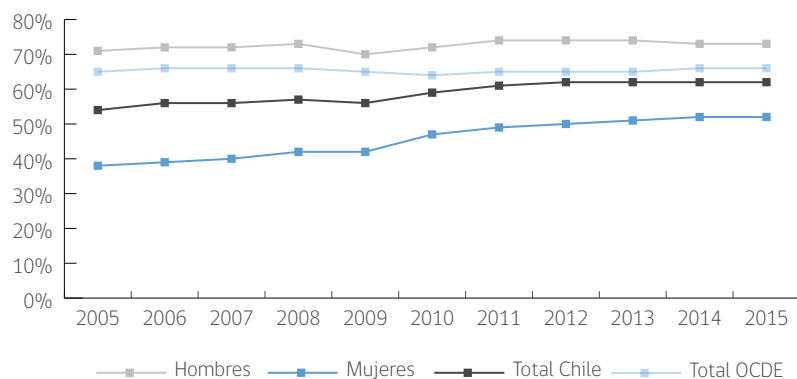
Tabla 1.1 Evolución de la distribución del ingreso medida por el coeficiente de Gini de 2006 a 2013

Chile	
2006	0,52
2009	0,52
2011	0,52
2013	0,51

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2016.

Otro tema determinante es el mercado laboral en Chile. Al respecto, los datos indican que desde el año 2005 ha aumentado la tasa de participación de la población económicamente activa (PEA), lo cual se debe principalmente a un incremento de la participación laboral femenina. Esta representaba el 38% del total del mercado laboral el año 2005, para llegar a un 52% en 2014.

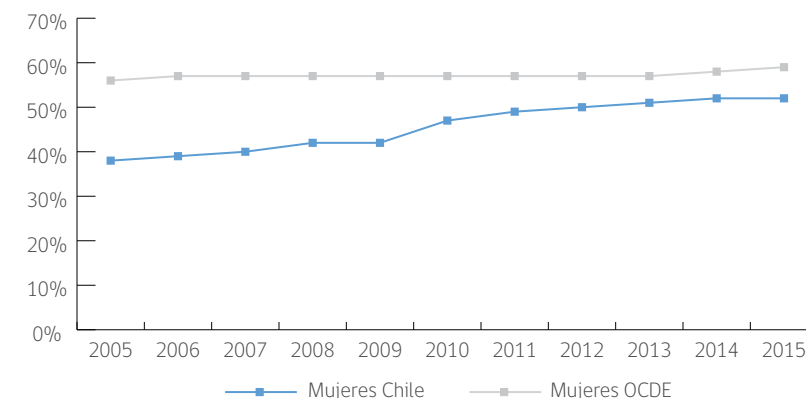
Gráfico 1.4 Evolución tasa de participación de la población económicamente activa (PEA) en Chile por sexo y total OCDE, 2005-2015



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2016d.

A pesar del crecimiento de la participación laboral femenina, esta se mantiene todavía por debajo tanto del promedio de participación laboral total de Chile, como del promedio de participación laboral femenina de la OCDE.

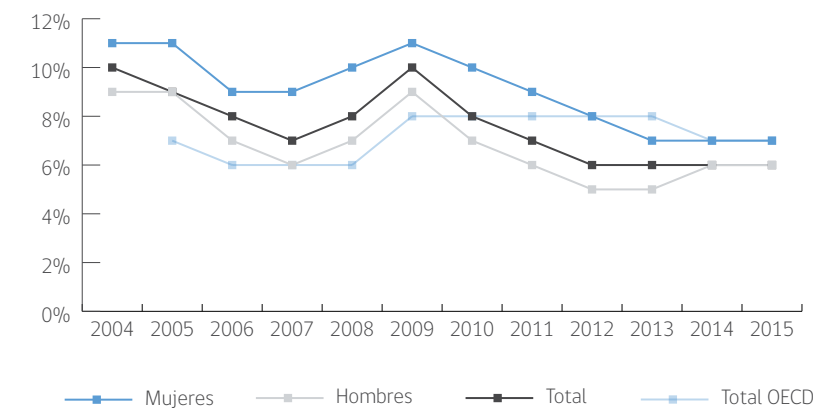
Gráfico 1.5 Evolución tasa de participación laboral femenina en población femenina económicamente activa (PEA) de 2005 a 2015



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2016d.

Respecto de la tasa de desempleo, se observa una disminución sostenida desde el año 2004, no obstante, la cifra vuelve a subir para luego alcanzar su punto más alto, cercano al 10% en 2009, como consecuencia de la crisis financiera ocurrida el año anterior. Luego de este evento, la tasa de desempleo disminuyó alcanzando en el año 2013 un 6% (mostrando un mejor índice de desempleo que el promedio de la OCDE). A pesar de esta reducción, se observa para todos los años una mayor tasa de desempleo para la población femenina respecto de la masculina.

Gráfico 1.6 Evolución tasa de desocupación en Chile por sexo de 2004 a 2015



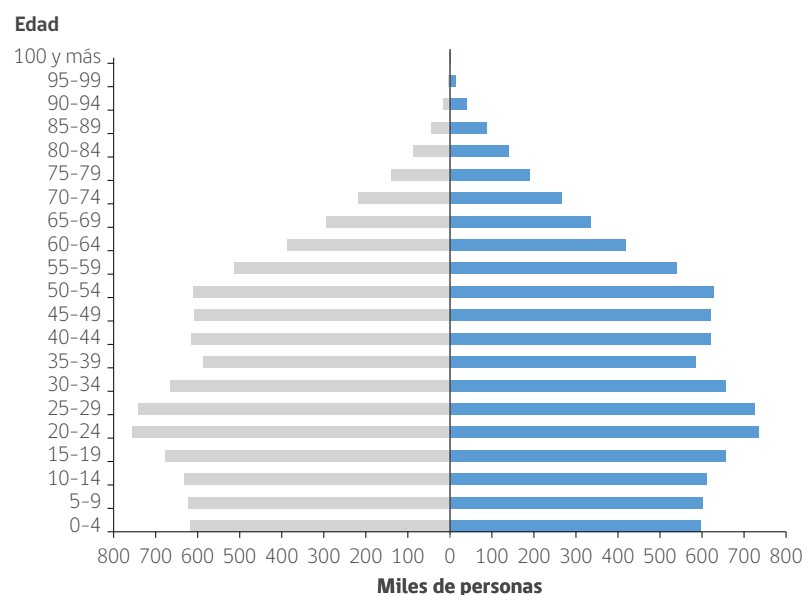
Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2016c.

La desocupación juvenil (personas entre 15 y 24 años) por otro lado, ha aumentado relativamente. Para el año 2006 la tasa de desempleo juvenil fue 2,4 veces el promedio de la población, mientras que para el año 2013 la tasa de desempleo juvenil fue 2,7 veces el promedio de la población. Ese año, la tasa de desempleo se encontraba en un 19,2% (CEPAL, 2015). En la tabla A1 del anexo se presentan las tasas de desempleo juvenil por región considerando el periodo 2006-2015, donde se constata que para el año 2015 las regiones con mayores tasas de desempleo juvenil fueron la del Biobío y Valparaíso.

DINÁMICA DEMOGRÁFICA Y ASPECTOS CULTURALES

En el año 2015 se estima que existe una población total de 18 millones de personas en todo el país. En el siguiente gráfico, estas se distribuyen según sexo y edad, con una cantidad de mujeres ligeramente mayor a la de hombres, siendo el segmento de 20 a 34 años el de mayor tamaño.

Gráfico 1.7 Estimación de la población en Chile en miles de personas, por grupos de edad y sexo, 2015



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2016.

La población chilena ha ido envejeciendo progresivamente, lo que tendrá como consecuencia un aumento de la población de adultos mayores (más de 65 años) y una disminución de los jóvenes menores de 15 años.

Respecto de la distribución por zona urbana o rural, en el año 2015 el 87% de la población nacional vivía en una zona urbana. A partir del año 2002, más del 60% de la población reside en tres grandes áreas metropolitanas.

Según estimaciones de la Encuesta CASEN, en el año 2015 residían en la Región de Valparaíso 1,8 millones de personas, 2 millones en la del Biobío y 7,1 millones aproximadamente en la Metropolitana.

En cuanto a las características de la población, un 9,1% del total declara pertenecer a alguno de los nueve pueblos indígenas reconocidos por el Estado chileno⁶, de los cuales el 84% se identifica perteneciente al pueblo mapuche. El porcentaje de la población que se identifica como parte de alguno de los pueblos originarios ha ido en aumento en los últimos años. Según la Encuesta CASEN del año 2006, un 6,6% de la población declaraba pertenecer a uno, mientras que en el año 2009 el porcentaje fue de 6,9%, el año 2011 subió a un 8,1%, y el año 2013 ascendió a 9,1%, cifra que se mantuvo durante el año 2015. Este aumento podría deberse a cambios en la manera en que se formula la pregunta en la encuesta, o al reconocimiento de más etnias indígenas (BID, 2014).

La población inmigrante ha aumentado considerablemente. En el año 2006 la cantidad de inmigrantes se estimaba en 154.643 personas (el 1% de la población del país), en tanto en el año 2013 esta cifra aumentó a 354.581 personas (2,1% de la población). Según estimaciones de la Encuesta CASEN, los países de origen de la mayoría de los inmigrantes son Perú, Colombia, Argentina y Bolivia. Esta encuesta estima además, que cerca de 67.000 niños y jóvenes (hasta los 18 años) inmigrantes asisten a instituciones educativas y de cuidado temprano o a escuelas primarias y secundarias.

Este aumento de la población inmigrante ha creado ciertas tensiones que el sistema político chileno se encuentra actualmente intentando canalizar. Si bien la Ley de Migraciones de Chile continúa siendo aquella instaurada en 1975, se han generado en este último tiempo algunas iniciativas que intentan incluir socialmente a la población migrante. Entre ellas destaca la creación de la Unidad de Migración e Inclusión social del Ministerio de Desarrollo Social y la iniciativa "Sello Migrante", que busca certificar desde el gobierno central a aquellos municipios preocupados de incluir social y culturalmente a su población extranjera (Ministerio del Interior, 2015).

Si bien el Estado de Chile es laico, su población se declara en su mayoría católica. Según el censo del año 2002, el 70% de las personas de 15 o más años se declaró católico, el 15% evangélico, y un 8% sin religión, agnóstico o ateo.

ORGANIZACIÓN DEL ESTADO Y CONTEXTO POLÍTICO

Chile es una república democrática que funciona bajo un régimen presidencialista, con tres poderes del Estado: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. El Presidente de la República (representante del Poder Ejecutivo) lidera el gobierno y lo administra con el apoyo de sus ministros. Cumple además, funciones de Jefe de Estado. Sus atribuciones incluyen concurrir

⁶ De acuerdo con la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, las etnias indígenas reconocidas en Chile son: mapuche, aimara, rapa nui (o pascuense), atacameña, quechua, colla, diaguita, alacalufe (o kawashkar), y yagán (o yámana).

a la formación de leyes proponiéndolas por medio de “mensajes”, sancionándolas y promulgándolas; ejercer además la autoridad de dictar normas para implementar las leyes; y nombrar y remover a los ministros de Estado y nombrar a los embajadores, ministros diplomáticos y representantes ante organismos internacionales. Se elige por votación directa cada cuatro años, sin posibilidad de reelección inmediata.

El Poder Legislativo lo ejerce el Congreso Nacional de Chile, el cual está compuesto por el Senado y la Cámara de Diputados. Tanto senadores como diputados son elegidos por votación directa.

La Cámara de Diputados está integrada por 120 miembros que representan a 60 distritos electorales. Cada período tiene una duración de cuatro años, al final del cual el diputado puede ser reelegido. Sin embargo, la composición de la Cámara de Diputados cambiará, ya que en 2015 se aprobó una modificación al sistema electoral. A partir de la próxima elección (2017) la Cámara contará con 155 miembros, representando a 28 distritos.

Parte de la labor de los diputados se realiza en comisiones, cuya tarea es analizar en detalle los proyectos de ley que se presentan. Entre estas comisiones se encuentra la de Educación, que consta de un presidente, y doce miembros de diferentes partidos políticos.

El Senado, por su parte, está compuesto por 38 miembros elegidos por períodos de ocho años con posibilidad de reelección. La Reforma Electoral de 2015 también afectará al Senado, aumentando la cantidad de senadores a 50 a partir de 2017, y disminuyendo las circunscripciones a 15. Al igual que en la Cámara de Diputados, los senadores integran diferentes comisiones que discuten en detalle los proyectos de ley. La comisión de Educación y Cultura (constituida por un presidente y cuatro integrantes) es la encargada de estudiar los temas relacionados con educación.

El Poder Judicial es ejercido por los tribunales de justicia. El tribunal más alto existente en el país es la Corte Suprema y dirige a todos los tribunales de la nación excepto a los tribunales especiales⁷. Bajo la Corte Suprema se encuentran las Cortes de Apelaciones y Juzgados Civiles, de Menores, de Familia y del Trabajo. Tribunales Orales y Juzgados de Garantía se encargan de atender materias penales.

Otros organismos autónomos del Estado son:

- **Tribunal Constitucional:** controla y resuelve sobre la constitucionalidad de proyectos de ley (Biblioteca Nacional del Congreso, 2015).
- **Contraloría General de la República:** organismo autónomo que controla según la ley los actos administrativos, fiscaliza los gastos del Fisco, las municipalidades y los organismos y servicios estatales, lleva la contabilidad general de la nación (Biblioteca Nacional del Congreso, 2015).

⁷ Tribunales Especiales incluyen los siguientes: Constitucional, Calificador de Elecciones, Electorales Regionales y Militares.

- **Fiscalía o Ministerio Público:** su función es dirigir la investigación de los delitos, llevar a los imputados a los tribunales si corresponde, y dar protección a víctimas y testigos (Biblioteca Nacional del Congreso, 2015).
- **Consejo de Defensa del Estado:** su misión es asesorar, defender y representar los intereses patrimoniales y no patrimoniales del Estado de Chile y sus Organismos, tanto a través del ejercicio de acciones y defensas judiciales como extrajudiciales (Consejo de Defensa del Estado, 2015).

En cuanto a la administración del sector público, Chile es un Estado unitario; un único centro de poder ejercido por órganos con sede en la capital. La administración se lleva a cabo de manera descentralizada, por medio de la división del territorio en regiones⁸, que a su vez se subdividen en provincias y comunas, cada una con su respectiva capital. Las regiones cuentan con un gobierno regional, integrado por:

Nivel regional

Intendente regional: como líder del gobierno regional debe dirigir al gobierno interior de la región de acuerdo con las orientaciones, órdenes e instrucciones que le dé directamente el Presidente, o a través del Ministro del Interior. Es nombrado por el Presidente de la República.

Consejo regional: “tiene por finalidad hacer efectiva la participación de la comunidad regional en la adopción de aquellas decisiones que tengan una directa relación con el desarrollo social, cultural y económico de las regiones cuidando la congruencia entre políticas y planes regionales con las políticas y planes nacionales” (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, s.f.). A partir de 2013 los integrantes del consejo regional son elegidos por votación popular (previamente eran elegidos por los consejos comunales) por un período de 4 años, con reelección. El número de consejeros varía según la población regional, desde los 14 hasta los 34 integrantes.

Secretarías regionales ministeriales: además, en cada región existen diferentes secretarías regionales ministeriales, que tienen como funciones apoyar la labor del intendente y llevar a cabo las tareas propias del ministerio respectivo en la región de acuerdo con las instrucciones del ministro. La mayoría de los ministerios cuentan con un secretario regional ministerial en las regiones, que es nombrado por el Presidente. El Ministerio de Educación cuenta con un secretario regional ministerial en cada una de las 15 regiones del país.

Nivel provincial: cada región se encuentra dividida en provincias. El número de provincias por región varía de 2 a 8, con un total de 54 provincias a nivel nacional. Las instituciones presentes a nivel provincial son:

⁸ Región de Tarapacá, Región de Antofagasta, Región de Atacama, Región de Coquimbo, Región de Valparaíso, Región de O'Higgins, Región del Maule, Región del Biobío, Región de la Araucanía, Región de los Ríos, Región de Aysén, Región de Magallanes, Región Metropolitana, Región de los Lagos y Región de Arica y Parinacota.

Gobernador: líder de la gobernación provincial, es el representante del intendente en la provincia. Además de las atribuciones y labores que el intendente le delega, el gobernador supervisa los programas y proyectos de desarrollo que los servicios públicos efectúan en la provincia. Los gobernadores son nombrados por el Presidente.

Consejo económico y social provincial: es un órgano consultivo y de participación de la comunidad provincial, presidido por el gobernador e integrado por 24 miembros elegidos por organizaciones sociales de la provincia. Su principal función es proponer proyectos orientados al desarrollo de la provincia para la consideración del gobernador.

Nivel comunal: la comuna corresponde a la división administrativa más pequeña del territorio, y puede contener ciudades, pueblos, aldeas o áreas rurales. La administración local de cada comuna está a cargo de una municipalidad (existen 346 municipios). Los municipios son los encargados de administrar la educación pública en Chile, sea a través de Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) o Corporaciones Municipales. Los municipios se encuentran constituidos por:

Alcalde: es la máxima autoridad de la municipalidad, y entre sus funciones se encuentra la administración de los recursos financieros y los bienes de la comuna. Los alcaldes son elegidos por votación popular por un período de 4 años (con reelección).

Concejo municipal: entre sus principales funciones se encuentra la fiscalización de las actuaciones del alcalde y la ejecución del presupuesto municipal. El tamaño de los concejos varía entre 6 y 10 integrantes según la población comunal. Los concejales son elegidos por votación popular por un período de 4 años con posibilidad de ser reelegidos.

En relación con el contexto político actual, desde mediados del año 2000 han ocurrido en el país una serie de manifestaciones de parte de los estudiantes secundarios y universitarios, las cuales han sido ampliamente apoyadas por la ciudadanía. Las más importantes fueron las movilizaciones de estudiantes producidas en los años 2006 y 2011, las cuales demandaban, a grandes rasgos, calidad y equidad en la educación. Ambos movimientos serán discutidos con mayor profundidad más adelante en este capítulo.

En paralelo, la confianza de la ciudadanía en los medios de comunicación masivos y en las instituciones se ha reducido significativamente. Un evento relacionado con esta crisis es la paulatina caída que ha sufrido la participación electoral en la población. En el año 2012 se implementó un sistema de inscripción automática en los registros electorales, junto con el establecimiento del voto voluntario. Esta medida aumentó el padrón electoral, pero no evitó que las tasas de participación se mantuvieran en niveles bajos en relación con las observadas en la época de recuperación de la democracia (período 1989-1993).

2. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL

El sistema educacional en Chile se estructura en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior. La educación escolar (que comprende los niveles de básica y media) considera tres modalidades: educación regular, educación especial y educación para adultos. Por su parte, dentro de la educación regular existen tres formaciones diferenciadas: humanista-científica, técnico-profesional y artística. El sistema educacional es regulado por la Constitución Política de la República de Chile de 1980, la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Estas dos normativas definen los principios y fines de la educación parvularia, escolar y superior; los derechos y deberes de los integrantes del sistema escolar (incluyendo el rol del Estado); los niveles y modalidades educativas existentes en el sistema; los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos que imparten educación parvularia, escolar o superior; y el marco institucional que permite velar por un sistema educativo equitativo y de calidad (Ley N° 20.370).

El nivel de educación parvularia atiende a la población de niños de seis meses a seis años. Este se divide en seis grados⁹, de los cuales solo el segundo nivel de transición (llamado también Kínder, que se cursa a los cinco años) es obligatorio¹⁰. El aumento de la obligatoriedad se aprobó en el año 2014 en la Constitución de la República (Ley N° 20.710), sin embargo, el reglamento que dictamina el inicio de su vigencia comenzará a regir en el año 2017.

El nivel de educación básica en modalidad regular está orientado a niños a partir de los seis años de edad y es de carácter obligatorio. Este nivel se compone de ocho grados, cada uno de los cuales dura un año escolar. Para poder ingresar a la educación media es requisito aprobar todos estos grados.

El nivel de educación media en modalidad regular es el último nivel obligatorio para todos los jóvenes chilenos, comenzando a los 14 años y terminando a los 18. La edad máxima para acceder a él es de 16 años¹¹ e incluye cuatro grados de formación, donde cada uno dura un año escolar. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones técnicas diferenciadas, las cuales son: humanista-científica, técnico-profesional, y artística. Todas estas alternativas de formación habilitan a los estudiantes para continuar sus estudios en la educación superior, aunque la alternativa técnico-profesional permite obtener un título de técnico nivel medio.

⁹ Los grados son: sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor, medio mayor, nivel de transición 1 y nivel de transición 2.

¹⁰ A partir del año 2013, cuando se aprobó el Proyecto de Ley que estipulaba la obligatoriedad de dicho nivel.

¹¹ Sin considerar la educación de adultos.

Cada alternativa de educación media en modalidad regular ofrece una serie de opciones o líneas de estudio con el objetivo de responder a diferentes intereses o expectativas de salida de los alumnos. La educación humanista-científica, por ejemplo, puede ofrecer líneas intensivas en Matemática o en Lenguaje. Estas opciones son decisión de cada establecimiento, siempre que cumpla ciertos requisitos definidos por el marco curricular nacional.

Por otro lado, en el caso de la educación media técnico-profesional, se entrega formación especializada, enfocada en un sector económico y ámbito laboral de acuerdo con los perfiles de egreso de los estudiantes (MINEDUC, 2013f). Existe así una amplia variedad de currículos vigentes, todos con diferentes formas de evaluación e implementación.

Finalmente, la educación artística permite a los estudiantes de III° y IV° medio profundizar en sus intereses, aptitudes y talentos artísticos para especializarse en una mención. Las menciones se agrupan en 4 áreas: artes musicales, artes visuales, artes escénicas en teatro y artes escénicas en danza. Actualmente existen solo 2 establecimientos que ofrecen la modalidad artística en todo el país, constituyendo un 0,03% de la matrícula total de enseñanza media (MINEDUC, 2015o).

La modalidad educación especial se desarrolla de manera transversal en todos los grados de los niveles de educación parvularia y básica, proveyendo de servicios, recursos humanos y conocimientos especializados para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (temporales o transitorias). El Decreto N° 83 (2015) indica que los establecimientos que entregan educación especial en los niveles de educación parvularia y básica deben utilizar el plan de estudios regular y adecuarlo/adaptarlo a las necesidades de los estudiantes en función de su discapacidad. Sin embargo, este decreto no se aplica a la educación media, por lo que en este nivel las escuelas no están obligadas a utilizar el plan de estudios regular.

Existen diferentes alternativas para los estudiantes con necesidades educativas especiales cuando acceden a la educación media:

- **Escuelas con programas de integración escolar (PIE):** los estudiantes con discapacidades permanentes pueden estar en la misma clase que aquellos sin discapacidades. En este caso, la escuela puede ofrecer apoyo adicional o adecuar/adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Otra alternativa en las escuelas con PIE es crear una clase aparte, integrada solamente por estudiantes con discapacidad. En este caso, la escuela puede elegir si desea utilizar el currículo regular (con las adecuaciones/adaptaciones necesarias), o el currículo específico para la discapacidad del estudiante.

- **Educación especial:** los estudiantes que necesiten de mayor apoyo en el aprendizaje pueden asistir a escuelas especiales. Estos establecimientos ofrecen educación básica y talleres de nivel laboral en educación media. No hay límite de edad para asistir a los talleres; el único requisito para entrar en el programa es haber completado la educación básica. Los talleres están destinados a ayudar al estudiante a “adquirir las competencias laborales que exige el desempeño de un oficio o tarea a desarrollar en forma independiente o sem independiente” (Decreto N° 300, 1994). Además de los talleres, los estudiantes deben asistir a clases para mejorar sus habilidades de comunicación e interacción social.

En la educación media especial cada escuela es encargada de desarrollar su propio programa de estudios que luego debe ser aprobado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación. Una vez completado el taller, el establecimiento educacional emite un certificado indicando que el estudiante está capacitado en un oficio o tarea.

La modalidad educación de adultos es aquella dirigida a jóvenes y adultos que desean iniciar o completar estudios de los niveles de educación básica y/o educación media y de este modo, asegurar el cumplimiento de la educación obligatoria y otorgar posibilidades de educación a lo largo de la vida. La modalidad de educación de adultos puede entregar junto con el certificado de educación básica un certificado de oficios orientado al mundo del trabajo. De manera similar, en educación media puede ofrecer tanto la formación diferenciada humanista-científica como técnico-profesional.

El nivel de educación superior, de carácter no obligatorio, está orientado a personas que han finalizado sus estudios de educación media y desean obtener un título técnico de nivel superior, título profesional o grado académico, según corresponda. Existen tres tipos de instituciones de nivel superior: las universidades (que pueden otorgar títulos técnicos de nivel superior, profesionales y grados académicos), los institutos profesionales (que pueden otorgar títulos profesionales que no requieran licenciatura y títulos técnicos de nivel superior), y los centros de formación técnica (los cuales solo pueden otorgar títulos de nivel superior).

ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL

En el caso de la educación parvularia, existen diferentes tipos de establecimientos involucrados según quien los administre.

Los últimos dos grados de la educación parvularia (niveles de transición 1 y 2), para niños de 4 y 5 años, se imparten en los establecimientos educacionales. Con esto, existen otro tipo de establecimientos destinados exclusivamente a la educación de niños de 0 a 3 años, denominados jardines infantiles. Estos pueden ser públicos o privados (con o sin financiamiento público). Las principales instituciones encargadas de proveer educación en jardines infantiles son la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)¹²

¹² Institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento

y la Fundación Integra¹³. Existen diferentes tipos de jardines infantiles, dependiendo de si reciben o no financiamiento estatal (MINEDUC, 2013a):

- **Jardines infantiles que pertenecen a JUNJI o Integra:** administrados directamente por dichas instituciones y financiados por el Estado.
- **Jardines infantiles privados que reciben financiamiento estatal por medio de JUNJI:** jardines infantiles que dependen de organismos públicos y privados sin fines de lucro que reciben financiamiento de JUNJI vía transferencia de fondos (VTF) mediante convenios. Ejemplo: municipios y Hogar de Cristo¹⁴.
- **Jardines infantiles particulares pagados:** son propiedad de una persona jurídica o natural sin financiamiento público para su operación.

Esta forma de administración de la educación parvularia –basada en este conjunto de instituciones– ha sido criticada, ya que en el sistema actual JUNJI e Integra funcionan como proveedores de educación, pero a la vez, JUNJI cumple un rol de supervigilancia. Sin embargo, desde la promulgación de la Ley N° 20.835 en abril de 2015, es la Subsecretaría de Educación Parvularia la que se encuentra a cargo de definir la política educativa para niños de 0 a 6 años.

Desde el punto de vista del financiamiento, el nivel de educación parvularia también fue cuestionado ya que existían muchos establecimientos que funcionaban con administradores externos al Estado y que recibían recursos estatales, pero los estándares y certificaciones con que debían contar no estaban definidos. Por ello, la Ley N° 20.832 que crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (promulgada en 2015), definió los estándares para el funcionamiento de los jardines infantiles y salas cuna. Esto se complementa con la instauración de la Subsecretaría de Educación Parvularia, y la creación de miles de nuevos cupos en jardines infantiles y salas cuna hasta el año 2018¹⁵.

Con respecto a los niveles de educación básica y media, las municipalidades cumplen un rol relevante en cuanto a la administración de los establecimientos educacionales. A principios de los años ochenta se inició un traspaso de la administración de los establecimientos educacionales públicos desde el Ministerio de Educación a los municipios (OCDE y MINEDUC, 2009a). A la vez, desde esa época existe un sistema de provisión mixto de educación escolar, donde se ha incentivado la entrada de proveedores y administradores privados (llamados sostenedores) para que administren establecimientos que reciben fondos públicos.

autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país.

¹³ La Fundación Integra es una institución de derecho privado sin fines de lucro, presidida tradicionalmente por la Primera Dama y que se relaciona con el MINEDUC por medio de un convenio de colaboración anual, formalizado mediante decretos ministeriales.

¹⁴ Fundación benéfica, sin fines de lucro, que entre otras actividades administra jardines infantiles.

¹⁵ Para más detalles sobre la Reforma en educación parvularia ver el capítulo 5 de este documento.

Así, en el sistema escolar chileno es posible encontrar cuatro tipos de establecimientos educacionales según propiedad, financiamiento y administración. En el contexto nacional chileno esta clasificación se denomina dependencia administrativa.

- **Establecimientos municipales:** pertenecen a una municipalidad y para operar reciben subvención por parte del Estado. Pueden ser administrados por el Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM) o por una entidad creada por el mismo municipio para su administración (Corporación Municipal).
- **Establecimientos de administración delegada:** de propiedad del Estado, son administrados por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro (Decreto de Ley N° 3.166). De los 70 establecimientos que funcionan bajo administración delegada, 69 ofrecen educación media técnico-profesional y uno ofrece educación artística.
- **Establecimientos particulares subvencionados:** son centros educativos privados, propiedad de una persona jurídica o natural que recibe financiamiento del Estado.
- **Establecimientos particulares pagados:** son centros educativos privados, propiedad de una persona jurídica o natural sin financiamiento público para su operación.

Actualmente, el sistema de administración municipal de la educación pública está siendo cuestionado por diversas razones. Por un lado, existe una línea difusa entre las atribuciones de las municipalidades y las del Ministerio de Educación y, a la vez, no existe un sistema único de educación pública; actualmente coexisten 346 sostenedores que ejercen de manera autónoma con resultados heterogéneos entre sí.

Se argumenta también que el sistema de gestión educacional depende de los ciclos políticos, en cuanto la figura del alcalde está ligada a las contingencias políticas, y que la municipalidad tiene muchas otras funciones además de proveer educación, lo que hace que no se dedique exclusivamente a esta. Además, se generan problemas de financiamiento ocasionados por la pérdida de matrícula y del valor real de la subvención escolar, y por los problemas de escala en la mayoría de las administraciones municipales. En otros casos, el tamaño de las comunas no es lo suficientemente grande como para alcanzar un umbral mínimo sobre el cual una municipalidad puede administrar un colegio eficientemente (OCDE y MINEDUC, 2009a). Este problema de escala además favorece la segregación económica.

A la par con esta crítica al sistema de administración municipal, se ha destacado que la educación municipal en sí misma se encontraría también en crisis. La pérdida de matrícula en este sector, la disminución de las capacidades a nivel local y los propios problemas de financiamiento asociados a este tipo de administración han sido destacados como algunos de sus elementos más relevantes.

Respecto de la educación superior, en este nivel existen tres tipos de proveedores, organizados en diferentes instituciones de educación superior según el tipo de certificación que entregan (Ley N° 20.370).

- **Universidades:** pueden otorgar diferentes tipos de grados académicos (licenciado, magíster y doctorado), títulos profesionales con y sin licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior, y son las únicas que pueden dar los primeros. Las universidades se clasifican en:
 - aquellas que reciben aportes directos del Estado: pueden ser estatales o privadas y se les llama universidades tradicionales. Bajo la Ley N° 11.575 estas instituciones se agrupan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, organismo responsable de establecer el sistema de selección de estudiantes a las universidades que lo conforman;
 - aquellas que no reciben financiamiento directo del Estado: son universidades privadas y se les llama universidades no tradicionales.
- **Institutos Profesionales (IP):** solo pueden entregar títulos de profesional sin licenciatura y de técnicos de nivel superior. Actualmente, todos los IP son privados, autofinanciados y pueden ser con o sin fines de lucro.
- **Centros de Formación Técnica (CFT):** únicamente pueden ofrecer programas técnicos, conducentes al título de técnico de nivel medio. Actualmente, todos son instituciones privadas y pueden ser con o sin fines de lucro.

La siguiente tabla indica la cantidad de instituciones educativas que existen en 2015 en cada nivel y en cada modalidad de educación, según se caracterizó anteriormente.

Tabla 1.2 Cantidad de instituciones educativas por cada nivel y modalidad de educación, según tipo de prestador de educación, 2015

		PRESTADOR DE EDUCACIÓN										
Nivel/Modalidad de enseñanza		JUNJI	Integra	Municipal	Part. subv.	Part. pagado	Corp. adm. del.	CFT	IP	U	Total	
EDUCACIÓN PARVULARIA	Regular	2.969	1.064	2.728	2.945	460	-	-	-	-	10.166	
	Especial	-	-	138	1.748	2	-	-	-	-	1.888	
EDUCACIÓN BÁSICA	Regular	-	-	4.613	3.380	426	2	-	-	-	8.421	
	Especial	-	-	334	445	3	-	-	-	-	782	
	Adultos	-	-	216	173	6	-	-	-	-	395	
EDUCACIÓN MEDIA	Jóvenes	HC	-	-	649	1.515	382	46	-	-	-	2.592
		TP	-	-	467	415	1	70	-	-	-	953
	Adultos	HC	-	-	339	362	34	-	-	-	-	735
		TP	-	-	62	27	-	-	-	-	-	89
EDUCACIÓN SUPERIOR	Pregrado	Técnico	-	-	-	-	-	54	29	31	114	
		Profesional	-	-	-	-	-	-	42	60	102	
	Postítulo	-	-	-	-	-	-	1	4	47	52	
	Postgrado	Magíster	-	-	-	-	-	-	-	55	55	
Doctorado		-	-	-	-	-	-	-	37	37		

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2015o.

Notas:

Los establecimientos e instituciones pueden ofrecer más de un nivel de enseñanza a la vez, por lo cual fueron contabilizados tantas veces como niveles de enseñanza impartieron.

Solo se consideran aquellos niveles que tenían matrícula registrada y que se encontraban en funcionamiento al 30 de abril del año.

Los establecimientos de JUNJI y Fundación Integra corresponden a salas cuna y jardines infantiles que cuentan con matrícula de carácter preliminar en la base única consolidada de educación parvularia.

Se incluyen establecimientos que imparten educación de adultos. Por otra parte, no se consideran salas cuna y jardines privados sin reconocimiento oficial del Estado.

Los establecimientos que ofrecen educación artística se contabilizan dentro de educación técnico-profesional, ya que son solo 2 a nivel nacional.

Dentro de los establecimientos de educación media existe un grupo que ofrece tanto educación humanista-científico como técnico-profesional, los que se denominan polivalentes. En 2015 se registraron 609 establecimientos educacionales que cumplen con esta condición. Para este mismo año, un 52% de los jóvenes matriculados en la educación media asistía a establecimientos humanista-científicos, un 20% a establecimientos técnico-profesionales y un 28% a establecimientos polivalentes.

A continuación, se incluye una tabla que describe cómo se distribuye en 2015 la matrícula en los diferentes niveles o modalidades educativas por cada tipo de prestador.

Tabla 1.3 Matrícula total y distribución de la matrícula por cada nivel y modalidad de educación, según tipo de prestador de educación, 2015

DISTRIBUCIÓN POR PRESTADOR DE EDUCACIÓN												
Nivel/Modalidad de enseñanza		Matrícula total	JUNJI	Integra	Municipal	Part. subv.	Part. pagado	Corp. adm. del.	CFT	IP	U	Total
EDUCACIÓN PARVULARIA	Regular	621.174	27,6%	11,5%	20,8%	33,5%	6,6%	-	-	-	-	100%
	Especial	104.996	-	-	2,2%	97,8%	0,01%	-	-	-	-	100%
EDUCACIÓN BÁSICA	Regular	1.937.397	-	-	38,9%	53,2%	7,9%	0,01%	-	-	-	100%
	Especial	39.867	-	-	34%	65,8%	0,1%	-	-	-	-	100%
	Adultos	18.290	-	-	63,9%	35,5%	0,7%	-	-	-	-	100%
EDUCACIÓN MEDIA	Jóvenes	HC	619.940	-	-	31,1%	54,1%	12%	2,8%	-	-	100%
		TP	285.304	-	-	46,3%	43,8%	0,002%	99%	-	-	100%
	Adultos	HC	112.824	-	-	41,7%	53,9%	4,4%	-	-	-	100%
		TP	10.862	-	-	64%	36%	-	-	-	-	100%
EDUCACIÓN SUPERIOR	Pregrado	Técnico	361.848	-	-	-	-	-	40,5%	51,4%	8,1%	100%
		Profesional	803.806	-	-	-	-	-	-	23,3%	76,7%	100%
	Postítulo	21.762	-	-	-	-	-	-	0,03%	25,9%	74,1%	100%
	Postgrado	Magíster	40.203	-	-	-	-	-	-	-	100%	100%
		Doctorado	5.172	-	-	-	-	-	-	-	100%	100%

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2015o.

Notas:

Los establecimientos e instituciones pueden ofrecer más de un nivel de enseñanza a la vez, por lo cual fueron contabilizados tantas veces como niveles de enseñanza impartieron.

Solo se consideran aquellos niveles que tenían matrícula registrada y que se encontraban en funcionamiento al 30 de abril del año.

Los establecimientos de JUNJI y Fundación Integra corresponden a salas cuna y jardines infantiles que cuentan con matrícula de carácter preliminar en la base única consolidada de educación parvularia.

Se incluyen establecimientos que imparten educación de adultos. Por otra parte, no se consideran salas cuna y jardines privados sin reconocimiento oficial del Estado.

Los establecimientos que ofrecen educación artística se contabilizan dentro de educación técnico-profesional, ya que son solo 2 a nivel nacional.

3. DISTRIBUCIÓN Y RESPONSABILIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO

El Ministerio de Educación (MINEDUC)¹⁶ es la Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles (educación parvularia, educación básica, educación media -humanista-científico, técnico-profesional y artística- y educación superior) y sus modalidades, propendiendo asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo (Ley N° 18.956, Artículo 1). Sus principales responsabilidades son proponer y evaluar políticas y actividades educacionales y gestionar sus recursos; elaborar las bases curriculares y los estándares de aprendizaje; diseñar políticas que beneficien a los docentes, a los estudiantes y a todo el sistema educativo y al país; y otorgar reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales cuando corresponda, entre otras (Ley N° 18.956, Artículo 2).¹⁷

El Ministerio de Educación se desconcentra funcional y territorialmente en Secretarías Regionales Ministeriales (Seremi). Actualmente existe una en cada una de las 15 regiones en que se divide administrativamente el país, siendo la representante del ministerio en la región. Entre sus atribuciones están: "planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico que se preste, cuando corresponda, en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional, cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales" (Ley N° 18.956, Artículo 15).

Las Seremías planifican, regulan y monitorean los procesos educativos en los establecimientos educacionales dentro de su jurisdicción. Al mismo tiempo, se aseguran que los colegios cumplan con los planes y programas educativos nacionales y, en caso de ser necesario, que estos sean adaptados a las necesidades e intereses regionales.

A su vez, los Departamentos Provinciales (DEPROV) son organismos desconcentrados funcional y territorialmente de las Secretarías Regionales Ministeriales -en total 42 en el país. "Son los encargados de coordinar el apoyo técnico-pedagógico que se preste en los establecimientos educacionales subvencionados y acogidos al Decreto Ley N° 3.166 de su jurisdicción" (Ley N° 18.956, Artículo 15). Cada DEPROV es encabezado por un Jefe Provincial de Educación, quien representa al Secretario Regional Ministerial en la provincia.

Los DEPROV cuentan con un grupo de supervisores, quienes se encargan de proporcionar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos. Estos supervisores deben visitar los establecimientos dentro de su jurisdicción al menos una vez al año, con el objeto de asegurar que se estén siguiendo los planes y programas oficiales del Ministerio, y que se estén

¹⁶ Ministerio de Educación. Ver: mineduc.cl

¹⁷ El diagrama A1 (en el anexo) contiene un organigrama del Ministerio de Educación.

cumpliendo las normas técnico-pedagógicas. Adicionalmente, pueden ofrecer apoyo en caso de detectar problemas técnico-pedagógicos en el establecimiento. Los DEPROV también están a cargo de fiscalizar el correcto uso de los recursos provenientes de subsidios entregados a colegios municipales y particulares subvencionados.

Respecto de las responsabilidades desde un nivel central, la labor del Ministerio de Educación es complementada por tres instituciones especializadas que, en su conjunto, velan por el buen funcionamiento del sistema escolar: Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación Escolar. Estas instituciones fueron creadas en el marco de la Ley N° 20.529, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (SAC), el que fue parte de las conclusiones y recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación del año 2006¹⁸.

- **Consejo Nacional de Educación (CNED)**¹⁹: es un organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con la Presidencia de la República por medio del Ministerio de Educación, cuya misión es cautelar y promover, de manera prioritaria, la calidad de la educación escolar y de la educación superior. Entre sus funciones se incluye aprobar o formular observaciones a las propuestas del MINEDUC y de los establecimientos respecto de bases curriculares, programas de estudio, planes de evaluaciones, entre otras.
- **Agencia de Calidad de la Educación (Agencia)**²⁰: es un servicio público con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con la Presidencia de la República por medio del Ministerio de Educación. Su objetivo es evaluar y orientar el sistema escolar para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Entre sus funciones se incluye evaluar los logros de los estudiantes, y evaluar a los establecimientos escolares para ordenarlos según su desempeño, entre otras. La agencia tiene presencia en todo el país mediante cinco macrozonas que permiten dirigir mejor el esfuerzo.
- **Superintendencia de Educación Escolar**²¹: es un servicio público dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relaciona con la Presidencia de la República por intermedio del Ministerio de Educación. Su misión es fiscalizar que los sostenedores del sistema escolar se ajusten a la normativa educacional (Ley N° 20.529, Artículo

48). Sus funciones son fiscalizar la legalidad del uso de los recursos en los establecimientos particulares subvencionados, proporcionar información a las comunidades educativas atendiendo denuncias y reclamos de estas, y aplicar sanciones cuando corresponda. Este organismo cuenta con presencia regional, especialmente para gestionar las denuncias por parte de la ciudadanía.

A la par de estas instituciones que funcionan a nivel central, es posible identificar ciertas responsabilidades en niveles educacionales específicos. Respecto de la educación parvularia, las instituciones responsables más relevantes son la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra, junto con el Ministerio de Educación por medio de los establecimientos que ofrecen educación parvularia.

- **Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)**: es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país. Además debe supervisar la organización y funcionamiento de todos los jardines infantiles en el territorio nacional (Mineduc, 2013a).
- **Fundación Integra (Integra)**: es una institución de derecho privado sin fines de lucro, perteneciente a la Red de Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Su misión es “lograr el desarrollo integral de niños de 3 meses a 4 años de edad que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través de un programa educativo de excelencia que incorpora a las familias y a la comunidad y promueve los derechos de la infancia en un contexto de convivencia democrática”.

En esta línea, la Ley N° 20.835 (promulgada en 2015) ordenó la creación de la Intendencia de Educación Parvularia dentro de la Superintendencia de Educación, cuya labor principal es la fiscalización del funcionamiento de los establecimientos de educación parvularia. Entre sus funciones se encuentra la elaboración de criterios técnicos para la fiscalización de los jardines infantiles y salas cuna.

En el caso de la educación escolar, la figura de los sostenedores emerge como un actor relevante. Son sostenedores las personas jurídicas de derecho público, tales como municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación (Ley N° 20.370, Artículo 46)²². Es la entidad encargada de asumir frente al Estado la responsabilidad de mantener el funcionamiento de uno o más establecimientos educativos no existiendo limitaciones respecto del número de centros educativos que puede administrar. Sus responsabilidades son, entre otras, administrar el personal, infraestructura y material didáctico, rendir cuenta pública de los resultados académicos y de uso de recursos del establecimiento (cuando reciben subvención pública). Sus atribuciones son establecer un proyecto educativo con planes

¹⁸ Este Consejo fue convocado por la Presidenta Michelle Bachelet el 7 de junio de 2006 a partir de las movilizaciones estudiantiles del mismo año. Estuvo presidido por Juan Eduardo García-Huidobro.

¹⁹ Consejo Nacional de Educación. Ver <http://www.cned.cl>

²⁰ Agencia de Calidad de la Educación. Ver <http://www.agenciaeducacion.cl>

²¹ Superintendencia de Educación. Ver <http://supereduc.cl/>

²² Cabe señalar que en el sistema escolar todavía hay sostenedores que no son personas jurídicas ni su objeto social es único debido al período de transición impuesto en la Ley N° 20.370.

y programas y, cuando corresponda, recibir financiamiento del Estado conforme a la legislación vigente.

También a nivel de educación escolar, se encuentran las funciones del propio establecimiento educativo. Este es el organismo al cual le corresponde poner en práctica la gestión pedagógica y administrativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI)²³, diseñado por el propio establecimiento. Gran parte de las responsabilidades y ámbitos de decisión respecto del establecimiento, por normativa, son atribución del sostenedor, por lo tanto, cada uno asume fundamentalmente las labores de gestión o administración necesarias para cumplir su PEI. Con todo, el establecimiento sí asume las responsabilidades asociadas a su PEI, las que pueden consistir por ejemplo, en decidir el tamaño de las clases; la agrupación de los estudiantes; las estrategias para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, la organización de liderazgo de la escuela y el uso de las instalaciones escolares.

La actual organización de responsabilidades del sistema escolar se está modificando en el contexto de la Reforma Educacional que se está llevando a cabo. Los cambios se encuentran en distintas fases de implementación. Para conocer la nueva estructura, remitirse al capítulo 5, en el cual se detalla el tema con mayor profundidad.

En el ámbito de la educación superior, se identifican instituciones como la Comisión Nacional de Acreditación, el Consejo de Rectores y otras entidades, las cuales serán descritas con detalle en el capítulo 4.

4. FINANCIAMIENTO DEL SISTEMA

La Ley General de Educación establece un sistema de provisión de educación de naturaleza mixta, el cual opera en todos los niveles del sistema.

En Chile, los recursos para la educación provienen de fuentes privadas y públicas. La primera de ellas es el gobierno central, mediante el Ministerio de Educación y de la inversión que realiza el Ministerio del Interior por medio del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR) y el Fondo Social. La segunda fuente pública proviene de los municipios (en el caso de educación escolar y de educación parvularia), que hacen transferencias con recursos propios. Los recursos privados, por otro lado, provienen del gasto que hacen las familias (lo que incluye tanto el desembolso por asistencia y otros gastos en transporte, alimentación, materiales, etc.). Otra fuente de recursos privados proviene de donaciones de empresas, las cuales son beneficiarias de una serie de incentivos tributarios. A continuación, se describen con mayor detalle el componente privado y el público del financiamiento para cada nivel educativo.

²³ El Proyecto Educativo Institucional es un instrumento que contiene, en forma explícita, principios y objetivos que enmarcan la acción educativa, otorgándole dirección, sentido e integración (...) constituye la principal herramienta para la definición de las claves educativas que se busca destacar y trabajar durante el ciclo de mejoramiento continuo (MINEDUC, 2015j).

En el caso de la educación parvularia, el Estado realiza aportes tanto para la JUNJI como para la Fundación Integra. Una vez recibidos dichos aportes, las instituciones traspasan parte de estos recursos a los establecimientos educacionales vía transferencia de fondos²⁴. Adicional a estos recursos, JUNJI y Fundación Integra reciben otras subvenciones provenientes de otras fuentes, tales como programas de alimentación, inversión en infraestructura, entrega de recursos educativos y desarrollo curricular (MINEDUC, 2013a). Con respecto al aporte por parte de privados, existen establecimientos de educación parvularia que funcionan solamente con aporte de privados.

Si bien el gasto público en educación parvularia ha aumentado (OCDE, 2014a), en Chile el 15% de los gastos en educación parvularia proviene de los hogares. Este porcentaje es similar al reportado por otros países de la organización.

Antes de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar, la educación escolar pública y particular subvencionada se financia mediante un mecanismo de subvención a la demanda (denominado voucher o cupón), en el cual el Estado paga mensualmente al sostenedor del establecimiento de acuerdo con la asistencia promedio efectiva de los estudiantes en los últimos tres meses. El monto de dicho pago es diferente según el grado de enseñanza, de la modalidad de educación (humanista-científico o técnico-profesional), de si cuenta o no con jornada escolar completa (JEC), además de otros factores como por ejemplo, la ruralidad y zona del establecimiento. Además se suman a la subvención por alumno una serie de subvenciones que pueden estar asociadas a los docentes, a los asistentes y a los estudiantes, los cuales se pagan por alumno o directamente al docente (MINEDUC, 2011a)²⁵.

Desde el año 2008 existe una subvención adicional llamada Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual entrega un subsidio adicional por alumno a los establecimientos que se acojan a ella, para compensar los mayores costos asociados a educar a estudiantes más vulnerables (Aedo y Sapelli, 2001; Sapelli, 2006; Mizala, 2008). El contexto que explica este subsidio es el reconocimiento de que diferentes alumnos tienen distintos costos de educación. Surge entonces el desafío de definir cuál es el monto adecuado por estudiante (Beyer, 2007), el cual debe guardar relación con el verdadero costo de proveer una educación de calidad a los niños del sistema. Así, la SEP constituye una iniciativa en dicha dirección, y representa un quiebre en el sistema de subvención a la demanda por vouchers. Desde 2016, la SEP extendió la cobertura para todos los niveles educativos y hasta el octavo decil de ingreso socioeconómico, y aumentó su valor en un 20% (Ley N° 20.845). Con esto, la Ley de Inclusión Escolar creó el Aporte de Gratuidad de un valor de 0,45 USE (Unidad de Subvención Escolar) por estudiante²⁶.

²⁴ Se refiere a los jardines infantiles administrados por terceros pero que reciben fondos estatales por medio de JUNJI o Integra.

²⁵ Para más información, ver tabla A1 en anexo.

²⁶ Para mayores detalles sobre los cambios introducidos por la Ley de Inclusión Escolar, ver el capítulo 5.

Por su parte, los establecimientos escolares municipales pueden recibir fondos adicionales de parte de las municipalidades quienes a su vez, reciben este dinero directamente del Ministerio de Educación. Algunos de estos fondos provienen del Fondo de Apoyo al Mejoramiento de la Gestión Educacional Municipal (FAGEM, descontinuado en 2014), el Fondo de Apoyo al Mejoramiento de la Gestión Municipal Educativa (FAGEM), y el Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP). Dichos fondos fueron creados para apoyar la gestión de las municipalidades en la provisión de educación de calidad y nacieron como respuesta a las falencias y desafíos que enfrentaba el sistema municipal en la administración de la educación pública (Ministerio de Hacienda, 2011). En 2015 el FAEP adjudicó 185 mil millones de pesos a los municipios (MINEDUC, 2016i).

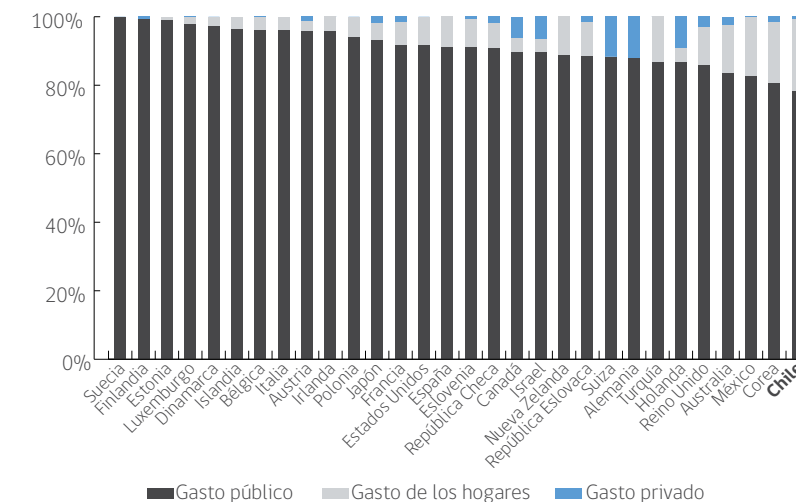
Los establecimientos escolares de administración delegada, por su parte, reciben financiamiento de un aporte fijo entregado por el Estado y establecido en el convenio que delega la administración del mismo. Este monto es otorgado anualmente y actualizado en función de los cambios de la Unidad de Subvención Escolar (USE).

Otra fuente de financiamiento del sistema escolar viene por parte de los apoderados, quienes pueden realizar un aporte adicional al financiamiento del Estado. Este mecanismo se conoce como financiamiento compartido, y comenzó a operar en Chile a partir del año 1993. Los establecimientos acogidos a este sistema cobran un monto de dinero a los apoderados y con esta contribución se hace efectivo un descuento a la subvención entregada por el Estado, el cual se ejecuta de manera escalonada. El objetivo de esta modalidad inicialmente fue aumentar los recursos en los establecimientos educacionales y focalizar el gasto fiscal. Actualmente, este tipo de financiamiento se encuentra en un período de transición para desaparecer con la total entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar.

Antes de los cambios introducidos por la Ley de Inclusión Escolar, este sistema generó una diversidad de posturas tanto de la opinión pública, como de los expertos en educación. Por un lado se piensa que el financiamiento compartido aumentaría los recursos destinados a la educación (Beyer, 2007; Mizala, 2008) y que además permitiría al Estado focalizar los recursos en los establecimientos de menores recursos, y no en aquellos en los cuales los apoderados tienen mayor disposición de pago. Además, se establece que de otra forma el gobierno no podría financiar una cantidad importante de recursos educacionales. Por otro lado, se ha señalado que el financiamiento compartido aumenta la inequidad del sistema, pues permite que existan diferentes calidades de educación relacionadas con el ingreso de las familias, lo que no necesariamente mejora la calidad de la educación (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2007).

A pesar de que los gastos públicos en educación han aumentado en los últimos años, en el año 2012 Chile era el país de la OCDE en el cual los hogares pagaban un mayor porcentaje de los costos totales en educación.

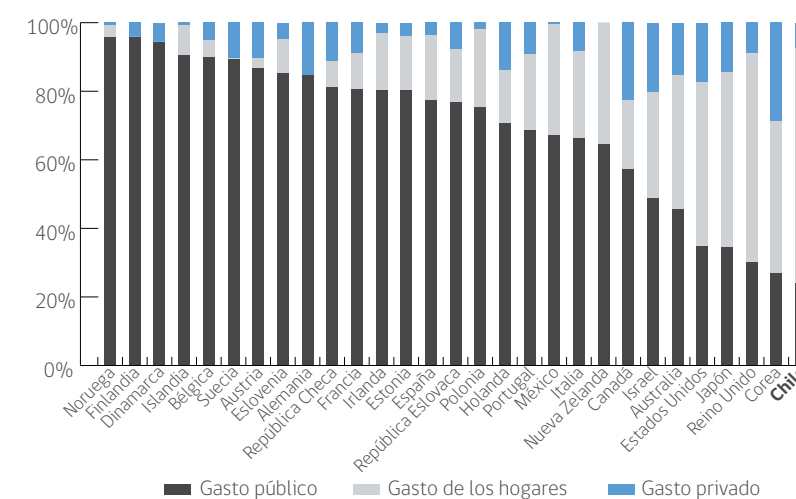
Gráfico 1.8 Distribución del gasto total en educación escolar según sea gasto público, privado o de los hogares para el año 2012



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2014a.

Por último, el nivel de educación superior también se estructura según aportes privados y públicos. A pesar de estas subvenciones, el sistema de educación superior chileno es el que cobra mayor cantidad de dinero a los estudiantes dentro de la OCDE (2014a). Es el único país de América Latina con altos aranceles en universidades públicas y uno de los pocos países del mundo donde los estudiantes pagan más de 1.000 dólares al año en este tipo de instituciones (Venegas, 2013). Los factores explicativos de esta situación se detallan en el capítulo 4.

Gráfico 1.9 Distribución del gasto total en educación superior según sea gasto público, privado o de los hogares para año 2012



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2014a.

5. MECANISMOS DE MERCADO EN EL SISTEMA ESCOLAR

Desde la década de 1980 y hasta la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar (comienza en el año escolar 2017), uno de los principales mecanismos de mercado para la prestación de servicios educativos fue la forma en que se financia la provisión de educación escolar, mediante un mismo mecanismo de subvención a la demanda o voucher. Este sistema ha tenido dos componentes: permite a las familias elegir el colegio de su preferencia, y entrega una subvención por alumno dependiendo de la matrícula. Esto ha impulsado a los establecimientos educacionales a competir entre sí por la matrícula de los estudiantes, lo cual se ha traducido en que algunos implementen requisitos de admisión o selección, discriminando positivamente a los alumnos que cuentan con condiciones que facilitan el proceso de aprendizaje.

Los requisitos de admisión o selección de estudiantes por parte de los establecimientos que reciben financiamiento público estuvieron regulados por la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), la que establecía que los procesos de admisión para aquellos establecimientos con subvención del Estado (municipales o particulares) que presenten oferta educativa entre el primer nivel de transición de educación parvularia y 6° año de la educación general básica, en ningún caso podrán considerar 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 (Ley N° 20.370, Artículo 12). Los establecimientos particulares pagados, es decir, sin financiamiento público, no están sujetos a ninguna reglamentación especial.

Sin embargo, hay evidencia que muestra que pese a la existencia de una normativa, los establecimientos que reciben subvenciones del Estado exigen algún tipo de requisito de ingreso a las familias, situación que la institucionalidad de fiscalización no ha logrado evitar (Carrasco, Gutiérrez, Bogolasky, Rivero y Zahri, 2014). Esto se suma al diagnóstico entregado por la Presidencia de la República (2014), que afirma que son “los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias” (p. 8). Al preferir a los estudiantes de mejor condición económica y con mayor capital humano, se generaba segregación y no se aseguraba una educación de calidad para los alumnos más vulnerables. Dicha segregación aumentaba dado que, con el financiamiento compartido, los establecimientos podían cobrar un monto a los apoderados lo que “segrega a las familias en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección” (p. 8).

En este contexto se planteó que un sistema sustentado en la competencia y en la elección entre escuelas requiere de mecanismos de información a la comunidad respecto del desempeño de los establecimientos. Esto debido a que la información asimétrica es uno de los principales nudos críticos de un modelo de mercado²⁷.

²⁷ Además de la disponibilidad de información, existen otros motivos por los cuales los padres pueden no cambiar a sus hijos de un colegio con malos resultados, por ejemplo, si siempre eligen llevar a sus hijos al colegio más cercano, o si existe un alto nivel de segregación residencial.

Así también, no existían regulaciones que impidieran la existencia de lucro en el sistema escolar. De esta forma, el sistema escolar chileno permitía que los sostenedores particulares subvencionados pudieran lucrar con los recursos obtenidos de la subvención o el financiamiento compartido aportado por las familias.

Sobre la base de lo anterior, la Ley de Inclusión Escolar promulgada en 2015, establece que “todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos. Asimismo, deberán rendir cuenta pública respecto de su uso y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de la Superintendencia de Educación” (Ley N° 20.845, Artículo 9, letra b); cambio que será implementado en forma paulatina hasta el año 2017.

Si bien estos cambios introducidos por la Ley de Inclusión Escolar dirigidos a reducir el rol de los mecanismos de mercado (selección, lucro y copago) en el sistema educativo chileno han tenido una buena aceptación en la sociedad chilena, han existido algunas críticas desde diversos sectores y con distintas posiciones:

- **Fin a la selección:** en general, existió consenso político transversal sobre la importancia de eliminar cualquier discriminación arbitraria (por sexo, condición económica, religión, etc.). En consecuencia, el proyecto de ley proponía eliminar la posibilidad que los colegios seleccionaran a sus estudiantes. Algunos sectores de oposición, además sostenedores de colegios particulares subvencionados, argumentaron que la eliminación de la selección podría poner en riesgo la diversidad de proyectos educativos específicos (establecimientos orientados al arte, al deporte, la música, hacia determinada religión, etc.) (ANAFAP, 2014). Esto porque algunos padres no podrían matricular a sus hijos en los colegios de su preferencia ya que el ingreso se decidiría aleatoriamente. A partir de esta discusión, se flexibilizó el criterio de no selección, permitiéndola cuando se tratara de establecimientos con un proyecto educativo particular (que desarrollen aptitudes que requieran una especialización temprana o cuyos proyectos educativos sean de especial o alta exigencia académica), entre los que se encuentran los “liceos emblemáticos”. No obstante, el Colegio de Profesores y la Conferencia Episcopal de Chile indicaron estar en desacuerdo con esta excepción, abogando por la eliminación total de la selección por parte de los establecimientos (Colegio de Profesores, 2014; Conferencia Episcopal, 2014).
- **Fin al lucro:** para los partidos oficialistas el lucro y la educación eran actividades incompatibles, ya que unirlos conduciría a los establecimientos a concentrar sus esfuerzos en obtener más recursos económicos (lucro), quitando recursos de los objetivos educacionales. Algunos actores como la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) fueron más allá, proponiendo la eliminación del lucro en todo el sistema escolar, incluyendo los establecimientos que no reciben financiamiento estatal (particulares pagados).

Desde la oposición política, por el contrario, se argumentó que el lucro y la educación podían desarrollarse en paralelo tal como sucede con la provisión de otros bienes públicos como vivienda, salud u obras civiles. Para ellos, la obtención de rentas de la educación sería la retribución al trabajo de los sostenedores. Tanto para este sector político como para agrupaciones como la Corporación de Educación de la Construcción (COREDOC), la solución no pasaría por prohibir totalmente el lucro en la educación, sino por regularlo.

- **Fin al copago:** la ley también se propuso poner fin al copago en los establecimientos particulares subvencionados, ya que el financiamiento compartido es una fuente de segregación escolar. Desde el oficialismo se argumentó que el copago discrimina a los estudiantes que tienen menos recursos, cuyas familias no disponen de los recursos para pagar estos establecimientos. Sin embargo, la oposición apoyó el copago, indicando que es un aporte que muestra el compromiso de los padres con la educación de sus hijos. El oficialismo refutó esto, cuestionando que el aporte fuera medido solo en dinero, ya que esto genera más segregación a partir de los recursos que las familias puedan destinar a la educación.

Por otro lado, desde la oposición, CONACEP y la Iglesia Evangélica se señaló que la eliminación del financiamiento compartido tendría un efecto negativo sobre los recursos de los establecimientos. De esta forma, cuestionaron que los fondos de gratuidad fueran suficientes para satisfacer las demandas de los establecimientos y entregar una educación de calidad.

Existen también mecanismos de competencia entre establecimientos adicionales a la matrícula. Es el caso del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED). Este es un sistema de evaluación que apunta al mejoramiento continuo de los establecimientos mediante un incentivo y reconocimiento a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos con mejor desempeño en cada región. El SNED contempla la entrega de un beneficio económico denominado Subvención por Desempeño de Excelencia que debe ser utilizado directamente en el aumento de remuneraciones del personal del establecimiento (MINEDUC, 2012f).

La determinación de los mejores se hace en función de un grupo de establecimientos de comparación (que comparten características contextuales similares), siendo ganadores aquellos establecimientos con mejores puntajes que representan en el agregado, hasta el 35% de la matrícula regional. No existe la opción que ante la superación de un mínimo de puntaje, la totalidad de esos establecimientos sean clasificados como ganadores de la subvención. Cabe señalar que los resultados de este sistema también son informados a la comunidad escolar.

6. OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Según la Ley General de Educación, en Chile la educación es entendida como el proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; proceso que debe estar enmarcado en el respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la multiculturalidad, a la paz, capacitando a las personas para convivir en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa y, además, para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley N° 20.370, Artículo 2). El sistema educativo chileno aspira a garantizar el derecho a la educación para todas las personas y la libertad de enseñanza, entendida esta como el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional (Constitución Política de la República de Chile, Capítulo III, Artículo 11, 1980). Además se inspira en los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad (Ley N° 20.370, Artículo 3).

La Ley General de Educación define objetivos generales para la educación parvularia, básica y media, que guían los instrumentos curriculares del sistema. Sobre la base de estos, el Ministerio de Educación debe generar bases curriculares para cada nivel del sistema educativo chileno (a excepción de educación superior). Las bases curriculares son el documento principal del currículo nacional que asegura que todos los estudiantes participen de una experiencia educativa similar, cumpliendo la misión de ofrecer una base cultural común -para todo el país- que favorezca la cohesión y la integración social (MINEDUC, 2013f).

Las bases curriculares establecen objetivos de aprendizaje que integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para los estudiantes. Existen dos categorías de objetivos de aprendizaje: objetivos de aprendizaje transversales (OAT) que refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes, cuyo logro no depende de una asignatura específica, sino de la experiencia escolar completa tanto dentro como fuera del aula; y los objetivos de aprendizaje (OA) que evidencian de manera clara y precisa cuál es el aprendizaje que debe alcanzar el estudiante para cada asignatura²⁸ una vez finalizado el año escolar (Bases Curriculares Educación Básica, 2013). En el caso de la educación parvularia, las bases curriculares definen 3 ámbitos

²⁸ Conjunto de saberes, experiencias y habilidades relacionado con una o más disciplinas determinadas o con aspectos del desarrollo del estudiante, que han sido agrupados y secuenciados en el contexto del currículo escolar con el fin de organizar y promover los aprendizajes correspondientes (Bases Curriculares Educación Básica, 2013).

de aprendizaje (formación personal y social, comunicación y relación con el medio natural y cultural), los que a su vez se dividen en 8 núcleos de aprendizaje. Dentro de cada ámbito se definen diferentes aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas según el ciclo (primer ciclo hasta los 2 años 11 meses, y segundo ciclo de los 3 a los 6 años) (MINEDUC, 2005a).

El Ministerio de Educación, mediante la Unidad de Currículum y Evaluación de la División de Educación General, es el responsable de elaborar las bases curriculares, las que son obligatorias para todos los establecimientos reconocidos por este Ministerio. Antes de entrar en vigencia, el MINEDUC debe presentar las bases curriculares al Consejo Nacional de Educación, para su revisión. En caso de rechazarlas, deben ir a revisión nuevamente. De ser aprobadas, la modificación se realiza mediante un Decreto Exento, y las nuevas bases se difunden a través del sitio web del MINEDUC.

Existen dos instrumentos curriculares que facilitan la implementación de las bases curriculares orientadas al logro de los aprendizajes: los programas de estudio y los planes de estudio. Cada establecimiento educacional tiene la libertad de generar sus propios planes y programas (en función de los requerimientos de su comunidad), los que deben ser aprobados por el Ministerio de Educación a través de sus Secretarías Regionales cautelando que permitan alcanzar los objetivos generales explicitados en las bases curriculares. En el caso que el establecimiento no disponga de planes y programas propios, obligatoriamente debe ocupar los propuestos por el Ministerio de Educación.

7. EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD

Hasta 1980, el modelo que primaba era el de Estado docente, con una educación pública muy fuerte y centralizada en el Ministerio de Educación (un 80% de la matrícula era pública). Después, con la Constitución de 1980, hubo un giro hacia un Estado subsidiario lo que implicó un cambio en el sistema de financiamiento desde un modelo basado en la oferta a uno basado en la demanda que, a su vez, incentiva la fuerte entrada del sector privado; la municipalización de los establecimientos educacionales que antes pertenecían al Ministerio de Educación y el traspaso de los docentes de funcionarios públicos a funcionarios municipales (Cox, 2003; Oliva, 2008).

En la actualidad, el sistema chileno funciona fundamentalmente, bajo el principio de Estado subsidiario, pero con ciertas modificaciones en relación al modelo original, incorporadas a partir de las últimas legislaciones: la Ley General de Educación y la Ley de Aseguramiento de Calidad. Entre ambas han consolidado un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, que tiene una concepción de calidad asociada al cumplimiento de estándares y que contempla mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias.

Estas características estructurales estuvieron acompañadas de un contexto de desprofesionalización docente, que se vio expresado, por una parte, en

las bajas remuneraciones de estos respecto a otros profesionales con los mismos años de estudios²⁹ (mifuturo.cl), y por otro lado, en el bajo prestigio y reconocimiento de la profesión docente para la comunidad en general.

La falta de prestigio es posible evidenciarla a partir de estudios de opinión que abordan este tema. Según Cabezas y Claro (2011) solo un 47% de las personas declara que es un orgullo ser profesor, lo que es coincidente con un estudio realizado a estudiantes de los últimos años de enseñanza media, donde un 66% de ellos afirma que pedagogía es la carrera con menor prestigio social (Elige Educar y Adimark GfK, 2010). Incluso esta sensación de descrédito es posible encontrarla en los propios docentes. Si bien estos identifican la importancia de su profesión, al mismo tiempo un 80% de ellos opina que el reconocimiento social de esta es medio o bajo (Ávalos y Sevilla, 2010).

En los últimos años se ha visto un creciente consenso sobre la centralidad que tienen los docentes en los resultados educativos de los estudiantes (Cabezas y Claro, 2011), lo que ha aumentado la preocupación por atraer a alumnos talentosos a la carrera docente. Este desafío pasa por mejorar la valoración social de esta, ya que afecta directamente en la calidad de los estudiantes que la profesión es capaz de atraer (Barber y Mourshed, 2008).

LAS MOVILIZACIONES ESTUDIANTILES E INVOLUCRAMIENTO DE LA SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN

Actualmente para la sociedad civil chilena la educación tiene una gran importancia. Dicha relevancia está muy relacionada con los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011.

Según la Encuesta Nacional ICSO, las reformas que permiten terminar con el lucro en la educación escolar, dar gratuidad en la educación superior y terminar con la selección de estudiantes en educación media son calificadas con nota entre 5,55 y 5,94, en una escala de importancia del 1 al 7. Además, según esta misma encuesta, la educación es uno de los principales problemas del país (Instituto de Investigación en Ciencias Sociales UDP, 2014). La Revolución Pingüina del año 2006 impulsó una serie de cambios logrando que el gobierno hiciera de estos temas una de sus prioridades.

Una de las consecuencias de la movilización del año 2006 fue la creación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, que tenía por objeto analizar los problemas de los marcos normativos educacionales. El resultado final de estas movilizaciones fue la sustitución de la hasta entonces existente Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por la Ley General de Educación (LGE) en 2009.

En el año 2011, los movimientos estudiantiles tomaron más fuerza sumándose además de los estudiantes universitarios, parte importante de

²⁹ Antes de la entrada en vigencia del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ver más detalles en el capítulo 5.

la ciudadanía, quienes manifestaron su descontento por la calidad y equidad de la educación y, sobre todo, por el lucro como incentivo a la provisión de educación. Para las movilizaciones estudiantiles del año 2011 se planteó la "necesidad urgente de recuperar la educación como un derecho social y humano universal, que debe ser garantizado por la Constitución Política de Chile, y que esté estructurado sobre la base de un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, gratuita, democrática y de calidad, organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles" (Mesa Social, 2011). Estas demandas incluían que los establecimientos dependieran del Estado y no de las municipalidades; eliminar el sistema de vouchers; y terminar con las actividades lucrativas de las escuelas que reciben fondos del Estado (Venegas, 2013). Asimismo, se exigía gratuidad, mayor presencia estatal en la educación superior y más regulación para evitar mecanismos de lucro por parte de las universidades.

Las movilizaciones fueron relevantes para definir el involucramiento de la ciudadanía en la discusión respecto de la educación y su importancia. En efecto, en los últimos años la sociedad ha vivido un proceso de politización tal que se ponen en tela de juicio temas que antes se daban por sentados y que se consideraban inamovibles (PNUD, 2015). Este proceso de cuestionamiento obliga a los actores a repensar el sistema educativo.

En ese contexto, el actual gobierno asumió la administración del Estado con un programa de gobierno que incluye un ambicioso proyecto de Reforma Educativa que se explica con mayor detalle en el capítulo 5.

ROL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Al analizar las editoriales de la prensa escrita en el período de movimientos estudiantiles es posible evidenciar que existe una visión única respecto de las causas y eventuales salidas al conflicto (Santa Cruz y Olmedo, 2012; Cabalín, 2013). Desde esta visión, la raíz del problema sería la implementación imperfecta del modelo, lo cual lleva a plantear como única solución posible, su perfeccionamiento, sin considerar cambios de mayor profundidad.

Las visiones alternativas, principalmente en tanto cuestionamientos estructurales al sistema, se han visibilizado con fuerza en medios de comunicación no tradicionales, principalmente vinculados a internet y redes sociales, cuya importancia para el desarrollo y consecuencias del movimiento estudiantil chileno han sido motivo de diversas investigaciones (Valderrama, 2013; Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2013; Cabalín, 2014). En efecto, el uso de plataformas como Fotolog, Twitter y Facebook³⁰ han sido clave para compartir opiniones, plantear cuestionamientos y movilizar estudiantes (Venegas, 2013).

³⁰ Fotolog, Twitter y Facebook son redes sociales que funcionan a través de internet. Fotolog fue muy popular en Chile en 2006.

8. PRINCIPALES DESAFÍOS

A partir de lo expuesto anteriormente, se desprenden una serie de retos para el sistema educativo chileno. Respecto de la educación parvularia, se identifica como desafío el aumento de la cobertura para los niños en el tramo de edad de 0 a 3 años. Si bien se ha observado un avance sustancial en los últimos años en la cobertura para el tramo de edad siguiente (4 a 5 años), todavía existe una deuda con los niños de menor edad.

Otro desafío para la educación parvularia se vincula con la institucionalidad actual. En efecto, JUNJI e Integra funcionan como proveedores de educación y a la vez, JUNJI cumple un rol de supervigilancia. Si bien la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia contribuye en este sentido, es clave poder estructurar las instituciones y separar las labores de provisión, diseño de políticas y fiscalización.

En lo que respecta a los docentes, a partir de la información descrita se evidencia la necesidad de introducir reformas. Es por ello que la Ley de Desarrollo Profesional Docente aumenta las remuneraciones y se orienta a mejorar el reconocimiento social de la profesión docente, entre otras medidas, aumentando la calidad de la formación inicial, y creando una carrera docente con nuevas y mejores condiciones laborales. Esta ley es discutida en más detalle en el capítulo 5.

Se plantea la necesidad de reformular la administración municipal. Actualmente se encuentra en discusión en el Congreso el proyecto de la nueva educación pública, cuyo objetivo es generar una institucionalidad que potencie el rol del Estado en la provisión de educación (traspasando los establecimientos desde los municipios a Servicios Locales de Educación Especializados), de modo de constituirse en un garante clave del derecho a la educación establecido en la Constitución. Este proyecto será discutido en el capítulo 5.

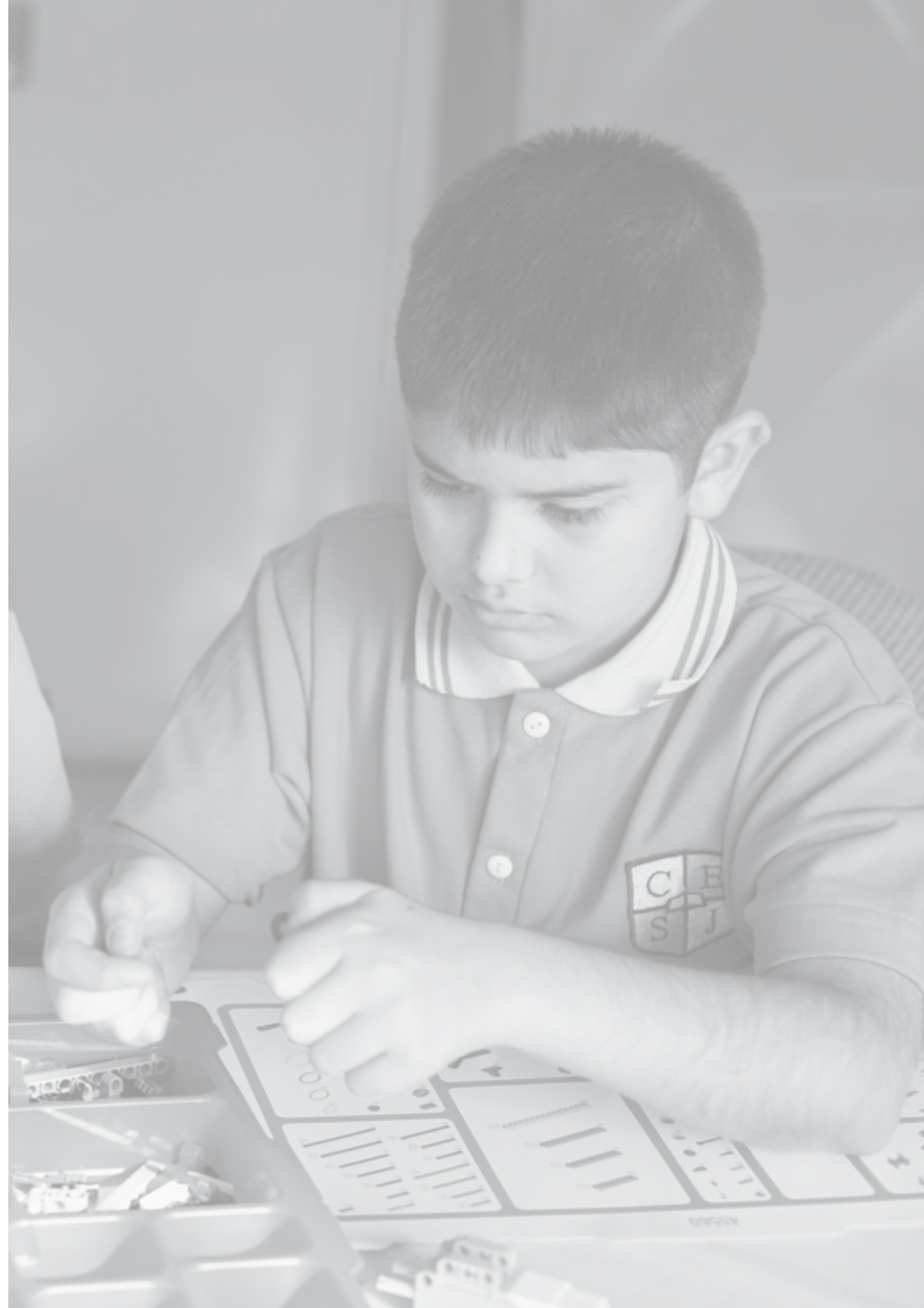
En este mismo contexto se plantea también como desafío generar medidas para enmendar la actual crisis que vive la educación municipal considerando aspectos más amplios que su sistema de administración. Respecto de lo anterior, existe en la actualidad una estrategia de fortalecimiento de la educación pública (FEP) que tiene entre sus objetivos mejorar la calidad de la educación municipal.

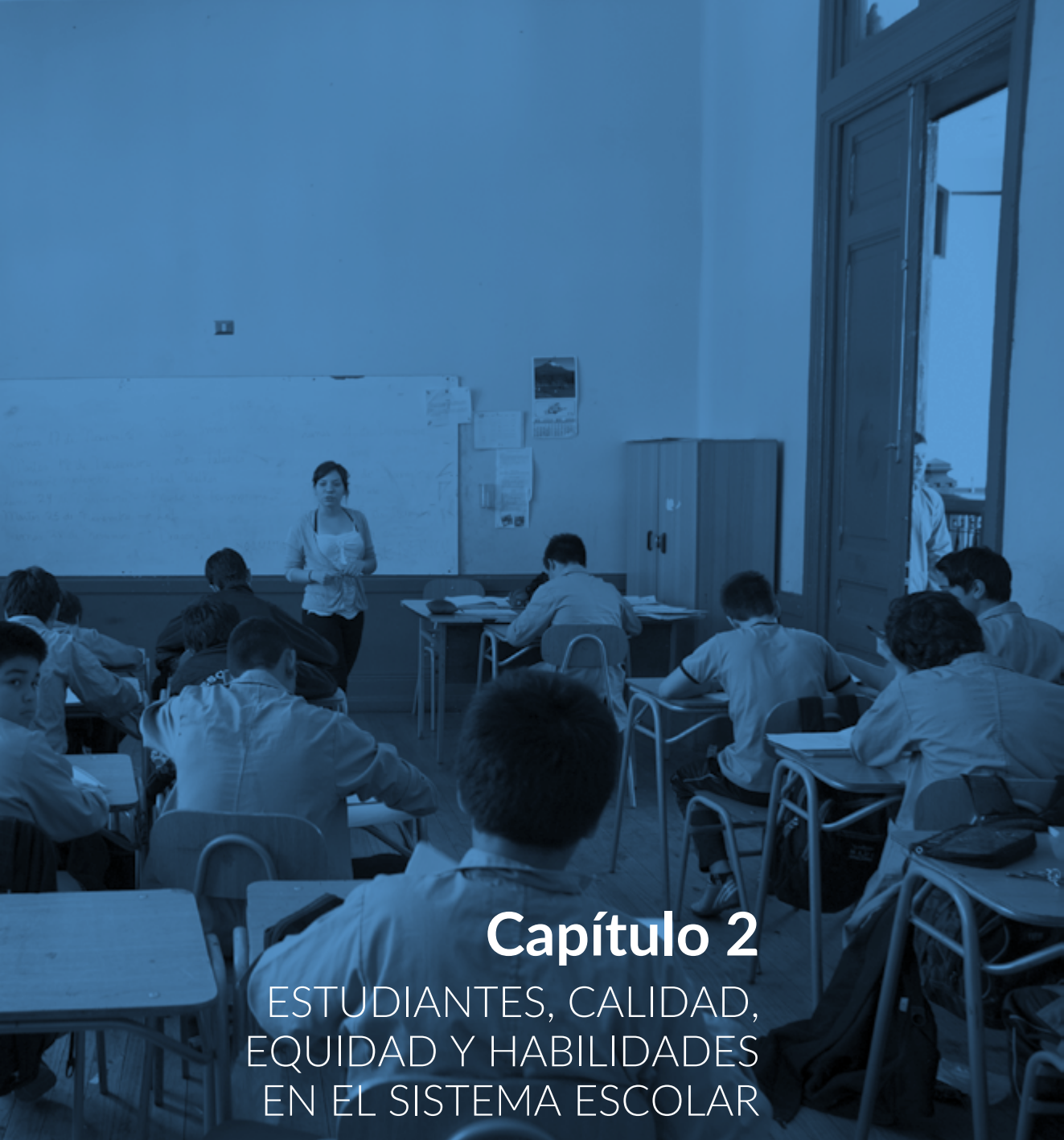
Otro desafío relevante se relaciona con el sistema de financiamiento escolar. Se plantea que sistemas de financiamiento como el voucher o el financiamiento compartido (basados en una lógica de mercado) incentivan prácticas como la selección de alumnos y la segregación espacial y educacional, lo que aumenta la inequidad del sistema. Sobre la base de esto, la ya aprobada Ley de Inclusión intenta dismantelar estos sistemas de mercado en pos de alcanzar una educación más equitativa y de mayor calidad. Esta Reforma también será discutida en el capítulo 5.

Respecto del financiamiento, surge también como desafío mejorar las condiciones de financiamiento de estudios de educación superior sobre la base del actual contexto donde el aporte privado a este nivel

educativo es comparativamente alto. Sobre esto existen actualmente diferentes propuestas a ser implementadas, las cuales serán mayormente discutidas en los capítulos 4 y 5.

En conclusión, Chile es un país económica e institucionalmente estable, pero que muestra altos niveles de inequidad y recientemente, fuertes cuestionamientos sociales a dicha inequidad. Está viviendo un momento clave para diseñar e implementar soluciones a dichas inquietudes, las cuales pasan por diseñar no solamente programas y políticas ad hoc, sino también por reestructurar sus instituciones y objetivos con el fin de cambiar la concepción que se tiene respecto del rol del Estado en la provisión y financiamiento de la educación.





Capítulo 2

ESTUDIANTES, CALIDAD, EQUIDAD Y HABILIDADES EN EL SISTEMA ESCOLAR

En esta sección se presenta el panorama de los estudiantes en el sistema escolar desde el año 2004 al año 2016. Su objetivo es mostrar la evolución de la cobertura, matrícula, aprobación y retención en los diferentes niveles educativos, y de los resultados en las principales pruebas estandarizadas a nivel escolar que se aplican en Chile (tanto nacionales como internacionales). Igualmente, se pone el foco en las inequidades del sistema y en las políticas orientadas a reducir la deserción escolar.

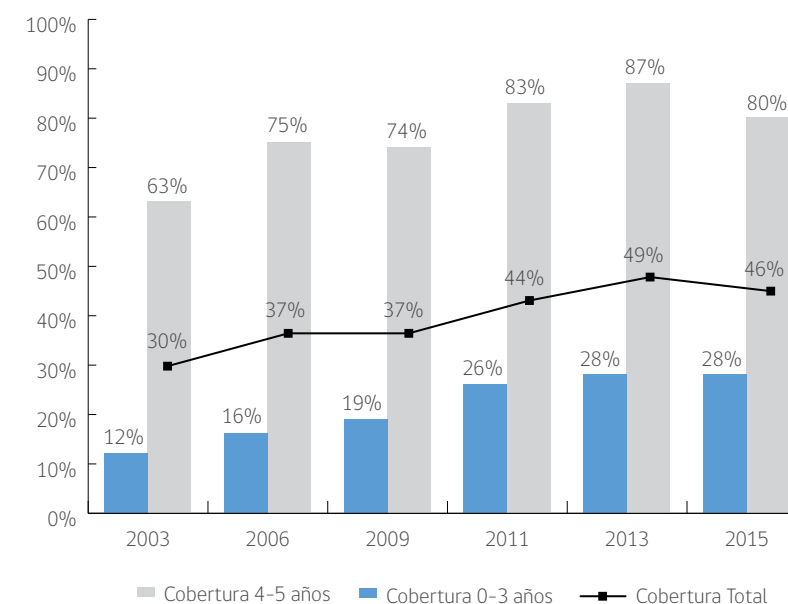
1. CALIDAD

La calidad es entendida como un concepto integral, basado tanto en resultados de aprendizajes como en indicadores de desarrollo personal y social. En este apartado se hará referencia principalmente a la arista del aprendizaje, sin embargo, en el capítulo 3 se describirá el enfoque de calidad que prima en el sistema educacional chileno.

ACCESO, PARTICIPACIÓN Y EGRESO

En el año 2015, la cobertura neta total³¹ de educación parvularia fue de un 50,46%, indicador que ha aumentado sostenidamente desde el año 2003. Sin embargo, en el siguiente gráfico se puede observar que hay importantes diferencias según los tramos de edades 0-3 años (correspondiente a los grados de sala cuna y nivel medio) y 4-5 años (correspondiente a NT1 y NT2).

Gráfico 2.0 Cobertura neta total, cobertura 0-3 años y cobertura 4-5 años en educación parvularia de 2003 a 2015

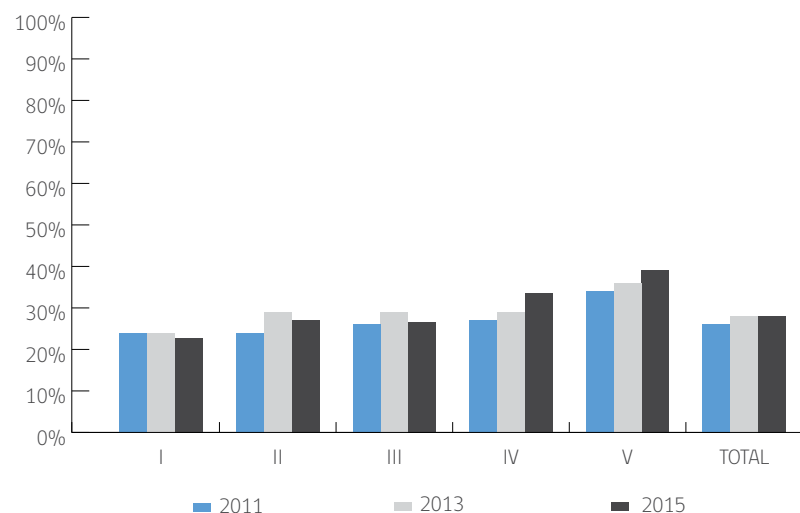


Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2003, 2006, 2009, 2011, 2013 y 2015, Ministerio de Desarrollo Social.

³¹ Tasa neta de educación parvularia (0-5 años): número total de niños de 0 a 5 años que asisten a educación parvularia dividido por la población de 0 a 5 años.

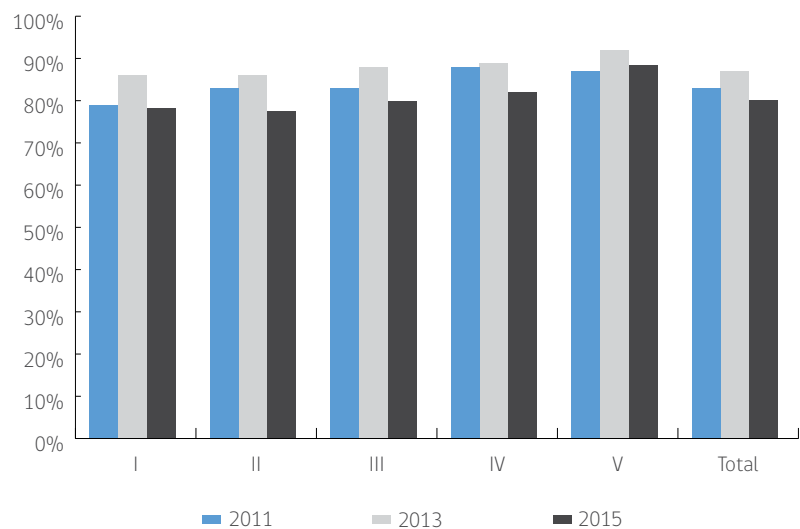
Asimismo se observan diferencias en los niveles de cobertura entre los quintiles de ingreso del hogar donde, en ambos tramos de edad, el quintil de mayores ingresos (quinto quintil) es el que posee la mayor cobertura.

Gráfico 2.1 Cobertura neta de niños de 0-3 años en educación parvularia por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar para los años 2011, 2013 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2011, 2013 y 2015.

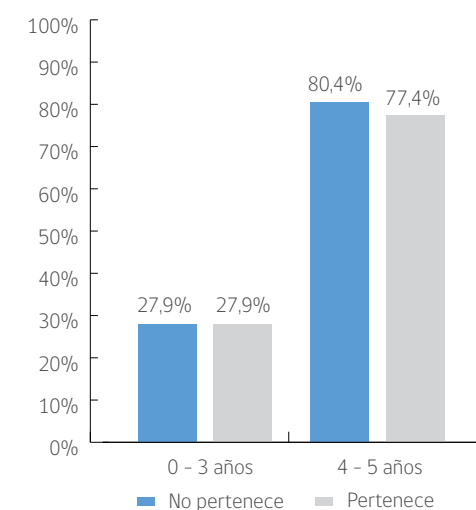
Gráfico 2.2 Cobertura neta de niños de 4-5 años en educación parvularia por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar para los años 2011, 2013 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2011, 2013 y 2015.

Por otro lado, se distinguen diferencias al observar las tasas de cobertura entre los estudiantes que pertenecen o no a una etnia, donde los últimos presentan mayor cobertura que aquellos que sí pertenecen a una etnia indígena en el tramo 4-5 años.

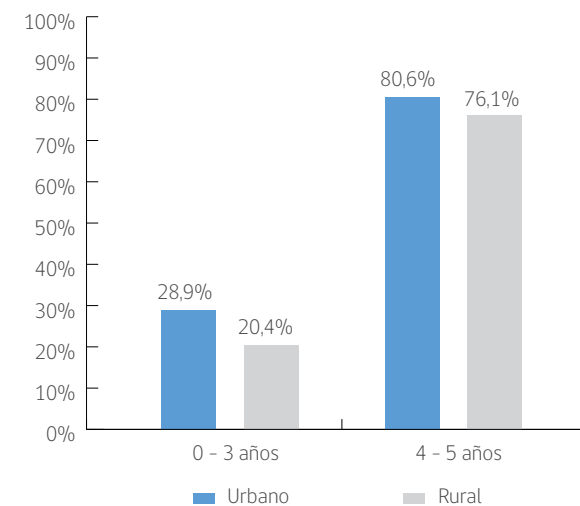
Gráfico 2.3 Cobertura neta de niños de 0-3 años y 4-5 años en educación parvularia según pertenencia a etnia indígena, 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2015.

Al analizar los datos según área geográfica, la zona urbana presenta mayores niveles de cobertura.

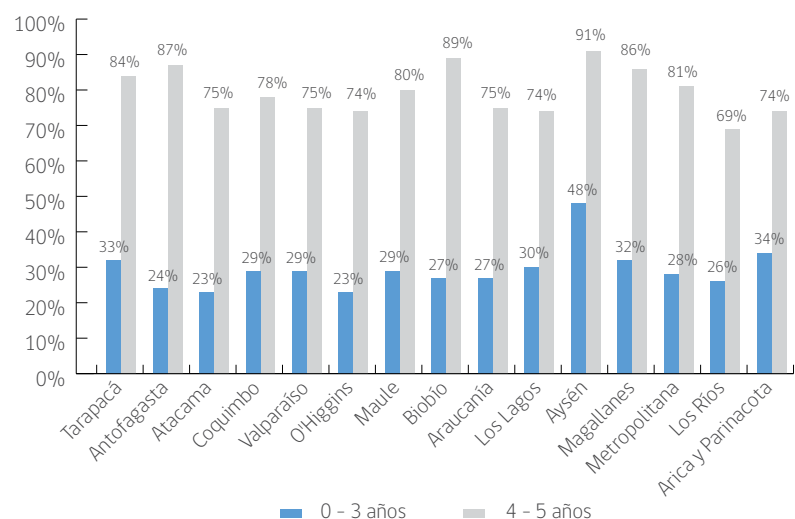
Gráfico 2.4 Cobertura neta de niños de 0-3 años y 4-5 años en educación parvularia por área geográfica, 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2015.

El siguiente gráfico presenta estadísticas de la cobertura a nivel regional para ambos tramos de edad en 2015. La diferencia en las tasas de cobertura entre las regiones llega hasta los 25 puntos en el caso del tramo de 0-3 años y hasta los 22 puntos para los 4-5 años.³²

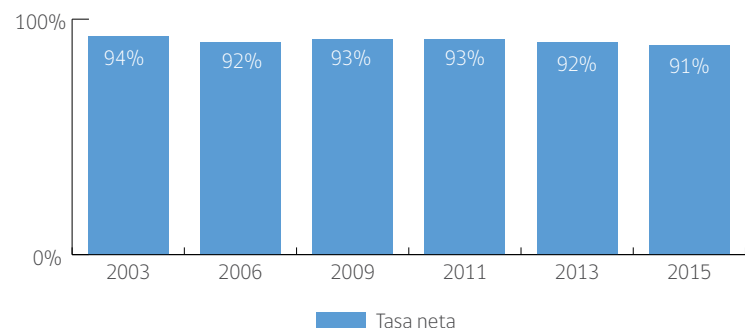
Gráfico 2.5 Cobertura neta de niños de 0-3 años y 4-5 años en educación parvularia por región, 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2015.

En educación básica la cobertura neta³³ alcanza un 91,5%, manteniéndose por sobre el 90% desde 2003. Sin embargo, se observa una leve disminución de 2,1 puntos porcentuales de 2003 a 2015.

Gráfico 2.6 Cobertura neta de niños de 6 a 13 años en educación básica de 2003 a 2015



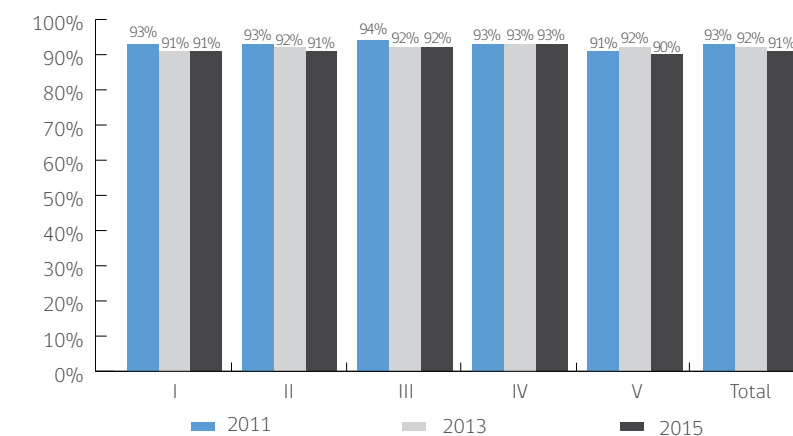
Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2003, 2006, 2009, 2011, 2013 y 2015, Ministerio de Desarrollo Social.

³² La tabla A2 del anexo incluye la cobertura por región para 2006 y 2011.

³³ Tasa neta de educación básica: número total de niños de 6 a 13 años que asisten a educación básica dividido por la población de 6 a 13 años.

Al comparar la cobertura de educación básica según quintil de ingresos, se ve que no hay grandes diferencias entre quintiles. Empero, el tercer y cuarto quintil son los que muestran consistentemente las tasas más altas de cobertura en los años 2011, 2013 y 2015.

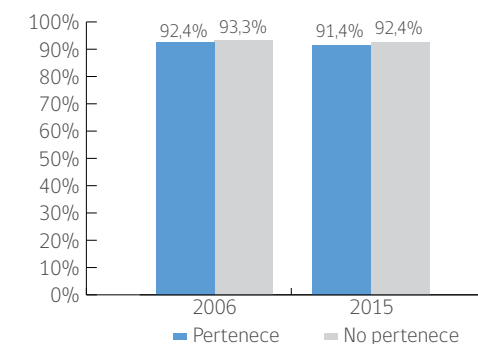
Gráfico 2.7 Cobertura neta de niños de 6 a 13 años en educación básica según quintil de ingresos, para los años 2011, 2013 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2011, 2013 y 2015.

Al contrario de lo que sucede en el tramo 4-5 años de la educación parvularia, en la educación básica la tasa de cobertura para los niños que pertenecen a una etnia indígena es más alta que para los que no pertenecen. En este nivel, durante el año 2015 la diferencia es de 1 punto porcentual.

Gráfico 2.8 Cobertura neta de niños de 6 a 13 años en educación básica según pertenencia a etnia indígena³⁴, para los años 2006 y 2015

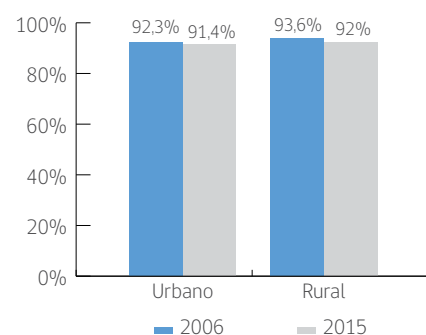


Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2006 y 2015, Ministerio de Desarrollo Social.

³⁴ Diferencias son significativas al 99% de confianza en ambos años.

Al analizar la cobertura de la educación básica por zona geográfica es posible ver que se ha mantenido estable en el período tanto para zonas urbanas como para rurales. Sin embargo, las tasas de cobertura fueron levemente más altas en las áreas rurales en 2015 (0,6 puntos porcentuales).

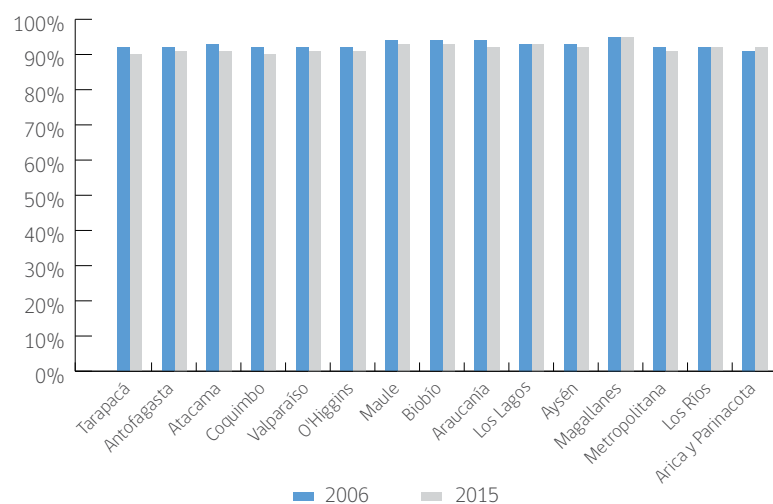
Gráfico 2.9 Cobertura neta de niños de 6 a 13 años en educación básica por área geográfica³⁵, para los años 2006 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2006 y 2015.

En lo que respecta a la cobertura por región en educación básica, se ha mantenido estable por sobre el 90% en todas las regiones del país tanto en 2006 como en 2015. Sin embargo, en 2015 la región de Magallanes es la que registra la tasa más alta (94,6%), mientras que las tasas más bajas se encuentran en Coquimbo (89,97%) y Tarapacá (90,3%).

Gráfico 2.10 Cobertura neta de niños de 6 a 13 años en educación básica por región, para los años 2006 y 2015

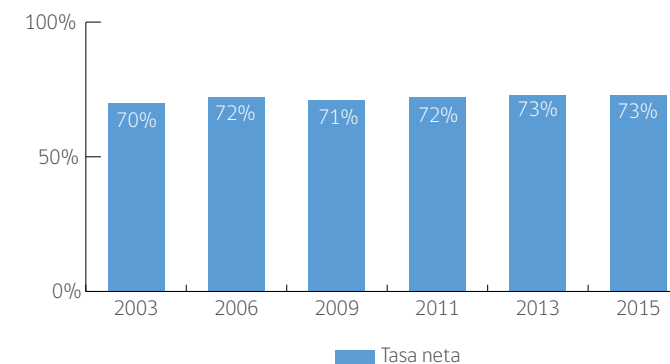


Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2006 y 2015.

³⁵ Diferencias son significativas al 99% de confianza.

En educación media, la tasa neta de cobertura³⁶ alcanza un 72,9% para el año 2015. A partir del año 2003, la tasa neta se ha mantenido relativamente estable.

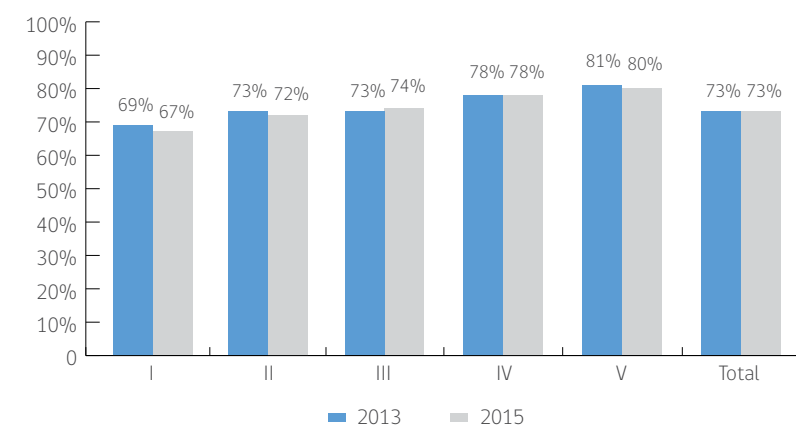
Gráfico 2.11 Cobertura neta de jóvenes de 14 a 17 años en educación media de 2003 a 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2003, 2006, 2009, 2011, 2013 y 2015, Ministerio de Desarrollo Social.

Al analizar la tasa neta por quintil de ingreso, se observa una ligera correlación positiva entre nivel de ingresos y la cobertura de educación media.

Gráfico 2.12 Cobertura neta de jóvenes de 14 a 17 años en educación media según quintil de ingresos, para los años 2013 y 2015

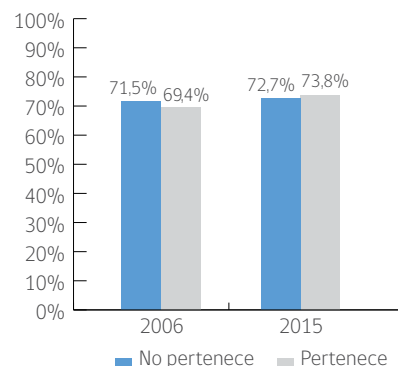


Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2013 y 2015.

³⁶ Tasa neta de educación media: número total de niños y adolescentes de 14 a 17 años que asisten a educación media dividido por la población de 14 a 17 años.

A la hora de revisar la cobertura de educación media según pertenencia a etnia indígena, se observa que en 2015 la tasa es 1,1 puntos más alta en los que se declaran como parte de una etnia.

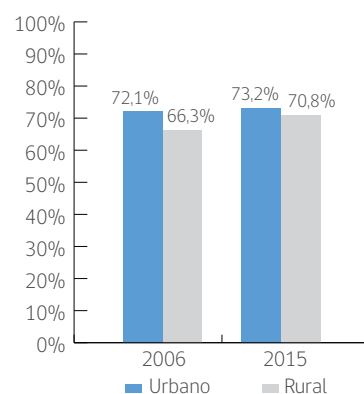
Gráfico 2.13 Cobertura neta de jóvenes de 14 a 17 años en educación media según pertenencia a etnia indígena³⁷, para los años 2006 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2006 y 2015.

Tanto en 2006 como en 2015 se puede observar que la tasa de cobertura en educación media es más alta en los jóvenes que viven en zonas urbanas. No obstante, la diferencia disminuyó de 5,8 puntos en 2006 a 2,4 puntos en 2015 a favor de los urbanos.

Gráfico 2.14 Cobertura neta de jóvenes de 14 a 17 años en educación media según área geográfica³⁸, para los años 2006 y 2015



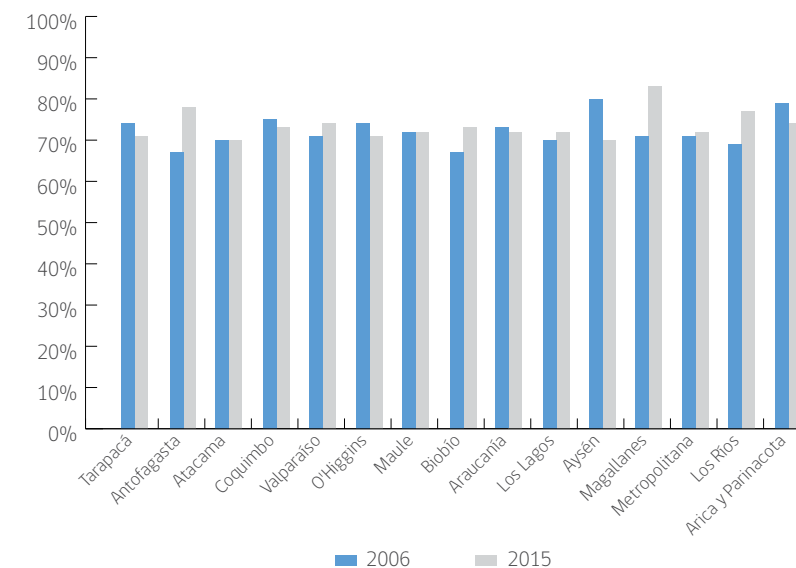
Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2006 y 2015.

³⁷ Diferencias son significativas al 99% de confianza en ambos años.

³⁸ Diferencias son significativas al 99% de confianza.

La tasa de cobertura en educación media ha crecido desde el año 2006 en la mayoría de las regiones. Magallanes y Antofagasta han tenido el aumento más significativo, con 11 y 12 puntos porcentuales respectivamente. Asimismo, esas regiones son las que tienen la cobertura neta más alta del país.

Gráfico 2.15 Cobertura neta de jóvenes de 14 a 17 años en educación media por región, para los años 2006 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2006 y 2015.

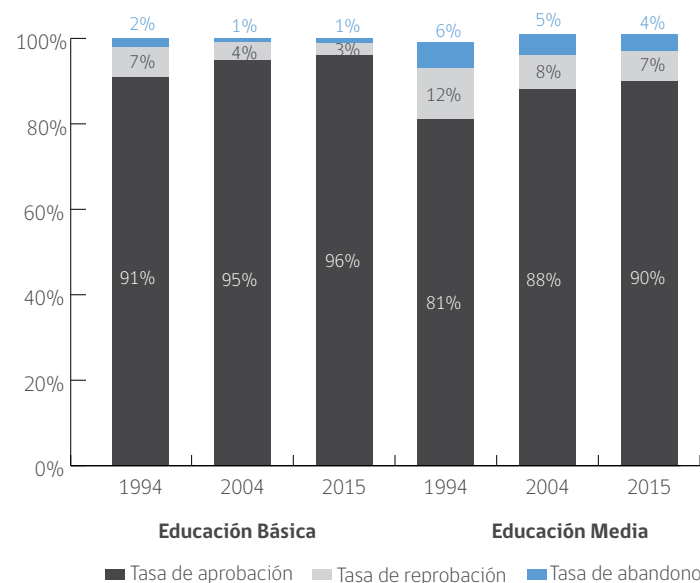
En relación con el desempeño en educación básica, la tasa de aprobación³⁹ es del 95,4%, la de reprobación⁴⁰ es de un 3,5% y la de abandono⁴¹ del 1,2%; situación que se ha mantenido relativamente estable desde el año 2004 (representando ambos años una mejora respecto de la década anterior). En educación media los valores tanto de reprobación como de abandono son más altos que en enseñanza básica, sin embargo, siguen una tendencia al descenso respecto de sus valores en la década anterior.

³⁹ Tasa de aprobación: proporción entre el número de aprobados (alumnos que rinden satisfactoriamente sus evaluaciones, de acuerdo con la legislación vigente durante un año lectivo) y el universo de evaluación.

⁴⁰ Tasa de reprobación: proporción entre el número de reprobados (alumnos que no rinden satisfactoriamente sus evaluaciones durante un año lectivo) y el universo de evaluación.

⁴¹ Tasa de abandono: proporción entre el número total de alumnos que se retiran del sistema escolar durante el año (que por retiro formal o no formal no están en condiciones de ser evaluados).

Gráfico 2.16 Tasa de aprobación, reprobación y abandono en educación básica y media, para los años 1994, 2004 y 2015



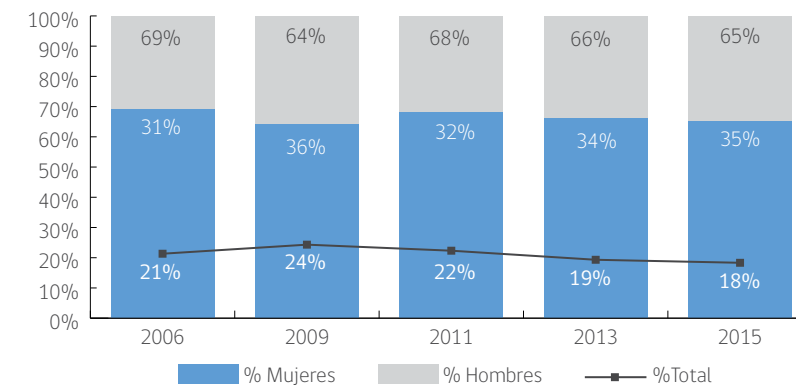
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de Rendimiento, Centro de Estudios MINEDUC, 2004c y 2015p.

Respecto de los años de escolaridad que tienen los chilenos, de acuerdo con los datos aportados por la Encuesta CASEN 2015, es posible reconocer que en promedio la población de 15 años o más posee 11 años de escolaridad, lo que es un año más respecto de los años de escolaridad promedio del año 2000 (9,9 años). Sin embargo, esta situación muestra diferencias según la situación económica, lo que da cuenta que el sistema aún presenta inequidades.

El porcentaje de jóvenes que no está trabajando ni estudiando⁴² fue de 18% para Chile, valor que lo posiciona entre los más altos de la OCDE (OCDE, 2015b). Según datos de la Encuesta CASEN, para el año 2015 el 65% de los jóvenes que no trabajaba ni estudiaba era mujer. La mayoría de estos jóvenes tenía educación media completa (48,9%) o incompleta (15,1%). Si bien el porcentaje de jóvenes que no trabaja ni estudia es alto, existe una tendencia a la baja, tal como se muestra en el siguiente gráfico; mientras que la mayor proporción de mujeres en este grupo se ha mantenido con los años. En la tabla A3 del anexo se muestra el porcentaje de jóvenes que no trabaja ni estudia por región desde el año 2006 al 2015.

⁴² En el presente informe, los jóvenes que no estudian ni trabajan corresponderán a todas aquellas personas de 15 a 29 años que no están inscritos en un establecimiento educacional, y que además se encuentran en calidad de desempleados (personas que no tienen trabajo y buscan uno) o inactivos (personas que no tienen trabajo y que no buscan uno).

Gráfico 2.17 Porcentaje de jóvenes de 18 a 29 años que no trabaja ni estudia y proporción de mujeres y hombres de 2006 a 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2006, 2009, 2011, 2013 y 2015.

RENDIMIENTO EN PRUEBAS

Rendimiento en pruebas nacionales

El sistema educativo chileno implementa una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que mide aprendizajes en 2º, 4º, 6º y 8º año de educación básica, y IIº y IIIº año de educación media de todos los establecimientos del país, públicos o privados (con o sin subvención). La versión del SIMCE 2015 aplicada a 2º, 4º, 6º y 8º año básico y IIº año medio, midió los aprendizajes en Matemática; Comprensión de Lectura; Ciencias Naturales; e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, según el nivel.

SIMCE 4º básico

A continuación se presentan los puntajes históricos de estas pruebas. Se puede observar que en los últimos 10 años se ha aumentado 10 puntos en Matemática y 11 en Lenguaje (una diferencia de más de cinco puntos en SIMCE se considera significativa).

Tabla 2.1 Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Lenguaje⁴³ y Matemática⁴⁴, 4º básico de 2005 a 2015

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
MATEMÁTICA	248	248	246	247	253	253	259	262	256	256	260
LENGUAJE	255	253	254	260	662	271	267	268	264	264	265

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015c.

Sin embargo, al analizar los resultados según las características de los estudiantes, es posible encontrar diferencias en los puntajes obtenidos según sexo y grupo socioeconómico. Dichas diferencias reflejan inequidades en el sistema y serán analizadas más adelante en este capítulo.

SIMCE IIº medio

Para la prueba SIMCE de IIº medio se presentan los resultados para las asignaturas de Matemática y Lenguaje. Tal como se puede observar en la tabla 2.2, los puntajes en Matemática aumentaron sostenidamente hasta en 21 puntos desde el año 2003 al 2013, pero disminuyeron 5 puntos en el año 2015. Algo similar ocurrió con los puntajes de Lenguaje, debido a que el incremento del año 2010 mantenido durante 2012, no logró sostenerse y a partir de ese año los puntajes comenzaron a descender.

Tabla 2.2 Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Lenguaje⁴⁵ y Matemática⁴⁶ de IIº medio de 2003 a 2015

	2003	2006	2008	2010	2012	2013	2014	2015
MATEMÁTICA	246	252	250	256	265	267	265	262
LENGUAJE	253	254	255	259	259	254	252	247

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015c.

⁴³ Como referencia, los estándares de aprendizaje para 4º básico en Lenguaje definen que un puntaje inferior a los 241 puntos es considerado como insuficiente, entre 241 y 283 puntos es considerado como elemental y mayor igual a 284 puntos es considerado como adecuado (Estándares de aprendizaje 4º básico Lenguaje).

⁴⁴ Como referencia, los estándares de aprendizaje para 4º básico en Matemática definen que un puntaje inferior a los 245 puntos es considerado como insuficiente, entre 241 y 294 puntos es considerado como elemental y mayor igual a 295 puntos es considerado como adecuado (Estándares de aprendizaje 4º básico Matemática).

⁴⁵ Como referencia, los estándares de aprendizaje para IIº medio Lenguaje definen que un puntaje inferior a los 250 puntos es considerado como insuficiente, entre 241 y menos de 295 puntos es considerado como elemental y mayor igual a 295 puntos es considerado como adecuado (Estándares de aprendizaje IIº medio Lenguaje, decreto en trámite).

⁴⁶ Como referencia, los estándares de aprendizaje para IIº medio Matemática definen que un puntaje inferior a los 252 puntos es considerado como insuficiente, entre 252 y menos de 319 puntos es considerado como elemental y mayor igual a 319 puntos es considerado como adecuado (Estándares de aprendizaje IIº medio Lenguaje, decreto en trámite).

Al igual que la prueba de 4º año básico, se pueden encontrar diferencias según las características de los estudiantes, específicamente según sexo y el nivel socioeconómico. Estas diferencias serán analizadas más adelante en la sección.

SIMCE 6º básico para alumnos con discapacidad sensorial

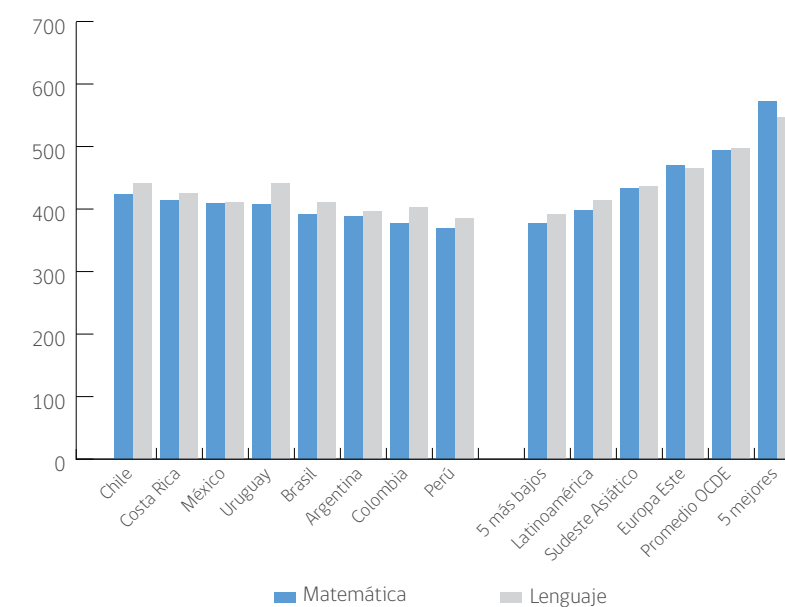
En el año 2013 los estudiantes con discapacidad sensorial de 6º año de educación básica rindieron por primera vez las pruebas SIMCE de Comprensión Lectora y Matemática. Si bien la forma de otorgar puntaje a estas pruebas es diferente a la puntuación estándar, se puede realizar una comparación a partir del subconjunto de preguntas similares que responden ambos grupos tomando como base el porcentaje promedio de respuestas correctas.

En general, se observa que los estudiantes sin discapacidad sensorial obtienen un mayor porcentaje de respuestas correctas tanto para Matemática como para Comprensión Lectora (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Rendimiento en pruebas internacionales

En la prueba PISA 2012, los estudiantes chilenos se ubicaron por sobre el promedio latinoamericano tanto en Matemática (26 puntos) como en Lenguaje (28 puntos), sin embargo, en ambos casos estaban bajo el promedio de los países OCDE (71 puntos por debajo en Matemática y 55 en Lenguaje).

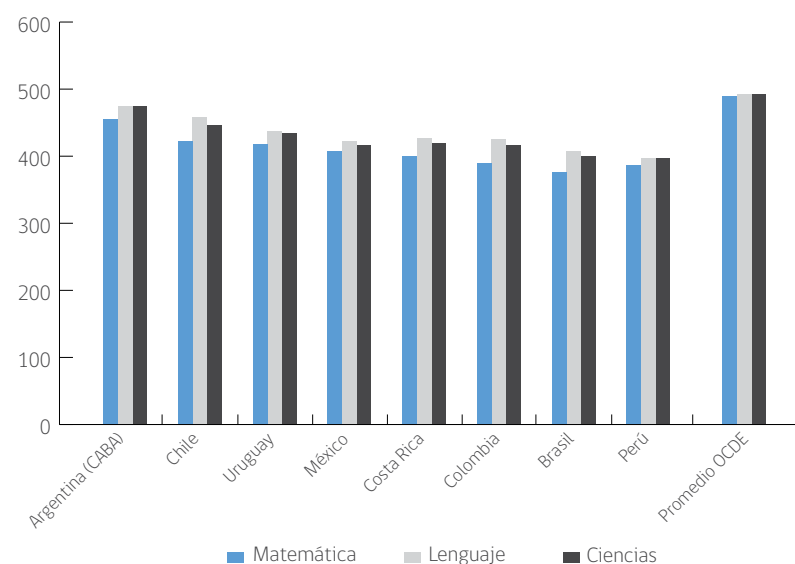
Gráfico 2.18 Promedio en la escala de Matemática y Lenguaje PISA 2012. Comparación internacional



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015b.

Estos resultados se repitieron en la prueba PISA 2015. En la aplicación más reciente de esta prueba, los estudiantes chilenos obtuvieron promedios superiores a los de Uruguay, México, Costa Rica, Colombia, Brasil y Perú en las tres pruebas (Matemática, Lenguaje y Ciencias). Solo Argentina, representada exclusivamente por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), muestra puntajes superiores a los de Chile. Aun cuando Chile se encuentra bien posicionado a nivel latinoamericano, sus puntajes otra vez fueron más bajos que el promedio de los países de la OCDE (67 puntos por debajo en Matemática, 34 en Lenguaje y 46 en Ciencias).

Gráfico 2.19 Promedio en la escala de Matemática, Lenguaje y Ciencias PISA 2015. Comparación internacional



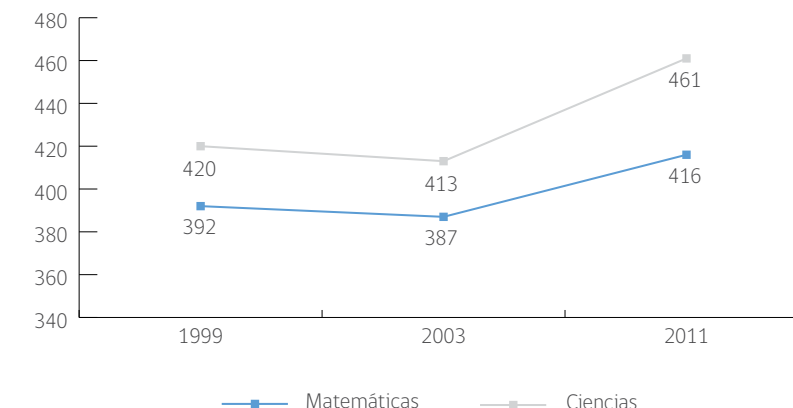
Fuente: OCDE, 2016f.

Nota: para el caso de Argentina, el promedio representa solo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y no a todo el país.

Por otro lado, en la prueba TIMSS 2011, los estudiantes chilenos de 4º básico obtuvieron un puntaje promedio de 462 y 480 puntos en Matemática y Ciencias, respectivamente, mientras que los de 8º básico obtuvieron un puntaje promedio en Matemática y Ciencias de 416 y 461, respectivamente. En todos los casos, los puntajes son estadísticamente más bajos que el centro de la escala TIMSS⁴⁷, a pesar de experimentar alzas en los puntajes en el período comprendido desde el año 2003 al 2011, tal como se observa en el siguiente gráfico.

⁴⁷ En TIMSS, las escalas de puntaje para Matemática y Ciencias tienen un rango de 0 a 1000 puntos, con un promedio internacional estandarizado de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. Dicho promedio es del conjunto de países que participó en el primer ciclo de TIMSS en 1995, y se fijó como el referente para la comparabilidad entre años. A ese promedio se le llama "Centro de escala TIMSS" (Agencia de Calidad de la Educación, 2013).

Gráfico 2.20 Evolución del promedio de Chile en la escala de Matemática y Ciencias TIMSS 1999, 2003 y 2011



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.

Internamente, a nivel país, es posible encontrar diferencias según el sexo, el nivel socioeconómico/cultural de los estudiantes y el tipo de establecimiento en que estudian.

Respecto del género de los estudiantes, en PISA 2012 los hombres obtuvieron 436 puntos promedio en Matemática, mientras que las mujeres obtuvieron 25 puntos menos, es decir, 411 en promedio. En Lectura, la relación se invierte, las mujeres obtuvieron 452 puntos promedio, 22 puntos más que los hombres.

En PISA 2015 se mantienen las brechas de género observadas en 2012. En Matemática la diferencia fue de 19 puntos a favor de los hombres (413 puntos promedio para las mujeres contra 432 para los hombres), mientras que en Ciencias la diferencia fue de 14 puntos a favor de los hombres (454 puntos promedio para ellos y 440 para ellas). Al igual que en 2012, los resultados de la prueba de Lenguaje fueron más altos para las mujeres, obteniendo en promedio 12 puntos más que los hombres (465 puntos promedio para las mujeres y 453 para los hombres) (OCDE, 2016f).

Según el nivel socioeconómico/cultural, en Matemática es posible observar una diferencia de 111 puntos entre el nivel más bajo y el más alto, sin embargo, el puntaje promedio de los estudiantes con el nivel socioeconómico/cultural más alto sigue siendo más bajo que el promedio de la OCDE. En el caso de Lenguaje la diferencia alcanza a 101 puntos entre ambos grupos y, en este caso, el grupo de nivel más alto obtiene el mismo puntaje que el promedio OCDE.

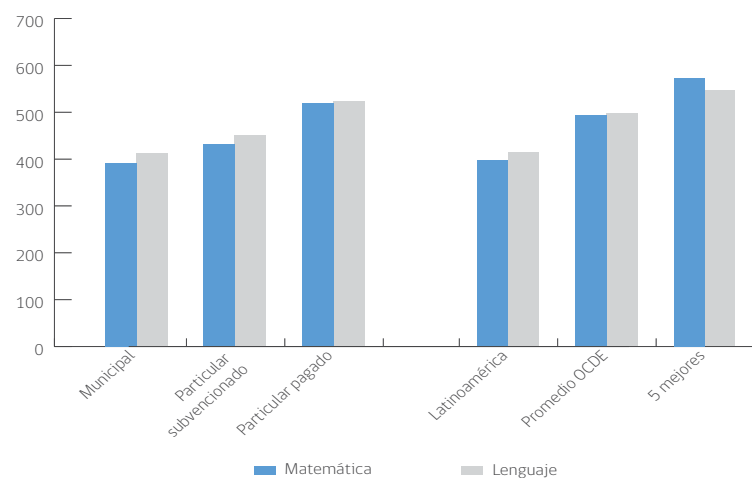
Tabla 2.3 Promedio en la escala de Matemática y Lenguaje PISA 2012 según grupos⁴⁸ de nivel socioeconómico y cultural basado en ESCS⁴⁹

	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
MATEMÁTICA	374	402	419	436	485
LECTURA	395	424	439	457	496

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015b.

Según la dependencia administrativa del establecimiento, también es posible encontrar diferencias de puntajes, no obstante, hay que señalar que en el contexto chileno, la dependencia administrativa está muy relacionada con el grupo socioeconómico.

Gráfico 2.21 Promedio en la escala de Matemática y Lenguaje PISA 2012 según dependencia administrativa del establecimiento



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015b.

2. ENFOQUES DE EQUIDAD

La equidad en la educación es entendida como la provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos vulnerables (MINEDUC, 2011a). El concepto de equidad está relacionado con el logro de todos de un conjunto determinado y mínimo de competencias (García-Huidobro y Bellei, 2003).

⁴⁸ Cada grupo corresponde al 20% de la población.

⁴⁹ Sigla en inglés Economic, Social and Cultural Status Index (índice PISA de nivel económico, social y cultural). Este índice se calcula a partir de variables relacionadas con los antecedentes familiares de los estudiantes tales como la educación de los padres, ocupaciones de los padres, una cierta cantidad de bienes que pueden ser tomadas como proxies para la riqueza material, y la cantidad de libros y otros recursos educativos disponibles en el hogar.

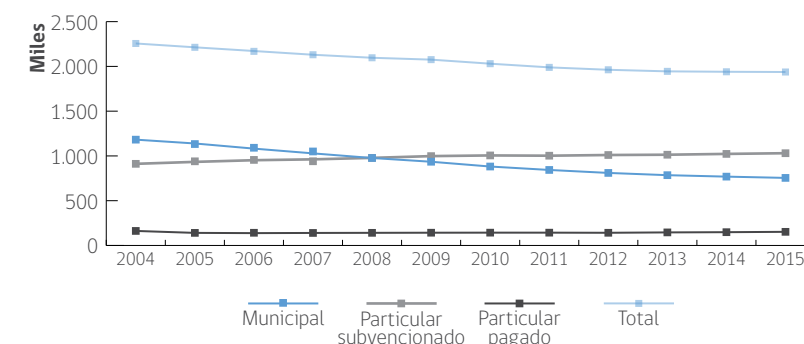
Tal como se revisó en la sección anterior, tanto las diferencias en datos (matrícula, aprobación y retención) como los resultados en pruebas estandarizadas, pueden dar cuenta de inequidades en el sistema.

COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA

A continuación se describe la composición de la matrícula para el sistema educativo chileno desde el año 2004 al 2015, junto con un análisis de sus principales cambios según una serie de características.

Lo primero que se evidencia, es la evolución de la matrícula de educación básica según dependencia. Se observa que la educación básica municipal ha mostrado un descenso en los últimos 10 años, al contrario de la educación particular subvencionada, la cual ha aumentado. La matrícula particular pagada se ha mantenido constante en todo el período.

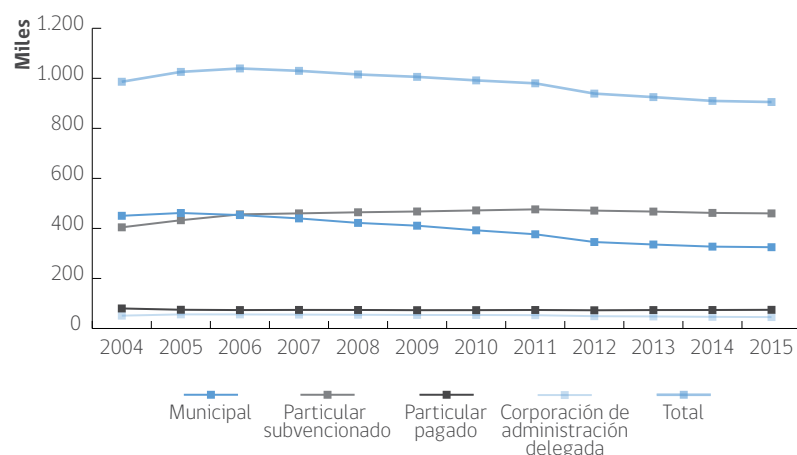
Gráfico 2.22 Matrícula total educación básica por dependencia, de 2004 a 2015



Fuente: Bases de datos de Matrícula, Centro de Estudios MINEDUC, 2004a, 2005c, 2006a, 2007, 2008b, 2009b, 2010b, 2011d, 2012j, 2013g, 2014g, 2015.

Para el nivel de educación media, la tendencia general es a la baja. Nuevamente se observa un aumento en la matrícula particular subvencionada y una disminución en la matrícula municipal. Dicha disminución ha mostrado una desaceleración en los últimos años.

Gráfico 2.23 Matrícula total educación media por dependencia de 2004 a 2015

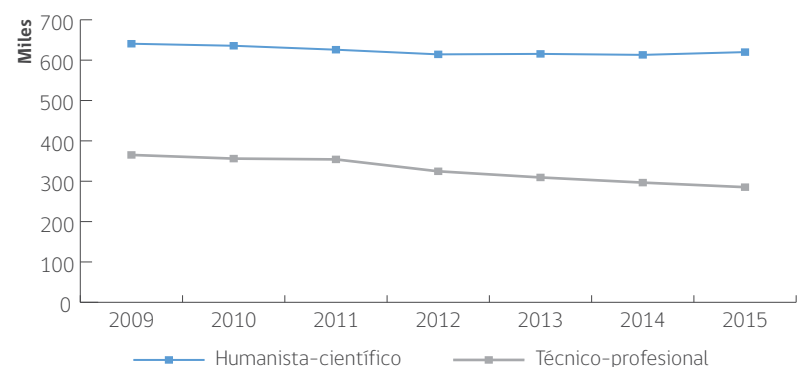


Fuente: Bases de datos de Matrícula, Centro de Estudios MINEDUC, 2004a, 2005c, 2006a, 2007, 2008b, 2009b, 2010b, 2011d, 2012j, 2013g, 2014g, 2015.

Otro tema relevante a observar es la variación de la proporción de mujeres y hombres. Al respecto se evidencia que la matrícula masculina de educación media es menor a la femenina para todos los años.

La matrícula se puede analizar también según formación diferenciada en educación media desde el año 2009 al 2015. Se puede apreciar que la matrícula humanista-científico es mucho más numerosa que la de técnico-profesional (casi el doble). Se observa además, una disminución en la matrícula de técnico-profesional.

Gráfico 2.24 Matrícula total educación media por modalidad de 2009 a 2015

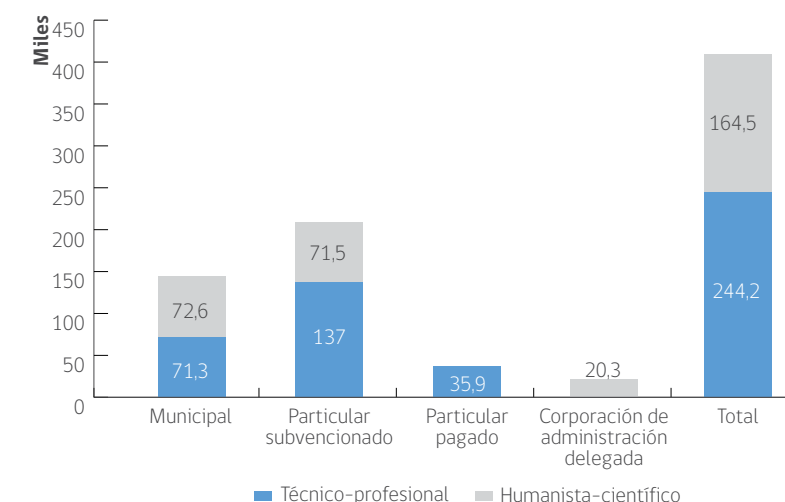


Fuente: Bases de datos de Matrícula, Centro de Estudios MINEDUC, 2004a, 2005c, 2006a, 2007, 2008b, 2009b, 2010b, 2011d, 2012j, 2013g, 2014g, 2015o.

Nota: la matrícula en modalidad artística es muy baja, por lo que se reporta dentro de educación técnico-profesional (por ejemplo, en 2015 la modalidad artística constituyó un 0,03% de la matrícula total de enseñanza media).

A la hora de analizar la matrícula para el ciclo diferenciado de la educación media (III° y IV° medio) en 2015, se observa que la mayoría de la matrícula se sigue concentrando en la formación humanista-científico. Sin embargo, en el caso de la educación municipal, la formación técnico-profesional constituye la mitad de la matrícula total en los dos últimos años de la educación media.

Gráfico 2.25 Matrícula educación media ciclo diferenciado (III° y IV° medio) por formación diferenciada, según dependencia administrativa para 2015



Fuente: Bases de datos de Matrícula, Centro de Estudios MINEDUC 2015o.

Nota: la matrícula en modalidad artística es muy baja, por lo que se reporta dentro de la educación técnico-profesional (por ejemplo, en 2015 la modalidad artística constituyó un 0,03% de la matrícula total de enseñanza media).

DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS

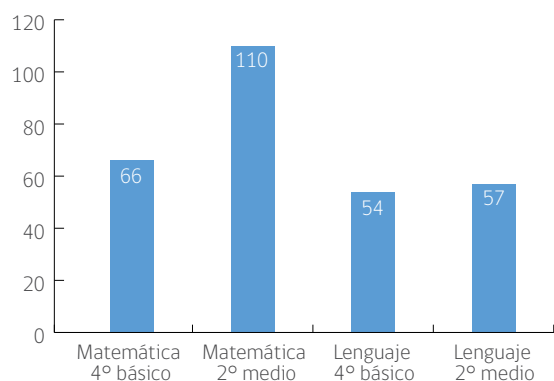
En esta sección se discutirán las diferencias reportadas en el desempeño de distintos grupos dentro del sistema escolar. En un sistema equitativo no existen grupos o estratos de estudiantes en desventaja respecto de otros, pues todos los niños y jóvenes han tenido acceso a las mismas oportunidades.

Las mayores diferencias en desempeño en pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales se da para el nivel socioeconómico. Al mismo tiempo, es posible observar diferencias de género, siendo generalmente las mujeres quienes obtienen mejores puntajes en el área de Lenguaje, y los hombres quienes tienen mejores puntajes en Matemática.

En el caso de la prueba nacional SIMCE, las diferencias en términos socioeconómicos se observan tanto para Matemática como para Lenguaje.

Como se comentó previamente en este capítulo, los estudiantes de grupos socioeconómicos altos obtuvieron puntajes significativamente mayores en SIMCE 2015, tanto para la cohorte de II° medio como para la de 4° básico (incluso, más pronunciadas para los alumnos de II° medio).

Gráfico 2.26 Diferencias en puntaje para alumnos de nivel socioeconómico alto versus nivel bajo para SIMCE 4° básico y II° medio (Lenguaje y Matemática), año 2015



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015d y 2015e.

Estas diferencias según nivel socioeconómico se muestran estrechamente correlacionadas con la dependencia administrativa de los establecimientos. Existe evidencia que señala que los alumnos de establecimientos particulares subvencionados que tienen un mayor nivel socioeconómico, obtienen puntajes SIMCE significativamente mejores que los que estudian en establecimientos municipales (Arzola y Troncoso, 2011), que tienen un menor nivel socioeconómico.

En efecto, se puede observar que en el año 2013 los establecimientos municipales obtienen peores resultados que los establecimientos particulares subvencionados. Estas diferencias, sin embargo, desaparecen en su mayoría cuando se controla por nivel socioeconómico.

Tabla 2.4 Resultados SIMCE 2013 según dependencia y nivel socioeconómico

4° BÁSICO						
Nivel socioeconómico	Comprensión de Lectura			Matemática		
	Mun.	P. Sub	P. Pag.	Mun.	P. Sub	P. Pag.
BAJO	245	242	-	236	227	-
MEDIO BAJO	249	253	-	240	245	-
MEDIO	260	266	-	250	258	-
MEDIO ALTO	282	281	-	277	273	-
ALTO	-	294	299	-	290	297

8° BÁSICO						
Nivel socioeconómico	Comprensión de Lectura			Matemática		
	Mun.	P. Sub	P. Pag.	Mun.	P. Sub	P. Pag.
BAJO	237	238	-	236	234	-
MEDIO BAJO	238	245	-	241	250	-
MEDIO	256	259	-	261	267	-
MEDIO ALTO	287	274	-	300	286	-
ALTO	-	294	299	-	290	297

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015a.

Estas diferencias reflejan el nivel de segregación escolar (Bellei, 2013), entendida como la desigual distribución entre las escuelas de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas (Valenzuela, Bellei y Ríos de los, 2007). Según comparaciones internacionales realizadas a partir de la prueba PISA del año 2006, Chile (junto con Tailandia) fue el país con mayor nivel de segregación, presentando un índice de Segregación de Duncan⁵⁰ mayor a 0,5 (MINEDUC, 2012a), lo que la literatura define como un sistema educacional hiper segregado (García-Huidobro y Bellei, 2003). Según datos del Ministerio de Educación, la estimación del índice de Segregación de Duncan se ha mantenido alrededor de 0,53 desde el año 2005 al 2011.

Con respecto a las diferencias según género, en 4° básico no se observa una diferencia significativa entre hombres y mujeres (las diferencias se consideran significativas cuando son mayores o iguales a cinco puntos) para la prueba de Matemática, aunque sí existe una diferencia a favor de las mujeres en Lenguaje. Las variaciones por género se hacen más pronunciadas a partir de II° medio, donde los hombres obtienen mejores puntajes en Matemática y las mujeres en Lenguaje.

En relación a los alumnos con discapacidades sensoriales, estos presentan consistentemente un menor porcentaje de preguntas correctas en la prueba estandarizada nacional SIMCE, como se señaló anteriormente en este capítulo.

Respecto al tipo de formación diferenciada que brindan los establecimientos de Educación Media, en general aquellos que ofrecen educación media técnico-profesional presentan menores resultados en la medición SIMCE de II° medio frente a los establecimientos que ofrecen educación media humanista-científico, pese a que al momento de rendir la prueba los estudiantes aún no han optado por un tipo de formación diferenciada.

⁵⁰ Índice que mide la distribución de un grupo específico de la población en el espacio urbano. En este caso particular, mide cómo se distribuye el 30% de los niños con el menor índice sociocultural obtenido en la prueba PISA.

SELECCIÓN DE ALUMNOS EN DIFERENTES CAMINOS ACADÉMICOS

El sistema educacional reconoce el concepto de trayectoria educativa, el cual señala la elección de un camino académico determinado. Esta sección describe los diferentes caminos académicos dentro del sistema escolar chileno.

A pesar de que el sistema de educación superior chileno no exige que los alumnos hayan elegido determinados caminos académicos en la etapa escolar o parvularia para poder postular a diferentes tipos de carreras (por ejemplo, un alumno que se ha formado técnicamente en sus años de enseñanza media puede igualmente postular a estudiar una carrera profesional en una universidad del CRUCH), existen inequidades en el sistema educativo que causan que los estudiantes se autoseleccionen en diferentes caminos formativos.

Con respecto a las inequidades en cuanto a nivel socioeconómico de los estudiantes, la evidencia muestra que los que provienen de sectores vulnerables y tienen un bajo nivel socioeconómico escogen en promedio, diferentes alternativas educativas que aquellos que no se encuentran en situación de vulnerabilidad. Estas diferencias son observables desde los primeros años, ya que en su mayoría estos estudiantes solo pueden acceder a establecimientos donde se entrega una educación de menor calidad. Lo anterior sumado a diferencias iniciales en el capital cultural, marcan una senda de desempeños educacionales distintos que afectan en última instancia el ingreso futuro de los estudiantes (MINEDUC, 2013b).

Otra diferencia se observa cuando los alumnos deben elegir entre educación media humanista-científico o técnico-profesional. La segunda es escogida mayoritariamente por estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos. Esto genera además comunidades educativas más vulnerables desde el punto de vista socioeconómico: en 2015 un 69,1% de los establecimientos de educación media técnico-profesional tenía un índice de vulnerabilidad escolar superior al 80%, mientras que en los establecimientos polivalentes la proporción llegó al 65,8% (JUNAEB). Por otro lado, en el caso de la educación media humanista-científico correspondió solo a un 16,9% de los establecimientos, considerando que estos son además los colegios más vulnerables. Como dato del mismo año, el 25,3% de los establecimientos técnico-profesionales tenía un decil de vulnerabilidad entre el 90% y el 100%, mientras que los humanista-científicos solo llegó al 4,7% (JUNAEB, 2016 y MINEDUC, 2015t).

PROGRAMAS Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN⁵¹

El Ministerio de Educación está llevando a cabo una Reforma Educacional cuyo fin será estructurar la provisión de educación y los incentivos

⁵¹ Para más detalles de la Ley de Inclusión que implementa reformas en este ámbito, ver capítulo 5.

económicos del sistema para lograr mayor inclusión para todos los estudiantes. Con este propósito, se han desarrollado programas específicos para apoyar a los alumnos más vulnerables. Previo a dicha Reforma es posible encontrar la creación de la Ley SEP:

- **Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial):** asigna más recursos a los establecimientos de acuerdo con la cantidad de alumnos vulnerables que matricule. Esta ley da cuenta de que estudiantes más vulnerables tienen mayores costos de educación. Comenzó a regir en 2008⁵².

Con esto, uno de los programas más relevantes en cuanto a la inclusión de jóvenes en la educación superior y que es parte de la Reforma, es el PACE:

- **Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE):** programa de acompañamiento y preparación de los alumnos de establecimientos más vulnerables durante la educación media y, posteriormente, durante el primer año de la educación superior. Este programa propone un nuevo paradigma para el acceso a este nivel, pues compromete el acceso del 15% de los mejores alumnos a la institución de educación superior de su elección, sin requisitos de puntajes en la PSU (MINEDUC, 2015a).

Estos programas ya han sido evaluados respecto a su correcto funcionamiento y a los efectos que se espera que produzcan. En relación a la Ley SEP, una evaluación de impacto realizada por el Ministerio de Educación en 2012 mediante la metodología de diferencias en diferencias, encontró que los establecimientos suscritos a la SEP obtienen 4 y 3 puntos adicionales en la prueba de SIMCE Matemática y Lectura respectivamente que aquellos que no son beneficiarios de esta ley, siendo este efecto mayor en los establecimientos que cumplen el 100% de las metas que ellos fijan en sus planes de mejoramiento educativo asociados a esta iniciativa (MINEDUC, 2012l). Asimismo, Valenzuela et. al. (2013) encuentran que la Ley SEP ha tenido efectos positivos cuando se consideran algunos indicadores de calidad académica, destacándose igualmente su escaso aporte a la reducción de la segregación escolar y a la generación de un sistema educativo más inclusivo.

Con respecto al PACE, dada su corta existencia como programa no existen en la actualidad estudios finalizados que midan su impacto, y solo se han encontrado algunos relacionados con la evaluación de su implementación, desde donde se observa tanto una alta valoración de esta experiencia como la existencia de diversas oportunidades de mejora (MINEDUC, 2015m).

Para abordar el tema de las inequidades de género, se plantea una serie de estrategias que forman parte de una política de género, tales como:

- **En educación parvularia:**
 - Cambiar el lenguaje de los textos escolares, refiriéndose tanto a alumnas como alumnos.

⁵² Para un listado completo de las subvenciones, consultar tabla A4 en el anexo.

- Cambiar los ejemplos dados en clase, en los cuales se vean alumnas en actividades científicas y alumnos en actividades humanistas.
- En educación escolar:
 - Incentivar la participación de niñas en clases de Matemática y Ciencias, y la de niños en las de Lenguaje e Historia.
 - Cambiar el lenguaje de textos escolares.
 - Cambiar los ejemplos dados en clase.
 - Incentivar la matrícula femenina en especialidades tradicionalmente masculinizadas.

Respecto de las necesidades educativas especiales (NEE), el Ministerio de Educación reconoce la existencia de niños que tienen NEE, entendiéndose como aquellos que “precisan ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (LGE, Artículo 23). Para proveer educación a este grupo, el Ministerio cuenta con establecimientos especiales y escuelas regulares con planes de integración escolar (PIE) y aulas hospitalarias. Mientras las escuelas especiales son exclusivas para alumnos con NEE, los establecimientos con programa PIE integran estudiantes con NEE en escuelas regulares. El año 2015, el Ministerio de Educación registraba cerca de 5.000 establecimientos educacionales con PIE y cerca de 1.800 escuelas especiales.

Las adecuaciones curriculares que se llevan a cabo para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales se sustentan en la Ley General de Educación que establece que estos tienen derecho a no ser discriminados arbitrariamente, y que todos deben alcanzar los objetivos generales y estándares de aprendizaje que se definen en la ley (Marco regulatorio de NEE).

Dichas adecuaciones curriculares consisten en diseñar la manera de presentar la información y de comunicarse con los estudiantes, la organización del entorno y los horarios de planificación. En relación a esto, el sistema educativo chileno forma docentes especialmente capacitados para educar a estudiantes con NEE al existir en diversas instituciones de educación superior una serie de programas de Licenciatura y Pedagogía en Educación Diferencial. Asimismo, desde la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación se genera una serie de lineamientos y se realizan diversas acciones para sensibilizar y capacitar a los educadores en la temática de la integración y atención a la diversidad (MINEDUC, 2005d). Por ejemplo, a mediados de 2015 fue lanzado desde el MINEDUC un decreto referido a la aprobación de criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y básica (MINEDUC, 2015n).

Con respecto a los objetivos de aprendizaje, se considera la graduación en el nivel de complejidad, la priorización de objetivos y contenidos, la flexibilidad de los tiempos del currículo para logros de aprendizaje y, en

última instancia, la eliminación de algunos de ellos (solo cuando otras formas de adecuación curricular no resulten efectivas).

La identificación de niños con necesidades educativas especiales se realiza mediante la aplicación de una evaluación diagnóstica. Esta evaluación es descrita en el Decreto con toma de razón N° 0170 del año 2009, que establece las características del test. Entre otras cosas, debe ser de carácter integral e interdisciplinario, y tiene que considerar la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia y/o el propio alumno. Esta evaluación debe conceder información sobre el tipo y grado de déficit y su carácter evolutivo en el tiempo (Decreto N° 170).

Según un estudio realizado en 2013 (Fundación Chile), aproximadamente la mitad de los establecimientos del país tienen implementado un plan de integración escolar (PIE). Este plan incluye la identificación de las necesidades educativas especiales en un establecimiento, según la evaluación diagnóstica antes descrita. Luego, este define el tipo de adecuación curricular que se llevará a cabo para proveer una educación integral y, por último, planifica y registra sus evaluaciones, calificaciones y sistema de promoción.

Finalmente, existen programas que tienen como fin la integración de otros grupos específicos que conviven dentro del país, como alumnos de origen indígena. Entre estos programas destacan la Beca de Residencia Indígena y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). El primer programa es una beca que consiste en la entrega de un aporte monetario a estudiantes de bajos recursos con ascendencia indígena para el arriendo de un inmueble mientras cursan sus estudios de educación superior. El PEIB, en tanto, es una iniciativa que busca, a través de la realización de distintas actividades, contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios. Asimismo, este programa intenta también formar ciudadanos interculturales en el sistema educativo, enseñando para este último propósito la lengua y la cultura de estos pueblos a alumnos con y sin ascendencia indígena (MINEDUC, 2011f).

Adicional a la acción del Ministerio de Educación, existen iniciativas y programas desde otros ministerios como de Salud, Trabajo o Desarrollo Social que tienen por objetivo prestar apoyo y ayuda adicional a grupos vulnerables dentro de la sociedad. En relación a estos programas, si su enfoque considera el ámbito educacional, la participación del Ministerio de Educación se da generalmente por medio de mesas interministeriales coordinadas por el Ministerio a cargo del programa, correspondiéndole al MINEDUC la organización de aquellos elementos específicos del programa relacionados con temas educacionales. Por ejemplo, existe en la actualidad el Programa Chile Crece Contigo, el cual entrega apoyo a madres durante su período de gestación y primeros años de vida del niño. Con respecto a esta iniciativa, si bien es el Ministerio de Desarrollo Social el encargado de coordinar y articular un sistema de protección integral a la infancia, al Ministerio de Educación le corresponde velar por la calidad de las instituciones educacionales involucradas en el programa.

3. PROGRAMAS PARA REDUCIR LA DESERCIÓN ESCOLAR

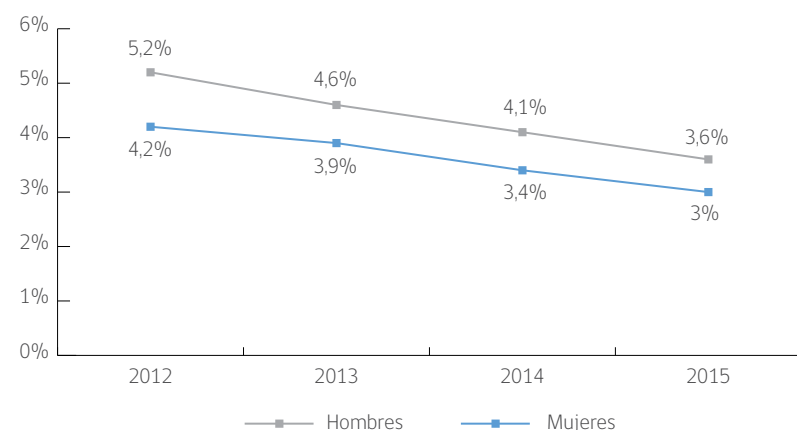
En esta sección se analiza la transición educativa de los estudiantes de la enseñanza media a la educación superior. Este capítulo se enfoca en los incentivos que estos tienen para finalizar la enseñanza media. El capítulo 4 ahonda en las diferentes formas de acceso a la educación superior.

En Chile, los alumnos terminan la educación escolar para acceder a la educación superior, o bien, al mercado laboral. La enseñanza media (los cuatro últimos años) es la transición hacia el final de la educación obligatoria. Finalizar la educación escolar ha adquirido cada vez más relevancia en el contexto nacional, debido a los beneficios que esto entrega, entre ellos, el acceso a una mejor oferta laboral, mayor productividad, etc. Existe una serie de riesgos asociados a la deserción del sistema escolar, dado que se correlaciona con mayor vulnerabilidad, exclusión social, entre otros (Mertz y Uauy, 2002).

La deserción escolar, entendida como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo (Centro de Estudios de Opinión Ciudadana, 2009) ha ido en disminución en los últimos años.

Si se mira la tasa de incidencia escolar entre I° y IV° medio⁵³ según género, se observa que para todos los años de 2012 a 2015 la deserción es mayor para los hombres que para las mujeres en educación media. Además, se ve una tendencia al descenso, alcanzando una tasa del 3,3% total para el año 2015.

Gráfico 2.27 Tasas de incidencia escolar entre I° y IV° medio según género de 2012 a 2015



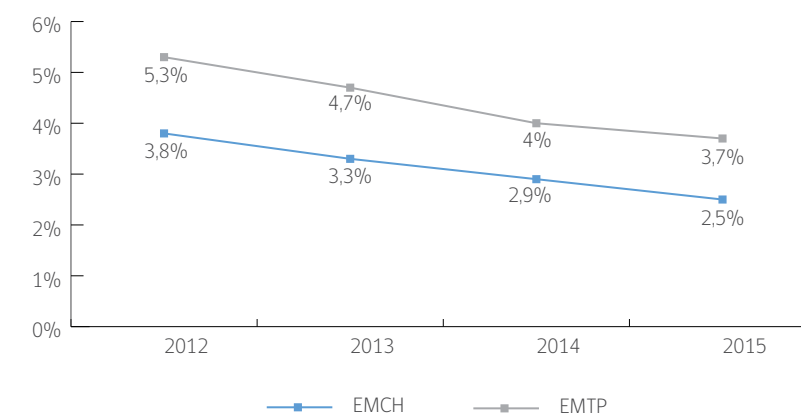
Fuente: Bases de datos de Matrícula, Centro de Estudios MINEDUC 2012j, 2013g, 2014g, 2015o; Bases de datos Rendimiento, Ministerio de Educación 2012k, 2013h, 2014g, 2015p.

⁵³ La tasa de incidencia es una de las formas de medir la deserción escolar; consiste en la proporción de estudiantes que estando matriculados en el período t, no presentan matrícula para el período t+1 (sin que se haya graduado en ese año del sistema escolar).

El análisis de deserción de acuerdo con la formación diferenciada educativa de los estudiantes de III° a IV° medio muestra que son los alumnos de formación técnico-profesional los que presentan mayores tasas de deserción, encontrándose siempre por encima del 4%, y mostrando una tendencia variable en el tiempo. Inician el período con una tasa de incidencia del 5,36% y terminan en 2015 con una tasa cercana al 4%. Ambas formaciones presentan un descenso sostenido en la deserción desde el año 2012 al 2015.

Sin embargo, un estudio realizado por Larrañaga et al. (2013) en el que se siguió a una cohorte desde 2003 (cuando se encontraban en II° medio) hasta 2011, observaron que la tasa de deserción fue más alta en los jóvenes que cursaban educación media humanista-científico que técnico-profesional. Como se indica en el mismo estudio, el resultado obtenido "advierte contra los riesgos del análisis agregado" (p. 36).

Gráfico 2.28 Tasas de incidencia escolar entre III° y IV° medio según formación diferenciada de 2012 a 2015



Fuente: Bases de datos de Matrícula, Centro de Estudios MINEDUC 2012j, 2013g, 2014g, 2015; Bases de datos Rendimiento, Ministerio de Educación 2012k, 2013h, 2014g, 2015.

El Ministerio de Educación implementa una serie de medidas destinadas a asegurar la permanencia de los estudiantes en la escuela (Mertz y Uauy, 2002). Estas prácticas se enfocan en proveer ayuda a los alumnos con más riesgo de deserción, quienes suelen encontrarse dentro de la población más vulnerable (MINEDUC, 2013b), y consisten en otorgarles facilidades para disminuir los obstáculos de asistir a la educación escolar, como por ejemplo, una serie de servicios integrados (alimentación, salud, vivienda, útiles escolares) o la modificación del currículo para que sea más flexible y se adapte a las realidades de los estudiantes. De igual forma existen planes de educación compensatoria y de reintegración por medio de la educación de adultos, así como también líneas de acción que intentan involucrar más a los padres o dar orientación a los alumnos riesgosos para evitar que deserten. Se ha mostrado que las estrategias relacionadas con promover

una gestión curricular flexible, adaptada a las necesidades de los alumnos en riesgo, suelen ser más efectivas para evitar la deserción (Espínola, 2011).

El sistema escolar dispone de diversos programas dirigidos a proveer a grupos específicos de estudiantes con recursos adicionales, que son en su mayoría administrados por la Junta Nacional de Becas y Auxilio Escolar (JUNAEB).

Dentro de la oferta de programas, se cuenta en primer lugar, con iniciativas que consisten en la entrega de dinero de libre disposición a los alumnos, que corresponden a un sistema de becas dirigido a estudiantes con características específicas –como su origen indígena o su vulnerabilidad–, al cual estos deben postular. Por lo general, las becas buscan fortalecer el acceso y retención de los postulantes en el sistema escolar. El desglose de las becas en dinero de libre disposición vigente en la actualidad se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 2.5 Becas en dinero de libre disposición

Beca	Objetivo	Monto	Requisitos
BECA INDÍGENA (BI), EDUCACIÓN BÁSICA	Beneficiar a las minorías indígenas del país, en su acceso y permanencia en la educación básica.	\$ 98.000 al año (aprox. USD 160), que se paga en dos cuotas al inicio de cada semestre.	Origen indígena. Promedio mínimo de nota 5,0. Cursar entre 5º básico y 8º básico. Acreditar situación socioeconómica deficiente.
BECA INDÍGENA (BI), EDUCACIÓN MEDIA	Beneficiar a las minorías indígenas del país, en su acceso y permanencia en la educación media.	\$ 203.000 al año (aprox. USD 320), que se paga en dos cuotas al inicio de cada semestre.	Origen indígena. Promedio mínimo de nota 5,0. Cursar entre Iº medio y IVº medio. Acreditar situación socioeconómica deficiente.
BECA PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA (BPR)	Su objetivo es apoyar económicamente a estudiantes de escasos recursos con rendimiento académico sobresaliente para que puedan continuar sus estudios.	0,62 UTM (aprox. USD 45) mensual por 10 meses.	Promedio mínimo de notas 6,0. Cursar entre Iº medio y IVº medio. Acreditar situación socioeconómica deficiente.
BECA INTEGRACIÓN TERRITORIAL (BIT)	Es la entrega de un aporte económico a estudiantes provenientes de zonas aisladas del país.	Máximo 1,87 UTM (aprox. USD 130) mensual por 10 meses.	Residencia familiar en lugares extremos del país.
		Una asignación anual entre 3,73 y 18,65 UTM dependiendo de la zona de residencia.	Cursar enseñanza media técnico-profesional, de educación especial o diferencial, siempre que en sus localidades de residencia no existan niveles, modalidades y especialidades educacionales de su interés. Acreditar documentalmente situación socioeconómica deficiente.

BECA DE APOYO A LA RETENCIÓN ESCOLAR (BARE)	El objetivo principal de la beca se encuentra orientado a favorecer la permanencia en el establecimiento educacional de los estudiantes de educación media con mayores niveles y con alto riesgo de abandonar el sistema escolar, para que logren finalizar con éxito su enseñanza media.	\$ 182.500 (aprox. USD 290) anuales, distribuidos en cuatro cuotas.	Cursar entre Iº medio y IIIº medio. Estudiar en régimen educacional diurno. Ser postulado por el establecimiento (en base a criterios como situación de riesgo o baja asistencia).
BECA POLIMETALES DE ARICA (BPM)	Contribuir al programa de intervención en zonas con presencia de polimetales.	6,2 UTM (aprox. USD 450) anuales, que se pagan hasta en 10 cuotas.	Beneficiarios programa polimetales. Encontrarse matriculado en algún establecimiento educacional de educación media.
BECA PRÁCTICA TÉCNICO-PROFESIONAL (BTP)	Busca contribuir a que los jóvenes concluyan su ciclo de instrucción intermedia y puedan acceder a trabajos mejor remunerados.	\$ 65.500 (aprox. USD 100), pago único.	Estudiante egresado de enseñanza media técnico-profesional. Realizar o iniciar la práctica profesional durante el año en curso.

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro de Estudios MINEDUC, 2015b.

En segundo lugar, el sistema escolar aporta otros beneficios a estudiantes, principalmente de origen vulnerable, que consideran la alimentación escolar, la salud, el apoyo psicosocial, el transporte escolar y la provisión de distintos recursos de aprendizaje. Los distintos programas de entrega de servicios y productos a los alumnos se presentan en la tabla 2.6.

Tabla 2.6 Programas de entrega de servicios y productos

Programa	Objetivo
PROGRAMA DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR (PAE)	Entregar diariamente alimentación complementaria y diferenciada según las necesidades de los alumnos de establecimientos subvencionados durante el año lectivo, a alumnos en condición de vulnerabilidad de educación parvularia, básica, media y universitaria, con el objeto de mejorar su asistencia a clases y evitar la deserción escolar.
PROGRAMA DE SALUD DEL ESTUDIANTE	Pesquisar y entregar atención integral a alumnos en condición de vulnerabilidad social, económica, psicológica y biológica de educación parvularia, básica y media, pertenecientes a establecimientos subvencionados, favoreciendo su calidad de vida y su acceso equitativo al sistema educacional en igualdad de condiciones para obtener las mejores posibilidades de éxito.
PROGRAMA DE ÚTILES ESCOLARES	Contribuir a la permanencia en el sistema escolar de alumnos económicamente vulnerables, disminuyendo los gastos por concepto de compra de útiles escolares del grupo familiar.
PROGRAMA DE RESIDENCIAS ESTUDIANTILES	Posibilitar la continuación de estudios a alumnos vulnerables, residentes en áreas donde no existen establecimientos educacionales que satisfagan sus intereses de formación o no cuenten con oferta educacional completa, impidiendo alcanzar la meta de doce años de escolaridad fijada para todos los estudiantes chilenos. Consiste en la entrega de servicio de alojamiento, alimentación completa, apoyo pedagógico y formación integral.

TARJETA NACIONAL ESTUDIANTIL (TNE)	Beneficio que acredita la calidad de estudiante regular de enseñanza básica, media o superior y que hace efectiva la gratuidad o rebaja en el pago de la tarifa de los servicios de locomoción colectiva.
ME CONECTO PARA APRENDER	Entregar un computador portátil, banda ancha móvil (BAM) por un año y recursos educativos digitales a los estudiantes de 7° básico de todos los establecimientos municipales del país, con el objeto de acortar la brecha de acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y apoyar los procesos de aprendizaje.
YO ELIJO MI PC	Aumentar los niveles de equidad, disminuir la brecha digital y favorecer a niños en condición de vulnerabilidad que se destacan por su buen rendimiento académico. Consiste en la entrega de computadores a los niños de mejores notas, que se encuentran en la primera prioridad SINAIE (Sistema Nacional de Asignación con Equidad) y que ingresen a 7° básico en establecimientos subvencionados (desde 2016).
PROGRAMA DE APOYO A LA RETENCIÓN ESCOLAR (PARE)	Apoyar pedagógica y psicológicamente a estudiantes vulnerables que están en riesgo de desertar del sistema escolar. Se orienta a estudiantes pertenecientes a establecimientos focalizados de las regiones de Antofagasta, Valparaíso, Metropolitana, Maule, Biobío y la Araucanía.
PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA (HPV)	Contribuir a aumentar el éxito en el desempeño escolar, observable en altos niveles de aprendizaje y escasa deserción de las escuelas y, a largo plazo, persigue elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales (relacionales, afectivas y sociales) y disminuir daños en salud (depresión, suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas). Está orientado a niños del primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y del primer y segundo ciclo básico, sus padres y el equipo docente, que provengan de establecimientos subvencionados, con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial.
PROGRAMA ESCUELAS ABIERTAS	Consiste en la implementación de actividades diarias durante un máximo de 20 días en el periodo de vacaciones. La modalidad de escuelas abiertas incluye alimentación. Se orienta a estudiantes que cursan educación parvularia y educación básica de establecimientos educacionales vulnerables.
PROGRAMA CAMPAMENTOS RECREATIVOS ESCOLARES	Consiste en la implementación de campamentos que se ejecutan en el periodo de vacaciones de los estudiantes atendidos. Durante este tiempo, los usuarios de la modalidad gozan de alojamiento, alimentación, traslados y actividades recreativas en un ambiente seguro y bajo el cuidado de monitores previamente capacitados. Se orienta a niños y jóvenes de 8 a 18 años de edad, pertenecientes a establecimientos educacionales focalizados por JUNAEB.

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro de Estudios MINEDUC, 2015b.

4. PRINCIPALES DESAFÍOS

En esta sección se hace una revisión de los principales desafíos que enfrenta el sistema educacional chileno para mejorar la calidad y equidad de la educación. Estos provienen tanto del análisis y experiencia de los actores directamente ligados al sistema educativo, como de la sociedad civil y de los movimientos sociales, quienes exigen educación de mejor calidad y más equitativa para todos los chilenos.

En educación parvularia, si bien existen grandes avances en términos de la cobertura de la educación en el tramo de 4 a 5 años, se mantiene el reto de aumentar la cobertura en el tramo de 0 a 3 años, lo que conlleva a destinar esfuerzos en la generación de cambios culturales en las familias, quienes no perciben la importancia de asistir a educación temprana. También requiere de destinar recursos humanos y materiales que permitan dar respuesta a esta ampliación de la cobertura.

No solamente se viven desafíos a nivel de cobertura, sino también de establecer indicadores de calidad para la educación parvularia que certifiquen las buenas prácticas y sancionen a los jardines de baja calidad. Desde la promulgación de la Ley N° 20.835 en abril de 2015, es la Subsecretaría de Educación Parvularia la que se encuentra a cargo de definir la política educativa para niños de 0 a 6 años. Además, la Ley N° 20.832 ha definido los criterios para el funcionamiento de los establecimientos de educación parvularia, aunque todavía no ha sido implementada.⁵⁴ Por otro lado, las bases curriculares se encuentran en etapa de revisión y el Marco para la Buena Enseñanza en la educación parvularia está en construcción.

Para el nivel escolar, uno de los principales desafíos guarda relación con las inequidades del sistema. La alta segregación socioeconómica que presenta el sistema educacional chileno, y las estrategias de segmentación de los estudiantes según rendimiento, plantean el desafío de generar políticas que incentiven, regulen y promuevan la equidad y la integración social en el sistema educacional chileno. Una de las medidas recientemente implementadas para dar cuenta de estos desafíos es la Ley de Inclusión, la cual elimina el lucro con los recursos públicos, suprime el financiamiento compartido, y además regula la selección de los estudiantes. Esta ley y otras políticas para aumentar la equidad del sistema educativo se desarrollan en el capítulo 5.

También se observan desafíos en cuanto a las brechas de género en la educación. Por ello, se hace importante incentivar a todos los estudiantes, independiente de su sexo, a participar de las distintas áreas del conocimiento, evitando una generalización de roles según género. De esta manera, los alumnos podrán desarrollar plenamente sus intereses y habilidades, insertándose en la sociedad de manera más efectiva.

Se suele asociar el SIMCE con la calidad, reduciendo este concepto a los resultados que obtengan los estudiantes y establecimientos en pruebas estandarizadas. Esta asociación entre calidad y resultados en pruebas estandarizadas resulta en una estigmatización sobre los resultados obtenidos por los establecimientos municipales, los cuales concentran a los alumnos con peor situación socioeconómica. Así, al ligar el SIMCE con calidad se tiende a pensar que los establecimientos municipales son los de peor calidad, cuando en realidad los resultados están reflejando que en esos establecimientos se encuentran los estudiantes de condición económica vulnerable.

En educación técnico-profesional, uno de los principales desafíos es desarrollar mayor articulación entre los niveles medio y superior, y entre ellos y la capacitación, certificación de competencias y el mundo del trabajo, para de esta forma apoyar el desarrollo de trayectorias formativas y laborales de estudiantes y trabajadores en línea con sus intereses y con las necesidades de desarrollo del país y sus regiones.

⁵⁴ Según lo indicado en el Artículo Primero transitorio de la Ley N° 20.832, la normativa entrará en vigencia a los seis meses de la fecha de inicio de funciones de la Subsecretaría de Educación Parvularia y de la Intendencia de Educación Parvularia de la Superintendencia de Educación.

Los datos de disminución de matrícula en el sector municipal son indicadores de una crisis en la educación pública, lo que genera el desafío de fortalecer este sector. Como ya fue mencionado en el capítulo anterior, existe actualmente una estrategia de fortalecimiento de la educación pública (FEP), la cual se plantea entre otras cosas mejorar la calidad de la educación municipal.

En cuanto a los desafíos enfrentados a nivel de educación superior, se reconoce la desventaja existente de los alumnos provenientes de sectores socioeconómicos bajos para acceder a la educación superior en general, y en particular a las instituciones selectivas. A pesar de avances como la incorporación del puntaje/ranking para las notas de enseñanza media o el programa PACE de acceso efectivo a la educación superior, sigue siendo necesario avanzar en esta dirección por medio del desarrollo de estrategias y anteponiéndose a los desafíos que se puedan generar en este proceso, como el acompañamiento de alumnos vulnerables dentro del sistema escolar, ayudándoles a mantenerse motivados y valorados en el sistema.

Por último, se plantea como desafío generar también una mayor conexión entre los distintos niveles del sistema educacional para que así los alumnos puedan tener procesos de transición más pertinentes entre ellos. Sobre esto, si bien ya se mencionó la relevancia de la transición entre educación media y educación superior, es necesario también plantear el desafío de fortalecer los procesos de transición entre educación parvularia y educación básica, y entre educación básica y educación media.



1. PROVISIÓN ESCOLAR

ORGANIZACIÓN DE LA RED DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

A lo largo de la última década, la red de establecimientos escolares no ha estado sujeta a regulaciones relacionadas con la apertura de centros en función de criterios demográficos como el tamaño de matrícula, o criterios territoriales como su localización geográfica. De esta manera, la Ley General de Educación (LGE) mantuvo el principio de la libertad de enseñanza presente en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que se define como el derecho por parte de los sostenedores de abrir, organizar y mantener centros educacionales. No obstante lo anterior, tanto los jardines infantiles como los establecimientos que proveen enseñanza parvularia, básica y media deben cumplir diversos requisitos para obtener la autorización y/o el reconocimiento oficial para su funcionamiento.

Por un lado, la educación parvularia impartida en jardines infantiles había carecido históricamente de la obligatoriedad de someterse a procesos de autorización para su funcionamiento. Así, hasta fines del año 2013, existía un sistema denominado empadronamiento, que era ejecutado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y bajo el cual se acreditaba que las instituciones, a petición voluntaria, cumplían la normativa definida por esta misma institución o por otros organismos competentes para una adecuada y segura atención a los párvulos (MINEDUC, 2014a). El año 2013, la Resolución Exenta N° 015/0550 de la JUNJI revocó la figura del empadronamiento voluntario, reemplazándola por una autorización normativa de funcionamiento obligatoria, por medio de la cual se certifica que un establecimiento educacional de primera infancia –sea del ámbito público o privado– se circunscribe a la normativa vigente contenida en el documento Guía de Funcionamiento para Establecimientos de Educación Parvularia (JUNJI, 2013). Posteriormente, los requisitos se definieron más claramente en la Ley N° 20.832, que crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia.⁵⁵

Por otro lado, la legislación educacional establecía ya en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley N° 18.962, 1990) que los establecimientos que imparten enseñanza parvularia, básica y/o media deben poseer el reconocimiento oficial de parte del Ministerio de Educación para funcionar. Los requisitos para alcanzar esta autorización, que es entregada por las Secretarías Ministeriales de Educación, se modificaron en la última década con la promulgación de la Ley General de Educación el año 2009 (Ley N° 20.370) y el Decreto N° 315 (2011) que reglamenta dicho proceso. Los principales cambios se centraron en elevar el nivel educacional exigido a los sostenedores y se añadió el compromiso de parte de los mismos de cumplir con los mandatos del nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, creado bajo la Ley N° 20.529

⁵⁵ Para más detalles ver capítulo 5.

Capítulo 3

INSTITUCIONES: MEJORAMIENTO ESCOLAR, EVALUACIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS

El capítulo 3 entrega datos del sistema educativo desde la perspectiva de los establecimientos educacionales, centrándose en directivos, docentes y personal de apoyo. Para ello, se describen las principales características de estos actores en el período 2004 a 2016, previo a la entrada en vigencia del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Además, se describen las estructuras de apoyo y los mecanismos de evaluación para los establecimientos.

del año 2011. Así, en la actualidad, para obtener el reconocimiento oficial, los establecimientos deben cumplir requisitos referidos al sostenedor responsable del centro; a la infraestructura y equipamiento; a la idoneidad del personal; a la disposición de un proyecto educativo; deben contar con un reglamento de evaluación y promoción de alumnos y un reglamento interno; así como también ceñirse a los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación o a los propios y comprometerse al cumplimiento de los estándares nacionales de aprendizajes del Servicio Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, SAC (Decreto N° 315, 2011).

Los sostenedores educacionales han mantenido durante el período 2004–2016 la responsabilidad normativa por el funcionamiento de los establecimientos educacionales. Un cambio significativo acontecido en estos últimos años corresponde a la introducción de mayores exigencias y controles a los dueños y/o administradores educativos. Por un lado, la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009) aumentó los requisitos referidos al nivel educativo con el cual estos deben contar (desde IV° medio a un título profesional), impuso además la tenencia de un giro único (con lo que solo pueden dedicarse al rubro de la educación), y estableció que deben rendir cuenta pública de los recursos entregados por el Estado. Por otro lado, el SAC dotó a la nueva Superintendencia de Educación de la función de fiscalizar que los sostenedores reconocidos oficialmente se ajusten a la normativa educacional, cautelando la legalidad del uso de recursos de los subvencionados y, en caso de denuncia, de los pagados y de vigilar el cumplimiento de los requisitos exigidos para mantener el reconocimiento oficial. Los requisitos y restricciones para los sostenedores que reciben financiamiento público aumentaron con la Ley de Inclusión (ver capítulo 5).

CARACTERÍSTICAS DE LA RED DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

Desde el año 2004 al 2015, el tamaño de los establecimientos escolares, medido a partir del promedio de alumnos, ha tendido a disminuir en los distintos niveles y tipos de enseñanza con la excepción de aquellos que imparten educación parvularia y educación media humanista-científica (HC) de adultos. A nivel general, la tendencia a la disminución del número de estudiantes en los diversos niveles y tipos de enseñanza es más pronunciada en el sector municipal y en las corporaciones de administración delegada que en los centros particulares subvencionados y pagados, con la sola excepción de la educación básica especial y de adultos.

Tabla 3.1 Evolución del promedio de alumnos por unidad educativa según nivel y tipo de enseñanza y dependencia de 2004 a 2015

Nivel y tipo de enseñanza		Año	Total	MUN	PS	PP	CORP
NIÑOS Y JÓVENES	Parvularia	2004	53	54	51	55	-
		2010	57	46	64	72	-
		2014	62	48	70	93	-
		2015	62	47	71	98	-
	Básica regular	2004	253	218	312	293	183
		2010	231	179	299	329	209
		2014	228	165	300	351	142
		2015	230	164	304	357	130
	Básica especial	2004	84	62	91	41	-
		2010	74	48	80	15	-
		2014	79	67	80	23	-
		2015	79	67	81	20	-
Media HC	2004	321	550	261	181	490	
	2010	273	405	238	191	459	
	2014	239	304	219	196	377	
	2015	239	297	221	195	375	
Media TP	2004	321	288	318	10	594	
	2010	225	213	205	15	498	
	2014	182	166	184	7	312	
	2015	175	159	177	5	305	
ADULTOS	Básica	2004	47	52	41	24	6
		2010	46	52	39	22	-
		2014	40	45	34	16	-
		2015	40	45	35	20	-
	Media HC	2004	105	101	118	84	94
		2010	150	139	166	116	-
		2014	150	140	159	144	-
		2015	153	139	168	145	-
	Media TP	2004	90	117	47	26	88
		2010	101	89	136	23	110
		2014	85	78	99	-	-
		2015	85	77	103	-	-

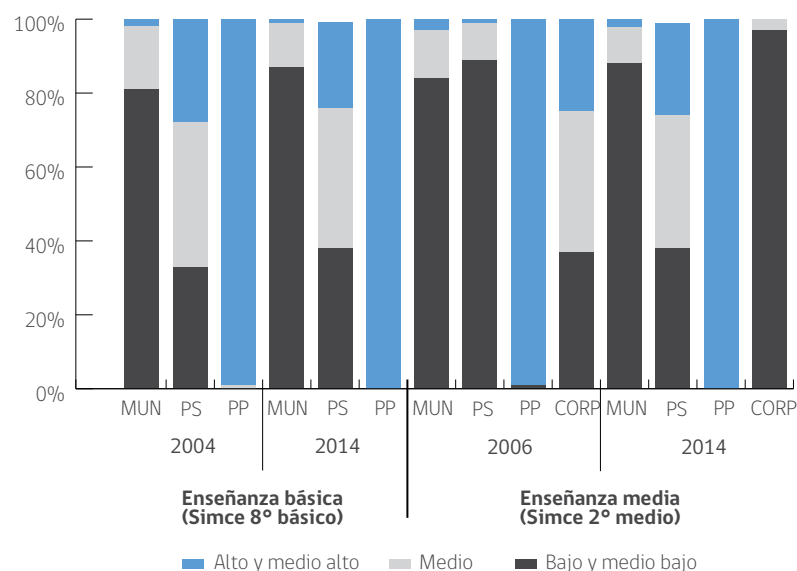
Fuente: Bases de datos de Matrícula por unidad educativa, Centro de Estudios MINEDUC 2004b, 2010c, 2014h, 2015.

Nota 1: Los establecimientos educacionales pueden impartir más de un nivel de enseñanza a la vez y más de un grado por nivel. En este cuadro se presentan los datos según unidad educativa y no el establecimiento en su conjunto.

Nota 2: No se incluye la educación parvularia impartida en jardines infantiles, ya que no se dispone de información oficial.

Para la caracterización de la composición socioeconómica de los establecimientos escolares, el Ministerio de Educación dispone, entre otros instrumentos, del indicador Grupo Socioeconómico (GSE)⁵⁶ bajo el cual clasifica a los centros escolares en cinco niveles: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto. La distribución de este indicador según la dependencia de los centros educativos revela la alta estratificación social de los establecimientos de enseñanza básica y media. En ambos niveles, los colegios del sector municipal y las corporaciones de administración delegada en la enseñanza media concentran estudiantes de grupos bajos y medios bajos, mientras que los centros particulares subvencionados presentan una composición más diversa, con proporciones similares de alumnos de grupos bajo/medio, bajo y medios. Finalmente, los establecimientos particulares pagados se mantienen en el período como exclusivamente de GSE alto y medio alto.

Gráfico 3.1 Evolución del grupo socioeconómico de los establecimientos de enseñanza básica y media según dependencia de 2004 a 2014



Fuente: Bases SIMCE 8º básico y IIº medio, Agencia de Calidad de la Educación 2004, 2006, 2014b y 2014c.

Nota: El gráfico no incluye a los establecimientos de corporación de administración delegada de enseñanza básica, ya que representan un porcentaje minoritario del total de centros educativos de este nivel de enseñanza.

⁵⁶ Las variables utilizadas para la construcción de este indicador incluyen, por un lado, la información de los estudiantes provista por los cuestionarios SIMCE correspondiente al nivel educacional de la madre, el nivel educacional del padre, el ingreso total de un mes normal en el hogar del estudiante, y, por otro lado, el índice de vulnerabilidad del centro escolar calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

CARACTERÍSTICAS DE LOS CURSOS Y DE LA AGRUPACIÓN DE ESTUDIANTES AL INTERIOR DE LOS ESTABLECIMIENTOS

El sistema escolar ha mantenido durante el período 2004-2016 la normativa establecida en el Decreto N° 8144 (1980) que fija el número mínimo y máximo de alumnos por curso de acuerdo con el nivel y modalidad educativa impartida. Así, en la educación parvularia, básica y media la normativa estipula que los cursos deben tener un alumno como mínimo y 45 como máximo, mientras que en la educación especial la cifra oscila entre uno como mínimo y 15 como máximo, según el tipo de necesidad educativa especial que se atienda. El mismo decreto autoriza la combinación de cursos en la educación básica rural estableciendo que el máximo de estudiantes por curso de estas características puede alcanzar hasta los 35 alumnos. Esta normativa rigió en la educación parvularia hasta 2010, cuando se estableció un coeficiente técnico específico para este nivel, el que fue modificado nuevamente en 2012.

Entre el año 2004 al 2015, el tamaño promedio de los cursos ha experimentado una merma en todos los niveles y tipos de enseñanza, salvo en las unidades educativas que imparten educación básica especial y educación media HC de adultos. Al desagregar los datos según la dependencia de los establecimientos, se identifica que la tendencia a la disminución en el número de alumnos es más importante en el sector municipal que en los establecimientos particulares subvencionados, pagados y en las corporaciones de administración delegadas, principalmente en la enseñanza parvularia, básica regular, media HC y media TP de jóvenes y adultos.

Tabla 3.2 Evolución del tamaño promedio de los cursos según nivel y tipo de enseñanza, por dependencia de 2004 a 2015

Nivel y tipo de enseñanza		Año	Total	MUN	PS	PP	Adm. del.
NIÑOS Y JÓVENES	Parvularia	2004	23	23	25	14	-
		2010	22	21	24	15	-
		2014	22	20	24	18	-
	Básica regular	2004	24	21	28	20	23
		2010	22	19	27	21	26
		2014	21	17	26	22	28
	Básica especial	2004	10	8	11	8	-
		2010	11	8	11	5	-
		2014	12	9	12	4	-
	Media HC	2004	33	36	35	24	35
		2010	31	33	33	24	35
		2014	30	29	31	24	32
	Media TP	2004	34	33	35	5	34
		2010	30	28	31	5	32
		2014	27	24	29	5	28
		2015	26	24	29	5	29

		2004	18	18	17	13	3
		ADULTOS	Básica	2010	19	18	19
2014	17			17	19	12	-
2015	18			17	20	20	-
Media HC	2004		29	29	30	18	24
	2010		34	33	36	23	-
	2014		31	31	32	23	-
Media TP	2015		31	30	32	23	-
	2004		23	25	20	11	24
	2010		23	21	29	10	28
	2014		21	18	25	-	-
	2015		21	19	27	-	-

Fuente: Bases de datos de Matrícula por unidad educativa, Ministerio de Educación 2004b, 2010c, 2014h, 2015o.

Nota: No se incluye la educación parvularia impartida en jardines infantiles, ya que no se dispone de información oficial.

El ratio profesor-estudiante no se encuentra normado dentro del sistema escolar del país en la educación básica y media. En el caso de la educación parvularia, coexisten dos regulaciones distintas: el Decreto N° 315 del año 2011 (modificado posteriormente por el Decreto N° 115 de 2012), para escuelas que imparten este nivel de enseñanza y la Guía de funcionamiento para establecimientos de educación parvularia para jardines infantiles (JUNJI, 2013), ambas definen los siguientes coeficientes técnicos normativos respecto del número de educadores por alumnos de párvulos según el nivel impartido.

Tabla 3.3 Coeficiente técnico educadores de párvulos por alumno, según nivel de enseñanza parvularia

	Decreto N° 315 (2011)	JUNJI (2013)
SALA CUNA	Un educador de párvulos hasta 42 lactantes, distribuidos en dos grupos a lo menos.	Un educador de párvulos hasta 20 lactantes, distribuidos en dos grupos como máximo.
MEDIO MENOR	Un educador de párvulos hasta 32 niños.	Un educador de párvulos hasta 32 niños, distribuidos en dos grupos como máximo.
MEDIO MAYOR	Un educador de párvulos hasta 32 niños.	Un educador de párvulos hasta 32 niños, distribuidos en dos grupos como máximo.
NT1	Un educador de párvulos hasta 35 niños.	Un educador de párvulos hasta 32 niños, distribuidos en dos grupos como máximo.
NT2	Un educador de párvulos hasta 45 niños.	Un educador de párvulos hasta 32 niños, distribuidos en dos grupos como máximo.

Fuente: Decreto N° 315 (2011); y JUNJI, 2013.

De acuerdo con las estadísticas oficiales, el ratio profesor-estudiante ha sufrido una disminución en los años 2013 y 2014 en todos los niveles y tipos de enseñanza. La evolución de este indicador según la dependencia de los establecimientos da cuenta que este ha tendido a experimentar una baja en todos los niveles y tipos de dependencia, aunque la dependencia particular subvencionada mantiene el mayor ratio profesor-estudiante en ambas las mediciones.

Tabla 3.4 Evolución del ratio profesor-estudiante según nivel y tipo de enseñanza, por dependencia en los años 2013-2014

Nivel y tipo de enseñanza	Año	Total	MUN	PS	PP
EDUCACIÓN PRIMARIA (1° A 6° BÁSICO)	2013	22,5	18,8	27,3	18,3
	2014	21,3	17,4	26,3	17,7
EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (7° Y 8° BÁSICO)	2013	24,3	21,2	28,5	21,7
	2014	22,8	19,5	27,2	20,5
EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (1°A IV° MEDIO)	2013	25,1	24,3	27,7	16,2
	2014	23,9	22,6	26,8	15,8

Fuente: Archivo de tendencias enviado por la OCDE el 16 de febrero de 2016, en base a cifras calculadas para la publicación Education at a Glance.

Nota: Los niveles están segmentados según CINE 2011 (para más información sobre los niveles ver diagrama A3 en el anexo). Las cifras de 2014 fueron actualizadas por la Unidad de Estadísticas del Ministerio de Educación, utilizando información actual del cuestionario PERS enviado a la OCDE, debido a que no se ha recibido un archivo actualizado de tendencias.

El agrupamiento de estudiantes al interior de los centros escolares se realiza generalmente de acuerdo con la edad -según los requisitos mínimos de ingreso a cada nivel de enseñanza que se redefinieron en la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009)-, así como también según las modalidades educativas (educación regular, especial y de adultos) y formaciones diferenciadas en la enseñanza media (humanista-científico, técnico-profesional y artística) descritas en la Ley N° 20.370.

Al margen de lo anterior, cabe señalar que de acuerdo con un estudio empírico desarrollado en el año 2014, un criterio de ordenamiento de los cursos efectuado comúnmente por los centros educativos que imparten enseñanza media corresponde al agrupamiento por habilidades académicas -acorde a las notas escolares-, el cual es más frecuente en establecimientos de mayor tamaño de matrícula, con fines de lucro, de modalidad humanista-científico, de niveles más altos de vulnerabilidad y de alta heterogeneidad socioeconómica. La misma evidencia establece que los resultados de aprendizaje de los centros que realizan este tipo de agrupamiento son más bajos que aquellos que no lo realizan (Treño, Valenzuela y Villalobos, 2014).

ORGANIZACIÓN DE LA JORNADA Y EL TIEMPO ESCOLAR

La normativa que regula el calendario escolar a nivel nacional establece que el año lectivo, que comprende las clases sistemáticas y el resto de las actividades educativas, tiene una duración mínima de 38 semanas para los establecimientos adscritos al régimen de jornada escolar compleja diurna (JECD) y de 40 semanas para los que no lo están (Decreto N° 289, 2010). En el marco de las semanas del año lectivo, los planes de estudio vigentes para los distintos niveles de enseñanza establecen las horas mínimas que los establecimientos deben cumplir de trabajo semanal, aun cuando estos posean planes y programas propios (Superintendencia de Educación, 2014).

A lo largo de la última década, el principal cambio en esta área se produjo con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), que estableció que los centros educativos en jornada escolar completa deben asegurar un 30% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición, y que los planes y programas de estudio para los niveles de educación básica y media que elabore el Ministerio de Educación deberán asegurar, a lo menos, una proporción equivalente al 15% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición, la que se ha intentado resguardar en las bases curriculares. La distribución de horas anuales, semanales y de libre disposición establecida en los planes de estudio vigente queda configurada de la siguiente manera:

Tabla 3.5 Distribución de horas pedagógicas anuales y semanales de trabajo escolar vigente

Niveles educativos	Total horas anuales	Total horas semanales	Con JEC		Sin JEC	
			Horas semanales obligatorias	Horas semanales libres disposición	Total horas anuales	Total horas semanales
1° - 4° BÁSICO	1,444	38	31,5	6,5	1,140	30
4° - 6° BÁSICO	1,444	38	32	6	1,140	30
7° - 8° BÁSICO	1,444	38	32	6	1,254	33
I° - II° MEDIO	1,596	42	36	6	1,254	33
III° - IV° MEDIO HC	1,596	42	36	6	1,368	36
III° - IV° MEDIO TP	1,596	42	38	4	1,444	38
III° - IV° MEDIO ARTÍSTICO		42	40	2	-	-

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2014b.

Nota: Las horas pedagógicas tienen una duración de 45 minutos.

2. LIDERAZGO ESCOLAR

TAMAÑO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES⁵⁷

De acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación, el año 2015 se contabilizaron 9.063 directores, 4.524 jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y 3.960 inspectores generales, todos ellos ocupando sus cargos respectivos como función principal. La distribución por dependencia de los directores en el período 2004-2015 da cuenta que la proporción de quienes laboran en el sector municipal ha tendido a disminuir, en favor de quienes ejercen el cargo en colegios particulares subvencionados.

Respecto de las características sociodemográficas de los líderes educativos, a lo largo de la última década se ha registrado un aumento del número de mujeres que se desempeña en el cargo de director y una merma menor en el promedio de edad desde 54 a 52 años. Por otro lado, el cargo de jefe de UTP es ejercido en una amplia mayoría por mujeres, con un promedio de edad de 49 años. Finalmente, más de la mitad de los inspectores generales son de género masculino y cuentan con un promedio de edad de 54 años hacia 2015. La distribución por dependencia de estas características se presenta en la tabla 3.6.

Tabla 3.6 Evolución de las características sociodemográficas de los directores escolares por dependencia de 2004 a 2015

	Año	Mujeres (%)					Promedio de edad				
		Total	MUN	PS	PP	CORP	Total	MUN	PS	PP	CORP
DIRECTORES	2004	48,6	34,9	61,7	52,3	20	54	54	52	54	54
	2006	50,8	37,8	64,7	65,4	21,7	52	55	49	51	55
	2008	52,1	38,3	64,9	65	21,3	52	55	49	52	55
	2010	54,6	39,8	67,3	67	19	53	56	50	52	56
	2012	55,1	42,6	67,7	67,4	22,4	52	55	49	53	54
	2014	56,5	43,7	69	64	23,7	52	54	50	54	55
	2015	61,7	44,7	72,8	60	25,8	52	56	50	57	55
JEFES DE UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA	2012	71,6	68,2	75,1	68,5	49,1	49	53	45	49	52
	2014	72,3	68,9	76,1	66,7	49	49	51	46	50	51
	2015	73,7	70,5	77,2	72,5	52	49	52	46	50	49
INSPECTORES GENERALES	2012	42,3	39,7	45,2	49,7	33,3	53	57	49	50	54
	2014	42,8	38,9	47,5	50,6	36,7	53	56	50	52	55
	2015	43	39,6	47,2	52,5	66,7	54	57	50	53	53

Fuente: Bases de datos de docentes, Centro de Estudios MINEDUC, 2004d, 2006c, 2008c, 2010d, 2012g, 2014j y 2015q.

Nota: No existe información desagregada de jefes de Unidad Técnico Pedagógica e inspectores generales para los años anteriores a 2012.

⁵⁷ La información que se presenta en este apartado no incluye datos referidos a los directivos de jardines infantiles, ya que no se dispone de información oficial.

Por otro lado, respecto de la formación para el cargo de los líderes educativos, no se registran cambios de 2004 a 2015, y los tres cargos directivos son ejercidos mayoritariamente por individuos que poseen un título en educación. La distribución por dependencia da cuenta que al año 2015 la tenencia de un título en educación de los directores superaba al 97% en los establecimientos municipales y particulares subvencionados. En el caso de los establecimientos particulares desciende a 89%, porcentaje menor en los centros de administración delegada (83,1%), aun cuando ha ido en aumento en los últimos años. Información complementaria procedente de una encuesta aplicada a una muestra representativa de directores el año 2014, muestra que el 74% de estos cuenta con una especialización en administración, gestión o liderazgo escolar al momento de asumir el rol. Al desagregar la cifra según la dependencia de los centros educativos, se obtiene que el 83% de los directores de establecimientos municipales posee una especialización para el cargo, cifra que disminuye al 75% en los particulares pagados y al 62% en los centros particulares subvencionados (Universidad Diego Portales, 2015).

Tabla 3.7 Evolución de la tenencia de título en educación de los directores escolares por dependencia en el periodo 2004-2015

Año	Total	MUN	PS	PP	CORP
2004	98,8	99,6	96	96,5	73,3
2006	98,6	99,8	97,9	94,8	87
2008	98,9	99,9	98,5	95,7	86,9
2010	98,9	99,8	98,6	96	87,3
2012	97,4	98,9	96,6	91,4	77,6
2014	98,8	99,8	98,4	95,8	83,1
2015	98,0	99,6	97,9	89,7	81,8

Fuente: Bases de datos de docentes, Centro de Estudios MINEDUC, 2004d, 2006c, 2008c, 2010d, 2012g y 2014j, 2015q.

REQUISITOS PARA ACCEDER A CARGOS DIRECTIVOS

A lo largo de la última década, las políticas educativas orientadas a los directivos escolares han introducido nuevos requisitos para ejercer esta función, los que se distinguen según se trate de un jardín infantil o un centro escolar y según la dependencia administrativa de los establecimientos.

Por un lado, en el caso de los directores de jardines infantiles públicos y privados, la regulación estableció el año 2013 que estos deben contar con un título profesional de educador de párvulos otorgado por una escuela normal, universidad o instituto profesional de educación superior reconocido por el Ministerio de Educación, además de poseer experiencia

docente específica en aula de al menos dos años, así como también formación específica para la función directiva (JUNJI, 2013).

Por otro lado, en el caso de los establecimientos escolares que imparten parvularia, básica y media, la legislación ha mantenido el requisito estipulado el año 1991 en el Estatuto de los Profesionales de la Educación que establece que para acceder a cargos directivos -tanto en el sector público como particular- se debe contar con una formación y experiencia docente específica para la función (Ley N° 19.070, 1991). Únicamente para quienes se desempeñan en el sector municipal, la Ley N° 20.501 promulgada el año 2011 introdujo nuevos requisitos adicionales, dentro de los que se encuentran el estar en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos ocho semestres, y haber ejercido funciones docentes al menos durante tres años en un establecimiento educacional. Con estas modificaciones, se disminuyó de cinco a tres los años de experiencia docente requerida en la normativa anterior, y se permitió la entrada a candidatos de formación profesional no pedagógica con la condición de que cuenten con trayectoria en el aula (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

SELECCIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES

La selección de los directores de establecimientos escolares se ha conservado en el período 2004-2016 como una atribución de los sostenedores educacionales. Sin embargo, entre estos años se han experimentado distintas modificaciones a la normativa respecto de los procesos de selección, que han considerado exclusivamente a los directivos de establecimientos escolares del sector municipal, manteniendo a los jardines infantiles públicos y privados y al sector particular desregulado a este respecto.

Al centrarse en los directores de centros que imparten educación parvularia, básica y media del sector público, el año 2005 se dictó, en primer lugar, la Ley N° 20.006 que hizo obligatoria la concursabilidad de directores de los establecimientos municipalizados, terminando así con la figura de directores vitalicios. Más recientemente, la Ley N° 20.501 (2011) reconfiguró el sistema de selección para el cargo, introduciendo un proceso más profesional y transparente (Núñez et al., 2012). En la actualidad, la selección se realiza a través de un concurso público convocado por los municipios con participación del Servicio Civil y la Alta Dirección Pública (APD) de la misma institución, que es el organismo encargado del nombramiento de los más altos funcionarios y directivos del Estado chileno.

FUNCIONES DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES Y DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO ESCOLAR

En el período 2004-2016, las políticas educativas del sistema escolar han introducido una redefinición y especificación de la función directiva,

volcándola fuertemente hacia el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directores escolares (Núñez et al., 2012). La explicitación de nuevas responsabilidades y atribuciones para los directivos se ha configurado a partir de cambios a nivel normativo respecto de su función y de documentos de apoyo elaborados por el Ministerio de Educación.

Siguiendo la evolución normativa de la última década, la Ley N° 19.979 (2004) introdujo un hito dentro de la definición de la función directiva, determinando que la labor principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. Dicha normativa explicitó por primera vez las distintas atribuciones técnico-pedagógicas de los directores, incorporando dentro de ellas: el formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento; y adoptar las medidas necesarias para que los padres y/o apoderados reciban regularmente información acerca del funcionamiento del establecimientos y el progreso de sus hijos. Únicamente para los directores del sector municipal, se especifican de manera complementaria otras atribuciones de la gestión administrativa (tales como organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal; proponer el personal a contrata y de reemplazo; ser consultado en la selección de los profesores y promover una adecuada convivencia en el establecimiento) y financiera (tales como asignar, administrar y controlar los recursos que le fueren delegados).

Los avances introducidos el año 2004, se consolidaron posteriormente en la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) dictada el año 2009, que dota al director y a su equipo directivo de la función de conducir la realización del proyecto educativo institucional del establecimiento y de otros deberes en el área técnico-pedagógica, dentro de las cuales se suscribe de manera pionera, que los equipos de los establecimientos subvencionados deben realizar supervisión pedagógica en el aula.

Finalmente, en 2011 la Ley de Calidad y Equidad (Ley N° 20.501) agrega a las anteriores definiciones una nueva atribución para los directores del sector municipal, que consiste en la posibilidad de proponer al sostenedor el término de relación laboral del 5% de los docentes del establecimiento, en caso de estar mal evaluados. Con esto, se avanza –aunque marginalmente– hacia mayores atribuciones en materia de gestión de recursos humanos en los establecimientos públicos (Núñez et al., 2012).

En paralelo a los cambios normativos en la función directiva, el Ministerio de Educación lanzó el año 2005 el documento Marco para la Buena Dirección, que –aun cuando no tiene carácter vinculante– explicita la orientación del trabajo y el desempeño de los equipos directivos, con el propósito de generar criterios que favorezcan un ejercicio pertinente y adecuado de este cargo, sin ser usado hasta ahora en la evaluación de directores.

El Marco para la Buena Dirección fue actualizado en 2015, modificando las directrices del liderazgo escolar. El nuevo marco se organiza en cuatro

dimensiones de prácticas y tres de recursos personales. Las prácticas agrupan cinco dimensiones, a saber: construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales; liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Los recursos personales de los directivos se desglosan en principios, habilidades y conocimientos profesionales (Ministerio de Educación, 2015g). Las dimensiones y principios se encuentran descritos en la tabla A.5 del anexo.

El camino recorrido en este período en torno a la introducción de una nueva función directiva se ha aparejado a partir de la descripción antes realizada, de un fortalecimiento a nivel normativo de rol que el equipo directivo juega al lado del director en la gestión de los establecimientos. En esta misma línea, un cambio fundamental establecido el año 2011 bajo la Ley de Calidad y Equidad orientado a esta área, es que se posibilita por primera vez que los directores del sector municipal seleccionen a los integrantes de su equipo directivo (subdirector, inspector general y jefe técnico), tipificándolos como cargos de exclusiva confianza del mismo (Ley N° 20.501, 2011).

RENDICIÓN DE CUENTAS DE DIRECTIVOS ESCOLARES

A lo largo de la última década, la normativa educacional ha introducido –de manera simultánea a las nuevas responsabilidades de los directivos– mayores exigencias en términos de rendición de cuentas a los directivos que se desempeñan específicamente en el sector municipal.

En primer lugar, la Ley N° 19.979 (2004) introdujo un nuevo mecanismo de evaluación de desempeño de los directores de establecimientos públicos. El núcleo de dicha evaluación correspondía al cumplimiento de los objetivos y metas institucionales que los directores debían establecer al iniciar su período con los sostenedores municipales. La normativa estableció además, que en caso que el desempeño de los directores sea insatisfactorio, los sostenedores debían introducir mecanismos de apoyo o bien remover a los actores del cargo.

La misma ley introdujo un sistema de rendición de cuentas obligatorio a los directores de escuelas y liceos subvencionados para la comunidad escolar –que se mantiene vigente en la actualidad–, al estipular que al término del segundo semestre de cada año escolar, los líderes deben presentar a la comunidad un informe escrito de su gestión (Ley N° 19.979, 2004).

En segundo lugar y buscando resolver algunas debilidades del sistema de evaluación instaurado, el año 2004 en torno a la disparidad de criterios de los sostenedores para su aplicación y las capacidades efectivas de relevar del cargo a quienes obtuvieran un mal desempeño (Núñez et al., 2012), la Ley de Calidad y Equidad (Ley N° 20.501, 2011) introdujo la figura de los convenios de desempeño, que explicitan las metas anuales, estrategias y

resultados a alcanzar, con duración de cinco años, y que deben ser suscritos por los directores y el sostenedor municipal. Como da cuenta la normativa en ejecución, el sostenedor debe evaluar anualmente el cumplimiento de dichas metas y, en caso de que este sea insuficiente, puede solicitar la renuncia anticipada al director, el cual puede ser reinsertado a la dotación municipal únicamente si existen vacantes en la dotación comunal y a criterio del sostenedor.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DIRECTIVOS ESCOLARES

El sistema escolar del país ha sido caracterizado por la existencia de una amplia oferta formativa de preparación para líderes escolares de carácter privada, principalmente otorgada por instituciones de educación superior (Muñoz y Marfán, 2012). Así, un catastro levantado el año 2010 evidenció que existían 78 programas de formación de un año o más de duración que declaran tener como público objetivo a directores o equipos directivos, impartidos por universidades o institutos profesionales. De estos, el 66,7% eran magísteres, el 26,9% postítulos, el 3,8% diplomados, el 1,3% doctorados y el 1,3% cursos (Muñoz y Marfán 2012). Simultáneamente, a lo largo de la última década se han desarrollado algunas iniciativas públicas orientadas a este respecto, principalmente al alero del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) o del Programa de Liderazgo Educativo del Ministerio de Educación (Donoso et al., 2012).

Más recientemente, una iniciativa pública a destacar en materia de preparación y formación de directores escolares corresponde al Plan de Formación de Directores, implementado desde el año 2011 por el Ministerio de Educación, por medio del CPEIP. Este consiste en la entrega de becas para participar en programas de formación incluyendo magísteres, pasantías o cursos de máximo un año de duración, y que son definidos por el Ministerio de Educación por su alta calidad académica y por tener un fuerte enfoque en el desarrollo de competencias que permitan ejercer el liderazgo. La beca financia el 90% del costo del programa y una asignación de manutención. El programa se encuentra abierto para profesionales aspirantes al cargo y directores en servicio, con a lo menos tres años de experiencia en establecimientos educativos. Estos son evaluados a partir de sus antecedentes académicos y profesionales y por la motivación. Del año 2011 al 2014, de acuerdo con la última información disponible en el sitio web del programa, 2.969 directivos en servicio o aspirantes al cargo directivo han sido beneficiados por esta beca.

A pesar de la masividad de la oferta privada disponible y de las iniciativas públicas dirigidas a esta materia, la investigación en el área ha dado cuenta sistemáticamente de las distintas debilidades de las oportunidades formativas existentes en el país. Dentro de estas, se ha planteado que los programas no se encuentran explícitamente orientados al fortalecimiento

del liderazgo pedagógico de los directivos, carecen de regulación estatal en torno a su calidad, operan bajo metodologías tradicionales que no promueven el aprendizaje experiencial y entre pares, y tienden a concentrarse en los directivos en servicio, sin existir una oferta específica para los docentes aspirantes al cargo o para los líderes que se encuentran en etapa de inducción (Weinstein y Hernández, 2014; Muñoz y Marfán, 2012; Donoso et al., 2012). Hasta ahora no se han realizado evaluaciones de impacto del Plan de Formación de Directores.

SALARIOS Y ASIGNACIONES DE RESPONSABILIDAD DIRECTIVA

Entre 2004 y 2015, hasta antes de la promulgación de la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (y que es abordada en detalle en el capítulo 5), el sistema escolar del país no dispone de una carrera directiva propiamente tal. Así, el acceso al cargo de director suele ser la etapa terminal de la trayectoria de los educadores; no existen oportunidades de movilidad horizontal ni vertical dentro del rol, no se cuenta con una formación acorde a las distintas fases de la trayectoria de los actores ni tampoco con una diferenciación salarial acorde a estos criterios (Weinstein y Muñoz, 2012).

En dicho escenario, el principal mecanismo de incremento salarial para quienes ejercen cargos directivos ha correspondido tradicionalmente a la asignación de responsabilidad directiva, establecida por el Estatuto Docente de 1991 (Ley N° 19.070), que en ese entonces fue fijada en un máximo del 20% por sobre la remuneración mínima nacional de los docentes (Núñez et al., 2012). No obstante lo anterior, a lo largo de la última década se registra un avance hacia el mayor reconocimiento económico de la función directiva. Así, el aumento más significativo en este período se produjo el año 2011 con la promulgación de la Ley de Calidad y Equidad (Ley N° 20.501, 2011), que elevó la asignación de responsabilidad directiva y de responsabilidad técnico-pedagógica a los profesionales que se desempeñan en escuelas y liceos del sector municipal. Actualmente, esta asignación corresponde al 25% sobre la remuneración básica mínima nacional de los docentes en el caso de los directores, y se estableció una diferenciación en este monto según el tamaño de matrícula y la concentración de alumnos prioritarios en el establecimiento. Con esto, se introdujo un incentivo económico significativo para atraer a los líderes educacionales a los centros educativos municipales con estudiantes de menor nivel socioeconómico y mayor tamaño, que en su nivel máximo puede alcanzar el 200% de la remuneración mínima nacional de los docentes.

Tabla 3.8 Asignación de responsabilidad directiva según matrícula y concentración de alumnos prioritarios

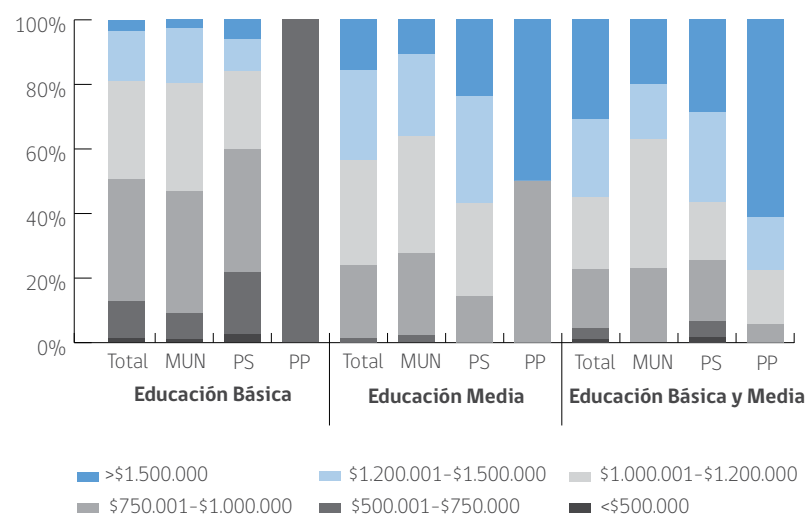
		Alumnos prioritarios	
		Baja concentración (menos de 60%)	Alta concentración (60% o más)
TAMAÑO DE MATRÍCULA DEL CENTRO EDUCATIVO	Hasta 399	25%	25%
	400 - 799	37,50%	75%
	800 - 1199	75%	150%
	Más de 1200	100%	200%

Fuente: Medina, 2010.

Nota: Los porcentajes corresponden al aumento de la asignación por sobre la remuneración básica mínima nacional.

Respecto de los montos salariales efectivos, un estudio de Weinstein, Marfán y Muñoz ejecutado en el año 2010 señala que el sueldo bruto mensual de los directores con 44 horas de contrato es de \$995.000, situándose por sobre el de los docentes que a igual contrato a ese año recibían un salario promedio de \$795.000 (Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012). Por otro lado, una encuesta más reciente aplicada el año 2013 a una muestra representativa de directores da cuenta de las remuneraciones declaradas por los directores, estas se presentan en el gráfico 3.2 (Universidad Diego Portales, 2014).

Gráfico 3.2 Remuneraciones autodeclaradas de los directores escolares por nivel de enseñanza y dependencia



Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad Diego Portales, 2014.

Nota: El número total de directores encuestados por nivel de enseñanza es: 321 de básica, 71 de media, 176 de básica y media.

3. CUERPO DOCENTE

TAMAÑO Y CARACTERÍSTICAS DEL CUERPO DOCENTE⁵⁸

Del año 2004 al 2012, el número de educadores de párvulos (o profesionales) que se desempeñaron en los jardines infantiles dependientes directamente de JUNJI e Integra ha tenido un aumento progresivo. Al año 2012 -el último con información válida- se cuentan 3.789 educadores desempeñándose en este tipo de instituciones.

Tabla 3.9 Evolución del número de los educadores de párvulos o profesionales de jardines infantiles JUNJI e Integra de 2004 a 2012

Año	Total	Jardines JUNJI	Jardines Integrales
2004	2.472	1.494	978
2006	2.777	1.502	1.268
2008	3.093	1.587	1.506
2010	3.174	2.427	747
2012	3.789	2.873	916

Fuente: Estadísticas de la Educación, Centro de Estudios MINEDUC, 2004e, 2006d, 2008e, 2010e y 2012h.

Nota: No se dispone de información oficial sobre los educadores que trabajan en otro tipo de jardines infantiles, ni sobre sus características.

En el mismo período, el número de docentes de aula que se desempeñó en establecimientos que imparten educación parvularia, básica y media llegó a 169.376 el año 2015. La mayoría de los docentes se concentra en la educación básica, constituyendo más de la mitad del total de docentes del sistema. Por otro lado, se observa que la mayoría de los docentes son mujeres, con una proporción de aproximadamente 3 docentes femeninas por cada hombre.

⁵⁸ La descripción del cuerpo docente que se presenta a continuación distingue entre los educadores de párvulos que se desempeñan en jardines infantiles y los profesores que ejercen su labor en establecimientos escolares que imparten parvularia, básica y media.

Tabla 3.10 Evolución de la distribución de docentes por género de 2004 a 2015

Nivel/ modalidad	Año	Total de docentes (%)	Género (%)	
			Hombre	Mujer
PARVULARIA	2004	8,9	2,3	97,7
	2014	9,2	0,5	99,5
	2015	9,3	0,7	99,3
ESPECIAL	2004	4,1	8	92
	2014	5,6	5,2	94,8
	2015	5,6	5,3	94,7
BÁSICA	2004	57,6	22,7	77,3
	2014	56,4	22,4	77,6
	2015	56,1	22,1	77,9
MEDIA HUMANISTA- CIENTÍFICO	2004	17,6	41,6	58,4
	2014	18,6	41,7	58,3
	2015	18,8	41,5	58,5
MEDIA TÉCNICO- PROFESIONAL	2004	10,2	51,3	48,7
	2014	8,1	50,1	49,9
	2015	8	49,7	50,3
MEDIA TOTAL	2004	27,8	45,2	54,8
	2014	26,7	44,3	55,7
	2015	26,8	43,9	56,1
ADULTOS	2004	1,6	56,9	43,1
	2014	2,1	55,1	44,9
	2015	2,2	53,8	46,2
TOTAL	2004	-	27	73
	2014	-	26	74
	2015	-	25,7	74,3

Fuente: Estadísticas de la educación, Centro de Estudios MINEDUC, 2004e, 2014d y 2015u.

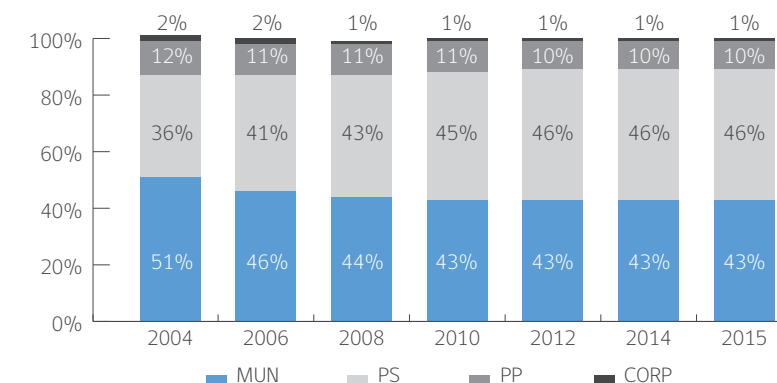
Notas:

1. Corresponde a los docentes por cada establecimiento educacional funcionando declarados al MINEDUC al mes de julio, a través del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE).
2. El nivel de educación parvularia no incluye docentes pertenecientes a JUNJI, Fundación Integra, salas cuna y jardines privados sin reconocimiento oficial del Estado.

La distribución según la dependencia del establecimiento en la cual los profesores ejercen su función revela que la proporción de docentes que

trabaja en el sector municipal ha decrecido a lo largo de la última década, registrándose un concomitante aumento de quienes ejercen su labor en centros particulares subvencionados.

Gráfico 3.3 Evolución de la proporción de docentes de aula por dependencia de 2004 a 2015



Fuente: Bases de datos de docentes, Centro de Estudios MINEDUC, 2004d, 2006c, 2008c, 2010d, 2012g, 2014j y 2015q.

Respecto de las características sociodemográficas de los docentes de aula del año 2004 al 2015 se ha mantenido la alta feminización del cargo, el cual es ejercido en un 74,3% por mujeres. El promedio de edad de los educadores, por otro lado, ha ido progresivamente disminuyendo de 46 a 41 años de 2004 a 2015. La desagregación por dependencia de las características de los docentes de aula da cuenta que a lo largo del período 2004-2015, la alta proporción de mujeres en el cargo se ha mantenido en los establecimientos municipales y particulares, mientras que en los centros de administración delegada el predominio de hombres en el cargo ha ido disminuyendo progresivamente desde un 58,2% de hombres en 2004 a un 51,1% en 2015. De igual forma, se identifica que en todos los sectores el promedio de edad ha tenido una merma en el período. En la actualidad, los docentes del sector particular subvencionado tienen el promedio más bajo de edad en comparación a las otras dependencias.

Tabla 3.11 Evolución de las características sociodemográficas de los docentes de aula por dependencia de 2004 a 2015

Año	Mujeres (%)					Promedio de edad				
	Total	MUN	PS	PP	CORP	Total	MUN	PS	PP	CORP
2004	70,7	71,9	70	68,6	41,8	46	48	43	44	47
2006	70,8	70,7	71,2	73,4	45,3	44	48	40	41	46
2008	71	70,1	72,1	73,6	46,1	43	47	40	41	46
2010	71,4	69,9	73	73,8	47,5	42	46	39	41	46
2012	72	70,6	73,6	73,8	47	42	45	39	42	45
2014	72,4	70,6	74,3	74,5	47,5	41	43	39	41	45
2015	74,3	72,2	76,4	76,6	48,9	41	43	39	42	45

Fuente: Bases de datos de docentes, Centro de Estudios MINEDUC, 2004d, 2006c, 2008c, 2010d, 2012g, 2014j y 2015q

Nota: No se incluye la educación parvularia impartida en jardines infantiles, ya que no se dispone de información oficial.

Respecto del título de los docentes de aula, la gran mayoría de los profesores en ejercicio posee un título en educación, tendencia que se ha mantenido a lo largo del período 2004-2015. La distribución de la posesión de título en educación según la dependencia de los establecimientos revela que la alta predominancia de profesores que tiene un título en educación se ha mantenido durante la última década, tanto en el sector municipal como en el particular. Esta proporción -aun cuando es mayoritaria- es más baja en los centros de administración delegada, alcanzando solo al 78,1% de los profesores el año 2015.

Tabla 3.12 Evolución de la tenencia de título en educación de docente de aula por dependencia de 2004 a 2015

Año	Total	MUN	PS	PP	CORP
2004	92	92,5	91	94,5	76,2
2006	90,7	92,4	88,3	94,6	77,4
2008	91,9	93,1	90,4	85,1	78,7
2010	93,5	94	92,9	96,1	81,3
2012	85,5	86,2	84,3	88,9	75,8
2014	94,4	94,3	94,4	96,7	80,1
2015	94,1	94	94,2	95,7	78,1

Fuente: Bases de datos de docentes, Centro de Estudios MINEDUC, 2004d, 2006c, 2008c, 2010d, 2012g, 2014j y 2015q.

Nota: No se incluye la educación parvularia impartida en jardines infantiles, ya que no se dispone de información oficial.

La situación es diferente entre los docentes de formación diferenciada en educación media técnico-profesional, donde el 48% de ellos no presenta título profesional en el área de Educación. Esto se debe, en gran medida, a la especificidad de los campos de conocimiento de estos docentes y su relación con el sector productivo.

Dentro de quienes disponen de un título en educación, predominan los docentes con un tipo de diploma en educación básica y media. La distribución de este indicador según género revela que a lo largo del período 2004-2015, se ha mantenido la alta predominancia de mujeres que poseen un título en párvulos, diferencial y educación básica, mientras que el porcentaje de mujeres con título en educación media, aun cuando es mayoritario, disminuye a favor de los hombres, en comparación con lo que acontece en los restantes tipos de especialización.

Tabla 3.13 Evolución de la distribución del tipo de título en educación por género de 2004 a 2015

Tipo de título en educación	Año	Total de docentes (%)	Género (%)	
			Hombre	Mujer
PÁRVULOS	2004	8,4	4,6	95,4
	2014	9,2	0,1	99,9
	2015	9,7	0,1	99,9
DIFERENCIAL	2004	3,2	5,8	94,2
	2014	8,2	4,4	95,6
	2015	9,3	4,2	95,8
BÁSICA	2004	48	25,3	74,7
	2014	39,5	20,8	79,2
	2015	39,5	19,4	80,6
MEDIA	2004	32,4	42,2	57,8
	2014	30,4	43,3	56,7
	2015	28,9	41,5	58,5
PARVULARIA Y BÁSICA	2004	-	-	-
	2014	0,4	8,8	81,2
	2015	0,5	8,0	92,0
BÁSICA Y MEDIA	2004	-	-	-
	2014	6,3	45,9	54,1
	2015	6,3	44,9	55,1

Fuente: Bases de datos de docentes, Centro de Estudios MINEDUC, 2004d, 2014j y 2015q.

Nota: No se incluye la educación parvularia impartida en jardines infantiles, ya que no se dispone de información oficial.

REQUISITOS PARA DESEMPEÑAR CARGOS DOCENTES

Los requisitos para desempeñar cargos docentes en el sistema escolar se han mantenido inalterados durante la última década desde la promulgación del Decreto N° 352 el año 2004. Como consigna este reglamento, la función docente en la educación parvularia, básica y media puede ser ejercida por las personas que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones:

- Estar titulado como profesor o normalista en las universidades, institutos profesionales o escuelas normales estatales o reconocidas oficialmente. Desde la entrada en vigencia de la Ley N° 20.903 (2016), las carreras de pedagogía deben estar acreditadas y ser impartidas en universidades.
- Estar habilitado para ejercer docencia al estar inscrito en el Colegio de Profesores en virtud de lo dispuesto en el Artículo 3 transitorio, del Decreto de Ley N° 678 de 1974, o para desempeñar docencia en los casos contemplados en el Artículo 3 del DFL N° 29 de 1981 del Ministerio de Educación y en el Artículo 6 del mismo reglamento.
- Haber obtenido el título correspondiente en el extranjero, de acuerdo con los convenios o tratados vigentes suscritos y ratificados por Chile.

La misma normativa establece dos excepciones a lo anterior que han permanecido en el marco regulatorio hasta la actualidad, dentro de las cuales se permite que en aquellas localidades sin un número suficiente de profesores titulados o habilitados se autorice el ejercicio a personas sin esta característica, al mismo tiempo que se estipula que no se requiere título profesional de profesor ni autorización para ejercer la docencia en ciertas materias determinadas o cuando se trata de asignaturas vocacionales vinculadas al mundo del trabajo o propias de las especialidades de la educación media técnico-profesional (Decreto N° 352, 2004). No existen políticas específicas que fomenten el ingreso a la docencia cuando la persona ya ejerce una profesión.

SELECCIÓN DE DOCENTES

El proceso de selección de docentes de establecimientos escolares no tuvo modificaciones en el período 2004-2015. Así, la selección de profesores del sector municipal estuvo regida por el Estatuto Docente de Profesionales de la Educación (Ley N° 19.070, 1991), mientras que en el ámbito particular prevaleció la ausencia de normativa específica y la contratación se mantuvo bajo el Código del Trabajo como en otras profesiones.

Al centrarse únicamente en los docentes del sector público y siguiendo el Estatuto Docente vigente en la actualidad (Ley N° 19.070, 1991, Artículo 25), la incorporación de docentes en calidad de titular en el sector municipal se realiza por concurso público de antecedentes, convocado por cada sostenedor. Varios aspectos de esta normativa fueron modificados con la promulgación de la Ley N° 20.903, que es tratada en más detalle en el capítulo 5.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El Estatuto Docente de Profesionales de la Educación definía que la formación de profesionales de la educación correspondía a las instituciones de educación superior (Ley N° 19.070, 1991). Si bien este aspecto se mantuvo dentro de la normativa educacional desde el año 1991, un decreto de Contraloría estableció el año 2014 que esta atribución solo la tienen las universidades (Dictamen N° 43.184 de la Contraloría de la República). Además, esto fue modificado en la ley que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.⁵⁹

A lo largo de los últimos 15 años, se ha registrado un crecimiento significativo de la oferta de formación inicial docente. Un catastro realizado entre el año 2000 al 2008 estableció que los programas de formación inicial de profesores aumentaron en un 196% en dicho período y se elevó en un 53,8% el número de instituciones que imparten este tipo de carreras. Este crecimiento exponencial se produjo esencialmente por el aumento de la oferta de esta carrera impartida por las universidades privadas (Cox, Meckes y Bascopé, 2010). Según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), en el año 2016 se contabilizaban 14 institutos profesionales, 32 universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y 23 universidades pertenecientes al CRUCH, que imparten en su conjunto un total 1.256 programas de pedagogía. En lo que respecta a la acreditación de las instituciones que imparten carreras de pedagogía, 3 institutos profesionales, 20 universidades privadas y todas las universidades pertenecientes al CRUCH se encuentran acreditadas en 2016. A nivel de programas, un 78% de los programas de pedagogía impartidos en institutos profesionales se encuentra acreditado. En el caso de las universidades pertenecientes al CRUCH la proporción es similar, con un 78% de los programas acreditados, lo que disminuye a un 45% en las universidades privadas.

La creciente preocupación por la calidad de los profesores evidenciada dentro del sistema educativo del país en la última década, desde el informe de revisión de las políticas nacionales efectuado por la OCDE el año 2004 y la constatación de este aumento desregulado de la oferta formativa, generó el puntapié clave para la introducción de nuevas iniciativas orientadas al mejoramiento y reglamentación de la formación inicial docente (Manzi, 2011).

En primer lugar, en el año 2006 se promulgó la Ley N° 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (se desarrolla con profundidad en el capítulo 4) que establece la acreditación obligatoria de las carreras y programas de pregrado conducentes a títulos profesionales de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Media, Educación Diferencial y Educador de Párvulos, las cuales deben obligatoriamente someterse a este proceso. La normativa añade que quienes no cumplan con este procedimiento o no logren aprobación, no podrán acceder a recursos otorgados directamente por el Estado o que cuenten con su garantía. No obstante la nueva

regulación, según datos del SIES al 2015, solo un 51% de los programas orientados a la formación docente se encuentran acreditados.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación lanzó el año 2008 el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Inicial Docente (PFID), orientado a fortalecer la formación de docentes que imparten las instituciones de educación superior del país y a apoyar su inserción profesional en los establecimientos subvencionados. El Programa PFID contiene cuatro componentes estratégicos (Ministerio de Hacienda, 2009):

- Definición de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos para la formación inicial docente. Estas orientaciones – lideradas por el CPEIP con el apoyo de dos universidades del país– se publicaron entre el año 2011 al 2014, con el objetivo de establecer orientaciones curriculares para los diversos programas dirigidos a la formación de docentes en el país.
- Fondo de apoyo a instituciones formadoras docentes, que consiste en una inversión por tres años para apoyar programas de renovación y mejoramiento de programas de formación inicial, basada en el fortalecimiento de sus cuerpos académicos formadores de profesores, el impulso a las reformas curriculares de sus programas y la promoción de una relación sistemática de las instituciones con los establecimientos educativos. Este componente se ha ejecutado mediante convenios de desempeño concursables para las universidades, las cuales deben presentar un plan de mejoramiento institucional que, en caso de ser elegidas, se traduce en compromisos de logros académicos.
- Apoyo a la inserción profesional de los docentes principiantes, que considera acciones para la realización de procesos de inducción a profesores que se inician en la vida profesional docente. Esta iniciativa se inició de manera incipiente el año 2008 desde el CPEIP con el programa de mentorías y formación de mentores, pero se suspendió desde el año 2010 al 2014, año en el que se retomó esta línea de acciones.
- Evaluación diagnóstica a egresados de carreras de pedagogía, de carácter formativo y no habilitante –construida en referencia a los estándares orientadores–, cuyo fin es identificar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los estudiantes, con el propósito de entregar información acerca de la calidad de la formación inicial recibida y provista por las instituciones formadoras. Este diagnóstico inició su implementación el año 2008 con estudiantes de educación básica, se amplió el año 2009 a egresados de parvularia y en 2012 a educación media. La tabla que sigue resume las instituciones y número de participantes de las evaluaciones de 2008 a 2014. Dado el bajo porcentaje de evaluados el año 2012 y los atrasos en la licitación del proceso, el Ministerio de Educación decidió postergar la evaluación 2013 y unirla con la ejecutada el año 2014.

Tabla 3.14 Evolución de instituciones y egresados participantes de la prueba INICIA de 2008 a 2014

Años	Instituciones			Egresados		
	Invitadas	Participantes	Porcentaje de participación	Universo potencial	Evaluados	Porcentaje de participación en relación al universo potencial
2008	47	39	83	525	1.994	38
2009	54	43	80	7.979	3.224	40
2010	56	43	77	8.594	3.616	42
2011	59	49	83	8.069	3.271	41
2012	58	50	86	10.351	1.443	14
2014	-	50	-	29.486	2.707	9,18

Fuente: Elaboración propia partir de Espinoza, Castillo y Alzamora, 2014; y MINEDUC, 2015v.

Nota: En 2014 participaron egresados de 2013 y 2014. En el universo potencial, 15.013 corresponden a titulados el año 2013 y 14.472 a titulados el año 2014. De los evaluados, 714 corresponden a egresados el año 2013 y 1.993 a egresados el año 2014.

Los últimos resultados disponibles de la Evaluación Inicia, correspondientes al año 2014, indican que la mayor parte de los egresados obtiene entre el 50% y el 74% de respuestas correctas, y menos de un tercio de los egresados tiene niveles de logro por sobre el 75%. Sin embargo, los resultados muestran que los egresados obtienen promedios de logro más altos en las habilidades de mayor complejidad (Comprender, y Analizar y utilizar el conocimiento).

Tabla 3.15 Resumen de logro por habilidades cognitivas en pruebas de conocimientos pedagógicos, evaluación INICIA 2014

Prueba de conocimientos pedagógicos	Nº	Habilidad Cognitiva (promedio de logro, %)		
		Conocer	Comprender	Analizar y utilizar el conocimiento
PARVULARIA	377	59,9	66,3	68,5
BÁSICA	876	66,9	69,9	74
MEDIA	1.434	57,3	68,3	62,4
TOTAL GENERAL	2.687	60,8	68,5	67,1

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2015v.

Nota: La prueba de educación básica es rendida por egresados de educación básica y educación especial.

Además, junto con las medidas orientadas a regular y fortalecer la calidad de la formación inicial docente, el Ministerio de Educación inició el año 2011 la implementación de la Beca Vocación de Profesor, con el objetivo de atraer a estudiantes de alto rendimiento académico a las carreras de Pedagogía, Educación Diferencial y Educación Parvularia. La Beca Vocación

de Profesor consiste en el financiamiento del costo total de carreras elegibles de Pedagogía a los estudiantes que obtengan sobre 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o 580 puntos en el caso de quienes se encuentran en el 10% superior de rendimiento académico de su cohorte de egreso, a lo cual se añaden becas de manutención y otros beneficios para los estudiantes con mayor puntaje. Los requisitos de elegibilidad de la carrera imponen -entre otros- que esta sea impartida en universidades acreditadas por un mínimo de dos años y que la carrera a su vez debe estar acreditada por al menos dos ante la Comisión Nacional de Acreditación, y que se respete el puntaje de corte mínimo de 500 puntos en la PSU para al menos el 80% de quienes ingresen a ella (MINEDUC, 2015d). Según la información disponible, el número de beneficiados por la beca fue de 3.063 el año 2011, de 2.494 el año 2012, y de 2.238 el año 2013 (Ministerio de Hacienda, 2014).

Finalmente, la formación inicial docente sufrió importantes cambios con la entrada en vigencia de la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y que será abordado con más detalle en el capítulo 5.

OPORTUNIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL

El desarrollo profesional de los docentes se ha mantenido en la legislación de este período como un derecho (Ley N° 19.070, 1991 y Ley N° 20.903, 2016) y el CPEIP sigue siendo el órgano ministerial chileno a cargo de proponer, diseñar e implementar estrategias orientadas a fortalecer la formación continua de profesores, ya sea mediante la ejecución directa de cursos o talleres (en formato presencial o a distancia), o bien, mediante instituciones de educación superior, con la colaboración de los sostenedores municipales (Ministerio de Hacienda, 2008a).

A lo largo de la última década, esta institución ha mantenido una oferta de cursos y talleres, especializaciones, pasantías y postgrados para profesores del sector subvencionado, y ha ampliado su oferta hasta alcanzar todos los niveles y modalidades del sistema educacional. Esta oferta de desarrollo profesional no ha incluido en el período 2004-2015, iniciativas de inducción sistemáticas y de alcance nacional para profesores. El detalle de algunos de los programas ejecutados del año 2004 al 2007 y sus beneficiarios totales a lo largo de ese período se presentan en la tabla A6 del anexo.

Además de los programas mencionados, el Ministerio de Educación por medio del CPEIP ha mantenido en el período el Programa Red Maestros de Maestros, que tiene como propósito fortalecer la profesión docente y el potenciamiento del desarrollo profesional mediante el aprendizaje entre pares, aprovechando las capacidades de los profesores acreditados como de excelencia (quienes han obtenido la Asignación de Excelencia Pedagógica). En la actualidad, los maestros seleccionados ejecutan los denominados Proyectos de Participación Activa, que consisten en el desarrollo e implementación de una propuesta de asesoría para abordar situaciones específicas de mejoramiento educativo a través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, ya sea vía proyectos individuales o proyectos institucionales.

Con el propósito de incentivar el crecimiento profesional de los profesores, el Ministerio de Educación creó en 1991 una Asignación de Perfeccionamiento a los docentes del sector subvencionado que hayan aprobado actividades de capacitación impartidas por el CPEIP o registradas en dicha institución (Ley N° 19.070, 1991), como se detalla más adelante.

FUNCIONES Y ORGANIZACIÓN HORARIA DEL TRABAJO DOCENTE

La normativa que define las funciones de los docentes se mantuvo sin modificaciones desde la promulgación del Estatuto Docente de los Profesionales de la Educación el año 1991 hasta la promulgación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en 2016. Así, por muchos años se mantuvo la definición de la labor docente como aquella que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluía el diagnóstico, planificación, ejercicio y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educativas de nivel parvularia, básica y media.

La normativa de 1991 establecía la distinción entre las dos funciones que tenían los docentes: docencia aula y actividades curriculares no lectivas. Por docencia de aula se entendía la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, la que se insertaba dentro del proceso educativo. Por actividades curriculares no lectivas se definían las labores educativas complementarias de la función docente de aula, como la administración de la educación, actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal, jefatura de curso, actividades coprogramáticas y culturales, actividades extraescolares, actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar, actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector y que incidían directa o indirectamente en la educación (Ley N° 19.070, 1991).

No obstante la estabilidad de la definición de la función docente en el período, cabe señalar que el Ministerio de Educación lanzó en el año 2003 el Marco para la Buena Enseñanza, que se mantiene vigente hoy en día, en el cual se plasman de manera específica las responsabilidades diarias de los profesores, tanto en aula como fuera de ella, con el objetivo de constituirse en un insumo para enfocar los esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de profesión docente y evaluar su desempeño. El marco integra cuatro dominios que hacen referencia a aspectos distintos de la enseñanza: la preparación de esta; la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y responsabilidades profesionales, cada uno de los cuales establece diversos criterios del ejercicio profesional, tal como se presenta en la tabla A7 del anexo.

La regulación respecto de la jornada laboral de los docentes de aula se ha mantenido inalterada de 1991 a marzo 2016. Así, el Estatuto Docente definía para los docentes del sector municipal y para aquellos del sector particular subvencionado que la jornada laboral, fijada en horas cronológicas, no podía exceder 44 horas para un mismo empleador, al

mismo tiempo que establecía que la proporción de horas de aula y horas no lectivas correspondía a 75/25. La misma ley fijaba los límites máximos de docencia de aula en el caso de que los establecimientos contaran con jornada escolar completa, estipulándose que esta no podía exceder las 32 horas con 15 minutos excluidos los recreos, cuando la jornada contratada fuere igual a 44 horas semanales o su proporcional cuando el total de horas de contrato sea inferior (Ley N° 19.070, 1991).⁶⁰

EVALUACIÓN DOCENTE

El Marco para la Buena Enseñanza descrito anteriormente constituye la base del sistema de evaluación docente del país, instalado el año 2004 con la Ley N° 19.961. Este sistema de evaluación está dirigido a todos los profesores de aula de establecimientos municipales con al menos un año de ejercicio profesional, de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, quienes son evaluados cada cuatro años de manera obligatoria. El objetivo de la evaluación docente es mejorar la labor pedagógica de educadores y promover su desarrollo profesional continuo con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

El sistema de evaluación docente se compone de cuatro instrumentos con distinta ponderación; estos son:

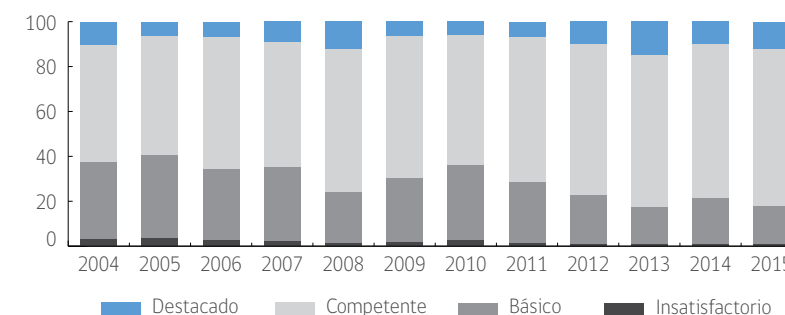
- **Portafolio:** corresponde al diseño e implementación de una unidad, además de una serie de respuestas a preguntas acerca de su quehacer, sumado a la grabación de una clase y llenado de ficha sobre ella (60% de ponderación).
- **Pauta de autoevaluación:** incluye preguntas que invitan al docente a reflexionar acerca de su propia práctica y valorar su propio desempeño profesional (10% de ponderación).
- **Entrevista de evaluador par:** realizada por un profesor capacitado para esta tarea (20% de ponderación).
- **Informe de referencia de terceros:** consiste en la evaluación realizada por superiores jerárquicos como el director y el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (10% de ponderación).

A partir de la evaluación, los docentes son clasificados en cuatro niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio. En caso de tener un desempeño insuficiente, el profesor debe someterse a nueva evaluación y si nuevamente cae en dicha categoría, debe dejar la enseñanza de aula y trabajar en un plan de superación profesional con un docente tutor. Luego de esto, si mantiene un desempeño insatisfactorio, el docente debe dejar de pertenecer a la dotación docente municipal.

La evolución de los resultados obtenidos por los docentes municipales en el período 2004-2015 (último año con información disponible), que se presenta en el gráfico 3.4, muestra una leve disminución de los profesores

con desempeño insatisfactorio, una baja en el porcentaje de docentes clasificados como básicos y un aumento, como contrapartida, de quienes se ubican en la categoría de competentes. Finalmente, se identifican fluctuaciones en la proporción de profesores en el más alto nivel de desempeño a lo largo de este período, quienes al año 2015 corresponden al 11,7% de los evaluados.

Gráfico 3.4 Resultados evaluación docente de 2004 a 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de Santiago, Benavides, Danielson, Goe y Nusche, 2013; y Centro de Estudios MINEDUC, 2015c y 2016f.

No obstante el avance del sistema de Evaluación Docente, aún queda pendiente incorporar en ella a los docentes de formación diferenciada técnico-profesional y artística, quienes a la fecha solo han sido parte del sistema de Asignación de Excelencia Pedagógica, mediante evaluación voluntaria en un número menor de especialidades y con bajas tasas de participación y aprobación.

El sistema de evaluación docente del país fue recientemente estudiado por la OCDE. En su informe del año 2013 se realiza una serie de recomendaciones para su fortalecimiento, dentro de las que se destacan: consolidar el Marco para la Buena Enseñanza, fortalecer la función formativa del proceso y revisar los instrumentos de evaluación y procedimientos utilizados (Santiago, Benavides, Danielson, Goe & Nusche, 2013).

SALARIOS, ASIGNACIONES Y STATUS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La estructura de remuneración estuvo regida por la normativa estipulada en el Estatuto Docente (Ley N° 19.070, 1991) hasta 2016.⁶¹ En el caso de los profesores del sector municipal, el cuerpo legal establecía que los profesionales de la educación tenían derecho a una remuneración básica mínima nacional para cada nivel del sistema educativo, que se entiende como el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley, por el número de horas para las cuales haya

⁶⁰ Para un detalle de los cambios introducidos por la Ley N° 20.903 (2016), ver capítulo 5.

⁶¹ Los cambios introducidos por el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente se encuentran detallados en el capítulo 5.

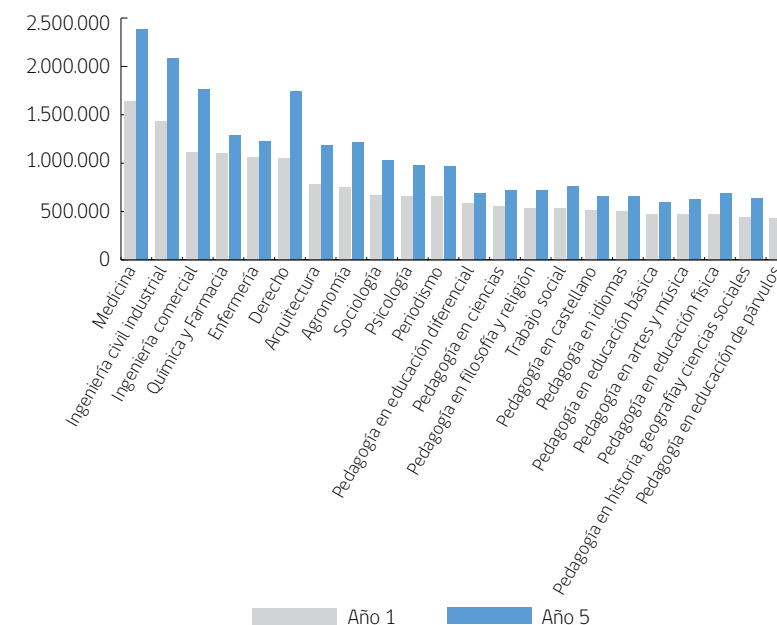
sido contratado cada profesional. De acuerdo con esta regulación, el valor mínimo de la hora cronológica para los profesionales de la educación y docentes debía ser reajustado cada vez que lo hace el valor hora de la Unidad de Subvención Educacional (USE) y, en igual porcentaje, cada vez que se producía un reajuste al sector público. La misma normativa estipulaba, respecto de las remuneraciones en el sector particular subvencionado, la obligación de los sostenedores de pagar un salario mínimo nacional por hora. Se excluía de regulación a quienes se desempeñaban en el sector particular pagado.

De manera adicional, el Estatuto Docente introducía las asignaciones especiales del personal docente. Se establecía por un lado que los profesionales de la educación podrían ser beneficiarios de asignaciones específicas por su experiencia, perfeccionamiento, desempeño en condiciones difíciles y nivel de responsabilidad. A estas asignaciones, a mediados de la década de 2000, se añadieron otras bonificaciones, como el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados, la Excelencia Académica, la Red de Maestros y la Asignación de Desempeño Individual, que eran extensibles en su mayoría al sector subvencionado en su conjunto. La definición mínima de estas asignaciones y bonificaciones se presenta en la tabla A8 del anexo.

El estudio de la remuneración promedio de los docentes de básica y media entre el año 2004 al 2008 -único grupo para los cuales existe información disponible y comparable en los últimos años- revela que a pesar de los nuevos incentivos que se introdujeron a la estructura salarial, la remuneración promedio mínima de los docentes se mantuvo prácticamente inalterada en términos reales en la década del 2000 (Valenzuela, Sevilla, Bellei y De los Ríos, 2010). Así, según el análisis de los autores citados, la remuneración promedio mínima creció en solo un 0,6% de 2000 a 2008, con remuneraciones bastante bajas para aquellos profesores contratados por 30 horas de trabajo, mientras que la remuneración bruta promedio del sector municipal aumentó en un 19,6% en la década, incluyendo la totalidad de los incentivos individuales (Valenzuela et al., 2010).

La comparación de las remuneraciones de los docentes con otras profesiones universitarias indicaba que el ingreso promedio recibido tanto al primer como al quinto año de ejercicio profesional era bastante inferior a los egresados de otras carreras (como Medicina, Derecho o Ingeniería), al mismo tiempo que la progresión de sueldos en los primeros cinco años de la trayectoria era menor a la de sus pares, tal como se observa en el siguiente gráfico. De igual forma se constata que los salarios más bajos correspondieron a los Educadores de Párvulos.

Gráfico 3.5 Remuneraciones de profesionales universitarios al 1º y 5º año en pesos chilenos al año 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Centro de Estudios MINEDUC, 2015k.
 Nota: La información presentada en el gráfico corresponde a los ingresos de los egresados de las carreras, independiente de la actividad que se encuentran realizando al momento de ser encuestados.

4. ESTRUCTURAS Y MECANISMOS DE APOYO A ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DE APOYO A LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

A lo largo de la última década, la política educativa del país ha introducido diversos cambios que han modificado la estructura institucional de apoyo al mejoramiento de los establecimientos educacionales.

Por un lado, el Ministerio de Educación a partir de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248, 2008) y más adelante bajo la configuración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.529, 2011) ha impulsado la herramienta de los planes de mejoramiento escolar (PME) como práctica interna de planificación y gestión de los procesos de mejora de los centros educativos. Así, como consignan las orientaciones del Ministerio de Educación, los PME

corresponden a la piedra angular del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y son un instrumento clave para proyectar y consolidar los procesos e iniciativas de mejora que cada comunidad escolar define, con el objeto de entregar a sus estudiantes las mejores oportunidades para acceder a una educación de calidad integral (MINEDUC, 2015f). Siguiendo los lineamientos vigentes, los PME tienen un ciclo de implementación de cuatro años y deben plantear acciones en cuatro áreas, como son la gestión del currículo, el liderazgo escolar, la convivencia escolar y la gestión de recursos. Para apoyar su formulación, el Ministerio de Educación dispone anualmente de orientaciones para sus distintas etapas de desarrollo.

Por otro lado, en el mismo período, la política educacional ha estimulado que la implementación del PME sea apoyada por una asistencia técnico-pedagógica, ya sea provista por el Ministerio de Educación o mediante asistencia técnica externa, destacándose así las dos fuentes clave de apoyo para la mejora de los centros educativos que se describen a continuación.

En primer lugar, se localiza el propio Ministerio de Educación, el cual, bajo la nueva Ley General de Educación, conservó dentro de sus funciones la de mantener un sistema de supervisión y facilitar el apoyo pedagógico a los establecimientos educacionales (Ley N° 20.370, 2009). En términos organizacionales, este sistema radica en la Unidad de Asesoría Técnico Pedagógica (ATP) situada en la División General de Educación de la institución, mientras que la función directa de prestar la asesoría a los establecimientos está a cargo del nivel provincial del Ministerio de Educación (DEPROV). Así, los DEPROV tienen dentro de sus funciones el planificar, coordinar y brindar el apoyo a los establecimientos. Esta última tarea está a cargo del cuerpo de asesores técnico-pedagógicos (ATP) de cada provincia. El año 2012, la labor que ejecutan los ATP fue reformulada y se introdujo una especificación de su trabajo en tres puntos fundamentales: el apoyo para activar y movilizar competencias técnico-pedagógicas en los equipos directivos; la orientación y guía para la articulación de programas y/o estrategias ministeriales para el desarrollo curricular; y el brindar asesoría y apoyo técnico-pedagógico en la elaboración e implementación del PME (Asesorías para el Desarrollo, 2014a). De igual forma, se establecieron dos modalidades de apoyo: por un lado, las visitas directas a los centros educativos y, por otro, la asesoría en redes de mejoramiento. Al año 2012, se contabilizaban 632 ATP desempeñándose en el sistema escolar y, de acuerdo con un estudio del año 2014, las dos formas de soporte se ejecutan generalmente una vez al mes o cada dos meses al conjunto de los centros focalizados (Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

En segundo lugar, se ubican las instituciones de Asistencia Técnica Externa (ATE), que se instalan formalmente dentro del sistema escolar el año 2008 con la entrada en vigencia de la Ley SEP. Esta normativa establece que para la implementación de los PME, los sostenedores pueden impulsar una asistencia técnica-pedagógica especial y que esta puede ser prestada por personas o entidades que cumplan los estándares de certificación para ingresar al Registro Público de Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo

administrado por el Ministerio de Educación (registro ATE). Este registro es puesto a disposición por el Ministerio de Educación a los establecimientos y sus sostenedores, y permite la inscripción de los oferentes –sean persona jurídicas, naturales o universidades–, que deben cumplir una serie de requisitos para participar del sistema (Decreto N° 235, 2008), sin existir hasta la fecha procesos de acreditación de su calidad. La oferta de servicios de las ATE se ordena según las distintas dimensiones de la gestión escolar, como la gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos. A lo largo de los últimos años, se han generado algunas modificaciones al registro ATE, tales como el poner en correspondencia el formulario de presentación de los servicios prestados al formato de los PME; la obligatoriedad de informar en un plazo no superior a 30 días las intervenciones y servicios que se están prestando; y la simplificación del proceso de validación de oferentes e inscripción en el registro (Asesorías para el Desarrollo, 2014b). En la actualidad, existen 910 instituciones en el registro ATE que han prestado un total de 6.818 servicios a lo largo del período 2008-2014, como se detalla en la tabla A9 del anexo.

PERSONAL DE APOYO EN LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

Los establecimientos escolares poseen un diverso cuerpo de personal de apoyo que colabora en funciones tanto dentro como fuera del aula. La normativa a este respecto distingue entre el personal que cumple esta labor en centros que imparten enseñanza parvularia (en jardines infantiles y en escuelas) y los que ofrecen los restantes niveles de enseñanza.

En la educación parvularia impartida en establecimientos escolares y en jardines infantiles, la principal figura de apoyo corresponde a los técnicos de párvulos. Desde el año 2011 al 2013, se avanzó hacia una mayor regulación respecto de la idoneidad de estos actores y, en la actualidad, para desempeñarse en este nivel de enseñanza, estos deben contar con un título profesional de técnico de nivel parvulario otorgado por una escuela normal, universidad o instituto profesional de educación superior estatal o reconocido oficialmente por el Estado (Decreto N° 315, 2011; JUNJI, 2013). Al mismo tiempo, resulta una exigencia en el nivel de sala cuna contar con un manipulador de alimentos, que debe tener como requisito haber cursado 8° básico. De acuerdo con la Guía de funcionamiento para establecimientos de educación parvularia (JUNJI, 2013), un tercer tipo de personal de apoyo corresponde a los auxiliares de servicios menores, quienes deben contar con licencia de enseñanza media para desempeñarse en este tipo de centros. A estas figuras de apoyo, se añade el personal que cumple funciones administrativas dentro de las instituciones.

Tanto el Decreto N° 315 del año 2011 –que norma el reconocimiento oficial de los establecimientos que proveen educación parvularia, básica y media– como la Guía de funcionamiento para establecimientos de educación parvularia (JUNJI, 2013) estipulan los coeficientes técnicos de este tipo de personal, información que se presenta en la tabla A10 del

anexo. Conforme a la información disponible, en el año 2012 existía un total de 8.212 personas prestando funciones de apoyo en jardines JUNJI y 11.367 en jardines Integra, de los cuales la mayor parte corresponden a técnicos de párvulo.

Tabla 3.16 Evolución de personal de apoyo en jardines infantiles de 2010 a 2014

	Año	Jardines JUNJI	Jardines Integra
TÉCNICOS DE PÁRVULOS	2010	5.213	8.423
	2012	6.408	9.127
	2014	6.339	9.498
AUXILIARES	2010	1.132	-
	2012	1.609	-
	2014	1.479	-
SERVICIOS	2010	-	1.607
	2012	-	1.757
	2014	-	1.784
ADMINISTRATIVOS	2010	107	457
	2012	195	483
	2014	204	602
TOTAL PERSONAL DE APOYO	2010	6.452	10.487
	2012	8.212	11.367
	2014	8.022	11.884

Fuente: Estadísticas de la Educación, Centro de Estudios MINEDUC, 2010e, 2012h y 2014d.

Nota 1: No existe información para jardines privados o que no son administrados por JUNJI e Integra.

Nota 2: No existe información desagregada sobre las características de este personal de apoyo.

En los establecimientos escolares que imparten enseñanza parvularia, básica y media, la principal figura de personal de apoyo ha correspondido tradicionalmente al personal no docente que se desempeña en ellos. El año 2008 se estableció un cambio normativo en la denominación de estos actores -que instauró el nombre de asistentes de la educación- y se impusieron nuevos requisitos para ejercer esta función. De acuerdo con la normativa promulgada el año 1996 (Ley N° 19.464) y sus modificaciones el año 2008 (Ley N° 20.244), los asistentes de la educación se clasifican en tres categorías o estamentos de acuerdo con la labor que desarrollan en los centros. Estos son:

- **Profesionales:** no afectos al estatuto docente y que deben contar con un título de una carrera de a los menos ocho semestres de duración, otorgada por una universidad o instituto profesional del Estado o reconocido por este.
- **Paradocentes:** función de nivel técnico complementaria a la labor educativa, dirigida a desarrollar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las labores de apoyo administrativo necesarias para la administración y funcionamiento de los establecimientos.
- **Auxiliares:** realizan labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos, excluidas las que requieren de conocimientos técnicos específicos. Deben contar con licencia de educación media.

El número de asistentes de la educación ha aumentado a lo largo de los últimos seis años. En la actualidad, existen 142.204 personas realizando esta función, de las cuales la mayoría son mujeres con un promedio de edad de 42 años al año 2015.

Tabla 3.17 Evolución del número de asistentes de la educación y sus características sociodemográficas de 2008 a 2015

Año	Total	Género (%)		Promedio de edad
		Masculino	Femenino	
2008	84.105	37	63	43
2010	93.796	34,8	65,2	43
2012	118.729	31,5	68,5	42
2014	138.893	27,8	72,2	42
2015	142.204	27,1	72,9	42

Fuente: Base de asistentes de la educación, Centro de Estudios MINEDUC, 2008f, 2010f, 2012i, 2014i y 2015.

La caracterización de las funciones realizadas por los asistentes de la educación da cuenta que a lo largo del período 2008-2015 la proporción de profesionales respecto del total de los estamentos se ha elevado, mientras que la de auxiliares ha disminuido, manteniendo estable la de quienes cumplen tareas de paradocencia. En el año 2015, el 53% de los asistentes cumplía funciones de paradocencia, el 30% de auxiliares y el 17% de profesionales. Al desagregar la información según la dependencia de los establecimientos y su evolución en la última década, se observa que los asistentes de la educación se desempeñan mayoritariamente en establecimientos subvencionados. Además, cabe destacar que en el sector municipal se ha generado un fuerte aumento de los asistentes profesionales, los cuales en el mismo período han disminuido en el sector particular subvencionado.

Tabla 3.18 Evolución de la distribución de asistentes de la educación según estamento y dependencia de 2008 a 2015

Estamento	Año	Total	Dependencia (%)			
			MUN	PS	PP	CORP
PROFESIONALES	2008	7.764	19,6	64,2	14,7	1,5
	2014	26.328	46,6	48,5	4,1	0,8
	2015	24.093	45,6	47,8	5,5	1,1
PARADOCENTES	2008	43.69	43,8	46,8	7,9	1,5
	2014	70.212	44,5	51,8	2,8	0,9
	2015	74.679	45,5	50,6	3	0,9
AUXILIARES	2008	32.651	47,6	44,6	6,1	1,7
	2014	40.925	41	53,6	4	1,3
	2015	42.158	41,5	52,8	4,4	1,3
TOTAL	2008	84.105	43,1	47,5	7,8	1,6
	2014	137.465	43,9	51,7	3,4	1
	2015	140.93	39,3	22,3	37,9	0,4

Fuente: Base de asistentes de la educación, Centro de Estudios MINEDUC, 2008f, 2014i y 2015w.

Respecto del desarrollo profesional de los asistentes de la educación, la normativa vigente establece que el personal tiene derecho a participar en los programas de perfeccionamiento que establezcan los municipios o el Ministerio de Educación (Ley N° 19.464). Dentro de las iniciativas recientemente orientadas a este propósito, se puede destacar la implementación durante los últimos años del programa de b-learning (semipresencial) "Fortaleciendo los conocimientos y competencias de los asistentes de la educación", ejecutado por el CPEIP. Según se consigna en su descripción, este programa tiene por objetivo perfeccionar a los asistentes de la educación que ejercen actividades no profesionales en establecimientos subvencionados, con el fin de fortalecer sus conocimientos y desempeños. El curso se compone de cuatro unidades que cubren el conocimiento de la normativa vigente en el sistema escolar, el trabajo en convivencia y en las características de la etapa escolar y adolescente, además de la gestión de un plan de trabajo denominado "Mi participación como asistente de la educación en la comunidad educativa".

5. EVALUACIONES DE PROCESO Y DE RESULTADO

EVALUACIONES EXTERNAS DE RESULTADOS DE APRENDIZAJES

El principal instrumento de monitoreo de los objetivos de aprendizajes del sistema escolar corresponde al Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), que fue fundado el año 1988. El propósito central de esta evaluación externa es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas del currículo nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Para cumplir con esta función, el SIMCE ha desarrollado instrumentos de evaluación que consisten en pruebas estandarizadas, orientadas a medir el logro de los estudiantes respecto de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del currículo nacional, que se aplican anualmente en su mayoría con carácter censal. A pesar de mantener su objetivo fundamental, a lo largo de la última década el SIMCE ha experimentado distintas modificaciones.

En primer lugar, con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) en el año 2011 (Ley N° 20.529), el SIMCE pasó de ser administrado por el Ministerio de Educación a ser dirigido por la Agencia de Calidad de la Educación, institución que posee, dentro de la nueva institucionalidad, la función de evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes sobre la base de los estándares de aprendizaje y el currículo vigente.

En segundo lugar, para complementar dichos indicadores de resultados de aprendizaje y ampliar la concepción de calidad educativa, el SAC incorporó la evaluación externa de indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes, incluyendo la medición -a partir de encuestas- de autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, equidad de género, retención escolar y titulación técnico-profesional.

Finalmente, en los últimos años y hasta el año 2013, se generó una progresiva expansión e intensificación de las mediciones SIMCE. Así, por un lado, si bien se han mantenido las áreas evaluadas históricamente (Lenguaje y Matemática), las evaluaciones han avanzado hacia la medición gradual de otras asignaturas, incluyendo Ciencias Naturales y Sociales, Inglés y TIC. Por otro lado, se han incrementado los niveles educacionales y la periodicidad de las mediciones. En la actualidad, la prueba es aplicada en 2º, 4º, 6º y 8º básico, así como también en IIº y IIIº medio (MINEDUC, 2011b).

Los cambios impulsados a nivel de la expansión e intensificación del SIMCE han repercutido, desde la percepción de diversos académicos y de los

movimientos sociales, en una fuerte presión para los establecimientos y en una visión reduccionista del concepto de calidad educativa. En virtud de lo anterior, en el año 2014 el Ministerio de Educación conformó un equipo de tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes, integrado por diversos expertos en educación del país, a quienes se les entregó la misión de generar un diagnóstico y recomendaciones respecto del mismo. A partir del análisis efectuado, se relevaron los elementos positivos del sistema y se establecieron distintos aspectos de cambio, dentro de los que se encuentran diseñar e implementar una política amplia que permita potenciar la evaluación interna de aprendizajes de las escuelas y su complemento con las mediciones externas; equilibrar el apoyo y condiciones ofrecidas a las escuelas con la presión derivada de las mediciones externas, reduciendo significativamente el número de mediciones censales y fortaleciendo las políticas de apoyo y generación de capacidades; y desarrollar un sistema que dé cuenta de la calidad de la educación de modo integral y permita diversas lecturas de ella, entre otros aspectos (Ministerio de Educación, 2015e).

Además de la aplicación del SIMCE, Chile participa en distintas evaluaciones internacionales con el objetivo de comparar la situación del país con estándares y resultados mundiales, de monitorear los resultados en un contexto global, y de contrastar aquellos obtenidos en las pruebas nacionales (MINEDUC, 2011b). Dentro de las pruebas internacionales aplicadas en el país, se cuenta PISA (que evalúa competencia en Lectura, Matemática, Ciencias y Resolución de problemas en estudiantes de 15 años;), ICILS (que evalúa la alfabetización computacional y el uso de la información en un contexto digital en alumnos de 8º básico), PIRLS (que evalúa las actividades lectoras y actitudes hacia la Lectura en alumnos de 4º básico), LLECE (que evalúa a estudiantes de América Latina de 3º y 6º básico en Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias), TIMSS (que evalúa los aprendizajes de los estudiantes de 4º y 8º básico en Matemáticas y Ciencias), ICCS (que evalúa los conocimientos, actitudes y creencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes de 8º básico), y PIAAC (que mide competencias cognitivas y relacionadas con el mundo del trabajo en la población adulta).

EVALUACIONES EXTERNAS DE PROCESOS ESCOLARES

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) institucionalizó de manera pionera en el sistema escolar la evaluación externa de los procesos escolares, dotando a la Agencia de Calidad de la Educación de funciones centrales en esta área. Esta evaluación externa, que aún no entra en plena implementación, busca establecer el cumplimiento de los estándares indicativos de los establecimientos y sus sostenedores, los cuales se centran en cuatro dimensiones de la gestión escolar, como el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación y convivencia, y la gestión de recursos.

De acuerdo con la normativa vigente, la evaluación externa –únicamente aplicable a los centros que reciben subvención estatal de enseñanza básica y media, excluyendo a los particulares pagados, y a aquellos que imparten educación parvularia, especial y multigrado– se debe realizar mediante visitas de evaluación y orientación de establecimientos y sostenedores de un equipo de evaluadores de la Agencia de Calidad de la Educación, con amplia experiencia en el quehacer escolar. A lo largo de dichas visitas, de dos o tres días de duración, los evaluadores deben recoger información de los centros, con la participación de todos quienes conforman la comunidad educativa como profesores, equipo directivo, asistentes de la educación, administrativos, alumnos y apoderados. Los resultados de la evaluación se deben entregar a la comunidad educativa de cada establecimiento por medio de un informe de carácter público e indicativo, que identifique las fortalezas y debilidades y que incluya recomendaciones para el mejoramiento escolar.

EVALUACIONES INTERNAS DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

La evaluación interna de los establecimientos escolares no se encuentra institucionalizada dentro del sistema escolar, quedando su realización a discrecionalidad de los sostenedores y las respectivas comunidades escolares.

6. PRINCIPALES DESAFÍOS⁶²

La revisión de las políticas educativas implementadas en el sistema escolar del país presentada en este capítulo, revela distintos desafíos clave para promover el mejoramiento escolar.

En términos del fortalecimiento de los procesos de mejora, desde 2004 se ha instalado en el país un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), se ha modificado sustantivamente el paradigma que regía las iniciativas orientadas a este propósito (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010; Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013); y se ha ido configurando una nueva institucionalidad de soporte para los establecimientos educativos. Hoy en día, el SAC se encuentra en proceso de fortalecer la coordinación interinstitucional⁶³ y recientemente se lanzó el Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que fija los objetivos, metas y acciones para mejorar esta última área y robustecer el apoyo otorgado a los establecimientos escolares.

Un desafío importante refiere al uso de los instrumentos de evaluación externa (como el SIMCE) en tanto herramientas formativas y de apoyo para los establecimientos, que deben complementarse integralmente con los

⁶² Para más detalles sobre las recientes reformas mencionadas en esta sección, ver capítulo 5.

⁶³ Lo cual incluye la creación de la Secretaría Ejecutiva del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en la Subsecretaría de Educación.

restantes indicadores de la calidad educativa. Como se vio en el capítulo, la Agencia de Calidad en el marco del SAC ha iniciado pasos significativos a este respecto, subsistiendo sin embargo en la actualidad, el reto de evaluar las importantes recomendaciones entregadas por el equipo de revisión del sistema.

Aun cuando –como se vio a lo largo del capítulo– el sistema escolar dispone de diversos programas de apoyo para los estudiantes, persiste el desafío de generar iniciativas tendientes a otorgarle mayor fluidez a la transición entre los niveles educativos. Un reciente paso a este respecto corresponde a la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que cuenta con el objetivo declarado de restituir el derecho a la educación superior, mediante la preparación, acceso, nivelación y aseguramiento de la permanencia de los alumnos de sectores vulnerables con alto rendimiento académico a este nivel de enseñanza.

Un desafío en el período 2004–2016 (que fue abordado por la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente) se encontraba a nivel del cuerpo docente. La revisión de las políticas nacionales efectuada el año 2004 por la OCDE daba cuenta de los avances acontecidos a partir de la década de 1990 en las condiciones laborales de los profesores, las remuneraciones y las oportunidades de formación, al mismo tiempo que se estipulaba la deuda pendiente en materia de formación inicial (OCDE, 2004). De 2004 a 2016, tanto las condiciones de trabajo y de apoyo a los profesores, así como los salarios, no experimentaron mejoras sustantivas, con una estructura de remuneraciones compleja y desligada del desempeño (Mizala, 2014) y que era comparativamente más baja que las de otras profesiones de igual duración (Valenzuela et al., 2010). Por otro lado, la regulación de la jornada laboral no consideraba en demasía las horas no lectivas y el desarrollo profesional enfatizaba el apoyo a los docentes que se insertaban en la docencia. Estos problemas fueron abordados en la nueva ley que instituye el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la que crea un nuevo sistema de remuneraciones asociado a niveles de experiencia y desempeño, además de aumentar las remuneraciones de los docentes. Conjuntamente, regula y aumenta la cantidad de horas no lectivas y entrega mayor apoyo a la formación de los docentes que participen del Sistema. Con esto, la modificación introducida a la Ley N° 20.903 en abril de 2016 establece la obligatoriedad de la acreditación de los programas de pedagogía.⁶⁴

Como se vio a lo largo del capítulo, las diversas medidas de políticas introducidas a partir del año 2004 (y con anterioridad) y hasta 2016, tanto a nivel del cuerpo docente como de los directivos, han tenido un alcance casi exclusivamente dirigido a los profesionales que se desempeñan en el sector municipal. En este período, el sector particular subvencionado ha experimentado un crecimiento respecto de la proporción de educadores que se desempeñan en él. Por ello, la nueva ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente incluirá a los profesores y educadores del sector particular subvencionado a partir de 2018.

⁶⁴ Las reformas introducidas por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente son tratadas en detalle en el capítulo 5.

En la misma línea del punto precedente, hasta hace pocos años atrás la educación parvularia, particularmente aquella impartida en jardines infantiles, había permanecido marginada de las políticas educativas orientadas al aseguramiento de la calidad y la regulación de su provisión. La Ley N° 20.832 que autoriza el funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (publicada en mayo de 2015) viene a modificar esto, aunque todavía no ha entrado en vigencia.⁶⁵ Por otro lado, los educadores de párvulos fueron incluidos dentro del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Finalmente, como se destacó en este capítulo, la última década ha estado caracterizada por la introducción de sucesivas políticas orientadas a promover el liderazgo directivo escolar, las cuales han explicitado la función pedagógica de los líderes, han consolidado nuevos procesos de selección y evaluación, y han elevado las asignaciones de responsabilidad directiva (Núñez et al., 2012). No obstante, un desafío pendiente y fundamental para avanzar en la promoción del liderazgo educativo es consolidar una política de formación profesional que abarque las distintas etapas de la trayectoria de los líderes escolares (preparación, inducción y desarrollo profesional) (Weinstein y Hernández, 2014), así como también la entrega a los directores de mayores atribuciones principalmente en gestión de recursos humanos y financieros de los centros educativos. La progresión en esta dirección permitirá asegurar la coherencia interna entre las iniciativas promulgadas los últimos años y la generación de una respuesta efectiva por parte de los educadores a las nuevas demandas y exigencias depositadas en el cargo, para lo cual el proceso de reformulación del Marco para la Buena Dirección puede ser un aporte significativo.

⁶⁵ Según lo indicado en el Artículo Primero transitorio de la Ley N° 20.832, la normativa entrará en vigencia a los seis meses de la fecha de inicio de funciones de la Subsecretaría de Educación Parvularia y de la Intendencia de Educación Parvularia de la Superintendencia de Educación.

1. ESTUDIANTES

Luego de concluir los 12 años de educación escolar obligatoria -básica y media-, los estudiantes pueden postular a tres tipos de instituciones de educación superior: las universidades, los centros de formación técnica (CFT) y los institutos profesionales (IP).

ACCESO Y ADMISIÓN

Sistema de admisión

La normativa que regula la educación superior no establece criterios para el ingreso a este nivel, pero sí se decreta en el Artículo 21 de la Ley N° 20.370 (2009), que el requisito mínimo es la presentación de la licencia de educación media. En general, la admisión a la educación terciaria es descentralizada, puesto que es definida autónomamente según cada institución; sin embargo, algunas instituciones se han agrupado para fijar algunos criterios comunes de admisión, como es el caso de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), que históricamente han utilizado como instrumento de admisión la Prueba de Selección Universitaria (PSU), aunque mantienen su autonomía al otorgar el peso relativo de cada prueba en la admisión para cada programa de manera independiente en cada entidad.

La Prueba de Selección Universitaria creada el año 2004⁶⁶, es administrada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), perteneciente a la Universidad de Chile. Esta consiste en una batería de pruebas de razonamiento de carácter objetivo, elaborada sobre la base del currículo de enseñanza media del Ministerio de Educación y con acento en los contenidos y habilidades cognitivas de los estudiantes (Departamento de Evaluación y Registro Educacional, 2014). Esta batería se divide en dos grupos: las pruebas obligatorias, que consideran las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemática; y 2 pruebas electivas, que se basan en contenidos de Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias (que incluye contenidos de Biología, Física, Química).

Los resultados de la PSU son utilizados por las universidades que participan en el Sistema Único de Admisión (SUA). Este sistema está compuesto por las 25 universidades del CRUCH, además de ocho universidades privadas que se incorporaron a partir del año 2012⁶⁷ (Servicio de Información de Educación Superior, 2014b). Cabe señalar que si bien no es un criterio obligatorio, el resto de las universidades privadas que no pertenecen al CRUCH ha ido utilizando desde hace años (y en forma creciente) la PSU como un criterio de selección (OCDE, 2009). Es importante mencionar además que las universidades del CRUCH han acordado como requisito de admisión que los estudiantes cuenten con un puntaje mínimo de 450 puntos (aunque existen algunas excepciones a esta regla). Estos cupos se manejan según el puntaje

⁶⁶ Previo a esta prueba, el CRUCH utilizó la Prueba de Aptitud Académica (PAA) como mecanismo de selección e ingreso a la totalidad de sus carreras.

⁶⁷ Universidades privadas denominadas como adscritas al proceso de admisión.

Capítulo 4 EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

El foco de este capítulo está en el nivel de educación superior, describiendo tanto a los estudiantes que ingresan a la educación superior, como el marco institucional en que se desarrolla el sistema completo (instituciones, financiamiento y aseguramiento de la calidad). Además, se presentan los cambios más relevantes relacionados con educación superior llevados a cabo en el período 2004-2016.

total (calculado sobre la base de los test de Lenguaje y Matemática), el puntaje asociado al promedio de notas de educación media (NEM) y, si la universidad así lo establece, los puntajes de las pruebas de conocimiento electivas (OCDE, 2009) y el puntaje del ranking de notas.

La estructura y el puntaje de la PSU pueden resumirse de la siguiente manera (Pearson, 2013): el marco evaluativo fue tomado desde los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del currículo de enseñanza media. Esta prueba consta de preguntas de selección múltiple de cinco alternativas, y los puntajes se asignan a cada estudiante de acuerdo con su posición relativa según la cantidad de respuestas correctas. Por último, se calcula un promedio ponderado, el cual estima los pesos relativos asignados por las universidades para la admisión a sus programas, tomando en cuenta una ponderación para cada prueba PSU considerada en su proceso, y el NEM.

Además de la incorporación de las universidades privadas, el proceso de admisión ligado a la PSU ha sufrido otros cambios durante el período 2011-2013 (Departamento de Evaluación y Registro Educacional, 2014). Aquí destacan la incorporación del ranking⁶⁸ como antecedente de selección de los estudiantes y la creación de una prueba de Ciencias para los estudiantes provenientes de los establecimientos de educación media técnico-profesional.

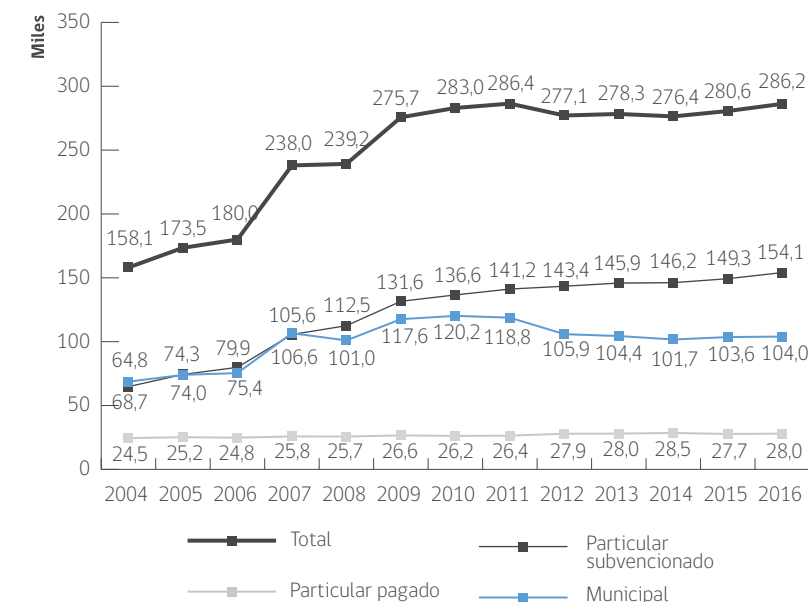
El número de estudiantes inscritos en la PSU ha evidenciado un claro incremento en el total de los inscritos entre el año 2004 al 2016⁶⁹ (pasando de 158.066 a 286.156⁷⁰ inscritos). Al observar por dependencia en este mismo período, los egresados de establecimientos particulares subvencionados son los que muestran una mayor alza con un 137,7%, en segundo lugar los egresados de colegios municipales con un 51,4%, y por último, los egresados de colegios particulares privados con un 14,2%.

⁶⁸ Se refiere al ranking de egreso de enseñanza media del estudiante, en relación a las generaciones anteriores de su escuela (DEMRE 2013).

⁶⁹ Los años señalados hacen referencia al año del proceso de admisión. Esto quiere decir que, por ejemplo, para el proceso de selección 2004, los estudiantes rindieron la PSU el año 2003 haciendo ingreso a la educación superior el año 2004.

⁷⁰ Este número no considera a los estudiantes que se encuentran en la modalidad de Reconocimiento de Estudios, Validación de Estudios y Alumnos Retirados (2.854), y los casos sin información (470), lo que totaliza 289.480 estudiantes inscritos.

Gráfico 4.1 Número de inscritos PSU según tipo de establecimiento, 2004-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de Centro de Estudios MINEDUC 2015i; DEMRE, 2015; y SIES, 2016a.

El análisis tendencial sobre grupos (etnia, género, nivel socioeconómico, etc.) en los puntajes entre distintos períodos⁷¹ revela (tabla 4.1) un mayor puntaje en los hombres y en los egresados de establecimientos particulares pagados. Este último tipo de recintos muestra una distancia bastante considerable si se compara con el promedio total y con las otras dependencias, donde los municipales exhiben puntajes bastante inferiores durante todos los años analizados, lo que se explica básicamente por el nivel socioeconómico en cada tipo de establecimiento. El puntaje PSU obtenido según la zona del establecimiento muestra cómo en general los recintos urbanos exhiben mayores puntajes que los rurales; así, los establecimientos urbanos logran estar entre 45 y 63 puntos por encima de los rurales durante los años analizados (lo que se explica, nuevamente, por las diferencias en el nivel socioeconómico de los estudiantes).

⁷¹ En estricto rigor, no se puede realizar un análisis tendencial de los puntajes PSU debido a que las pruebas no son comparables en el tiempo, ya que no se ha implementado ninguna medida de comparabilidad (MINEDUC, 2012b). A pesar de este problema metodológico, el análisis puede mostrar algunos datos interesantes.

Tabla 4.1 Evolución puntaje promedio PSU en pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemática 2004-2016, según sexo del estudiante, dependencia del establecimiento y zona del establecimiento⁷²

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
SEXO	Masculino	509	511	509	510	511	510	510	509	507	510	509	506
	Femenino	492	491	492	492	491	492	493	494	495	493	493	496
DEPENDENCIA	Municipal	473	476	475	473	472	472	473	469	473	470	469	469
	Particular subvencionado	498	498	498	502	501	501	502	502	500	501	502	502
	Particular pagado	582	584	590	601	599	609	611	611	610	601	605	600
ZONA	Urbano	502	503	503	503	502	502	502	503	502	502	502	502
	Rural	441	445	447	444	444	454	457	458	452	439	442	445
Total	500,4	500,4	500,4	500,4	500,4	500,4	500,7	501	500,5	500,7	500,7	500,6	500,6

Fuente: DEMRE, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016; elaboración propia a partir de Centro de Estudios MINEDUC, 2015l y SIES 2016a.

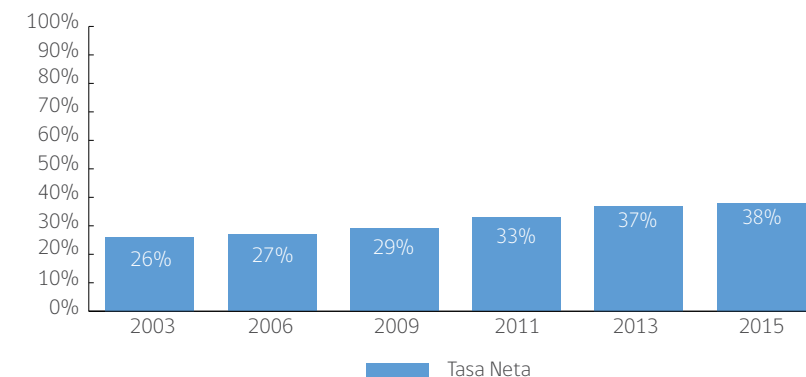
Nota: Pese a que los puntajes son en la misma escala todos los años, no son comparables a lo largo del período. Se consideraron solo los estudiantes inscritos que rindieron las pruebas PSU de Lenguaje y Comunicación, y Matemática en el año respectivo. Los puntajes corresponden al año del proceso de admisión.

Los requisitos de admisión para las instituciones no universitarias difieren de lo mencionado anteriormente, ya que en estos casos el único requisito formal es poseer la licencia de enseñanza media.

Acceso equitativo e inclusión social

La educación superior es el nivel educativo que ha visto un mayor crecimiento en la tasa de cobertura neta. En el año 2003 el 26% de los jóvenes de 18 a 24 años se encontraba asistiendo a una institución de educación superior, cifra que aumentó al 37,7% en el año 2015. Como se observa en el siguiente gráfico, el aumento en la cobertura creció aceleradamente desde el año 2009.

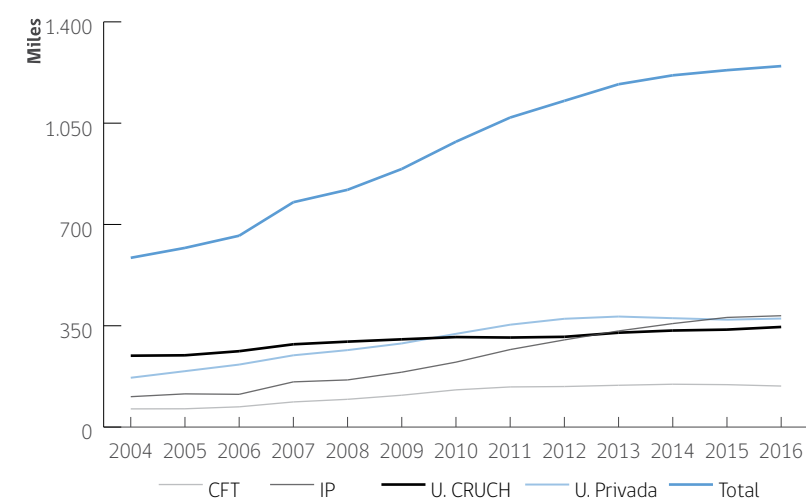
Gráfico 4.2 Cobertura neta de jóvenes de 18 a 24 años en educación superior de 2003 a 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2003, 2006, 2009, 2011, 2013 y 2015, Ministerio de Desarrollo Social.

Con respecto a la matrícula en educación superior, se puede observar que todos los tipos de instituciones de educación superior aumentaron su cantidad de estudiantes, siendo las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH y los institutos profesionales las instituciones que más crecieron, llegando a superar a la matrícula de las universidades pertenecientes al CRUCH.

Gráfico 4.3 Matrícula total educación superior por tipo de institución de 2004 a 2015 (valores en miles de personas)



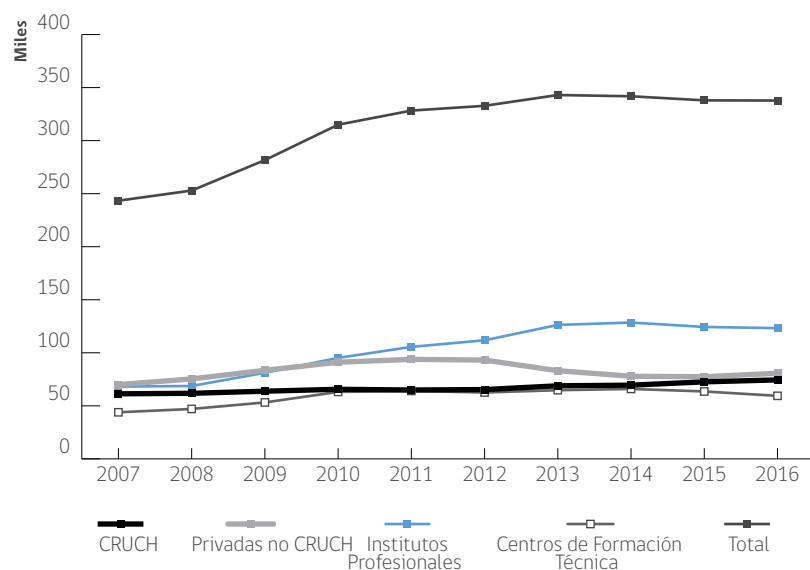
Fuente: Bases de datos de matrícula, Centro de Estudios MINEDUC, 2004a, 2005bc, 2006a, 2007, 2008b, 2009b, 2010b, 2011d, 2012j, 2013g, 2014g; y SIES 2015a.

Nota: incluye la matrícula de pregrado, postítulo y postgrado.

⁷² Es importante aclarar que el puntaje de los recintos por zonas (urbano y rural) se calcula sobre la base de los menores casos, dado que un número de los establecimientos no contaba con un identificador que permitiera su categorización por zona.

En lo referido a la matrícula de estudiantes de primer año en pregrado, los institutos profesionales también son los que concentran la mayor cantidad de la matrícula. Esta diferencia se comienza a notar a partir de 2012, cuando la brecha con las demás instituciones de educación superior comienza a crecer. Por otro lado, el único tipo de institución que mantiene la matrícula de primer año en constante alza en el período 2004-2016 son las universidades pertenecientes al CRUCH. Las demás instituciones han visto caídas en sus matrículas de primer año en el último tiempo.

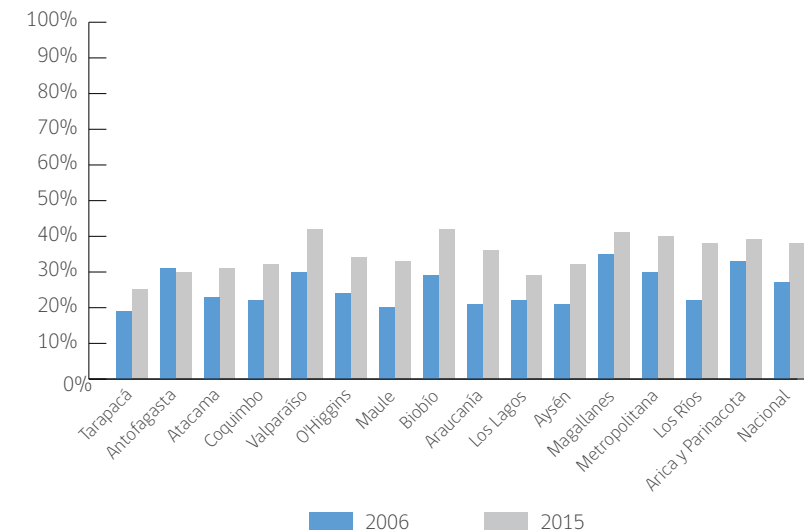
Gráfico 4.4 Matrícula de primer año de pregrado en educación superior por tipo de institución de 2007 a 2016



Fuente: Bases de datos de matrícula, Centro de Estudios MINEDUC, 2004a, 2005bc, 2006a, 2007, 2008b, 2009b, 2010b, 2011d, 2012j, 2013g, 2014g; y SIES 2015a.

Al mirar la tasa neta de matrícula en la educación superior por región resulta evidente que la matrícula ha aumentado desde 2006 en todo el país.

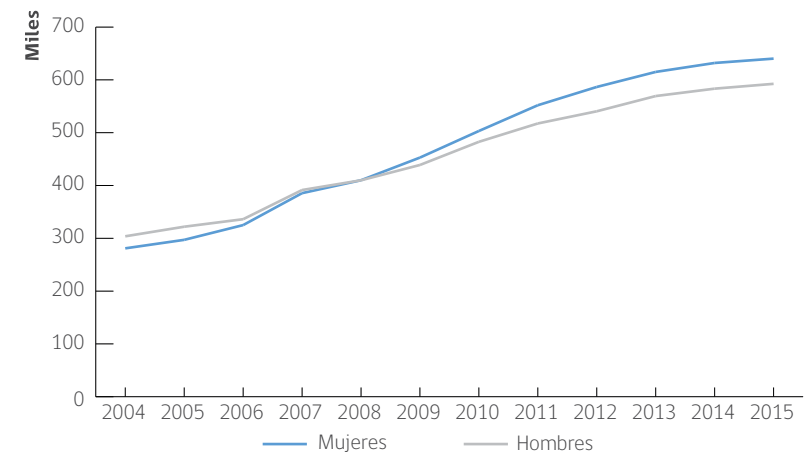
Gráfico 4.5 Tasa neta⁷³ de jóvenes de 18 a 24 años en educación superior por región, 2006 y 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2006 y 2015.

Respecto de la matrícula en educación superior según sexo, el período se inició con más matrícula masculina que femenina. Esta tendencia se invirtió desde el año 2008, para todos los tipos de institución de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica). En el caso de magísteres y doctorados, la tendencia comenzó recién a invertirse en el año 2012; hasta ese año la matrícula masculina era mayor a la femenina.

Gráfico 4.6 Matrícula total educación superior por sexo de 2004 a 2015

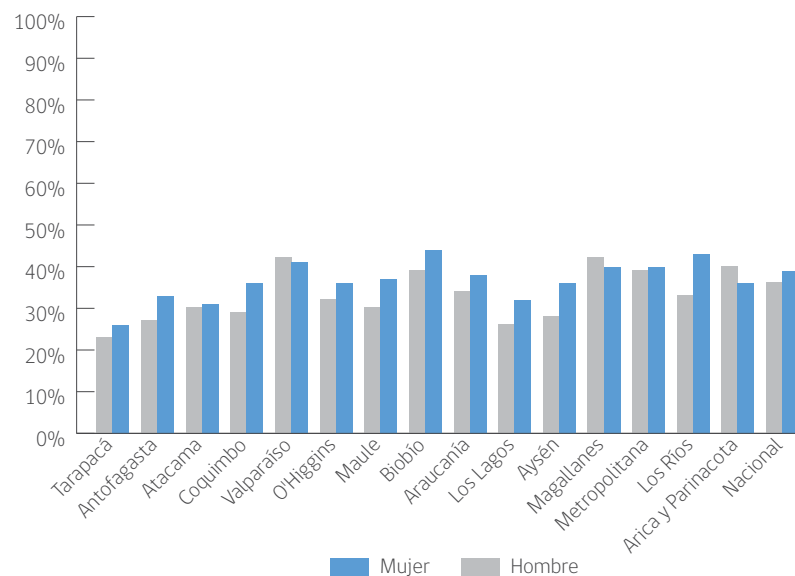


Fuente: Bases de datos de matrícula, Centro de Estudios MINEDUC, 2004a, 2005c, 2006a, 2007, 2008b, 2009b, 2010b, 2011d, 2012j, 2013g, 2014g, 2015.

⁷³ Corresponde al número total de jóvenes de 18 a 24 años matriculados en educación superior dividido por la población de 18 a 24 años.

Esta tendencia también puede verse en la tasa neta de matrícula en la educación superior por sexo en cada región del país. La tasa de mujeres es mayor que la de hombres en todas las regiones, con la excepción de Valparaíso, Magallanes y Arica y Parinacota.

Gráfico 4.7 Tasa neta⁷⁴ de jóvenes de 18 a 24 años en educación superior por región y por sexo, 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2015.

En educación superior es donde más fuertemente se observa una correlación positiva entre el nivel de ingresos y la cobertura. En los jóvenes pertenecientes al quintil I, la tasa neta es de 27%, mientras que para los jóvenes del quintil V, la tasa de asistencia neta es de 58%.

Por ello existe un número de iniciativas y programas que apuntan al fomento de la inclusión de estudiantes pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos, con el objetivo de lograr una mayor equidad y diversidad en la educación superior, que se enfocan en el potencial que muestran los estudiantes desde la educación escolar⁷⁵. Por ejemplo, la red de Propedéutico de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde el año 2007 impulsa el acceso

⁷⁴ Corresponde al número total de mujeres (hombres) de 18 a 24 años matriculados en educación superior dividido por la población de mujeres (hombres) de 18 a 24 años.

⁷⁵ Existen además otras iniciativas desde las propias universidades. Por ejemplo, el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile, que promueve el acceso a estudiantes de establecimientos municipales con notas de excelencia en enseñanza media, pero sin puntaje requerido en el proceso normal. O el Programa Talento e Inclusión, de la Pontificia Universidad Católica, el cual establece una vía de admisión para el estudio de carreras de pregrado para estudiantes del 10% superior de su generación, provenientes de un contexto socioeconómico vulnerable.

inclusivo en las universidades afiliadas a la red, basándose en las notas de enseñanza media como un predictor del rendimiento académico. La red busca ayudar a alumnos talentosos en su último año de enseñanza media de contextos socioeconómicos vulnerables, a insertarse en la universidad. Si bien, cada institución afiliada puede establecer sus propias condiciones, en general, se permite el ingreso directo a estudiantes de colegios vulnerables seleccionados que pertenezcan al 10% de mejor rendimiento de su establecimiento.

Otro ejemplo es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el que se lanzó oficialmente en 2014. Como se mencionó anteriormente, este programa prepara a los estudiantes durante la enseñanza media (preparación académica, orientación vocacional y otras actividades de apresto para el contexto de la educación superior), además de acompañarlos en su etapa inicial, con un programa de nivelación para que se mantengan en el sistema. Los estudiantes que egresen de la etapa de preparación en enseñanza media, rindan la PSU y se encuentren en el 15% de mejor rendimiento, podrán entrar directamente a la educación terciaria por medio de un cupo garantizado a las carreras de las instituciones de educación superior en convenio con PACE (MINEDUC, s.f.).

Otro programa de inclusión son los "cupos supernumerarios" (nacidos el año 2007), que ofrecen vacantes adicionales independientes del proceso regular de admisión de las universidades del CRUCH y de las universidades privadas adscritas, donde los estudiantes acceden por orden de precedencia según el puntaje ponderado de la promoción, y junto con estar preseleccionados para la Beca de Excelencia Académica del MINEDUC (por estar dentro del 10% superior de su establecimiento de egreso) (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, 2014).

Si bien se explicará en detalle en el punto de financiamiento⁷⁶, es importante mencionar la Beca Indígena, la cual ayuda a la manutención de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, los que para acceder a esta beca deben presentar un buen rendimiento académico y una situación socioeconómica vulnerable.

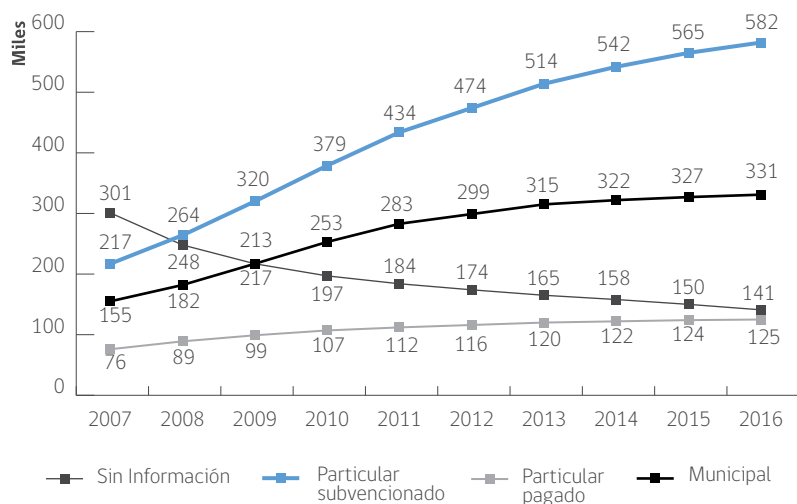
Considerando que los estudiantes de establecimientos particulares pagados acceden en mayor proporción a la educación superior que sus pares de otras dependencias administrativas, para el período comprendido entre el año 2007 al 2016 la matrícula de pregrado experimentó un mayor incremento para los egresados de establecimientos particulares subvencionados y municipales. Sobre la base de un estudio del SIES (2016a) que analiza el incremento por dependencia, se advierte que en los particulares subvencionados es donde existe un mayor aumento⁷⁷, registrando en 2016 una matrícula un 168,7% superior a la de 2007. Si bien la matrícula de los estudiantes de educación municipal ha aumentado, lo ha hecho a un ritmo mucho menor. Para el proceso de admisión 2016, los

⁷⁶ Véase tabla 4.6 "Becas de mantención en Educación Superior".

⁷⁷ Se debe advertir que los colegios particulares subvencionados experimentaron un fuerte aumento de su matrícula en detrimento de los colegios municipalizados en los años previos.

alumnos de establecimientos municipales representaron el 28,1% de la matrícula total del sistema de educación superior, los de establecimientos subvencionados el 49,4% y los de particulares pagados, el 10,6%⁷⁸.

Gráfico 4.8 Evolución de matrícula total de pregrado por tipo de establecimiento de origen, 2007-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, 2015a y 2016a.

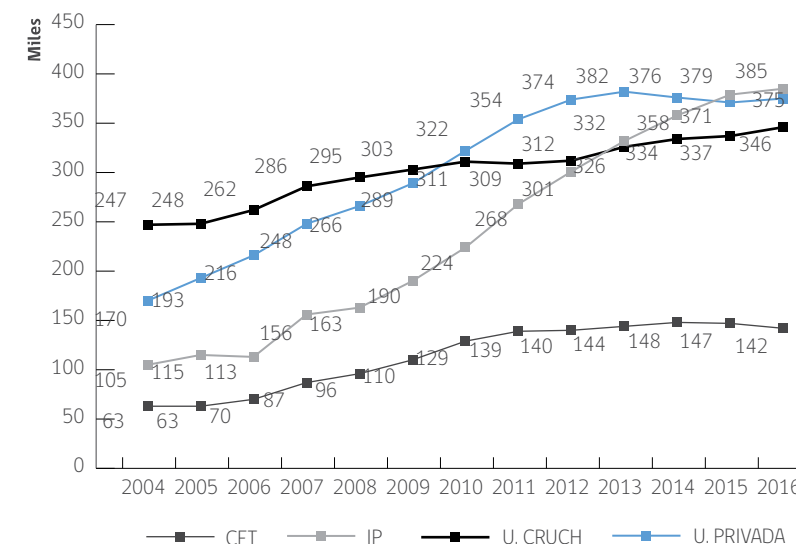
Durante el año 2016, las universidades del CRUCH representaron el 27,7% del total de la matrícula de pregrado, las universidades privadas el 30,1%, los institutos profesionales el 30,8% y los centros de formación técnica el 11,4%. Si se calcula la tasa de crecimiento durante el período 2004-2016, se observan diferencias entre las instituciones: mientras las universidades del CRUCH solo han crecido en su matrícula un 40,3%, las universidades privadas aumentaron un 120%, los CFT un 125,7% y los IP un 266,4%⁷⁹.

Es necesario mencionar que existe una alta concentración en la educación superior técnico-profesional, ya que un 60,7% de la matrícula de centros de formación técnica está concentrada en el CFT INACAP y CFT Santo Tomás, y un 59,9% de los estudiantes matriculados en carreras técnicas en institutos profesionales se encuentran en IP AIEP e IP DUOC UC.

⁷⁸ Este aumento evidencia el proceso de masificación de la educación superior en los sectores de menores ingresos en Chile, pero esta evolución no ha tenido un patrón socialmente homogéneo.

⁷⁹ Un breve análisis respecto de las instituciones estatales, basado en los datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación para el año 2012, muestra cómo las entidades de dependencia pública representan el 25% de la matrícula universitaria, el 3,9% de la formación técnica del nivel superior, el 45,9% de los programas de doctorado y el 15,6% de la matrícula general de la educación terciaria.

Gráfico 4.9 Matrícula total según tipo de institución, 2004-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, 2015a y 2016a.

El número de matrículas ha presentado claramente una curva ascendente durante los 10 últimos años (Tabla 4.2), con una cifra inicial de 584.778 matriculados en el año 2004, llegando a 1.247.135 en todos los niveles de formación en 2016 (con un alza del 113,3%). Al analizar el área de pregrado⁸⁰ (donde se concentra fuertemente la matrícula), se advierte que la matrícula crece de 560.606 en 2004 a 1.178.437 en 2016 (correspondiente a un alza del 110,2%)

Tabla 4.2 Matrícula total según nivel de formación, 2004-2016

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
POSGRADO	15.175	14.920	19.101	20.693	26.074	28.357	33.385
POSTÍTULO	8.997	9.055	7.090	7.802	10.529	14.022	14.093
PREGRADO	560.606	595.027	634.951	748.405	783.194	849.340	938.140
TOTAL	584.778	619.002	661.142	776.900	819.797	891.719	985.618

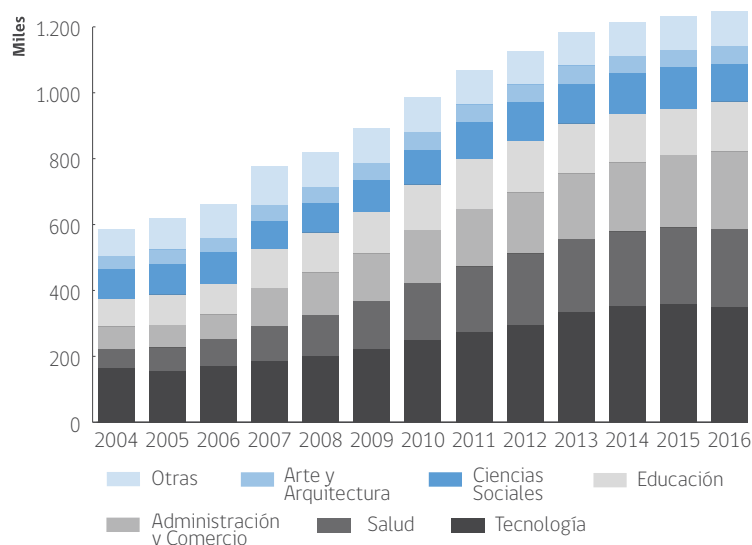
⁸⁰ El concepto de pregrado apunta a los estudios que conducen al primer título o grado académico en educación superior, abarcando los títulos técnicos y profesionales, y los grados de bachiller y licenciatura. El postítulo refiere a los estudios cursados tras la obtención del título profesional, con la excepción de los posgrados. El posgrado apunta a los estudios desarrollados luego del primer grado de licenciatura, pero que entregan un nuevo grado académico de más alto nivel, como es el caso del magíster o doctorado (MINEDUC, 2013c).

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
POSGRADO	34.402	41.201	46.726	46.806	45.377	47.584
POSTÍTULO	19.598	20.924	23.368	23.943	21.760	21.114
PREGRADO	1.015.101	1.064.795	1.114.277	1.144.561	1.165.906	1.178.437
TOTAL	1.069.101	1.126.920	1.184.371	1.215.310	1.233.043	1.247.135

Fuente: SIES, 2015a y 2016a.

Respecto de la oferta académica, esta se concentra fuertemente en las áreas de tecnología, salud, y administración y comercio. A modo de ejemplo, durante el año 2016 la proporción de cada área en la matrícula fue de un 28%, un 19% y un 18,8%, respectivamente. De igual forma, fueron estas tres áreas las que más elevaron su matrícula si se comparan los años 2004 y 2016.

Gráfico 4.10 Matrícula total según área del conocimiento, 2004-2016

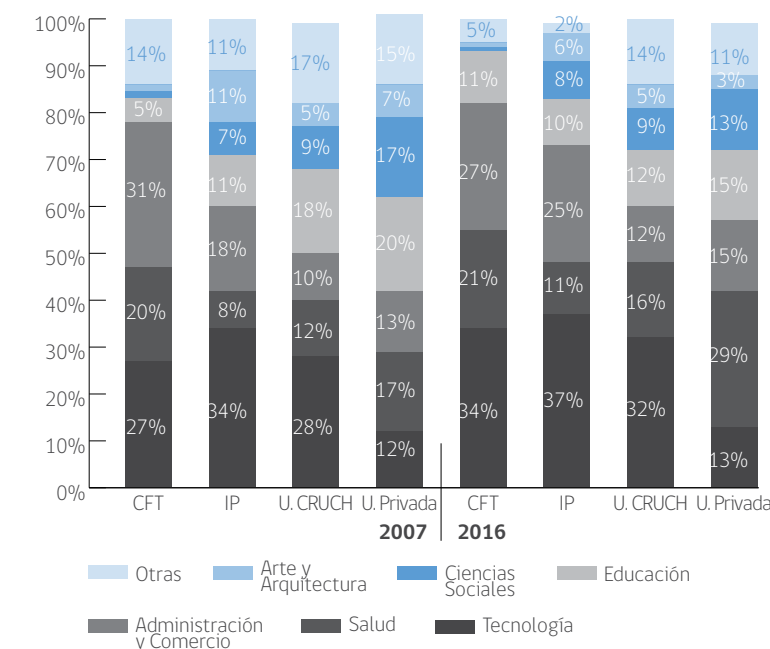


Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, 2015a y 2016a.

Nota: Para una descripción de las áreas del conocimiento, ver tabla A11 en el anexo.

En cuanto a la distribución de la matrícula por tipo de institución, es posible ver que en todas las instituciones, excepto las universidades privadas, la mayor proporción de la matrícula se concentra en carreras de área de la tecnología. Esta tendencia se ha mantenido desde 2007, sin embargo, existe una diferencia relevante en la proporción de matrícula en Administración y Comercio, ya que las instituciones no universitarias concentran un mayor porcentaje de su matrícula en esta área que las universidades, lo que se observa tanto en 2007 como en 2016.

Gráfico 4.11 Distribución de la matrícula total por tipo de institución según área del conocimiento, 2007 y 2016

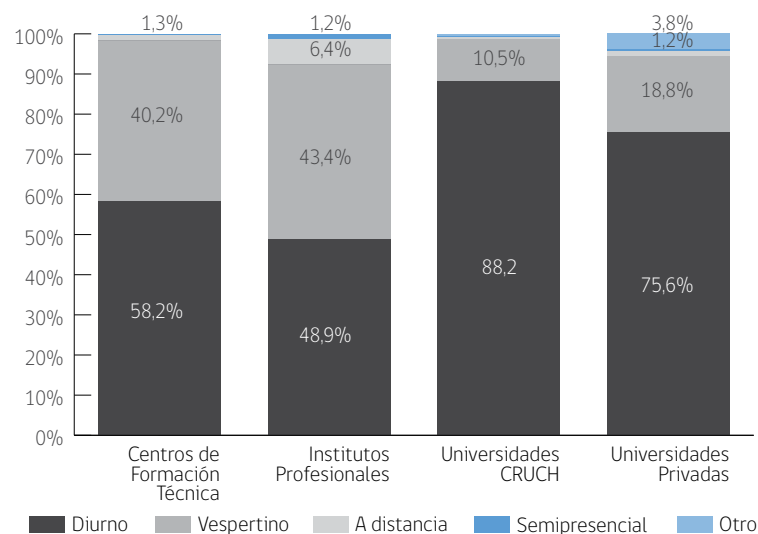


Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, s.f.

Nota: Para una descripción de las áreas del conocimiento, ver tabla A11 en el anexo.

A la hora de analizar la matrícula según la jornada de estudio, las cifras muestran que los matriculados totales en carreras vespertinas aumentaron de 2007 a 2014 en un 112%, incrementando su representación dentro de la matrícula total de un 20,2% en 2007 a un 27,4% en 2014 (SIES, 2014a). También es posible observar diferencias importantes en las jornadas de estudio de acuerdo con el tipo de institución superior. En el caso de las universidades, en 2016 la mayoría de los estudiantes se matriculó en la jornada diurna (un 88,2% en las universidades CRUCH y un 75,6% en universidades privadas). En contraste con esto, en los centros de formación técnica e institutos profesionales cerca del 40% de los estudiantes está matriculado en la jornada vespertina.

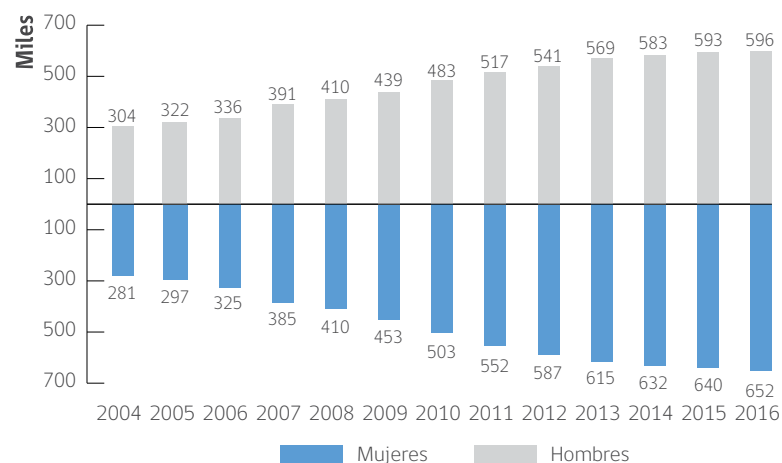
Gráfico 4.12 Distribución de la matrícula total por tipo de institución según jornada, 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, s.f.

La matrícula por género muestra un ascenso del ingreso de mujeres a la educación superior. Si en el año 2004 estas representaban un 48,1% de la matrícula, en el año 2016 ese porcentaje llegó al 52%. Aún más, si se compara la tasa de aumento desde el año 2004 al 2016, los hombres aumentan en un 96%, mientras que las mujeres incrementan su matrícula en un 132%.

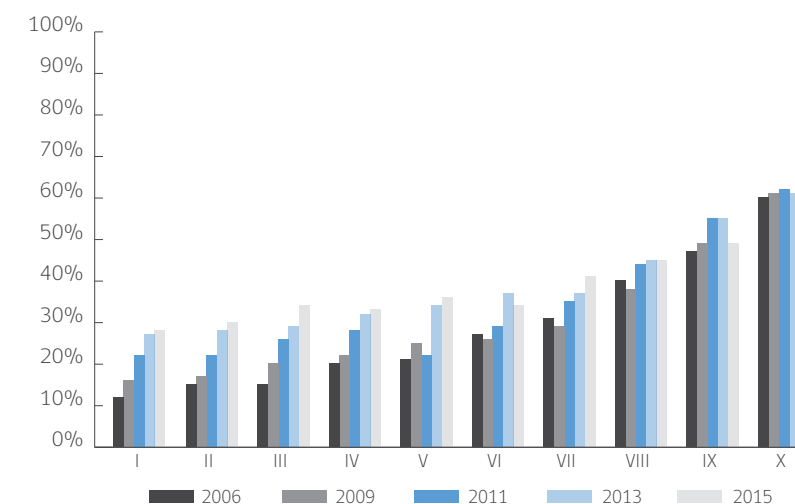
Gráfico 4.13 Matrícula total de pregrado 2004-2016, según género



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, 2015a y 2016a.

El análisis de la cobertura neta en la educación superior de los jóvenes de 18 a 24 años según grupo de ingreso socioeconómico muestra cómo el decil X presenta mayor proporción dentro de la cobertura neta de asistencia, con cifras que se han mantenido estables en el tiempo. Por otro lado, si bien los primeros deciles muestran menores cifras, estos logran un mayor aumento de 2006 a 2015 (por ejemplo, el decil I sube del 12,4% el año 2006, al 28,4% en el año 2013).

Gráfico 4.14 Cobertura neta⁸¹ de jóvenes de 18 a 24 años en educación superior según decil de ingreso autónomo nacional de 2006 a 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2006-2015, Ministerio de Desarrollo Social, 2015c.

El análisis de la tasa neta de asistencia a educación superior de los jóvenes de 18 a 24 años evidencia cómo el grupo de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios también ha mostrado un incremento constante en su tasa neta, pasando del 16,6% en el año 2006, al 29,3% en 2013. Entre los factores que facilitaron este aumento se encuentran la creación de nuevas becas y créditos durante el período, junto con la extensión de sus beneficios y la cantidad de estudiantes beneficiados⁸². Estos factores a su vez incentivaron el aumento de la oferta de programas desde las instituciones de educación superior.

⁸¹ La cobertura neta se define como personas de 18 a 24 años que asisten a educación superior dividido por el total de personas de 18 a 24 años.

⁸² Memoria histórica de Educación Superior, MINEDUC 2011.

Tabla 4.3 Tasa neta de asistencia⁸³ de jóvenes de 18 a 24 años a Educación Superior de 2006 a 2015, por pertenencia a pueblo originario

	2006	2009	2011	2013	2015
NO PERTENECE	28,2%	29,9%	34,0%	37,4%	38,4%
PERTENECE	16,6%	18,6%	24,6%	29,3%	31,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta CASEN, Ministerio de Desarrollo Social, 2010a, 2010b, 2015a, 2015b.

Un breve análisis de la matrícula de extranjeros en la educación superior chilena se puede obtener de la información respecto del año 2014 desarrollada por SIES (2015c), la que muestra que durante este año el número de estudiantes extranjeros regulares matriculados llegó a 19.525. De este universo, el 50,6% eran mujeres y el 49,4% hombres. En cuanto al tipo de institución, el 69,5% de los estudiantes extranjeros regulares estaban matriculados en una universidad (de este total, el 38,8% en universidades privadas, un 19,8% en universidades estatales y un 10,8% en universidades privadas del CRUCH), el 19,2% estudiaba en un IP y el 11,3% en un CFT. Por último, la participación de los extranjeros regulares en los distintos niveles de formación muestra que en el posgrado representó el 14,4% de la matrícula, en el postítulo el 3,9% y en el pregrado solo el 1%.

En relación con la retención al primer año en las carreras de pregrado, en 2014 se constató que las carreras profesionales, con o sin licenciatura, lograron un mayor porcentaje de retención que las carreras técnicas (un 75% contra un 65%, respectivamente).

Tabla 4.4 Tasa de retención de primer año de carreras de pregrado 2008-2014, según tipo de institución

Tipo de institución	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	63%	67%	65%	62%	63%	64%	65%
INSTITUTOS PROFESIONALES	63%	64%	64%	64%	64%	65%	67%
UNIVERSIDADES	75%	77%	78%	75%	75%	75%	77%
TOTAL GENERAL	69%	71%	71%	69%	69%	69%	70%

Fuente: SIES, 2011, 2014d y 2015d.

En este mismo sentido, el año 2014 la retención llegó a un 76,6% en las universidades, a un 66,6% en los IP (con un mayor incremento de retención en estas instituciones si se comparan los años 2008 al 2014) y a un 64,5% en los CFT (SIES, 2015d).

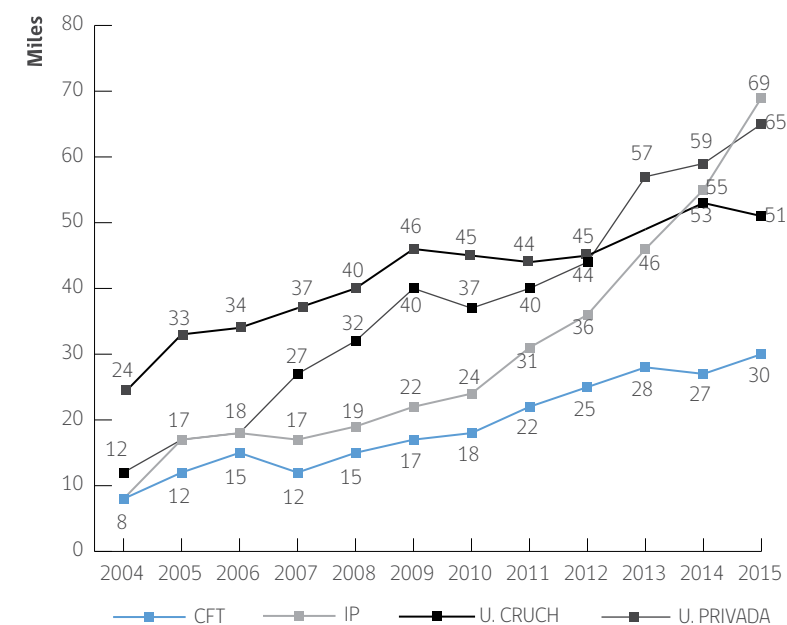
⁸³ CASEN define la tasa neta como el número total de alumnos de 18 a 24 años que asiste a la educación superior por sobre la población de 18 a 24 años.

Sin embargo, para el análisis de retención de estudiantes en la educación superior se requiere de ciertas precisiones según el año de estudio y el tipo de institución. A partir de los datos del SIES (2011) para el término del primer año en pregrado en 2008, un 30,6% de estudiantes desertó. De este total, el 13,4% reingresa dentro de los tres años posteriores, por lo que solamente el 17,2% puede catalogarse como desertor definitivo de la educación superior.

Al realizar un análisis por tipo de institución, según cifras del año 2010, se observa que en las universidades y los CFT al menos el 50% de los estudiantes de pregrado no logró completar el plan de estudios en el tiempo teórico de la carrera, cifra que llega al 60% en el caso de los IP.

A la hora de ver la titulación, es posible observar que ha aumentado desde 2004 en todos los tipos de instituciones. Sin embargo, el aumento más grande se ha visto en los institutos profesionales, los que han incrementado la titulación en un 863% de 2004 a 2015. A estos le siguen las universidades privadas con un aumento del 537% en el mismo período, los centros de formación técnica con un 362% y finalmente, las universidades del CRUCH con un 211%. Si bien en 2004 la cantidad de titulados en las universidades del CRUCH era mayor al de las universidades privadas, para 2015 se observa que esto se revirtió.

Gráfico 4.15 Titulación total según tipo de institución, 2004-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, 2015a y 2016a.

Financiamiento estudiantil⁸⁴

Los estudiantes chilenos deben enfrentar uno de los sistemas de educación superior con los aranceles más altos del mundo⁸⁵. Al comparar los aranceles en universidades estatales, en promedio este costo alcanza el 28% del ingreso nacional bruto per cápita, casi tres veces más alto que otros países de la OCDE, como Estados Unidos (11%) o Japón (12%) (OCDE, 2009).

El actual sistema de financiamiento de la educación superior chileno, nace a partir de la Reforma de 1981 que admitió que las instituciones de educación superior cobraran aranceles a sus estudiantes. Al mismo tiempo, creó un sistema de becas y créditos para apoyar a los alumnos en este pago, en la medida en que hubiera recursos públicos disponibles para ello. Este modelo de financiamiento ha sufrido modificaciones desde entonces hasta llegar a la situación actual donde conviven dos tipos de crédito para la Educación Superior⁸⁶:

Fondo Solidario de Crédito Universitario (1981): cubre hasta el 100% del arancel de referencia, dependiendo del ingreso familiar, con una tasa de interés anual del 2% real. Se comienza a pagar dos años después del egreso, y los estudiantes deben pagar un 5% de sus ingresos futuros con un plazo máximo de devolución de 12 o 15 años, dependiendo del monto adeudado (al expirar este período se condona la deuda restante)⁸⁷.

Crédito con Garantía Estatal o Crédito con Aval del Estado⁸⁸(2006): cubre hasta el 100% del arancel de referencia, con una tasa de interés actualmente fijada en 2%. El plazo para pagar este crédito va desde los 10 a los 20 años (se aplica en función del monto total), y los egresados deben pagar hasta el 10% de sus ingresos futuros. En caso que la persona no tenga empleo y que los ingresos del grupo familiar no alcancen para cumplir el pago de las cuotas del crédito, se puede solicitar la suspensión del pago durante 6 meses (período renovable las veces que sea necesario). Esto implica solo una postergación en el pago de las cuotas.

Cabe hacer notar que existe una brecha entre lo que cubren los créditos y las becas, y el arancel de referencia, el cual, además, en la mayoría de los casos es menor al arancel real. Esta diferencia puede ser cubierta con una combinación de créditos, becas o fondos de los propios estudiantes

⁸⁴ El Proyecto de Ley de Reforma a la educación superior presentado al congreso en julio de 2016 propone modificar varios de los puntos que se tratan en esta sección. Para más detalles sobre el Proyecto de Ley, ver el capítulo 5.

⁸⁵ Corregido por poder de paridad de compra.

⁸⁶ El Crédito CORFO Pregrado, creado en 1998, no fue incluido en el listado ya que no se encuentra actualmente vigente. Este financiaba hasta UF 200 anuales para el pago de matrícula y arancel, y hasta un 20% de margen para otro tipo de gastos. La tasa era fijada por cada banco, pero no podía superar un spread bancario definido del 5% anual más Unidad de Fomento (UF).

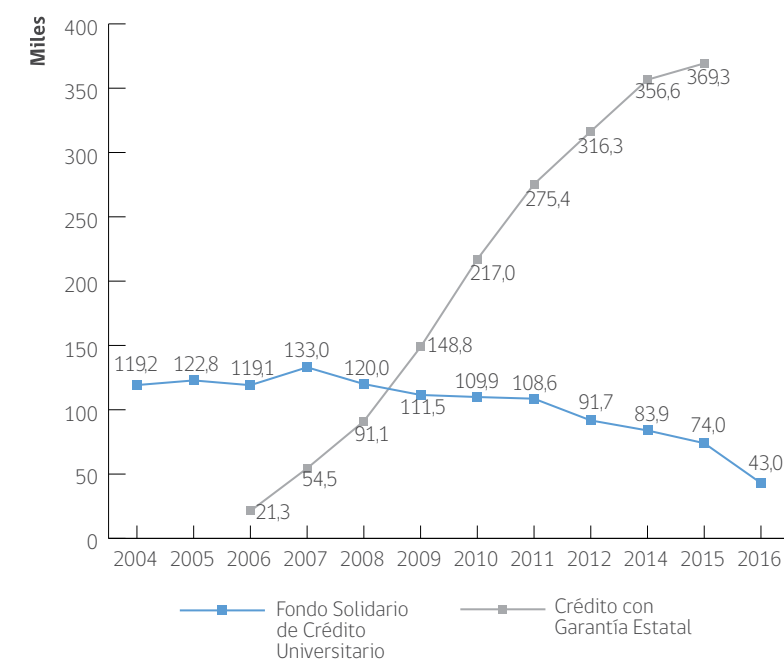
⁸⁷ Algunos sectores han mencionado problemas con el FSCU. Por un lado, las universidades no tendrían los incentivos para cobrar el crédito, ya que igualmente reciben recursos adicionales de parte del Estado. Por otro, el pago del 5% del ingreso por el plazo estipulado usualmente no logra cubrir el monto total del crédito (Santander, 2004).

⁸⁸ Es importante recalcar que el financiamiento del CAE es por medio de la banca privada, donde los estudiantes de cada año son asignados mediante licitación al banco que ofrece la menor tasa de interés, y la menor tasa de recompra de deudas al Estado. Es decir, existe un subsidio estatal adicional a la tasa de interés que es a través de esta recompra.

y sus familias (Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior, 2012).

Para ejemplificar la cantidad de créditos entregados de 2004 a 2016, basta observar los datos que se encuentran en los informes de Intelis/Verde (2012) y el Ministerio de Educación (2015i), en los que se señalan que la cantidad de créditos han aumentado un 269,5% de 2004 a 2012, aunque existe una distinción entre el tipo de crédito: el Fondo Solidario de Crédito Universitario presenta una baja sostenida desde el año 2008 (disminuyendo un 63,9% de 2004 a 2016); en tanto, el Crédito con Aval del Estado exhibe una fuerte y constante alza desde su creación el año 2006, pasando de 21.272 a 369.254 créditos otorgados el año 2015.

Gráfico 4.16 Número de créditos otorgados, 2004-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de Intelis/Verde, 2012; Centro de Estudios MINEDUC, 2015i y 2016c.

Las becas de educación superior son de dos tipos: las becas de arancel, administradas por el Ministerio de Educación, que ayudan a los estudiantes a financiar el costo de sus estudios para potenciar ciertas carreras (por ejemplo, las pedagogías), implementar medidas de reparación, introducir criterios de asignación (como los relacionados a la bonificación del ranking de notas), y entregar beneficios a grupos específicos (por ejemplo, víctimas de violaciones de derechos humanos) (Intelis/Verde, 2012). El segundo grupo son las becas de mantención, administradas por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que consisten en aportes monetarios de libre disposición o bonos de alimentación (OCDE, 2013).

Las becas de arancel se pueden ordenar de la siguiente manera (Intelis/Verde, 2012):

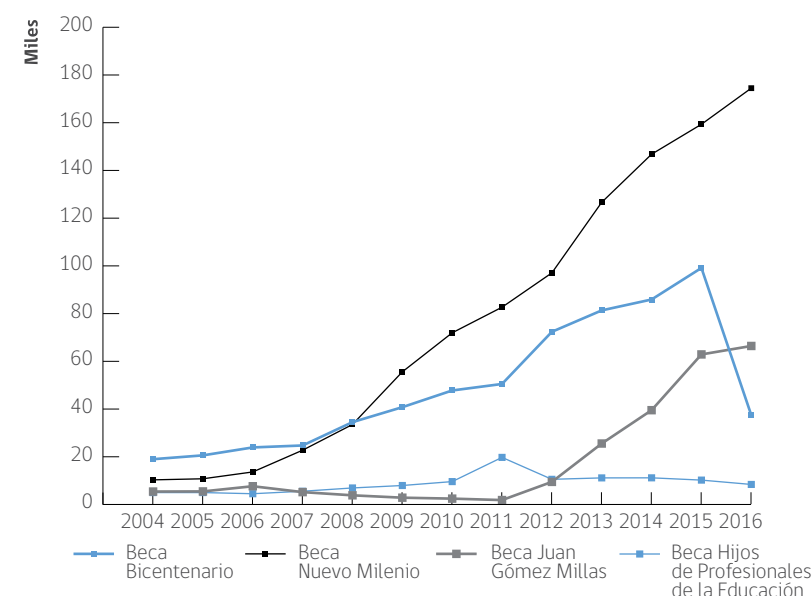
Tabla 4.5 Becas de Arancel en Educación Superior

Beca	Objetivo y Beneficios	Requisito Beneficiario
BECA BICENTENARIO (1991)	Apoyar acceso y permanencia de estudiantes vulnerables. Cubre el 100% arancel de referencia anual de la carrera.	Pertenecer al 70% de la población más vulnerable del país; puntaje promedio PSU igual o superior a 500 puntos (Lenguaje y Comunicación y Matemáticas). Matricularse en Universidades del CRUCH.
BECA JUAN GÓMEZ MILLAS (1998)	Apoyar acceso y permanencia de estudiantes vulnerables. Cubre la totalidad o parte del arancel anual de la carrera. Monto Máximo: \$1.150.000 (aprox. USD 1.667).	Pertenecer al 70% de la población más vulnerable del país; puntaje promedio PSU igual o superior a 500 puntos (Lenguaje y Comunicación y Matemáticas). Matricularse en cualquier IES acreditada.
BECAS NUEVO MILENIO (2001)	Apoyar acceso y permanencia de estudiantes vulnerables a carreras técnicas y de nivel profesional. Cubre la totalidad o parte del arancel anual de la carrera. Para quienes pertenecen al 50% más pobre de la población y se matriculen en una IES acreditada por al menos 4 años, la cobertura es de \$900.000 (aprox. USD 1.304). Si la acreditación de la IES es por menos años, el monto es de \$850.000 (aprox. USD 1.232), y si el estudiante se encuentra entre los deciles VI y VII de la población, la cobertura es de \$600.000 (aprox. USD 870).	Pertenecer al 70% de la población más vulnerable del país y promedio NEM igual o superior a 5,0. Matricularse en cualquier IES acreditada.
BECA EXCELENCIA ACADÉMICA (2007)	Apoyar el acceso y permanencia de estudiantes vulnerables y destacados académicamente. Cubre \$1.150.000 (aprox. USD 1.667).	Pertenecer al 80% de la población más vulnerable del país; egresado de establecimiento subvencionado; y pertenecer al 10 % de los mejores promedios NEM. Matricularse en cualquier IES acreditada.
BECA HIJOS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (1991)	Apoyar el acceso y permanencia de estudiantes vulnerables hijos de profesionales de la educación. Cubre la totalidad o parte del arancel anual de la carrera. Monto máximo: \$500.000 (aprox. USD 725).	Cuatro primeros quintiles; puntaje PSU igual o superior 500 (Leng. y Com. y Mat.); promedio NEM igual o superior 5,5; y ser hijo de profesionales/asistentes de educación (recinto municipal, subvencionado o corp. de administración delegada).
BECAS DE REPARACIÓN (2005)	Acceso a educación e incremento de capital humano como derechos de reparación a violaciones de DDHH. En víctimas cubre totalidad de matrícula y el arancel mensual del programa. En descendiente cubre la matrícula y el arancel de referencia en universidad CRUCH; cubre en universidades privadas y carreras profesionales IP la matrícula y arancel anual por un máximo de \$1.150.000 (aprox. USD 1.667); para CFT y IP, matrícula y arancel anual por un máximo de \$600.000 (aprox. USD 870).	Encontrarse como víctima en el informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, o ser descendiente de hasta el segundo grado de consanguinidad en línea recta.
BECA DE VOCACIÓN DE PROFESOR (2011)	Incentivar a los jóvenes con buenos resultados PSU para que estudien pedagogía. Financia la matrícula y la totalidad del arancel anual de la carrera. Para quienes hayan obtenido más de 700 puntos en la PSU, se agrega además un aporte mensual de \$80.000 (aprox. USD 116). Si obtuvo más de 720 puntos en la PSU, se financia además un semestre de estudios en el extranjero.	Estudiantes con puntajes superiores a los 600 puntos, o con 580 puntos, pero cuyas notas de Enseñanza Media estén en el 10% superior de su generación (recinto municipal, subvencionado o incorporación de administración delegada).

Fuente: http://portal.becasycréditos.cl/index2.php?id_contenido=29694&id_portal=74&id_seccion=4.

Las estadísticas de las becas de arancel⁸⁹ tomadas desde los informes de Intelis/Verde (2012) y del Ministerio de Educación (2015i), muestran que la cantidad total de becas entregadas en educación superior aumentó en un 725,8% en el período 2004-2016, con un alza en la cantidad de todas las becas otorgadas.

Gráfico 4.17 Cantidad de becas de arancel otorgadas, 2004-2016



Fuente: Intelis/Verde, 2012; Centro de Estudios MINEDUC, 2015i y 2016c.

Un análisis de los montos de ayuda para los estudiantes, en base a la Memoria Financiamiento Estudiantil 2014 (Ministerio de Educación, 2015i: 58), muestra cómo de 2004 a 2014 los recursos ejecutados por el Estado⁹⁰ se incrementaron un 681,3%, pasando de \$105.659 a \$825.551 millones. En relación a la cobertura promedio de estos beneficios⁹¹ respecto del arancel real promedio de pregrado, en el año 2014 este indicador llegó al 77,3%. Sin embargo, se debe tener especial cuidado con la cifra de cobertura respecto del arancel real, dado que varía dependiendo de la beca y el tipo de institución. Por ejemplo, el 83,1% de la cobertura promedio del arancel

⁸⁹ En la categoría "otros" se encuentran las becas temporales y específicas, como la Beca de Articulación, Beca de Nivelación Académica, Beca de Nivelación Académica Universidad del Mar y la Beca de Reubicación Universidad del Mar.

⁹⁰ La definición de montos ejecutados se relaciona a los recursos que aporta el Estado al sistema de financiamiento estudiantil, con el fin de apoyar directamente (de manera total o parcial) los estudios superiores de estudiantes, o para aportar al funcionamiento de otros mecanismos de apoyo, considerando los recursos otorgados a: becas de arancel, los recursos para el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), la compra de carteras del Crédito con Garantía Estatal (CAE) y el pago de garantías a instituciones financieras que realizan préstamos a los estudiantes.

⁹¹ La cobertura se calculó utilizando personas únicas beneficiadas, donde quien obtuvo más de un beneficio se consideró una sola vez.

real⁹² de la Beca Bicentenario para las universidades del CRUCH es bastante superior a la cobertura promedio entregada por la Beca de Excelencia Académica, la cual cubre el 50,8% para universidades, el 50,9% para CFT y el 46,6% para IP (Intelis/Verde, 2012: 75-76).

En lo que respecta a los aranceles, existen básicamente dos tipos: el arancel real y el arancel de referencia. El arancel de referencia se puede definir como el monto máximo de arancel fijado de forma anual por el Ministerio de Educación para las distintas carreras de cada institución de Educación Superior (Intelis/Verde, 2012; Comisión de financiamiento estudiantil para la Educación Superior, 2012). El arancel se mide de forma distinta según tipo de institución. En la metodología de cálculo de las universidades se agrupan a las instituciones en cuatro tramos o categorías a partir de los siguientes indicadores: tasa de titulación oportuna; tasa de retención en primer año; productividad científica institucional (número de publicaciones ISI y Scielo); número de jornadas completas equivalentes con doctorado y magíster como proporción de la cantidad de estudiantes de pregrado; y número de proyectos FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) y FONDEF (Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico) como proporción de la cantidad de jornadas completas equivalentes con magíster y doctorado. Finalmente, para cada carrera en cada tramo rige como arancel de referencia el arancel de aquella universidad que haya sido acreditada por más años según la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En tanto, para el cálculo en CFT e IP se definen dos grupos: uno integrado por las instituciones que poseen seis o más años de acreditación, y el otro por las instituciones de cinco o menos años, dividiendo estos grupos entre carreras técnicas y profesionales. El cálculo se realiza para cada carrera según el arancel efectivo de la institución con más años de acreditación según la CNA.

El arancel real es el monto que cobran las instituciones por cada carrera⁹³. Los datos entregados por el Consejo Nacional de Educación (2015) respecto al arancel anual⁹⁴ muestran que entre el año 2005 al 2014 los aranceles más altos se concentraron en las universidades privadas, seguidos de las universidades relacionadas al CRUCH, los IP y los CFT. Para entregar una aproximación se puede constatar que para el año 2014 los aranceles anuales promedio por institución se ordenaron de la siguiente manera: universidades privadas \$2.990.520, universidades pertenecientes al CRUCH \$2.761.836, institutos profesionales \$1.332.911 y centros de formación técnica \$1.298.273. Por último, en el período 2004-2014 los aranceles

⁹² Los datos de arancel real se obtuvieron de la base de datos del Consejo Nacional de Educación para el año 2010, ponderando el arancel de cada carrera por la matrícula nueva del 2010 y eliminando los casos atípicos

⁹³ Cabe una advertencia a la hora de analizar el promedio y evolución de los aranceles según tipo de institución, dado que no siempre hay un valor único en cada carrera. En el sistema pueden coexistir diferentes valores según cada sede de una institución (de hecho, para el año 2011 en el sistema de arancel referencial había más de 11 mil valores). En síntesis, existen distintas formas de agregar los aranceles para calcular su evolución.

⁹⁴ Ponderado por matrícula de primer año ajustado por el Índice del Precio de Consumidor (en pesos chilenos).

anuales subieron un 19,4% en las universidades privadas, un 28,5% en las universidades del CRUCH, un 6,1% en los IP y un 32,1% en los CFT.

Los aranceles de los distintos programas exhiben en general una alta variabilidad entre instituciones y años, pero existe claramente una línea ascendente en términos generales. En relación a las carreras, los aranceles más altos se han concentrado en Odontología y Medicina, y los aranceles más bajos en las carreras técnicas. Dentro de las carreras con los aranceles más altos las universidades privadas han sobresalido. Por ejemplo, en el año 2014 las universidades privadas concentraban los 20 programas más caros. La consecuencia que esto conlleva es que una misma carrera universitaria puede tener una diferencia de \$1.000.000 o más, según el tipo de institución.

En la mayoría de las instituciones del CRUCH se definen el tope del beneficio y la asignación de la ayuda estudiantil en base al arancel referencial. Esto no cubre necesariamente el costo total de la carrera, toda vez que la diferencia entre el arancel real versus el referencial debe ser cubierta por los estudiantes (Comisión de financiamiento estudiantil para la Educación Superior, 2012). En el caso de las instituciones privadas, se definen montos fijos anuales que en general son menores al arancel de referencia (lo que pueden ser complementados por otros beneficios como el CAE).

Las becas de mantención se pueden resumir en (Intelis/Verde, 2012):

Tabla 4.6 Becas de Mantención en Educación Superior

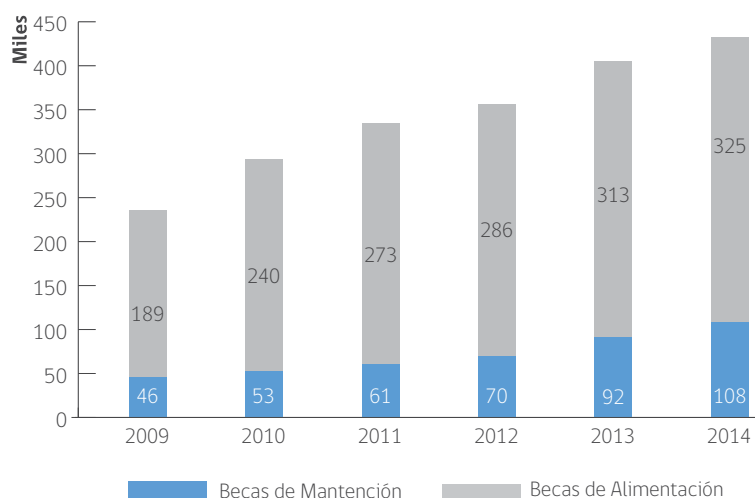
Beca	Objetivo y beneficios	Requisito beneficiario
BECA DE ALIMENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2005)	Apoyar a la permanencia y egreso a estudiantes vulnerables. Equivale a la entrega de \$260.000 (aprox. USD 377) anuales, cargando una tarjeta de alimentación (monto mayor en la región de Magallanes).	Pertenecer al 60% más pobre de la población y ser beneficiario de alguno de los siguientes beneficios: Beca Bicentenario, Beca Nuevo Milenio, Beca Juan Gómez Millas, Beca de Excelencia Académica y Puntaje PSU, Beca Estudiantes destacados que ingresan a Pedagogía, Beca Hijos de Profesionales de la Educación, Crédito Solidario o Crédito con Garantía Estatal.
BECA DE MANTENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2007)	Cubrir las necesidades de derivadas de los estudios. Entrega 10 cuotas de \$18.500 pesos (aprox. USD 27), distribuidas entre marzo a diciembre.	Pertenecer al 60% más pobre de la población; y ser beneficiario de alguno de los siguientes beneficios: Beca Bicentenario, Beca Nuevo Milenio, Beca Juan Gómez Millas, Beca de Excelencia Académica y Puntaje PSU y contar además con Beca de Alimentación para la Educación Superior.
BECA DE INTEGRACIÓN TERRITORIAL (1988)	Contribuir a que estudiantes vulnerables de zonas aisladas continúen sus estudios, siempre que en sus localidades no exista la oferta requerida. Asignación mensual no superior a 1,87 UTM (aprox. USD 121), por un máximo de 10 meses al año, además asignación anual para transporte (según lugar de residencia).	Residencia en las regiones de: Valparaíso (Isla de Pascua y Juan Fernandez), Los Lagos (Provincia de Palena), Aysén y Magallanes; situación socioeconómica deficiente; y tener un promedio NEM igual o superior a 5,0.

BECA INDÍGENA (1992)	Facilitar el acceso y promover la mantención del sistema educativo de los estudiantes indígenas con buen rendimiento académico y una situación socioeconómica vulnerable. Entrega \$638.000 (aprox. USD 925) anual, otorgado en 10 cuotas.	Ser de origen indígena; contar con una nota de egreso de enseñanza Media promedio de 5,0 ó más; y acreditar una situación socioeconómica deficiente.
----------------------	--	--

Fuente: Intelis/Verde, 2012 y <http://www.junaeb.cl/becas-educacion-superior>.

Las estadísticas sobre los beneficios otorgados por las becas de mantención y alimentación analizados por el Ministerio de Educación (2015i) para el período 2009-2014 muestran un aumento sostenido en la cantidad de beneficios asignados, con un alza del 132,8% en las becas de mantención y un 72,3% en las becas de alimentación durante este período.

Gráfico 4.18 Número de beneficios otorgados por becas de mantención y alimentación, 2009-2014



Fuente: Elaboración propia a partir del Centro de Estudios MINEDUC, 2015i.

La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) es un organismo que entrega fondos para promover y potenciar la formación de capital humano avanzado y el fortalecimiento de la base científica y tecnológica del país. Con este fin, se realizan concursos para fondos de investigación, articulación, vinculación, sensibilización de la ciudadanía en cuanto a la actividad científica, mejoras en el acceso a la información y promoción de un marco normativo para las ciencias y tecnologías.

CONICYT cuenta con programas, concursos y proyectos para lograr sus objetivos. Dentro del primer grupo se encuentra el Programa Formación de Capital Humano Avanzado (PFCHA), que busca aumentar el universo de investigadores con grado de doctor en todas las áreas del conocimiento, para mejorar la capacidad de investigación científica y tecnológica del país

(Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2012a). Por otro lado, se encuentran las becas entregadas para el grado de magíster, tanto en instituciones nacionales como internacionales⁹⁵.

Dos de las becas otorgadas son las de magíster y doctorado nacional, que contemplan el pago del arancel del programa⁹⁶, y de un monto de manutención para el becario y sus hijos menores de 18 años. Las condiciones de retribución de estas becas incluyen la participación ad honorem en la promoción y divulgación de la ciencia y tecnología, a través de la institución de educación (o cuando sea solicitado por CONICYT) durante el tiempo de becario.

Para el caso de la beca de Magíster Nacional, en 2016 postularon 2.156 personas, de las cuales un 12% fue seleccionado⁹⁷ (250 personas), porcentaje inferior al 15% (134 personas) respecto al año 2009. En esta beca tanto el número de postulantes admisibles como de seleccionados sufrió un incremento constante a lo largo de los años, con la excepción del descenso general en 2014. En concordancia con esto último, la beca Magíster Nacional ha evidenciado un incremento de 2004 a 2014, pero la tendencia de continua alza de 2004 a 2013 (con un aumento del 83,1% de 2012 a 2013) presenta un descenso del 45,9% de 2013 a 2014, y un descenso del 23,8% de 2014 a 2016 (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, s.f.). En la convocatoria 2016 para la beca de doctorado nacional hubo 1.559 postulantes admisibles, de los cuales 735 fueron seleccionados (47,2%), porcentaje inferior al período comprendido de 2007 (60,6%) a 2015 (50%), con una tasa de selección promedio del 65% para dicho período. Esta beca presentó un incremento en el número de becarios de un 183,8% de 2004 a 2014.

Dentro de las becas otorgadas por CONICYT también se encuentra la de profesionales de la educación. Pueden postular a esta beca las personas que se encuentren trabajando en un establecimiento municipal o subvencionado, recibiendo los mismos beneficios que los de la beca de Magíster Nacional. Para retribuir la beca, el beneficiario debe acreditar su residencia en Chile por un período determinado de tiempo (el doble de la beca en la RM y el mismo tiempo en regiones). Además, se debe acreditar la reincorporación a la institución de educación que autorizó los estudios. Para el año 2014 postularon 234 personas, de las cuales 68 fueron

⁹⁵ Como antecedente de Becas Chile y los distintos tipos de becas creadas a partir del 2008 (momento de una reestructuración de los instrumentos otorgados por el Estado), existían previamente distintos tipos de recursos destinados al estudio de magíster y doctorado en el extranjero (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2012a), como fueron los programas Beca Presidente de la República (desde 1981 hasta 2008), el programa de becas internacionales de CONICYT (2002), becas de posgrado del programa MECESUP (1999), además de otros programas más limitados en recursos, impulsados por instituciones como el Ministerio de Relaciones Exteriores. Por ejemplo, la Beca Presidente de la República para magíster mostró un alza desde 41 a 136 becas de 2005 a 2008, en tanto que las becas de doctorado se incrementaron de 74 a 109 en el mismo período (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, s.f.).

⁹⁶ En el caso de la beca de magíster se cubre un monto del arancel máximo anual de \$1.000.000, mientras que para la de doctorado es de \$2.250.000.

⁹⁷ Es importante hacer la distinción entre quienes son seleccionados (para recibir la beca) y quienes son becarios (efectivamente la obtienen). Los becarios son quienes efectivamente hacen uso del beneficio en el año determinado. Como se puede observar en la tabla 4.9.7, en general, estos no difieren significativamente de los seleccionados.

seleccionadas, lo que representa el 29,1% (cifra bastante inferior al 54% del año 2011, lo que se explica nuevamente por el aumento en el número de postulantes); mientras que los años 2015 y 2016 presentan un porcentaje de seleccionados de un 32,5% y un 34,2%, respectivamente. Esta beca presenta un alza sostenida de becarios hasta 2013, y una disminución del 39,5% de 2013 a 2014.

Otro de los beneficios otorgados es la beca para funcionarios del sector público. En este caso, la beca está destinada solo para personas que cumplan con este requisito con una antigüedad de al menos dos años. Para retribuir, quien se la adjudique deberá continuar trabajando para el Estado al menos el doble del tiempo de duración del programa. En 2016 postularon 164 personas, de las cuales se seleccionó a un 34,2%. Se observa una disminución de dos tercios en la cantidad de becas de 2010 a 2011, pero la tendencia se mantiene estable en los años siguientes, con una leve alza el año 2014.

Por otro lado, se encuentran las becas para cursar estudios en el extranjero como parte del programa Becas Chile. Estas becas están destinadas a personas que se encuentran aceptadas dentro de las mejores universidades a nivel mundial⁹⁸, financiando el arancel, y entregando además los pasajes en avión y un monto para manutención mensual. Dentro de sus condiciones de retribución se encuentra que los residentes de la Región Metropolitana deberán acreditar su permanencia en Chile por el doble de tiempo de la duración de la beca, mientras que en los residentes de regiones se deberá acreditar permanencia por el mismo tiempo de duración de la beca.

En el caso de las becas de magíster en el extranjero, en el año 2014 postularon 1.384 personas, de las cuales 410 fueron seleccionadas, representando el 30%, cifra superior al 22% de seleccionados en el año 2008. Se constata la baja general en los postulantes de 2010 a 2011, lo que coincide con los cambios en los requisitos de Becas Chile⁹⁹. En cuanto a su evolución en el tiempo, se observa que de 2009 a 2010 la cantidad de becas entregadas disminuyó en un 58,6%, para luego subir en 2011, y volver a caer un 8,1% de 2013 a 2016. Para becas de doctorado en el extranjero, se recibieron 530 postulaciones el año 2016, de las cuales el 68% fueron seleccionadas; cifra superior al 47% del año 2009 (lo que se coincide con la baja en el número de postulantes).

Por último, se encuentra el Programa Técnicos para Chile. A diferencia de las becas presentadas anteriormente, esta no es parte de CONICYT, sino que depende directamente del MINEDUC. Esta beca entrega financiamiento para que técnicos de nivel superior puedan perfeccionarse en el extranjero. Las condiciones de retribución de la beca es retornar y acreditar permanencia por el doble del período de duración de esta y, en el caso de existir patrocinio laboral, se deberá acreditar reincorporación

⁹⁸ La institución debe estar dentro de los primeros 150 lugares de los ranking de mejores universidades según el Times Higher Education (THE) o el Academic Ranking of World Universities (Shanghai, ARWU) del año del concurso.

⁹⁹ El principal cambio que se vivió entre estos años fue que tanto para magíster como para doctorado, los postulantes tienen que estar aceptados previo a su postulación a la beca en un programa de una institución que esté dentro de los 150 primeros lugares de los rankings internacionales (explicado anteriormente), o que el programa específico figure entre los 50 primeros lugares de su área.

laboral al regreso al país. Para el año 2015 postularon 1.340 personas, de las cuales 240 fueron los beneficiarios como becarios (lo que representa el 18% de los postulantes). En tanto, el número de becas subió de 151 técnicos que se la adjudicaron en el año 2008 a 240 en el año 2015, lo que representa un alza del 60%.

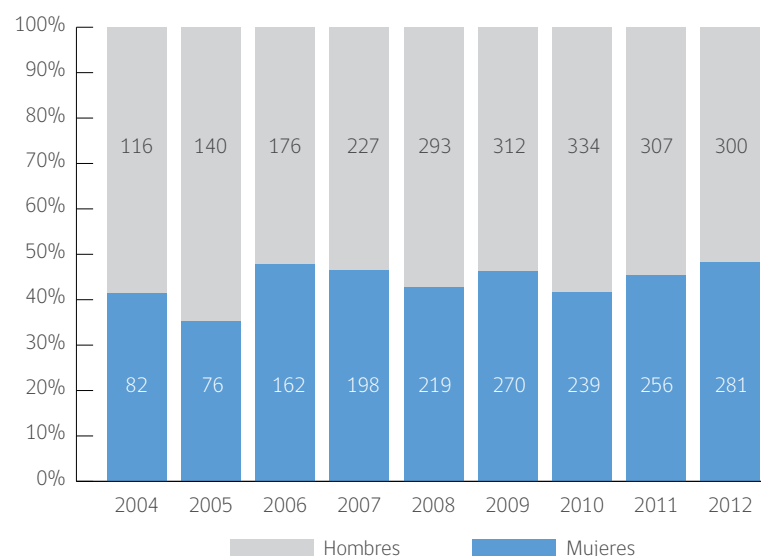
Tabla 4.7 Total postulantes admisibles, seleccionados y becarios Becas Chile nacional e internacional (magíster y doctorado), y Beca Técnicos para Chile por convocatoria, 2004-2016

		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
MAGÍSTER NACIONAL	Postulantes Admisibles	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	900	1.156	1.584	1.802	2.140	1.732	2.158	2.156
	Seleccionados	20	20	S/I	S/I	S/I	134	162	309	327	655	328	245	250
	Becarios	18	19	98	50	76	115	156	295	320	586	317	S/I	S/I
MAGÍSTER PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	Postulantes Admisibles	-	-	-	-	S/I	22	82	113	217	S/I	234	163	155
	Seleccionados	-	-	-	-	S/I	12	50	61	68	S/I	68	53	53
	Becarios	-	-	-	-	42	12	50	48	63	86	52	S/I	S/I
MAGÍSTER FUNCIONARIOS DEL SECTOR PÚBLICO	Postulantes Admisibles	-	-	-	-	-	-	506	63	140	105	146	140	164
	Seleccionados	-	-	-	-	-	-	152	49	50	45	63	55	56
	Becarios	-	-	-	-	-	-	146	46	47	42	55	S/I	S/I
MAGÍSTER BECAS CHILE EN EL EXTRANJERO	Postulantes Admisibles	-	-	-	-	2.932	4.094	4.663	954	1.044	1.095	1.384	1.563	1.339
	Seleccionados	-	-	-	-	652	793	329	474	454	446	410	390	377
	Becarios	-	-	-	-	520	669	277	431	420	414	349	S/I	S/I
DOCTORADO NACIONAL	Postulantes Admisibles	S/I	S/I	S/I	S/I	767	672	686	836	929	747	1.079	1.479	1.559
	Seleccionados	204	222	311	432	465	568	524	607	609	512	600	740	735
	Becarios	198	213	307	422	448	549	499	562	580	494	562	S/I	S/I
DOCTORADO PARA EXTRANJEROS	Postulantes Admisibles	-	S/I	S/I	-	S/I	112	120	-	-	237	214	-	-
	Seleccionados	-	3	30	-	S/I	35	80	-	-	101	106	-	-
	Becarios	-	3	29	-	64	35	73	-	-	81	103	-	-
DOCTORADO BECAS CHILE EN EL EXTRANJERO	Postulantes Admisibles	-	-	-	-	845	1.163	1.423	438	473	506	493	519	530
	Seleccionados	-	-	-	-	473	543	446	299	324	380	387	362	360
	Becarios	-	-	-	-	346	444	347	263	302	329	253	S/I	S/I
DOCTORADO CONICYT INTERNACIONAL	Postulantes Admisibles	S/I	S/I	S/I	S/I	1.679	345	-	-	-	-	-	-	-
	Seleccionados	38	49	111	151	346	293	-	-	-	-	-	-	-
	Becarios	33	46	97	138	278	208	-	-	-	-	-	-	-
BECA TÉCNICOS PARA CHILE	Postulantes Admisibles	-	-	-	-	1.144	-	1.043	-	753	1.149	1.288	1.340	-
	(Pre)Selec-cionados	-	-	-	-	292	-	S/I	-	466	751	860	S/I	-
	Becarios	-	-	-	-	151	-	278	-	289	330	322	240	-

Fuente: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (s.f.); Ministerio de Educación, Chile(s.f.).

Al observar las becas de doctorado nacional entregadas según género, sobre la base de un estudio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2012a) durante el período 2004-2012, muestra que el número de hombres becarios es siempre mayor en todos los años. Sin embargo, las mujeres han mostrado un alza sostenida dentro de la cantidad de becas adjudicadas, aumentando de 82 a 281 becas de 2004 a 2012 (242,7%), mientras que el número de becas para los hombres durante este mismo período aumentó de 116 a 300 (158,6%).

Gráfico 4.19 Total doctorado nacional y doctorado para extranjeros becarios por sexo y convocatoria, 2004-2012



Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2012a.

2. INSTITUCIONES

DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA

El sistema de educación superior se divide en distintos niveles de estudio en pregrado, lo que conlleva diferentes tipos de títulos. Estos son: técnico de nivel superior, profesional sin licenciatura previa, profesional con licenciatura universitaria y carreras de licenciatura que no conducen a un título profesional (las que presentan una baja presencia en el nivel de matrículas). En este sentido, las instituciones de educación terciaria pueden ser clasificadas, según la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), en tres tipos: las universidades, los institutos profesionales y los centros

de formación técnica. Por último, si bien no se incluyen en esta ley, existen además 20 instituciones de las Fuerzas Armadas que imparten distintos estudios de educación superior, que son parte del Ministerio de Defensa del Gobierno de Chile.

Las instituciones se pueden clasificar de la siguiente manera:

- **Universidades:** instituciones que por ley no deben presentar fines de lucro, y que se dividen en tres grupos: universidades estatales, universidades privadas pertenecientes al CRUCH (o privadas tradicionales) y universidades privadas que no pertenecen al CRUCH (estas últimas fueron creadas con posterioridad a 1980).

Estas instituciones pueden otorgar grados académicos y títulos profesionales, licenciaturas, diplomas de posgrado, maestrías, doctorados y especialidades médicas (además de poder conceder los otros tipos de cualificaciones, como los títulos técnicos o las carreras profesionales sin licenciatura). En líneas generales, son las únicas que pueden conceder títulos profesionales que requieren una licenciatura previa y que pueden otorgar los grados académicos y títulos en 14 carreras: Agronomía, Arquitectura, Bioquímica, Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Ingeniería Forestal, Medicina, Leyes, Odontología, Periodismo, Psicología, Química y Farmacia, Veterinaria, y todas las Pedagogías (Ministerio de Educación, 2013e y Ley N° 20.903).

- **Institutos profesionales (IP):** pueden ser privados, autofinanciados, con o sin fines de lucro (Ministerio de Educación, 2010a). Estas instituciones entregan títulos profesionales sin licenciatura, además de títulos técnicos en nivel superior (Leyes N° 18.962 y N° 20.370).
- **Centros de formación técnica (CFT):** aunque actualmente se trata de instituciones privadas, ya entró en vigencia la ley que creará 15 instituciones estatales. Este tipo de instituciones pueden tener o no fines de lucro y solo pueden ofrecer títulos técnicos de nivel superior (Ministerio de Educación, 2010a). Las carreras técnicas se relacionan con la obtención del título de técnico respecto de un programa de estudios de duración mínima de 1.600 horas de clases, lo que le entrega al egresado el conocimiento y capacidad para desempeñarse en una especialidad de apoyo a nivel profesional (o desempeñarse por cuenta propia) (Ministerio de Educación, 2015h).

Según los Artículos 65, 66 y 67 de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), en relación con la creación de nuevas instituciones, las entidades deben pedir autorización al Ministerio de Educación y al Consejo Nacional de Educación (CNE). Para realizar este proceso deben presentar su proyecto de desarrollo institucional al CNE, el cual de ser aprobado será supervisado por este en un período mínimo de seis años (en el caso de cumplir cabalmente con los objetivos del proyecto) o máximo de 11 años (en el caso de presentar observaciones). Al finalizar este período

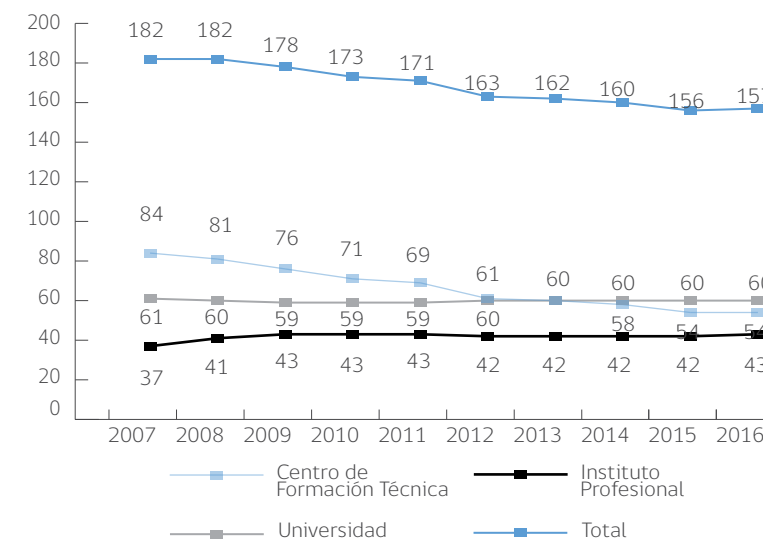
de seguimiento, el CNED puede determinar la plena autonomía de las instituciones, con lo que puede entregar títulos y grados académicos sin la supervisión del Estado o la revocación del reconocimiento oficial.

El CRUCH fue creado el año 1954 mediante la Ley N° 11.575 y goza de personalidad jurídica de derecho público, y su función es coordinar la labor universitaria de 25 instituciones. Lo conforman los rectores de estas entidades, cuya misión es aportar al desarrollo en el ámbito de la educación superior. Ejemplo de esto es la creación de la Prueba de Selección Universitaria y el asesoramiento al MINEDUC en la aplicación de políticas relativas a la educación superior.

Las universidades del CRUCH se dividen entre las estatales y las privadas pertenecientes al CRUCH (o privadas tradicionales). Las universidades del CRUCH son las únicas que reciben un financiamiento público a través del Aporte Fiscal Directo (AFD), lo que se complementa con otras fuentes de recursos no exclusivos de este tipo de universidades, como son el Fondo de Desarrollo Institucional y el MECESUP (para infraestructura y desarrollo) y las becas y créditos universitarios para los estudiantes (Comisión Nacional de Acreditación, 2007). Respecto de los créditos, cabe destacar que existe un Fondo Solidario de Crédito Universitario exclusivo para las instituciones del CRUCH, y por otro lado, un Crédito con Aval del Estado, el que puede ser entregado a todas las instituciones.

Para agosto del año 2016, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2014b) registró 16 universidades estatales, 9 universidades privadas con aporte del Estado (ambas pertenecientes al CRUCH), 35 universidades privadas, 43 institutos profesionales y 54 centros de formación técnica (además de las ya mencionadas instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden). En este escenario se constata que el número de universidades se ha mantenido estable en alrededor de 60 instituciones, los IP han aumentado levemente de 37 a 43, mientras que los CFT han tenido una reducción de un total de 84 el año 2007 a 54 el año 2016 (Ministerio de Educación, 2014d; SIES, 2016b). Esto no se traduce en una disminución en la matrícula en los CFT, ya que en el período de 2007 a 2016, esta aumentó en un 63,2%, lo que evidencia un proceso de concentración de la matrícula en este tipo de instituciones.

Gráfico 4.20 Número de instituciones por prestador de educación, 2007-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de Centro de Estudios MINEDUC, 2014h; SIES, 2015a y 2016b.

Si se analiza la presencia de instituciones y sus sedes por regiones en el año 2013 (Tabla 4.8) se ve claramente que todos los tipos de instituciones tienen presencia en cada una de las regiones del país, tanto universidades como institutos profesionales y centros de formación técnica. La mayor concentración de la oferta educativa se encuentra en los grandes centros urbanos del país, como son la Región Metropolitana, la Región de Valparaíso (V Región) y la Región del Biobío (VIII Región). Cabe señalar que las universidades del CRUCH tienen una casa central en cada una de las regiones del país, excepto en las regiones de O'Higgins (VI) y Aysén (XI). Sin embargo, ya fue aprobada la ley para la creación de nuevas universidades estatales en estas regiones, y se espera que los estudiantes comiencen a matricularse en 2017. Por otra parte el Consejo de IP y CFT acreditados en Vertebral, está integrado por 15 instituciones con presencia en 30 ciudades de Chile.

Tabla 4.8 Número de instituciones (sedes y casas centrales) por región y tipo de institución, año 2013

	U. CRUCH	U. CRUCH PRIVADAS	U. PRIVADAS	IP	CFT	TOTAL
ARICA Y PARINACOTA	2	-	4	2	3	11
TARAPACÁ	2	-	4	2	3	11
ANTOFAGASTA	2	1	7	5	6	21
ATACAMA	2	-	3	3	5	13
COQUIMBO	1	1	8	7	7	24
VALPARAÍSO	2	2	9	17	14	44
REGIÓN METROPOLITANA	8	2	33	35	33	111
O'HIGGINS	3	1	5	8	4	21
MAULE	1	1	7	7	8	24
BIOBÍO	1	3	12	15	11	42
ARAUCANÍA	2	2	6	8	8	26
LOS RÍOS	-	1	5	4	5	15
LOS LAGOS	1	1	6	7	5	20
AYSÉN	1	1	1	2	2	7
MAGALLANES	1	-	1	3	3	8
TOTAL	29	16	111	125	117	398

Fuente: Elaboración propia a partir de SIES, 2014b.

Los modelos de gobierno de las distintas instituciones de la educación superior presentan ciertos matices, dependiendo de su estructura de gobernanza interna y de la forma en que son electas sus principales autoridades. En este sentido, las universidades estatales seleccionan sus principales autoridades (tales como rectores, decanos, jefes de carrera y directivos de diversas unidades académicas) mediante elecciones entre sus pares académicos (Rodríguez, 2006). Paralelamente a la elección de las autoridades, la formación de órganos colegiados para la toma de decisiones en distintos niveles es una práctica habitual en este tipo de instituciones.

El resto de las universidades tradicionales exhiben formas similares de selección de autoridades, salvo las universidades católicas, donde los pares académicos en general eligen una terna de la cual las autoridades de la iglesia seleccionan un rector. Las universidades privadas no tradicionales, en su gran mayoría muestran un funcionamiento diferente, donde las autoridades son electas por directorios de las fundaciones o corporaciones que administran las instituciones. En cuanto a los IP y CFT, estos tienen estructuras de gobierno similares a las empresas corporativas, donde los socios y/o directores eligen a las autoridades¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Según estatutos de las instituciones de educación superior.

En cuanto a las diferencias de género en las autoridades universitarias, un estudio realizado por Cárdenas (2013) muestra que el porcentaje de cargos de alto nivel de responsabilidad representados por mujeres es bajo en el caso de Chile. Esto a pesar que en el área de educación las cifras son mayores en relación con otros sectores del país, con un 27% comparado con el 3,7% de mujeres en cargos de alta responsabilidad en el sector financiero. La autora señala que en el ámbito de educación (lo que se replica en las otras áreas) se observa que mientras mayor es el puesto de responsabilidad, menor es la presencia de mujeres (lo que se acentúa aún más en las zonas alejadas de la capital). El estudio muestra que para el cargo de Rector/a el porcentaje de mujeres en las universidades fue del 5,1%, en los IP del 25,6% y en los CFT del 28,6%. En tanto, para el cargo de Jefe/a de Carrera estas proporciones suben, llegando al 22,6% en las universidades, al 32,7% en los IP y a un 47,4% en los CFT (Cárdenas, 2013).

FINANCIAMIENTO¹⁰¹

El sistema de financiamiento de la educación superior en Chile es de carácter mixto, es decir, posee fuentes de recursos públicos y privados, donde estas últimas son predominantes. Los estudiantes chilenos y sus familias aportan el 83,7% de todo el gasto en educación superior (OCDE, 2009), el mayor nivel entre los países de la OCDE. A su vez, estas distintas fuentes de recursos se pueden clasificar de la siguiente manera:

- **Financiamiento institucional:** bajo este concepto se encuentran dos tipos de fondos: el financiamiento basal que se entrega a las instituciones tradicionales del CRUCH denominado Aporte Fiscal Directo (AFD), el cual se caracteriza porque los montos a asignar son fijados de acuerdo a criterios históricos y en muy menor medida según indicadores de calidad y eficiencia¹⁰². Un segundo grupo de fondos son los otorgados mediante concursos competitivos a los cuales las instituciones postulan y reciben las asignaciones en la medida en que cumplan con los proyectos comprometidos. Entre estos se encuentran los Fondos del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), los Fondos de Desarrollo Institucional (FDI) y el financiamiento de CONICYT para la investigación (OCDE, 2013). Otro financiamiento institucional dentro del segundo grupo es el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), este es asignado según la cantidad de estudiantes con altos puntajes PSU que se matriculan en la institución.
- **Tasas de matrícula y arancel:** es el monto pagado a las instituciones directamente por los estudiantes, o mediante recursos del Estado por medio de becas y/o créditos. Es importante señalar que estos créditos poseen un nivel de subsidio estatal, ya sea explícito (según las tasas) o implícito (por medio de acciones como la condonación de la deuda).

¹⁰¹ El proyecto de Ley de Reforma a la Educación Superior presentado al congreso en julio de 2016 propone modificar varios de los puntos que se tratan en esta sección. Para más detalles sobre el Proyecto de Ley, ver el capítulo 5.

¹⁰² Un 95% corresponde a un financiamiento basal histórico y el restante 5% se asigna según indicadores de calidad y eficiencia (Evolución de la inversión y de la gestión pública en educación superior 1990-2011, MINEDUC, 2012).

- **Prestación de servicios:** las universidades del CRUCH y algunas de las otras instituciones, desarrollan servicios y asesorías a distintos organismos, lo que representa el 13,8% de los ingresos totales de las instituciones de educación superior (SIES, 2015b), como por ejemplo, asesorías en servicios clínicos, asistencia técnica y la venta de bienes institucionales y capitales invertidos.
- **Donaciones:** para las cuales la Ley N° 18.681 (1987) sobre Normas Complementarias de Administración Financiera, de Incidencia Presupuestaria y Personal señala en su Artículo 69 que los contribuyentes particulares pueden entregar contribuciones a las instituciones de educación, mediante el descuento de impuesto de hasta un 50% de dichas donaciones.

Según información del SIES (2015b) las universidades del CRUCH (tradicionales y privadas) exhiben un modelo de financiamiento mucho más diversificado que los otros tipos de instituciones. Por ejemplo, durante el año 2013 los aranceles en las universidades estatales del CRUCH llegaron al 49,2% (y las privadas del CRUCH al 37,9%), mientras que las universidades privadas concentraron el 82,3% de su financiamiento en arancel, los CFT un 93,9% y los institutos profesionales el 95%. Otro ítem importante son los aportes fiscales¹⁰³, donde las universidades del CRUCH presentan mayores porcentajes llegando al 19,7% en las estatales y al 15,2% en las privadas del CRUCH. Por último, otra diferenciación se encuentra en las donaciones, donde las universidades privadas sobresalen con un 5,3%, cifra superior al 0,4% que exhiben las tradicionales. De igual forma el grueso de las donaciones se concentra en algunas universidades privadas específicas. Según datos del Consejo Nacional de Educación, para el año 2013 solo tres universidades privadas y dos universidades privadas del CRUCH tuvieron más de un 5% en estos aportes.

SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La Ley N° 20.129 (2006) es la que decreta un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual tiene entre sus tareas: identificar, recolectar y difundir la información relacionada con la gestión del sistema; y responsabilizarse por el licenciamiento de las nuevas instituciones de educación superior, por la acreditación de las instituciones autónomas para el aseguramiento de la calidad en estos organismos, y por la acreditación de las carreras y programas dentro de las instituciones autónomas de educación, basada en sus propósitos declarados y criterios establecidos.

Esta ley entró en vigencia el año 2006, donde la acreditación de las instituciones y programas es voluntaria, y debe ser financiada por la propia institución interesada, la cual además selecciona la agencia que la acreditará. Es importante señalar que ciertos recursos estatales están asociados a la acreditación, en particular, los relacionados con becas y

¹⁰³ No se incluyen en esta categoría los fondos públicos que utilizan para pagar aranceles de los estudiantes (becas y créditos estatales).

créditos: los estudiantes de cada institución solo podrán obtener estos beneficios si se matriculan en una institución acreditada (y para algunos programas y beneficios se exige además la acreditación del programa, por ejemplo, para la Beca Vocación de Profesor). La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es el organismo autónomo responsable de verificar y promover la calidad de las universidades, IP y CFT autónomos (con sus carreras y programas). Entre sus funciones se encuentran (Ley N° 20.129, 2006):

- a. Pronunciarse sobre la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.
- b. Pronunciarse acerca de las solicitudes de autorización de funcionamiento que le presenten las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y supervigilar su funcionamiento.
- c. Pronunciarse sobre la acreditación de los programas de posgrado de las universidades autónomas, en el caso previsto en el Artículo 46¹⁰⁴.
- d. Pronunciarse sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas, en el caso previsto en el Artículo 31¹⁰⁵.
- e. Mantener sistemas de información pública que contengan las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo.
- f. Dar respuesta a los requerimientos efectuados por el Ministerio de Educación.
- g. Desarrollar toda otra actividad necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

Este sistema define las dimensiones y criterios o aspectos a evaluar que se relacionan con la finalidad de asegurar el buen funcionamiento institucional (Ministerio de Educación, 2013e).

Respecto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, la Comisión Nacional de Acreditación (2007) tiene procedimientos para tres niveles¹⁰⁶. En primer lugar, se encuentra la acreditación de las instituciones relacionadas con los procesos en la gestión institucional y de docencia, los que deben tener un nivel apropiado para conducir a un

¹⁰⁴ Un programa puede ser acreditado en caso de que no cumpla con todos los criterios, siempre y cuando tenga un cumplimiento aceptable a juicio de la agencia o Comisión Nacional de Acreditación. La acreditación del programa puede ser por hasta 10 años.

¹⁰⁵ En caso de que no existiese una agencia autorizada para acreditar carreras profesionales, técnicas o programas de pregrado de un área, a solicitud de la propia institución de educación superior la Comisión deberá desarrollar directamente el proceso de acreditación (con su reglamento y criterios de evaluación).

¹⁰⁶ Ley N° 20.129 (2006).

título (se pueden agregar también las áreas de investigación, docencia de posgrado, formación continua y vinculación con el medio, como áreas voluntarias de acreditación), considerando los requisitos de evaluación a los propósitos y a los fines institucionales; la política y los mecanismos formales sobre aseguramiento de la calidad (y evidencia que son aplicados sistemáticamente); la concordancia entre resultados y los propósitos declarados por las instituciones; y la capacidad para efectuar cambios y ajustes para la mejora en la calidad. La acreditación tiene la forma de una auditoría académica, donde la institución debe establecer sus propósitos y verificarlos en los distintos niveles, con el fin de dar autonomía al diseño y a la puesta en marcha de los mecanismos de aseguramiento de la calidad. En segundo lugar, la acreditación de carreras y programas conducentes a grado de licenciado y título profesional o técnico de instituciones autónomas, la que busca asegurar y promover su calidad mediante criterios y estándares de evaluación, considerando aspectos como el perfil de egreso y resultados (formulación de perfil de egreso, estructura curricular, resultados del proceso de formación y la vinculación con el medio), las condiciones de operación (estructura organizacional, efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, infraestructura y recursos para el aprendizaje y los recursos humanos), y la capacidad de autorregulación (integridad, propósitos y proceso e informe de autoevaluación). En tercer lugar, está la acreditación de posgrado (acreditación de doctorados y maestría), la que considera una evaluación de procesos tales como los objetivos, el número y la calificación de los académicos y la calidad de los recursos materiales disponibles para los programas. Este proceso se enfoca en los programas que son ofertados por instituciones, cuya evaluación se establece a partir de recursos, procesos y resultados de los programas (en el caso de las maestrías se estableció como alternativa la auditoría de procesos de autoevaluación y evaluación externa realizados por la propia institución).

Es importante mencionar que todos los niveles de acreditación (institucional y de programas de pregrado y posgrado) cuentan con distintas categorías según la cantidad de años de acreditación obtenida, que pueden ser desde dos hasta siete años para acreditación institucional y de programas de pregrado, y de hasta diez años para programas de posgrado. En relación con las cifras sobre el proceso de acreditación, para el año 2016 todas las instituciones del CRUCH (tradicionales estatales y privadas), y 20 universidades privadas no pertenecientes al CRUCH se encontraban acreditadas. Además, un 36% de los institutos profesionales y de los centros de formación técnica tienen acreditación, lo que significó que el 88% de la matrícula del sistema de educación superior se encontraba estudiando en instituciones acreditadas (SIES, 2016a y b). El porcentaje de instituciones acreditadas de la educación superior ha ido subiendo a lo largo de los años. En el año 2005 las cifras de instituciones sin ningún tipo de acreditación llegaba al 88,5%, mientras que en el año 2014 estas representaban el 46% (Consejo Nacional de Educación, 2015), porcentaje que se mantiene estable en 2016 (SIES 2016b). Por otro lado, la acreditación en programas y carreras es bastante más baja que la institucional, donde solo el 28%

de las carreras y programas de pregrado con matrícula están acreditados (Consejo Nacional de Educación, 2015).

En cuanto a la distribución de la matrícula en educación superior, la mayoría se concentra en instituciones que están acreditadas por cuatro o más años (un 61% de la matrícula total de pregrado en educación superior). Asimismo, menos de un 10% de la matrícula total en pregrado está en instituciones que no están acreditadas por la CNA.

Tabla 4.9 Matrícula en universidades, CFT e IP según nivel de acreditación institucional, 2016

Nivel de acreditación	Universidades	CFT e IP
ACREDITADOS POR 4 AÑOS O MÁS	40%	21%
ACREDITADOS POR MENOS DE 4 AÑOS	12%	18%
SIN ACREDITACIÓN	4%	5%
TOTAL	56%	44%

Fuente: SIES, 2016a y 2016b.

PERSONAL ACADÉMICO

De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación, para el año 2015 el sistema de educación superior contaba con 85.059 académicos, un 21,1% más que en 2011. Del total actual de académicos, el 43% son mujeres. Solo un 10,7% de los académicos posee el grado de doctor, mientras que un 23,4% adicional alcanzó el grado de magíster. Los académicos restantes no poseen estudios de postgrado.

El MINEDUC reporta además que el 96,9% de los académicos es chileno, lo que deja solo a 2.674 académicos extranjeros, los cuales provienen principalmente de otros países de Sudamérica (38,3%) y Europa (26,9%).

INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

La labor de investigación científica y tecnológica es una función propia de las universidades¹⁰⁷. La investigación y producción científica en Chile está concentrada en las universidades del CRUCH, las que reúnen el 90% de los artículos científicos publicados¹⁰⁸, y dentro de este universo de entidades del Consejo de Rectores, la concentración se encuentra en tres instituciones: la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Concepción, las que reúnen más del 50% de los artículos indizados (SIES, 2014b).

¹⁰⁷ El Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de la Ley N° 3.541 (1981) establece dentro de las actividades especialmente desarrolladas por las instituciones universitarias la promoción de la investigación y extensión.

¹⁰⁸ A pesar que estas suman 25 universidades, número menor a las 35 instituciones privadas.

En este contexto, se incorporaron estímulos para potenciar la competencia en investigación científica (además de impulsar otras áreas como la infraestructura y el desarrollo institucional para la investigación) entre las distintas entidades. Estos se complementan con fondos concursables, como el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF) y el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), ambos manejados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2007). Por último, cabe mencionar la Iniciativa Científica Milenio, programa gubernamental del Ministerio de Economía que fomenta el desarrollo de investigación científica y tecnológica de excelencia, y que financia el desarrollo de centros de investigación en áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, por medio de concursos públicos basados en méritos científicos (Chile. Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, s.f.). En líneas generales, si bien el Ministerio de Educación y la Corporación de Fomento de la Producción también destinan recursos para el desarrollo científico en la educación superior, es en CONICYT donde se concentran los mayores aportes en esta área.

Pese a los avances en este campo, la producción de capital humano avanzado en Chile exhibe un claro rezago en relación con el ámbito internacional. De hecho el país ha perdido posiciones en el ranking mundial de la producción científica, pasando del puesto 41 en 2003 al 46 en 2012. Más aún, Chile es el país que más baja proporción del PIB invirtió en investigación, desarrollo e innovación en el año 2013 entre las naciones de la OCDE, con apenas un 0,35%, versus el 2,4% del promedio general. Además de ser uno de los países de este grupo que cuenta con la menor cantidad de autores activos (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2014).

3. RELACIÓN CON EL MERCADO LABORAL

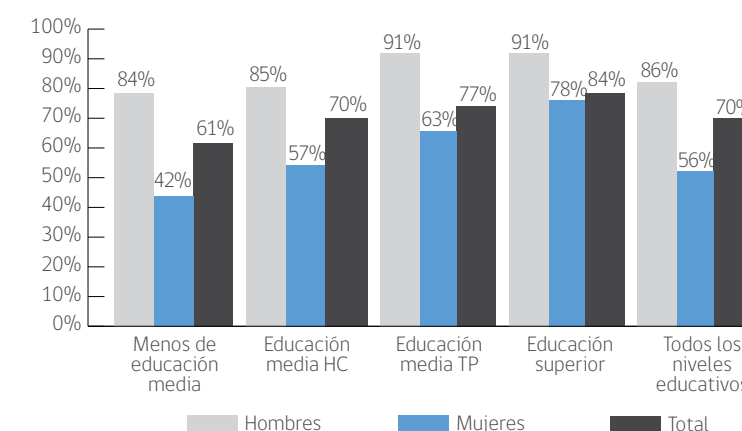
OPORTUNIDADES LABORALES

La oportunidad laboral de las personas con educación terciaria (técnica o universitaria) es claramente mayor que las personas que alcanzan menores niveles de estudios. Tal como lo demuestran los datos de la tabla 4.9, la tasa de empleo de personas con educación terciaria (técnica) llegaba a un 80%, mientras que para aquellas con educación universitaria el porcentaje aumenta a un 86%. Lo que evidencia una clara relación positiva entre el nivel educacional y la tasa de empleo.

Al realizar el análisis por género, los datos de la OCDE muestran que existen claras diferencias entre hombres y mujeres en las tasas de empleo según nivel de educación en Chile, donde el promedio general de todos

los niveles de educación llega al 86% en hombres y a un 56% en mujeres. Sin embargo, estas diferencias se reducen a medida que aumenta el nivel educacional. En la educación superior la tasa de empleo para hombres es de un 91%, mientras que para las mujeres alcanza un 78%. En el caso de la educación media, se observa que las tasas de empleabilidad son más altas en la formación técnico-profesional que en la humanista-científica. Al comparar por género, la diferencia en la tasa entre hombres y mujeres es la misma para ambas formaciones (28 puntos porcentuales). Para la educación superior la tasa de empleo es de un 91% para los hombres y un 78% para las mujeres.

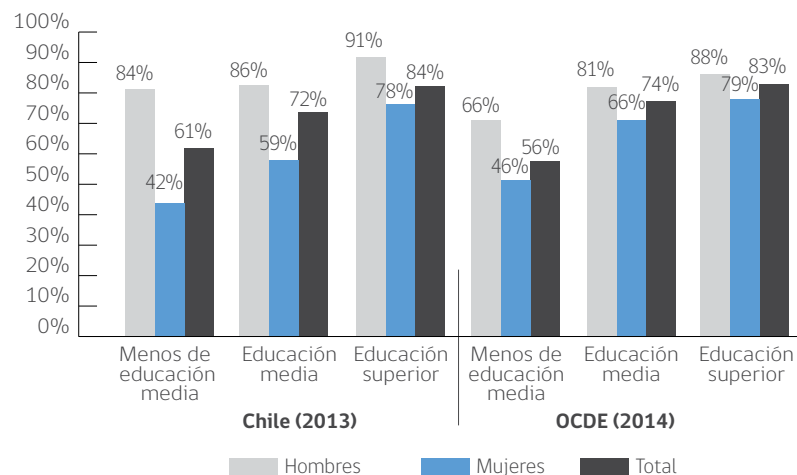
Gráfico 4.21 Tasa de empleo en Chile por nivel educacional completado y género (personas de 25 a 64 años) para el año 2013



Fuente: OCDE, 2016d.

Al comparar los datos con el promedio OCDE, se aprecia que Chile presenta mayores brechas de género para todos los niveles educacionales analizados (OCDE, 2016b). La mayor brecha se encuentra en las personas que no han completado la educación media, la que en Chile llega a los 42 puntos porcentuales, comparado al promedio de los países OCDE que es de 20 puntos porcentuales. La brecha disminuye a medida que aumenta el nivel educativo, pero se mantiene mayor en Chile que en el promedio OCDE.

Gráfico 4.22 Tasa de empleo en Chile y promedio OCDE por nivel educativo completado y género (personas de 25 a 64 años)



Fuente: OCDE, 2016b.

Por otro lado, existen diferencias en empleabilidad e ingresos según áreas de estudio (SIES, 2014b). Para el caso de las universidades, los titulados en ingeniería y otras carreras del área de la tecnología¹⁰⁹ presentan los mejores indicadores de empleabilidad e ingreso; mientras que las disciplinas relacionadas con las humanidades, artes y algunos programas de pedagogía presentan los más bajos indicadores. En el caso de los IP y CFT, el ámbito de la tecnología exhibe los mejores indicadores de empleabilidad, a lo que se suman las carreras del sector minero y la industria metalmeccánica (cifras asociadas a los proyectos en esta área y al aumento del precio del cobre en varios puntos de 2004 a 2014).

También se evidencian diferencias en la empleabilidad¹¹⁰ según el tipo de institución de estudio. En el primer año laboral los titulados de CFT alcanzan en promedio un 70,6%, en los IP un 75,9% y en las universidades un 83,6% de empleabilidad. Las carreras técnicas durante su primer año de egreso tienen una tasa promedio de empleo del 70%, mientras que las carreras profesionales alcanzan en este período una tasa promedio alrededor del 80% (y cercana al 90% en el caso de las carreras profesionales de universidades del CRUCH). A pesar de que las universidades presentan el más alto porcentaje, es importante destacar que las carreras con mayor empleabilidad en los institutos profesionales y centros de formación técnica logran una empleabilidad igual o superior a los promedios

¹⁰⁹ De acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación de la UNESCO. Ver más detalles en la tabla A11.

¹¹⁰ La empleabilidad es entendida en este estudio como las posibilidades de conseguir un trabajo remunerado, que incluye información para el sector público y la prestación de servicios de trabajadores independientes.

universitarios¹¹¹ (de un 82,9% en los CFT y un 90,4% en los IP) (Ministerio de Educación, 2011c)¹¹².

En relación a los ingresos al cuarto año de egreso, los titulados de las universidades obtienen en promedio ingresos un 40% superior a los de titulados de IP. Por su parte, los egresados de IP tienen ingresos un 26% más alto que los egresados de CFT (SIES, 2014b). Los datos del SIES (Tabla 4.10) exhiben las diferencias según los distintos tipos de universidades y carreras, donde los estudiantes de universidades estatales y privadas del CRUCH logran al cuarto año de trabajo en promedio sobre \$1.000.000 de ingresos, mientras que los de universidades privadas e institutos profesionales¹¹³ no sobrepasan en promedio \$900.000. En relación a las carreras técnicas, los titulados de universidades privadas del CRUCH presentan los mayores ingresos promedio al cuarto año de egreso, con un sueldo mensual alrededor de \$750.000. Le siguen, por orden de montos, los titulados de universidades estatales (\$702.000 mensual), los técnicos de universidades privadas (\$614.502 mensual), los titulados de IP (\$507.845 mensual) y los titulados de carreras técnicas de CFT (con el ingreso promedio mensual más bajo de \$486.068). Lo mismo ocurre con la empleabilidad al primer año de egreso en las carreras técnicas, donde pueden existir hasta casi 12 puntos de diferencia entre un titulado de universidad estatal del CRUCH y un técnico de una universidad privada o un CFT.

Tabla 4.10 Ingreso y empleabilidad promedio de carreras por tipo de institución, en pesos chilenos

Carreras	Ingreso promedio al 4º año	Empleabilidad al 1º año
CARRERAS PROFESIONALES UNIVERSIDAD CRUCH ESTATAL	990.798	87%
CARRERAS PROFESIONALES UNIVERSIDAD CRUCH PRIVADA	1.123.205	87%
CARRERAS PROFESIONALES UNIVERSIDAD PRIVADA	880.242	81%
CARRERAS PROFESIONALES INSTITUTO PROFESIONAL	725.712	80%
CARRERAS TÉCNICAS UNIVERSIDAD CRUCH ESTATAL	702.000	80%
CARRERAS TÉCNICAS UNIVERSIDAD CRUCH PRIVADA	751.831	77%

¹¹¹ Los retornos también varían según la naturaleza de los estudios, por lo que no siempre los mayores ingresos se concentran en las carreras universitarias (a pesar de que en promedio sí se presente esta relación). El mismo estudio de la Comisión muestra que al cuarto año de egreso, un titulado de un IP proveniente del 20% de los mayores salarios de su generación podría ganar en promedio más que un titulado universitario del nivel medio de su generación.

¹¹² Al interpretar estos resultados es necesario considerar que las tasas de empleabilidad podrían estar sesgadas por la relación que existe entre el nivel socioeconómico y el tipo de institución al que asiste el estudiante.

¹¹³ Se entiende por "Carreras Profesionales" en SIES (2014b) a aquellas que conducen a la obtención de un título profesional, donde se incluyen los programas de formación inicial como bachilleratos, ciclos básicos, planes comunes (entre otros), además de las licenciaturas no conducentes a título. Cabe constatar que este concepto agrupa carreras de 4, 5 o 6 años, por lo que existe una gran variabilidad entre ellas SIES, 2014b.

CARRERAS TÉCNICAS UNIVERSIDAD PRIVADA	614.502	69%
CARRERAS TÉCNICAS INSTITUTO PROFESIONAL	507.845	70%
CARRERAS TÉCNICAS CENTRO DE FORMACIÓN TÉCNICA	486.068	69%

Fuente: SIES, 2014b.

De acuerdo con los resultados de la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC), la relación entre salario y años de educación en Chile es más alta que en el promedio de los países de la OCDE. En el caso chileno, un aumento de 3,4 años de educación implica un aumento salarial del 21%, lo que se compara con un aumento promedio de 14% en los países OCDE. Por otro lado, PIAAC también muestra que en Chile los años de educación explican un mayor porcentaje de las diferencias en salario, con un 16% en Chile y un 12% en el promedio de la OCDE. Otras variables que explican las diferencias salariales son competencias (6,7% en Chile y 4,8% promedio OCDE), área de estudio (2,9% en Chile y 2,2% promedio OCDE), experiencia del trabajador (1,9% en Chile y 10,4% promedio OCDE) y características individuales (2,4% en Chile y 6% promedio OCDE) (MINEDUC, 2016h).

4. CAMBIOS RELEVANTES EN LOS ÚLTIMOS DOCE AÑOS

Las reformas a la educación en el período 2004-2016¹¹⁴ introdujeron un nuevo actor: el movimiento estudiantil y ciudadano. La movilización de los estudiantes secundarios en el año 2006, que luego sumó a los estudiantes de educación superior, se fue configurando por medio de marchas y actos de protesta relacionados con los problemas de desigualdad en la educación (Donoso, Frites y Castro, 2014).

En educación superior la principal demanda ha sido la gratuidad en los estudios, lo que se ve reflejado en las discusiones públicas y la agenda de políticos de todos los sectores. Un ejemplo de esto se encuentra en el Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2014), el que indicaba que se avanzaría gradualmente hacia la gratuidad universal en la educación superior. Como reflejo de esto, en 2016 a partir de la entrada en vigencia de la Ley N° 20.890, más de 125 mil estudiantes pertenecientes a los cinco primeros deciles de ingresos ajustados, están estudiando en alguna de las 30 universidades que adscribieron a la gratuidad (MINEDUC, 2016e).

Varias instancias gubernamentales y políticas buscaron dar respuesta a las demandas ciudadanas relacionadas con la Reforma en Educación. Un

ejemplo de esto fue el acuerdo alcanzado entre el Ministerio de Educación y la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) en el año 2005, en relación con el financiamiento universitario, específicamente con la cobertura del arancel de los estudiantes pertenecientes a los quintiles más pobres del país. En esta misma línea se encuentra el Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior que nació en el año 2007 y cuyo trabajo terminó en 2008.

Asimismo, de 2004 a 2016 se dio una mayor producción en el ámbito legislativo en relación con la educación superior. Las modificaciones legales realizadas durante el período se pueden resumir en las siguientes leyes:

- **Ley N° 20.027 (2005):** establece el CAE. Su entrada en vigencia fue el año 2006 y su última modificación en 2013. La ley detalla las alternativas en el sistema de créditos para financiar los estudios en educación superior, describiendo la estructura de la comisión administradora de este sistema, los planes de ahorro para el financiamiento y el subsidio estatal para apoyar los estudios en educación superior.
- **Ley N° 20.129 (2006):** establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con año de promulgación y entrada en vigencia en 2006. La ley ordena el funcionamiento del sistema de acreditaciones en las instituciones y los programas de educación superior, y la gestión de la información del sistema.
- **Ley N° 20.370 (2009):** establece la Ley General de Educación cuyo año de promulgación y de entrada en vigencia fue en 2009; su última modificación fue el Decreto con Fuerza de Ley establecido en julio de 2010. La ley regula los derechos y deberes de quienes integran las comunidades educativas, fijando los requisitos mínimos en las instituciones, decretando el deber del Estado para velar por el cumplimiento de la labor educativa, estableciendo los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de las instituciones educativas.
- **Ley N° 20.800 (2014):** crea el administrador provisional y el administrador de cierre de instituciones de educación superior y establece regulaciones en materia de administración provisional de sostenedores educacionales, que tiene como fecha de promulgación y entrada en vigencia diciembre de 2014.
- **Ley N° 20.843 (2015):** deroga el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 que prohibía la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos tanto en la gestión y dirección de las universidades, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas.
- **Ley N° 20.842 (2015):** crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén.

¹¹⁴ Ver el capítulo 5 para una descripción detallada de las reformas.

- **Ley de presupuestos del sector público año 2016 (2015):** en la glosa 5 de la partida correspondiente a educación superior del Ministerio de Educación (Partida 9, Capítulo 1, Programa 30) se incluyen disposiciones relacionadas con el financiamiento de la gratuidad de estudios en la educación superior. La glosa garantiza que los recursos indicados serán destinados al pago del arancel y derechos básicos de matrícula de los estudiantes de programas de pregrado presenciales conducentes a los títulos de técnico de nivel superior, profesional y grado de licenciado.
- **Ley N° 20.910 (2016):** crea quince centros de formación técnica estatales en cada una de las regiones del país. Cada CFT responderá a las necesidades de desarrollo económico-productivo de cada región, y dará cuenta de las necesidades de empleo en el corto y mediano plazo.

Otros hechos relevantes en el período, son el cierre de la Universidad del Mar (2012) y la incorporación del ranking en el proceso de admisión por medio de la PSU (2013). En el primer caso, el MINEDUC decretó el cierre de la Universidad del Mar, por no contar con un mínimo de calidad en sus carreras y sedes universitarias.

5. PRINCIPALES DESAFÍOS

A partir de lo expuesto anteriormente, se identifica una serie de desafíos al sistema de educación superior¹¹⁵.

En primer lugar, se reconocen inequidades para acceder a la educación superior. Como se puede observar en las cifras, la proporción de jóvenes provenientes de establecimientos municipales matriculados en la educación superior es sustancialmente inferior a la que ha egresado de establecimientos particulares subvencionados o pagados. En consecuencia, se hace necesario reformar la educación superior para promover un acceso más equitativo e igualitario de todos los jóvenes del país.

En esta misma línea, el sistema mixto de financiamiento de la educación superior supone un alto gasto para los estudiantes y sus familias, por lo que ha sido uno de los temas planteados con más fuerza por el movimiento estudiantil y ciudadano desde 2006. Es por ello que se identifica la necesidad de modificar este esquema de financiamiento, para aumentar la equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior.

Además, se requiere hacer modificaciones al sistema de acreditación de las instituciones, ya que el actual ha mostrado importantes falencias. Por ello, se hace necesario implementar un nuevo procedimiento que sea capaz de garantizar la calidad de las instituciones de educación superior en su totalidad, y que además fiscalice la prohibición del lucro que rige sobre las universidades. También es necesario que la acreditación considere las características de los diferentes tipos de instituciones, adecuando sus exigencias y valorando de igual forma a las instituciones universitarias y no universitarias. Asimismo, el ejemplo de la Universidad del Mar puso de

manifiesto problemas relacionados con el cierre de las instituciones y la situación de los estudiantes matriculados en una casa de estudios que deja de funcionar.

Otro desafío importante se encuentra relacionado con la educación superior técnico-profesional. En específico, es necesario tomar en cuenta sus particularidades, separándola de la universitaria. Así, se hace especialmente relevante la articulación del sistema educativo técnico-profesional con el mercado laboral nacional y local, analizando la pertinencia de los programas de estudio, lo que hasta ahora no se encuentra institucionalizado.

De esta manera, se observan también problemas para la conformación de trayectorias educativo-laborales exitosas, lo que se debe a la falta de información y a las dificultades para comprender el sistema educativo y de capacitación. En consecuencia, se hace necesario reducir las asimetrías de información, generando un sistema que permita a las personas desarrollar aprendizajes a lo largo de la vida. Algunos de estos elementos son observatorios laborales, sistemas de información con datos laborales y educativos, un sistema de cualificaciones, y espacios de articulación entre la educación y el mundo del trabajo para el desarrollo de la formación continua, entre otros.

115 Ver el capítulo 5 para más detalles sobre los cambios ya aprobados en leyes promulgadas o propuestas en el Proyecto de Ley de Reforma a la educación superior.

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES DE LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA

Durante los últimos años -en especial posteriormente al movimiento de estudiantes secundarios ocurrido en 2006, conocido como la Revolución Pingüina- la discusión acerca de la estructura, organización y funcionamiento de la educación chilena se instaló en el debate público (Bellei, Contreras, Valenzuela, 2010). A partir de ese hito, distintos actores han demandado cambios estructurales en el sistema educativo (tanto en su arquitectura regulatoria y legal como en sus prácticas cotidianas), con la finalidad de producir mejoras en la calidad educativa y promover la equidad mediante el fin al lucro, el aseguramiento efectivo del derecho a la educación y el término de prácticas discriminatorias en el acceso a las escuelas (Bellei, Contreras, Valenzuela, 2008; Bellei y Cabalín, 2013). Estas demandas se sustentaron principalmente, en la constatación de que la educación pública estaba en crisis debido a la pérdida de matrícula en favor de las escuelas particulares subvencionadas (Bellei, González, Valenzuela, 2010); en la evidencia de la baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes en comparación con otros países de similar desarrollo económico (OCDE, 2009); y en la desigualdad de oportunidades educativas y de resultados escolares de los niños y jóvenes producto de la hiper segregación del sistema escolar chileno (Valenzuela, 2008; Valenzuela, Bellei, De los Ríos, 2008).

La respuesta gubernamental a las manifestaciones estudiantiles de abril y mayo de 2006 fue la convocatoria cursada a principios del mes de junio del mismo año, a 81 personas -académicos e investigadores del área educativa, representantes estudiantiles secundarios y universitarios, representantes de padres y apoderados, delegados de etnias y comunidades religiosas, sostenedores privados y municipales, entre otros- para componer un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, con el propósito de discutir y presentar propuestas en torno a una nueva institucionalidad de la educación, un nuevo marco regulatorio, e iniciativas para mejorar la calidad educativa. Luego de seis meses de trabajo, el Consejo Asesor propuso a la Presidenta de la República Michelle Bachelet diversas iniciativas entre las cuales figuraban: la necesidad expresa de que todos los establecimientos educativos tuviesen reconocimiento oficial para poder impartir educación en Chile; el cumplimiento de determinadas exigencias para recibir financiamiento público -como tener personalidad jurídica, que sus sostenedores tengan título profesional, que aseguren la calidad, rendir cuentas, no discriminar a estudiantes ni seleccionar, contar con infraestructura adecuada y pertinente, entre otras-, y para mantenerse en el sistema; el establecimiento de criterios orientadores para que todos los estudiantes logren aprendizajes, así como la definición de indicadores de calidad; la generación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación; la implementación de una nueva institucionalidad de la educación pública y un nuevo sistema de financiamiento; la reestructuración de ciclos escolares y un ajuste curricular; y el fortalecimiento de la



Capítulo 5

SISTEMA: LAS ACTUALES REFORMAS EDUCATIVAS EN CHILE Y SU APLICACIÓN

Esta última sección describe el proceso de Reforma Educacional que se está llevando a cabo actualmente en el país, y que aborda desde la educación parvularia a la educación superior, considerando también a los docentes. Para ello, detalla los principales componentes de la Reforma que incluye los cambios aprobados y en discusión hasta noviembre de 2016.

formación docente, un mejoramiento de las condiciones laborales y la creación de una carrera profesional docente (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Con posterioridad a la entrega del informe del Consejo Asesor Presidencial, una de las primeras iniciativas tendientes a resolver algunos de los problemas de desigualdad educativa en el país fue la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (ya se encontraba en tramitación desde el año 2005), la cual tuvo como objetivo mejorar “la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia y educación general básica”¹¹⁶ (Ley N° 20.248, 2008), mediante la entrega de recursos adicionales condicionados a la firma de un convenio de cumplimiento de requisitos relativos a la igualdad de oportunidades y excelencia educativa. Asimismo, mediante la promulgación de la Ley General de Educación en 2009 (Ley N° 20.370) se estableció un nuevo marco legal para el sistema escolar, y se determinó, entre otras acciones, la creación del Consejo Nacional de Educación (CNED), sucesor legal del Consejo Superior de Educación (CSE) pero con una nueva composición y funciones; la creación de la Agencia de Calidad de la Educación cuya finalidad principal sería la de evaluar los procesos y resultados educativos de los establecimientos educacionales del país; y la creación de la Superintendencia de Educación cuya función principal sería la de fiscalizar el buen uso de los recursos públicos en la educación escolar y velar por el cumplimiento de la normativa educacional en el sistema. La institucionalización de estos organismos se efectuó mediante la publicación de la Ley N° 20.529 (2011), la cual crea un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media, a través de la evaluación de estándares de aprendizaje, estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales, herramientas de rendición de cuentas y fiscalización, y estrategias de apoyo y acompañamiento de los establecimientos educacionales y sus sostenedores.

Paralelamente a estos cambios en el sistema escolar, los estudiantes universitarios denunciaban una crisis frente al lento avance de las medidas acordadas, junto con “la emergencia de un conjunto de problemáticas asociadas a la alta carga financiera impuesta a las familias por la educación superior” (UNICEF, 2014, p. 12). De acuerdo con Espinoza y González (2011), la crisis de la educación superior se debe al proceso de privatización y diversificación del sistema producto de la Reforma de 1981, la que expandió la cobertura sin instaurar mecanismos de regulación de la oferta. La creciente oferta de nuevas instituciones privadas ocurrió en un contexto de débil regulación institucional y de falta de fiscalización, en el cual el Ministerio de Educación no contaba con herramientas para asegurar la calidad y equidad del sistema de educación superior.

Por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se creó una instancia de aseguramiento de la calidad denominada licenciamiento

¹¹⁶ Debido a la gradualidad de implementación de la Ley SEP, en 2016 se completó la cobertura para todos los niveles escolares (desde prekínder hasta IV° año de enseñanza media).

en forma del CSE. Sin embargo, a partir de los años 1990 se produjo el fenómeno conocido como “segunda ola de proliferación,” en la que una serie de instituciones, tanto privadas como estatales, comenzaron -una vez lograda la autonomía en el caso de las privadas- a abrir una gran cantidad de sedes y carreras a nivel regional, alejándose muchas veces, del proyecto institucional sobre la base del cual obtuvieron su autonomía. Además, estas nuevas sedes y carreras no daban garantías públicas de calidad. Este escenario puso en evidencia los límites del sistema de licenciamiento dado que las instituciones autónomas se encontraban en una situación totalmente desregulada. Frente a esta carencia de regulación surgió como respuesta de política pública el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que se puso en marcha con la Ley N° 20.129 de 2006 (Geoffroy, 2013).

En cuanto al nivel de educación parvularia, la Ley General de Educación (2009) también marcó un hito al establecer que el Estado debe promover y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición. Por otro lado, en 2013 se promulgó la Ley N° 20.710, que estableció la obligatoriedad del segundo nivel de transición de educación parvularia y como requisito de ingreso a la educación escolar. De acuerdo con la fundamentación de la ley, esta tiene como finalidad asegurar el acceso universal y el financiamiento fiscal a este nivel, así como también impactar en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La actual Reforma de la educación parvularia establece una institucionalidad ministerial específica para el sector, mediante la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia, además de determinar una autorización oficial para el funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (Leyes N° 20.832 y 20.835). La Reforma se fundamenta en uno de los diagnósticos realizados por la Dirección de Presupuestos (Dipres, 2008b), el que explicita, por una parte, la necesidad de modernizar la institucionalidad de este nivel y mejorar la gestión institucional (mediante la separación de los roles relacionados a la educación parvularia: normativo, fiscalización, financiamiento y provisión de servicios); y por otra, regular y normar la calidad de los establecimientos educativos (especialmente respecto de las salas cuna, producto del considerable aumento de la cobertura durante el período 2006-2007)¹¹⁷.

En 2013, en el marco de un nuevo período presidencial, la entonces candidata Michelle Bachelet presentó una propuesta de Reforma Educacional dentro de su Programa de Gobierno (2013). La relevancia de un cambio estructural se argumentó por la necesidad de configurar una sociedad más justa y menos segregada, en que el Estado desarrolle un rol fundamental mediante la garantía del “ejercicio del derecho a una educación de calidad, fortaleciendo la educación pública, entregando garantías explícitas y exigibles a ciudadanos y ciudadanas” (p. 16). Considerando este propósito, se plantearon cuatro pilares de transformación: calidad de la educación,

¹¹⁷ Al respecto, ver: Chile. Ministerio de Hacienda, 2008b.

fin de la segregación y selección, gratuidad universal, y fin al lucro. Estos pilares orientan las iniciativas de diseño e implementación en los niveles de educación parvularia, educación general y educación superior, tales como la Ley de Inclusión Escolar, Ley de Autorización de Funcionamiento de Establecimientos de Educación Parvularia, Ley de Creación de Universidades Estatales en las Regiones de O'Higgins y Aysén, Ley de creación de quince centros de formación técnica estatales, Ley de creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entre otras (al respecto, ver tabla A12 del anexo). En este marco, se presentan como fundamentales la Reforma al sistema de formación inicial y continua de profesores del sistema escolar, así como también el mejoramiento de sus condiciones laborales y el desarrollo de una nueva estructura para la educación pública.

Tabla 5.1 Avances legislativos de la Reforma Educacional a septiembre de 2016

Eje de la Reforma	Nº Leyes promulgadas	Nº proyectos en trámite
EDUCACIÓN PARVULARIA	2	-
EDUCACIÓN SUPERIOR	5	2
EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL	1	-
LEY DE INCLUSIÓN	1	-
POLÍTICA NACIONAL DOCENTE	2	-
NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	-	1
OTROS (*)	2	-

(*) Plan de formación ciudadana y regularización de beneficios de estudiantes, sostenedores y trabajadores de la educación que indica.

Fuente: Elaboración propia, Centro de Estudios MINEDUC.

Desde la década de 1990 se ha desarrollado un paulatino y creciente consenso en torno a la necesidad de reformar los actuales sistemas de remuneración de los profesores y de formación inicial y continua docente, que permita una adecuada articulación con las demandas del sistema escolar (a modo de ejemplo, discusión en torno al Estatuto Docente y sus posteriores modificaciones, y la constitución en 2005 de la Comisión de Formación sobre Formación Inicial de los Docentes).

Asimismo, es relevante destacar que la actual Reforma Educativa se hace cargo de la necesidad de fortalecer la educación pública, mediante la transformación de la administración de las escuelas y liceos que actualmente dependen de los municipios, un tema ampliamente discutido por los distintos actores sociales durante los últimos 25 años. El Proyecto de Ley de Nueva Educación Pública (que en agosto de 2016 se encontraba en su segundo trámite constitucional en el Congreso) se fundamenta, entre otros factores, en la evidencia relativa a la constante pérdida de matrícula de la educación municipalizada desde el año 2000 (53,7%) al 2014 (36,8% de estudiantes). Se suma a esto el desprestigio en que ha caído la educación pública, los inadecuados mecanismos de rendición de cuentas de la calidad educativa que ponen en marcha los municipios, la política cortoplacista

del sector, la desalineación de incentivos entre el responsable final de la educación (alcalde) con el mandato de interés general (calidad y equidad educativa), la gestión educacional fuertemente ligada a ciclos políticos, una línea de responsabilización difusa entre municipios y Ministerio de Educación, y la ausencia de un sistema único de educación pública, con la coexistencia de 346 sostenedores que actúan de manera autónoma con resultados heterogéneos entre sí (esto es, el hecho que la educación municipal se presenta como un sistema inorgánico y desarticulado) (Presidencia de la República, 2015).

2. PRINCIPALES COMPONENTES DE LA REFORMA

ÁMBITOS O ÁREAS

La Reforma Educacional ha introducido cambios tanto a nivel de educación parvularia, como de educación general y superior. A continuación se incluye una figura que resume los principales componentes de la Reforma para estos grupos:

Figura 5.2 Principales componentes de la Reforma

Educación Parvularia	Educación general	Educación técnico-profesional	Educación superior
Modernización de la institucionalidad	Inclusión	Fortalecimiento de vinculación entre instituciones de educación, trabajo y economía	Educación universitaria
Mejoramiento de la calidad	Nueva Educación Pública	Reconocimiento de particularidades de la formación técnico-profesional	Modernización de la institucionalidad pública
Cobertura, acceso, inclusión y pertinencia	Política Nacional Docente		Equidad e inclusión
Docencia	Calidad		Educación superior estatal
Infraestructura	Convivencia	Creación de nuevas instituciones	Creación de nuevas instituciones
	Infraestructura		

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Centro de Estudios MINEDUC, 2014f; Presidencia de la República, 2015 y 2016; MINEDUC y SAC, 2016.

Educación parvularia: de acuerdo con el Programa de Gobierno (2013), la Reforma a la educación parvularia se plantea como prioridad, en cuanto su transformación permitirá generar "igualdad de oportunidades desde la cuna, con acciones compensatorias para estudiantes que, producto de las desigualdades pasadas, hoy estén en desventaja" (p. 18). Sobre la base de este argumento, las iniciativas se han orientado a la modernización de la institucionalidad mediante la creación de la Subsecretaría y Superintendencia de Educación Parvularia; al aumento de la calidad de los aprendizajes a través de la actualización de las bases curriculares y el establecimiento de estándares de calidad; a la expansión del acceso

al nivel gracias a un aumento de matrículas; al fortalecimiento de la docencia; y al mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos de educación parvularia. Los principales componentes de la Reforma del nivel se muestran en la siguiente figura:

Figura 5.3 Componentes de la Reforma a la educación parvularia

Modernización de institucionalidad	Mejoramiento de la calidad	Acceso, inclusión y pertinencia	Docencia	Infraestructura
Creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia Ley de autorización de funcionamiento de establecimientos	Actualización de bases curriculares Estándares de calidad y funcionamiento	Aumento de cupos para niños de 0 a 4 años	Marco de la Buena Enseñanza	Nuevos estándares de funcionamiento y calidad

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Centro de Estudios MINEDUC, 2014f.

Educación general: la propuesta de Reforma a la educación general planteó ponerle fin al lucro, al financiamiento compartido y a la selección, con el objetivo de garantizar el acceso efectivo a la educación. Además, se propuso el establecimiento de una nueva institucionalidad para la oferta de educación, mediante la desmunicipalización de la educación pública. La política docente tiene como objeto fortalecer la formación inicial docente y mejorar las condiciones laborales de los profesores. Asimismo, se proponen iniciativas complementarias, con el objetivo de aumentar las posibilidades de acceder a una educación de calidad. La figura que se presenta a continuación, detalla las principales líneas de acción en el nivel de educación general.

Figura 5.4 Componentes de la Reforma a la educación general

Inclusión	Nueva Educación Pública	Política Nacional Docente
Ley de Inclusión Nuevo sistema de acceso a educación particular subvencionada Plan de alfabetización a jóvenes y adultos Educación intercultural	Desmunicipalización Fondo de Apoyo a la Educación Pública Municipal (FAEP)	Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente Centros de liderazgo directivo

Calidad	Convivencia	Infraestructura
Plan Nacional de Desarrollo Curricular Plan de Evaluaciones Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar Plan de Fomento de la Lectura Tecnología en aulas Planes especiales de Educación Física, Artística, Ciudadana e Inglés Programa de Innovación en Ciencias, Matemáticas y Lenguaje Nuevo enfoque de Planes de Mejoramiento Educativo Aumento de visitas de evaluación y orientación a los establecimientos por parte de la Agencia de la Calidad	Aulas del Bien Estar Plan de Seguridad Escolar Actualización de Plan de Convivencia Escolar	Plan Estratégico de Infraestructura escolar Plan de Equipamiento de liceos técnico-profesionales

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Centro de Estudios MINEDUC, 2014f; Presidencia de la República, 2015; y MINEDUC y SAC, 2016.

Educación técnico-profesional: la Reforma tiene un fuerte énfasis en el fortalecimiento de la educación técnico-profesional. Como ejemplo se crearon nuevas instituciones educacionales estatales (15 CFT) a lo largo del país, y se está trabajando en la definición del marco nacional de cualificaciones, entre otras medidas. La siguiente figura contiene las principales líneas de acción de la educación técnico-profesional.

Figura 5.5 Componentes de la Reforma a la educación técnico-profesional

Calidad de la formación técnico-profesional	Competitividad, emprendimiento e innovación	Trayectorias educativas y laborales exitosas	Institucionalidad de la formación técnico-profesional
Creación de centros de formación técnica estatales Evaluación de aprendizajes transversales de los estudiantes Incorporación de los docentes de formación técnica en la Política Nacional Docente	Definición de Marco Nacional de Cualificaciones Creación de Centros Tecnológicos de Aprendizaje Desarrollo de programas que conecten la educación y el empleo	Articulación entre los CFT estatales y los establecimientos de educación media técnico-profesional de su territorio Articulación de la educación técnico-profesional con la oferta educativa	Definición de una institucionalidad para la formación técnica en el Ministerio de Educación Creación de instancias intersectoriales y tripartitas para apoyar el desarrollo de la formación técnico-profesional

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Centro de Estudios MINEDUC, 2016g.

Educación superior: los cambios en la educación superior incluyen la creación de nuevas instituciones educacionales estatales que consideran dos universidades en las regiones de O'Higgins y Aysén, además de la Reforma al sistema de educación superior (mensaje enviado por la Presidenta Bachelet al Congreso en julio de 2016). La siguiente figura contiene las principales líneas de acción en la educación superior.

Figura 5.6 Componentes de la Reforma a la educación superior universitaria

Modernización de la institucionalidad pública	Calidad y resguardo de la fe pública	Equidad e Inclusión	Educación superior estatal	Creación de nuevas instituciones
Creación de Subsecretaría y Superintendencia de Educación Superior	Fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Acreditación obligatoria de instituciones Acreditación obligatoria de carreras de pedagogía Prohibición efectiva del lucro	Financiamiento gratuito Mejoramiento del sistema de acceso	Fortalecimiento de la relación de instituciones con el Estado	Creación de 2 universidades estatales en regiones de O'Higgins y Aysén

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Centro de Estudios MINEDUC, 2014f; y Presidencia de la República, 2016.

OBJETIVOS, ALCANCES Y PRIORIDADES DE CADA ÁREA

Educación parvularia

Modernización de la institucionalidad: esta área tiene como objetivo separar el rol de diseño de las políticas en educación parvularia - mediante la creación de una Subsecretaría de Educación Parvularia- del rol fiscalizador (ejercido por una Intendencia de Educación Parvularia) y del rol de provisión del servicio, a cargo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Integra y otros prestadores acreditados. De acuerdo a la Ley N° 20.835, aprobada a principios del mes de mayo de 2015, la creación de la Subsecretaría y de la Superintendencia tiene como finalidad avanzar en un nuevo modelo de gestión de alta especialización, así como también fortalecer y empoderar a la JUNJI como entidad pública para adquirir un rol activo y protagónico en la provisión directa del servicio educativo, convirtiéndose en un referente, tanto en el ámbito de la gestión como en el desarrollo técnico y pedagógico de los establecimientos de educación parvularia. Respecto de los alcances de la modernización institucional propuesta, se establece la creación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, en el que la Superintendencia cumplirá

un rol clave en la fiscalización. Considerando las medidas a implementar en el nivel, la creación de este marco regulatorio y fiscalizador se presenta como prioritario.

Mejoramiento de la calidad: este componente tiene como objetivo actualizar las bases curriculares de la educación parvularia, con la finalidad de precisar el rol de la educadora de párvulos en el proceso de aprendizaje de los niños. Asimismo, mediante la aprobación de la Ley N° 20.832 relativa a la creación del mecanismo de autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia en mayo de 2015, se establecen nuevos estándares de calidad de la educación parvularia, exigiendo a los establecimientos educativos cumplir con determinadas normas que aseguren una enseñanza adecuada. Por otro lado, la promulgación de la Ley N° 20.832 tiene como objetivo garantizar estándares de calidad que velen por el bienestar de los niños y les proporcionen una educación integral para la primera infancia. Los alcances de la ley se relacionan con el aseguramiento de la calidad de la educación, permitiendo a la Superintendencia de Educación Parvularia cerrar centros educativos si no cumplen con los requisitos mínimos solicitados para su funcionamiento.

Si bien los alcances de la iniciativa de actualización de las bases curriculares aún no se explicitan debido a que la propuesta se encuentra en fase de diseño, sí se pueden exponer los probables impactos de la Ley N° 20.832, en cuanto faculta a la autoridad ministerial a cerrar establecimientos de educación parvularia que no tengan los requerimientos mínimos que exige el Ministerio de Educación. Respecto de las prioridades, se establece que la vigencia de esta ley comenzará luego de seis meses de la fecha de inicio de la Subsecretaría y de la Superintendencia de Educación Parvularia, lo cual muestra que las prioridades del sector se relacionan con la necesidad de implementar estos organismos institucionales.

Acceso, inclusión y pertinencia: la principal iniciativa de esta área se relaciona con la necesidad de aumentar en 100 mil los nuevos cupos para niños de 0 a 4 años durante el período de gobierno 2014-2018, con el objetivo de garantizar el acceso gratuito a los establecimientos de educación parvularia. De acuerdo con la documentación oficial, la construcción de los establecimientos se realizaría bajo nuevos estándares de calidad y diseños arquitectónicos adaptados a las características de los niños, con la finalidad de convertir a los infantes en protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mejoramiento de la docencia: la construcción de un Marco para la Buena Enseñanza para la educación parvularia responde a la necesidad de crear un instrumento curricular tendiente a mejorar los procesos pedagógicos. Este marco se encuentra actualmente en desarrollo.

Infraestructura: de acuerdo con lo planteado por las autoridades ministeriales, el mejoramiento de la calidad de la educación parvularia pasa inevitablemente por la necesidad de establecer condiciones físicas para desarrollar adecuadamente la labor pedagógica. Por esto, y mediante la aprobación de la Ley N° 20.832, se exigirá a los jardines infantiles cumplir

con las normas mínimas, tanto de planta física como aquellas relativas a condiciones sanitarias y ambientales que permitan promover la formación integral de los niños, y fomentar los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes para que puedan alcanzar los objetivos generales de la educación parvularia.

Educación general

Inclusión: uno de los principales propósitos de la Reforma del sistema escolar presentado en el Programa de Gobierno de Michelle Bachelet (2013), se relaciona con la necesidad de reducir la segregación y construir un “país más integrado social y culturalmente” (p. 16). Para lograr esta finalidad, una de las prioridades del Ministerio de Educación durante el primer año de gobierno fue el diseño, aprobación e implementación de la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. De acuerdo con el proyecto inicial de la ley aprobada, que entró en vigencia en marzo de 2016, los objetivos principales se relacionan con la comprensión de la educación como un derecho humano, la generación de una base que permita robustecer la calidad educacional del conjunto del sistema escolar, la reforma al sistema para promover inclusión social, económica, étnica y religiosa, y el mejoramiento de los procesos de enseñanza. Los alcances de esta ley son relativos a la eliminación de las barreras que impiden el acceso equitativo y no discriminador a una educación de calidad, y el establecimiento de la figura del sostenedor como un administrador de los centros educativos, obligado a cumplir con ciertos requisitos. Por otro lado, la División de Educación General del Ministerio de Educación estableció que, para el cumplimiento de metas relativas a la promoción de la inclusión en el sistema escolar, se trabajaría en distintas líneas de acción, como por ejemplo, en la creación de redes de mejoramiento escolar, y en el diseño de un plan de apoyo para liceos inclusivos y de un plan nacional de retención escolar.

Los diez puntos más importantes de la Ley de Inclusión Escolar son (MINEDUC, 2015s):

- **Gratuidad:** todos los establecimientos que reciban aportes del Estado deberán ser gratuitos. En consecuencia, los establecimientos que funcionen bajo la modalidad de financiamiento compartido deberán eliminar el copago, el que será reemplazado por el Aporte por Gratuidad entregado por el Estado, que consistirá en 0,45 unidades de subvención nacional educacional¹¹⁸ por alumno. Los sostenedores que decidan no adscribirse a la gratuidad dejarán de percibir recursos del Estado.
- **Más recursos desde el Estado:** desde marzo de 2016 se aumentó la Subvención Escolar Preferencial en un 20%. Adicionalmente, la ley establece la categoría de alumno preferente, que incluye a aquellos

estudiantes que no tienen la calidad de alumno prioritario, pero que pertenecen a los primeros 4 quintiles.

- **Sistema de admisión inclusivo:** la Ley de Inclusión indica que los establecimientos que reciban financiamiento estatal deberán dejar de seleccionar alumnos de manera gradual. Los establecimientos que tengan más postulaciones que vacantes deberán utilizar algún mecanismo aleatorio para asignar las vacantes. Esto comenzará a implementarse en la Región de Magallanes, con las postulaciones a establecimientos educacionales el año 2016 (año escolar 2017).
- **Programas especiales:** la ley permite el desarrollo de proyectos educativos asociados a la expresión artística, el deporte o la alta exigencia académica. Estos establecimientos podrán seleccionar hasta el 30% de sus alumnos (siempre que el proyecto educativo esté acreditado por el MINEDUC y el CNED).
- **Proyectos educativos:** los establecimientos educacionales contarán con libertad para mantener sus actuales proyectos educativos.
- **Compromiso familiar:** las familias deberán adherir al proyecto educativo del establecimiento al que postule el estudiante.
- **Fin al lucro:** desde el 1 de marzo de 2016 todos los recursos que entregue el Estado a los establecimientos deberán utilizarse con fines educativos, con el fin de poner fin al lucro con recursos fiscales. A partir del año 2018 todos los colegios que reciban subvenciones o aportes estatales deberán ser entidades sin fines de lucro, lo que implica que todos los dineros (aportados por las familias o el Estado) deberán destinarse a fines educativos.
- **Protección al alumno:** a partir de lo indicado en la ley, ya no se podrá cancelar la matrícula de un estudiante por razones académicas, políticas, ideológicas o de cualquier otra índole.
- **Cambios graduales:** considerando la magnitud y profundidad de los cambios, la ley se implementará de manera gradual en el territorio nacional, con el fin de que transite de forma ordenada a la nueva estructura. En cuanto a los procesos de admisión, seguirán el siguiente esquema:
 - Año 1 (postulación 2016): implementación en la Región de Magallanes, exclusivamente para el menor nivel o curso que tengan los establecimientos educacionales de la región.
 - Año 2: implementación en 4 regiones de menos de 1 millón de habitantes, y exclusivamente para el menor nivel o curso que tengan los establecimientos educacionales de la región. La implementación se extenderá a todos los niveles educativos en la Región de Magallanes.

¹¹⁸ En 2016 la USE corresponde a \$23.236,962 (MINEDUC, 2016d).

- Año 3: implementación en todas las demás regiones y exclusivamente para el menor nivel o curso que tengan los establecimientos educacionales de la región. La implementación se extenderá a todos los niveles educativos en las 4 regiones donde se comenzó el año anterior.
- Año 4: implementación completa en todas las regiones de país.

Gracias a la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar en 2015, 784 establecimientos subvencionados (particulares y municipales) desistieron voluntariamente del financiamiento compartido y ahora dejarán de cobrar copago. Se agrega que 240 mil estudiantes podrán asistir a la educación sin pagar matrícula o mensualidad. Al mismo tiempo, 70 establecimientos de administración delegada pasaron a ser gratuitos, beneficiando a 46.500 estudiantes. Es importante mencionar que los establecimientos no perderán los recursos que dejan de percibir por el financiamiento compartido, sino que estos serán restituidos e incrementados (MINEDUC, 2016i).

Nueva Educación Pública: el Proyecto de Ley enviado por el ejecutivo al Congreso en noviembre de 2015, propone la construcción y consolidación de un sistema nacional de educación pública mediante una red moderna y articulada de Servicios Locales de Educación que permita desarrollar y fortalecer las capacidades de los establecimientos educacionales públicos y de sus ciclos de mejora educativa. El proyecto contempla nueve objetivos (Presidencia de la República, 2015):

- **Se establecen los principios articuladores que guiarán el sistema de educación pública:** a partir de los conceptos que se establecen en la Ley General de Educación, el proyecto indica principios específicos que orienten la nueva educación pública: calidad integral; mejora continua de la calidad; cobertura nacional y garantía de acceso; desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades; colaboración y trabajo en red; desarrollo de proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana; y pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.
- **Se construye una red de servicios públicos de educación con una escala y un tamaño adecuados para promover la equidad y la calidad educativas:** la existencia de un gran número de sostenedores municipales pequeños ha redundado en dificultades en la gestión, administración y sustentabilidad de los establecimientos. Por ello, este proyecto espera crear 67 Servicios Locales de Educación, cada uno formado en promedio por cuatro comunas.

Estos Servicios serán instituciones supracomunales que cuenten con “equipos humanos, capacidades y recursos proporcionalmente similares, de manera que puedan enfrentar eficazmente la heterogeneidad económica y sociocultural propia de cada territorio” (Presidencia de la República 2016, p. 28). Además, se espera que por su tamaño los Servicios Locales favorezcan “economías de escala que permitan un

mejor uso de los recursos en todo aquello relacionado con la gestión administrativa y financiera, superando las lógicas de competencia entre establecimientos públicos y localidades cercanas, y otorgando al Servicio un mayor margen presupuestario y de gestión” (ibíd.). Para mayor información sobre el modelo actual y el nuevo, referirse a los diagramas A2.1 y A2.2 en el anexo.

- **Se potencia la gestión educativa integral, con objetivos nacionales y locales de mediano y largo plazo:** los Servicios Locales de Educación estarán a cargo de una Dirección Ejecutiva que será nombrada por seis años. El director será responsable de las dimensiones técnico-pedagógicas, además de los temas administrativos y financieros correspondientes al Servicio Local. Dentro de su trabajo contará con Planes Estratégicos que facilitarán el cumplimiento del convenio de gestión del director de cada establecimiento educacional. El diseño de esta figura administradora responde a la intención de crear un sistema estable e independiente frente a los ciclos políticos locales y nacionales, contando además con una mirada de mediano y largo plazo.
- **Se asegura el apoyo y fortalecimiento de las capacidades técnicas en cada establecimiento:** los Servicios Locales deberán contar con equipos técnicos con capacidades efectivas para apoyar, asesorar y acompañar a los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación en los establecimientos de su dependencia. Los focos principales del trabajo se encontrarán en los aprendizajes de los estudiantes; la labor pedagógica y docente; la implementación curricular y la innovación educativa; la convivencia escolar y las herramientas para enfrentar los diferentes contextos; el monitoreo del progreso del aprendizaje de los estudiantes; la instalación, desarrollo y evaluación de los ciclos y planes de mejora; la vinculación con el entorno social y productivo en pos del desarrollo de especialidades técnicas, artísticas u otras, relacionadas con las necesidades del territorio y articuladas con la educación superior y permanente.
- **Se asegura el carácter especializado, multiprofesional y sistemático de la labor de apoyo y soporte dirigida a los establecimientos educacionales:** uno de los principales objetivos del sistema es atraer y generar capacidades durables en todas las regiones y territorios del país. Para cumplir con esto, cada Servicio Local contará con una planta multiprofesional y especializada, que prestará apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico y administrativo a los establecimientos, atendiendo a las diferencias que surjan de sus Proyectos Educativos Institucionales y oferta de formación diferenciada.
- **Se potencia la participación de las comunidades educativas, locales y regionales en el desarrollo de la educación pública de cada territorio:** cada Servicio Local contará con un Consejo Local de Educación Pública de carácter propositivo, conformado por integrantes de la comunidad

educativa; los alcaldes de las comunas que conformen el Servicio; un representante del gobierno regional; y representantes de las universidades y CFT acreditados en el territorio. Entre sus funciones se encontrarán la generación del perfil y convenio de gestión para el nombramiento del Director Ejecutivo, y la planificación estratégica del Servicio.

- **Se favorece la colaboración estratégica entre el sistema de educación pública con cada Municipio, con las universidades y con el entorno productivo y social:** el nuevo sistema propone aumentar la colaboración entre cada municipio y el Servicio Local. Esta cooperación se prestará por medio de convenios que canalizarán los diferentes programas que tenga el municipio, mientras que los Servicios asegurarán que los establecimientos educacionales estén abiertos a la comunidad.

Por otro lado, los Servicios Locales podrán establecer alianzas con las universidades y con miembros del entorno productivo y social, con el objeto de favorecer la formación docente y la innovación pedagógica y educacional en general. Estas alianzas también permitirían asegurar la pertinencia y contextualización curricular y formativa, particularmente en el marco de la educación técnico-profesional. Además, la articulación con instituciones de educación superior sería un aporte a la capacitación de los docentes, asistentes de la educación y trabajadores en general.

- **Se establece un financiamiento propio para el sistema de educación pública:** dado que el proyecto contempla la creación de nueva institucionalidad, los recursos para su financiamiento serán directos y su presupuesto estará consagrado en la Ley de Presupuestos. Asimismo, cada Servicio podrá redistribuir los recursos que se liberen de la eliminación de las subvenciones, para atender a las necesidades de los establecimientos.
- **Se desarrolla un proceso de implementación gradual del sistema de educación pública:** la implementación del nuevo Sistema se hará con criterios de gradualidad, celeridad responsable y respeto por las comunidades educativas. Por ello, la instalación de la nueva institucionalidad se hará progresivamente para permitir aprendizajes y ajustes intermedios. En consecuencia, el paso del sistema municipal a los Servicios Locales será de manera ordenada.

Política Nacional Docente: durante el actual gobierno se han implementado varias medidas destinadas a mejorar la formación de los docentes y las condiciones de trabajo para todos los profesores, y educadores del sistema escolar financiado por el Estado, así como también mejorar la calidad de la educación. Los cambios introducidos por la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (promulgada en marzo de 2016) se pueden agrupar de la siguiente manera (MINEDUC, 2016a y Ley N° 20.903):

- **Formación inicial de calidad:** para mejorar la calidad de la formación inicial de los docentes se establecen requisitos para ingresar a las carreras del área de la pedagogía, que aumentarán gradualmente en el tiempo.
 - Desde 2017: obtener al menos 500 puntos en la PSU o estar en el 30% superior del ranking de notas, entre otros.
 - Desde 2020: obtener al menos 550 puntos en la PSU o estar en el 20% superior del ranking de notas. Alternativamente, se podrá estar en el 40% superior de notas y obtener más de 500 puntos en la PSU.
 - Desde 2023: obtener al menos 550 puntos en la PSU o estar en el 10% superior del ranking de notas. Alternativamente, se podrá estar en el 30% superior de notas y obtener más de 500 puntos en la PSU.

Conjuntamente, se exige la acreditación de los programas de pedagogía, aumentando además las exigencias para lograr la acreditación que solo podrá ser otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación. La Ley N° 20.903 modifica la anterior Ley N° 20.129, indicando que solo las universidades podrán impartir programas de pedagogía que entreguen los títulos profesionales de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Técnico-profesional, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos. También, se incluyen evaluaciones diagnósticas a los estudiantes de pedagogía al inicio y el final de la carrera, que son de carácter obligatorio para los estudiantes pero no son habilitantes para el ejercicio de la docencia.

- **Nueva Carrera Docente:** una de las medidas de la ley es el establecimiento de una Nueva Carrera Profesional Docente con 5 tramos de desarrollo profesional. Los docentes podrán ir avanzando en estos tramos a medida que demuestren sus competencias, experiencias y conocimientos en la disciplina que enseñen. El paso de un tramo a otro implica un aumento de responsabilidades, pero también incrementos salariales.

La Nueva Carrera Docente contempla también un Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes, el que incluye acompañamiento a los profesores nuevos por medio de mentorías y otros sistemas de inducción.

Todos los establecimientos que reciben financiamiento estatal ingresarán gradualmente dentro de este sistema, incluyendo los educadores y profesores que realicen clases en salas cuna, jardines infantiles, escuelas y liceos (municipales y particulares subvencionados).

- **Nuevas condiciones laborales:** en este ámbito se mejoran las remuneraciones que reciben los docentes, creciendo en promedio un 30% y con la posibilidad de llegar al 100% en algunos tramos. Por otro lado, el sistema entrega beneficios adicionales a los docentes que se desempeñen en establecimientos vulnerables, lo que entrega la opción

de aumentar hasta en \$300.000 (455 USD) su remuneración mensual. La remuneración mínima para quien cuente con un contrato de 37 horas semanales será de aproximadamente \$800.000 (1.212 USD) mensuales, mientras que quienes estén contratados por 44 horas semanales recibirán al menos \$900.000 (1.364 USD) mensuales¹¹⁹.

La remuneración del docente dependerá del tramo de desarrollo profesional en que se encuentre en su carrera. Se contemplan tres tramos obligatorios en los que se ubica cada profesional según su experiencia y competencias. Además, existen dos etapas voluntarias a las que pueden postular los docentes avanzados:

- Tramos obligatorios:
 - › Inicial: ingresan por el solo hecho de contar con su título profesional, comenzando su ejercicio profesional e insertándose en una comunidad escolar. En esta primera etapa el docente integra los conocimientos adquiridos durante su formación inicial con aquellos que adquiere a través de su propia práctica, y construye progresivamente una identidad profesional y de seguridad para enfrentar las situaciones educativas que el contexto laboral le plantea. Además, en esta etapa el docente tiene una inducción profesional por medio del acompañamiento (mentorías) que realizan profesores experimentados.
 - › Temprano: en esta etapa se avanza hacia la consolidación de la experiencia y las competencias. La enseñanza que realiza el docente en este nivel evidencia un mayor desarrollo en todos sus aspectos: preparación, actividades pedagógicas, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros.
 - › Avanzado: el docente que se encuentra en este tramo demuestra no solamente habilidades para la enseñanza en el aula, sino que es capaz de hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico a docentes del tramo profesional inicial y con los planes de mejoramiento escolar.
- Etapas voluntarias:
 - › Experto I: podrán acceder a esta etapa los docentes que lleven más de cuatro años en el tramo avanzado. Serán profesionales que cuenten con experiencia, competencias y habilidades pedagógicas que les permitan ser reconocidos por un desempeño profesional docente sobresaliente.
 - › Experto II: podrán acceder a esta etapa los docentes que lleven más de cuatro años en la etapa experto I. Serán profesionales que cuenten con una trayectoria, competencias y habilidades pedagógicas que les permitan ser reconocidos como docentes

de excelencia, con altas capacidades y experticia en el ejercicio profesional docente.

Será el CPEIP quien determine el tramo que le corresponde a cada docente. Desde agosto de 2016 esta información sobre el tramo en el que se encuentran los profesores de establecimientos municipales o particulares subvencionados, se encuentra disponible.

En otro ámbito, la ley también aumenta gradualmente la cantidad de horas no lectivas destinadas a la preparación de clases, evaluación de aprendizajes de los estudiantes y otras actividades. En 2017 el tiempo no lectivo aumentará a un 30% de las horas de contrato, y en 2019 a un 35%.

- **Formación para el desarrollo:** los profesores que estén en el Sistema podrán participar de formación continua gratuita y pertinente, la que será ofrecida de acuerdo a las necesidades del docente y del establecimiento. En esta línea, el MINEDUC mediante el CPEIP está creando comités locales de desarrollo profesional docente en cada región del país, los que serán los encargados de levantar información sobre las necesidades de desarrollo profesional a nivel local, y de coordinar las acciones entre los sostenedores, las autoridades y las universidades de cada localidad.

Incentivo al retiro voluntario: la Ley N° 20.822 promulgada en 2015 otorga una bonificación por retiro voluntario a los profesionales de la educación que trabajen en establecimientos municipales (como empleados de la municipalidad o de la corporación municipal), y que cumplan los 60 años en el caso de las mujeres o 65 años en el de los hombres al 31 de diciembre de 2015.

Además, en octubre de 2016 se promulgó la Ley N° 20.964, que otorga un incentivo al retiro a los asistentes de la educación que cumplan 60 años en el caso de las mujeres y 65 años en el de los hombres al 30 de junio de 2014, y que se desempeñen en establecimientos municipales. Esta ley les permite obtener un monto que asciende a un mes de remuneración imponible por cada año de servicio, con un máximo de once meses.

Calidad: el componente relativo a la calidad de la educación tiene como objetivo transformar a todos los establecimientos educativos en liceos o escuelas de excelencia que ofrezcan una formación integral a todos sus estudiantes. Para esto, se pretende entregar herramientas y recursos destinados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la implementación de políticas y planes de fomento de la lectura, la educación artística, la formación ciudadana, la actividad física, el inglés, el desarrollo e implementación de planes de mejoramiento educativo con una mirada estratégica de mediano plazo, entre otros.

Además, en abril de 2016 se lanzó el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019 que busca articular y coordinar las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). El Plan se propone tres metas principales (MINEDUC y SAC, 2016):

¹¹⁹ El cálculo en dólares se hizo considerando: 1 USD = 660 CLP.

- Meta 1: cada establecimiento educacional del país desarrolla e implementa estrategias de mejora en función de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otras herramientas, con el fin de que todo su quehacer tenga como foco el desarrollo integral de todos sus estudiantes.
- Meta 2: todos los establecimientos educacionales del país, en especial aquellos que más lo requieren, tienen a disposición y pueden recurrir permanentemente al sistema de apoyo y fortalecimiento de capacidades para el mejoramiento educativo que desarrolla el Ministerio de Educación, en conjunto con la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación.
- Meta 3: los actores educativos del sistema (sostenedores, directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados, entre otros) disponen de información útil y pertinente, apoyos contextualizados, instancias, herramientas y recursos para gestionar y ser partícipes de los procesos de mejora escolar en sus establecimientos.

En el diseño del Plan, cada una de estas metas tiene asociada objetivos, indicadores, acciones, productos y responsables para que puedan llevarse a cabo efectivamente.

Por otro lado, el Plan entrega una definición de lo que se entenderá por “educación de calidad”:

“[es] un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos.

Desde la perspectiva del enfoque de derechos, este Plan entiende la educación como un derecho, lo que involucra que los estudiantes accedan y permanezcan en el sistema escolar, accedan a oportunidades de aprendizaje, a tener un trato digno y justo y a participar activamente del proceso educativo a lo largo de su trayectoria escolar” (MINEDUC y SAC, 2016, p. 16).

Formación ciudadana: con la entrada en vigencia de la Ley N° 20.911 se establece la creación del Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Entre sus propósitos se encuentran incentivar la comprensión de los conceptos de ciudadanía y Estado de Derecho, además de promover el conocimiento de los derechos humanos y los tratados internacionales suscritos por Chile.

También se espera que este plan contribuya a crear una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.

Convivencia: el objetivo de este componente se relaciona con la actualización de los planes de convivencia escolar en todas las escuelas públicas con jornada completa¹²⁰ (MINEDUC, 2014f), así como también con la organización de programas o la implementación de planes tendientes a desarrollar iniciativas de participación estudiantil y de los padres y apoderados en la comunidad escolar, el acompañamiento a estudiantes en contextos sociales vulnerables, entre otros.

Infraestructura: este ámbito tiene como objetivo implementar planes de mejoramiento de infraestructura, equipamiento y conectividad en los establecimientos educativos subvencionados por el Estado, con la finalidad de ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje adecuadas.

Educación técnico-profesional

Política Nacional de Formación Técnico-profesional: para articular el cumplimiento de los compromisos del programa de gobierno, el Ministerio de Educación desarrolló una Propuesta de Política Nacional de Formación Técnico-profesional que tiene como misión otorgar a jóvenes, adultos y trabajadores la oportunidad de desarrollar trayectorias laborales y formativas acorde a sus expectativas y capacidades, en coherencia con las necesidades de desarrollo del país.

Para cumplir con esta misión, la Política Nacional de Formación Técnico-profesional propone construir un sistema de formación técnico-profesional de calidad, pertinente a las necesidades de desarrollo laboral y económico de los territorios, articulado con las empresas y con las instituciones de formación.

La estrategia definida para la Política de Formación Técnico-profesional considera cuatro pilares (MINEDUC, 2016g):

- **Calidad de la formación técnico-profesional:** definir criterios que permitan asegurar el desarrollo de aprendizajes y el fortalecimiento de competencias técnicas y transversales en la formación técnico-profesional. Este pilar incluye acciones asociadas a la creación de centros de formación técnica estatales, la evaluación de aprendizajes transversales de los estudiantes, la incorporación de los docentes de formación técnica en la Política Nacional Docente, y la definición de orientaciones y estándares de calidad.
- **Competitividad, emprendimiento e innovación:** generar condiciones para apoyar la pertinencia de la oferta de formación técnico-profesional con las necesidades de desarrollo social y económico. Este pilar incluye acciones asociadas al Marco de Cualificaciones para la Formación técnico-profesional, la creación de centros Tecnológicos de Aprendizaje,

¹²⁰ El documento hace referencia solo a aquellos establecimientos con jornada escolar completa.

y el desarrollo de programas que conecten la educación y el empleo.

- **Trayectorias educativas y laborales exitosas:** promover la articulación entre la educación media y la superior técnico-profesional, y el mundo del trabajo. Este pilar incluye acciones asociadas a la articulación entre los CFT estatales y los establecimientos de educación media técnico-profesional de su territorio, el programa de Acceso Efectivo a Educación Superior (PACE), las oportunidades de perfeccionamiento y el financiamiento de la educación técnico-profesional.
- **Institucionalidad de la formación técnico-profesional:** definir la gobernanza de la formación técnico-profesional dentro del Ministerio de Educación y en la relación entre este y actores públicos y privados afines. Este pilar incluye acciones asociadas a la definición de una institucionalidad para la formación técnica en MINEDUC, y la creación de instancias intersectoriales y tripartitas para apoyar el desarrollo de la formación técnico-profesional.

Reforma para la educación superior: en julio de 2016 la Presidenta presentó ante el Congreso un Proyecto de Ley de Reforma para la Educación Superior Chilena. Los objetivos de este proyecto se definen en cinco ejes principales (Presidencia de la República, 2016), uno de los cuales se refiere específicamente a la educación técnico-profesional:

- **Fortalecer la formación técnico-profesional:** el proyecto reconoce las particularidades de la educación técnico-profesional, diferenciándola de la educación superior universitaria. En este sentido, se recomienda que la evaluación de la calidad en la educación TP se realice sobre la base de dimensiones, estándares y criterios específicos a este sector.

Además se creó un Consejo Asesor para la Formación Técnico-profesional Integrado por los Ministros de Educación (quien preside), Economía, y Trabajo y Previsión Social, además de oferentes educativos, organizaciones gremiales de trabajadores y sectores productivos y expertos, responsables de realizar sugerencias al Marco de Cualificaciones en lo referido a la formación técnico-profesional. También incluye representantes del mundo público y privado, quienes son responsables de formular una Estrategia Nacional de Formación Técnico-profesional que articule los diferentes ámbitos relacionados con este nivel educacional, tanto en el espacio de la educación formal como la no formal y establezca una línea de desarrollo para el país; su secretaría técnica será el Ministerio de Educación. En lo relativo a la institucionalidad pública, se crearía la Unidad de Coordinación de Formación Técnico-profesional dentro del Ministerio de Educación, una División de Educación Superior en la Subsecretaría de Educación Superior, y una repartición Técnico-profesional en la División de Educación General.

- **Creación de centros de formación técnica estatales:** el establecimiento

de CFT estatales es una prioridad dentro de la Reforma. Por ello, en marzo de 2016 se promulgó la Ley N° 20.910 que instruye la instalación (de manera gradual) de un CFT del Estado en cada región del país. En consecuencia, en 2017 deberán entrar en funcionamiento los primeros cinco CFT, los siguientes cinco de 2018 a 2019, y los últimos cinco de 2020 a 2021. Los CFT estarán al alero de una universidad estatal, y tendrán una oferta formativa, pertinente y relacionada con los requerimientos de desarrollo y empleo local.

Educación superior

Reforma para la educación superior: como se mencionó anteriormente, el gobierno envió al Congreso un Proyecto de Ley de Reforma para la educación superior en julio de 2016. El proyecto se divide en cinco puntos principales: consolidar un Sistema de Educación Superior, dar garantías de calidad y resguardo de la fe pública, promover la equidad e inclusión, fortalecer la educación superior estatal, y fortalecer la formación técnico-profesional. Los cuatro ejes referidos a la educación superior universitaria se detallan a continuación (Chile, Presidencia de la República, 2016):

- **Consolidar un Sistema de Educación Superior:** el Proyecto de Ley presentado por la Presidenta al Congreso propone establecer una Subsecretaría de Educación Superior dentro del Ministerio de Educación, que cuente al menos con una división de educación universitaria y otra de educación técnico-profesional de nivel superior. Entre las principales funciones de esta nueva institucionalidad se encontrarían la definición y el desarrollo de las políticas públicas en educación superior, además de la administración del sistema de acceso a la educación superior y de los instrumentos de financiamiento público. Por otro lado, sería la institución coordinadora del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior, y participaría en la definición de las orientaciones de calidad.

Además, el Proyecto de Ley explicita la intención de que el sistema de educación superior continúe siendo mixto, con proveedores públicos y privados, y con proyectos y procesos educativos diversos. Al mismo tiempo, se indica que la ley respetará la autonomía académica, financiera y administrativa de las instituciones de educación superior. Sin embargo, se crean definiciones más precisas para las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.¹²¹

- **Dar garantías de calidad y resguardo de la fe pública:** para lo primero, se espera establecer el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la educación superior. El SAC en educación superior estaría integrado por el Ministerio de Educación (mediante la nueva Subsecretaría de Educación Superior), el Consejo Nacional de Educación, el Consejo para la Calidad y la Superintendencia de Educación Superior. Para asegurar la calidad se pretende exigir la acreditación de las instituciones autónomas

¹²¹ Para mayor información ver los artículos 4, 5 y 6 del Proyecto de Ley.

como requisito para su funcionamiento. Esta acreditación tendría que ser integral (ya no por carrera o área), lo que garantizaría la calidad homogénea de todas las carreras, programas, sedes y otras funciones de la institución. No obstante, se mantiene la acreditación obligatoria para las carreras de medicina y pedagogía, pero incorpora la necesidad de acreditar los programas de doctorado.

A partir de lo mencionado anteriormente, se desprende la necesidad de crear nuevas instituciones: la Superintendencia de Educación Superior y el Consejo para la Calidad.

La Superintendencia de Educación Superior sería la encargada de fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan la educación superior, la legalidad del uso de los recursos, y la viabilidad financiera de las instituciones. La Superintendencia sería un servicio público funcionalmente descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. El proyecto señala que será la Superintendencia la que esté a cargo de velar por el cumplimiento de las disposiciones legales que prohíben el lucro en las instituciones que se organicen como personas jurídicas sin fines de lucro. En este sentido, la ley obligaría a las instituciones a destinar sus recursos y reinvertir sus excedentes en alcanzar sus fines y en la mejora de la calidad de la educación que entregan.

El Consejo para la Calidad reemplazaría a la actual Comisión Nacional de Acreditación y estaría a cargo de la acreditación. Al igual que la Superintendencia, el Consejo sería un servicio público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relaciona con el Presidente o Presidenta de la República mediante el Ministerio de Educación. Estará a cargo de la acreditación de las instituciones de educación superior autónomas y de sus carreras, y dentro de sus funciones se encontraría también la promoción y mejoramiento de la calidad de las instituciones.

En lo que respecta a la acreditación institucional, esta constaría de tres etapas: autoevaluación, evaluación externa y resolución final. La evaluación de la institución deberá contar con al menos las siguientes dimensiones: gestión y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad, docencia y resultados del proceso de formación, generación de conocimiento y vinculación con el medio. Como resultado, la institución quedará en una de las siguientes situaciones:

- Acreditación por 8 años en uno de estos niveles:
 - › Nivel C: la institución desarrolla sus funciones con calidad y tiene una organización interna y recursos adecuados para llevar a cabo su misión. Además, contribuye a nivel local y regional con la generación de conocimiento, creación, innovación y vinculación con el medio. Las instituciones que obtengan este nivel de acreditación deberán solicitar autorización al Consejo

para la Calidad para abrir nuevas sedes, carreras o programas de estudio.

- › Nivel B: la institución cumple con lo establecido en el nivel C. Asimismo, cuenta con mecanismos de aseguramiento interno de la calidad y recursos que mantienen o mejoran la calidad institucional. Además, contribuye a nivel regional y nacional con la generación de conocimiento, creación, innovación y vinculación con el medio. Las instituciones que obtengan este nivel de acreditación deberán solicitar autorización al Consejo para la Calidad para abrir nuevas sedes, carreras o programas de estudio en áreas del conocimiento que no hayan dado en los últimos 2 años.
- › Nivel A: la institución cumple con lo establecido en el nivel B. Además, contribuye a nivel nacional e internacional con la generación de conocimiento, creación, innovación y vinculación con el medio. Las instituciones que obtengan este nivel de acreditación solo deberán informar la apertura de nuevas sedes, carreras o programas de estudio.
- Acreditación condicional por 3 años para las instituciones que no cumplen con los estándares mencionados.
- No se acredita. En este caso se nombrará un administrador provisional, y en caso que no se acredite dos veces consecutivas, se revoca el reconocimiento oficial y se nombra un administrador de cierre.
- Promover la equidad e inclusión: con el objeto de alcanzar mayores niveles de equidad e inclusión, el ejecutivo propone llegar a la gratuidad universal en la educación superior de manera paulatina, de acuerdo con la siguiente estructura:
 - Paso 1 (2018): gratuidad para estudiantes provenientes de los 6 primeros deciles de ingreso.
 - Paso 2: gratuidad para estudiantes provenientes de los 7 primeros deciles de ingreso, siempre que los ingresos estructurales del Estado sean al menos un 23,5% del PIB tendencial en los dos años precedentes.
 - Paso 3: gratuidad para estudiantes provenientes de los 8 primeros deciles de ingreso, siempre que los ingresos estructurales del Estado sean al menos un 24,5% del PIB tendencial en los dos años precedentes.
 - Paso 4: gratuidad para estudiantes provenientes de los 9 primeros deciles de ingreso, siempre que los ingresos estructurales del Estado sean al menos un 26,5% del PIB tendencial en los dos años precedentes.

- Paso 5: gratuidad para todos los estudiantes, siempre que los ingresos estructurales del Estado sean al menos un 29,5% del PIB tendencial en los dos años precedentes.

Durante la transición hacia la gratuidad universal, las instituciones podrán cobrar como máximo un arancel regulado en conformidad a lo siguiente:

- Estudiantes de los deciles VI y VII: arancel regulado más un 20%.
- Estudiantes de los deciles VIII y IX: arancel regulado más un 60%.
- Estudiantes del decil X: arancel libre.

La gratuidad se alcanzaría a través del financiamiento público, el que se otorgará solo a las instituciones que cuenten con nivel A, B o C de acreditación, estén constituidas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, estén adscritas al Sistema Común de Acceso al menos un año antes, y que apliquen políticas que permitan el acceso equitativo de estudiantes.

La Ley N° 20.890 que modifica el presupuesto 2016 para garantizar la gratuidad en la educación superior, permitirá que los estudiantes pertenecientes a los primeros cinco deciles de ingreso ajustado de la población puedan estudiar gratuitamente en alguna de las 30 universidades adscritas a esta política (MINEDUC, 2016i).¹²² De acuerdo con la Ley de Presupuestos 2016 (Ley N° 20.882), se destinarán \$518.938 millones a la gratuidad.

Todas las instituciones que participen de la gratuidad deberán regirse por aranceles regulados, los que serán propuestos por la Subsecretaría de Educación Superior a una Comisión de Expertos, la que podrá aprobarlos o modificarlos. El monto de los aranceles regulados será determinado a partir de "grupos de carreras" definidos por la Subsecretaría, agrupando carreras o programas de estudio que tengan similares estructuras de costo.

Los estudiantes podrán asistir de manera gratuita a las instituciones de educación superior mientras estén matriculados en una carrera o programa de estudios por un tiempo no mayor a la duración nominal de dicha carrera (tiempo del plan de estudios más el proceso de titulación o graduación). En caso que el estudiante exceda en un año este tiempo, la institución podrá cobrar hasta el 50% del arancel regulado. Si es más de un año, se podrá cobrar el valor completo del arancel.

Además del financiamiento de gratuidad, la ley contemplaría recursos para la investigación y las artes a aquellas instituciones que participen

¹²² En total fueron 30 las universidades que adscribieron al régimen de gratuidad para el año 2016. Se incorporaron al proceso todas las universidades del CRUCH, más cinco privadas: Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Cardenal Silva Henríquez, Universidad Finis Terrae y Universidad Autónoma de Chile.

en la gratuidad. Este fondo será determinado por la Ley de Presupuestos y se repartirá según el desempeño de las instituciones, medido a través de indicadores de investigación, creación artística e innovación. Junto con esto, se crearía un fondo exclusivo para las instituciones estatales.

Por otro lado, el proyecto propone el mejoramiento del sistema de acceso a las universidades, por medio de la creación de un Sistema Común de Acceso a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior, que tome en cuenta "la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de las y los estudiantes, estableciendo instrumentos diferenciados según tipo de institución o carrera, sea ésta del subsistema universitario o técnico-profesional" (Artículo 12). El CRUCH colaboraría con la Subsecretaría en el desarrollo e implementación de este sistema de acceso. La participación en este sistema sería obligatoria para las instituciones que reciban fondos públicos. De acuerdo con lo propuesto en el Proyecto de Ley, el Sistema de Acceso debería comenzar a implementarse en el año 2020, para el proceso de admisión correspondiente al año 2021.

Adicionalmente, se plantea la creación de un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior a cargo de la Subsecretaría, que contenga información relativa a estudiantes, matrículas, docentes, académicos, recursos, infraestructuras, resultados del proceso académico, situaciones patrimoniales y financieras, entre otras. Este Sistema de Información permitiría a la Subsecretaría y a los demás organismos del SAC ejercer sus funciones y atribuciones, entre las que se encuentran la asignación de recursos públicos y la administración de los instrumentos de financiamiento público.

- **Fortalecer la educación superior estatal:** uno de los objetivos centrales del proyecto es fortalecer la educación pública estatal (la creación de universidades estatales en las regiones de O'Higgins y Aysén se promulgó en la Ley N° 20.842). Este proyecto propone institucionalizar una red de colaboración (coordinada por la Subsecretaría de Educación Superior) entre las universidades estatales, y el Estado, que permita cumplir con las responsabilidades de las instituciones de educación superior.

Con esto, se espera que las universidades cuenten con normas comunes para sus gobiernos internos que garanticen la participación de los diferentes estamentos en la toma de decisiones. Estas reglas serán un piso mínimo sobre el que cada institución podrá crear sus estatutos de manera autónoma.

La máxima autoridad dentro de las universidades estatales será el Rector, cuya elección seguirá normada por la Ley N° 19.305, pero pudiendo ser reelecto solo una vez en forma consecutiva. Además, dentro de cada universidad estatal deberá existir un Consejo Directivo que será la máxima autoridad colegiada resolutive en la institución. Estará integrado por nueve miembros: el Rector, cuatro representantes del Presidente y dos representantes de los académicos. Los últimos dos miembros serán representantes de otro órgano colegiado, el que

contemplará la participación de todos los estamentos universitarios.

También, existen otros elementos importantes en lo que respecta a la educación superior, que no se encuentran incluidos en el Proyecto de Ley presentado en julio de 2016.

Creación de nuevas universidades: el objetivo es crear dos nuevas universidades estatales: una en la Región de Aysén y otra en la de O'Higgins, debido a que actualmente estas regiones no cuentan con instituciones de educación superior. Hasta la fecha, sobre la base de un trabajo elaborado por comisiones de representantes de las regiones y académicos de Santiago, las universidades ya cuentan con un marco que detalla el lineamiento general. Ambas instituciones ya tienen los rectores nombrados y la intención es matricular estudiantes para comenzar los proyectos en el año 2017. En la actualidad, las instituciones se encuentran en proceso de definición de sus estatutos.

Mejoras institucionales para apoyar y fortalecer la investigación en universidades: el objetivo es apoyar y fortalecer la investigación y las mejoras institucionales por medio de la asignación de recursos mediante concursos y fondos. Tal como muestra el siguiente cuadro, se han financiado 35 propuestas como resultado de distintos concursos para fortalecer las universidades regionales, la formación inicial de profesores y la educación superior técnico-profesional, y para promover la innovación en la ciencia y la innovación académica.

Tabla 5.7 Propuestas financiadas para fortalecer investigación en universidades

Enfoque	Concurso	Alcance
PLANES DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL	2014 - Innovación en la ciencia	Adjudicación 5 propuestas
FORTALECIMIENTO	2014 - Universidades regionales	Adjudicación 7 propuestas
PLANES DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL	2014 - Innovación Académica	Adjudicación 7 propuestas
FORTALECIMIENTO	2014 - Formación Inicial de Profesores	Adjudicación 8 propuestas
FORTALECIMIENTO	2014 - Educación Superior Técnico-Profesional	Adjudicación 8 propuestas

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Centro de Estudios MINEDUC, 2014f.

Administrador provisional de cierre de instituciones de educación superior: la creación de un administrador provisional facilita el funcionamiento de la institución de educación superior y los procedimientos asociados a su cierre. De acuerdo con la Ley N° 20.800, el objetivo del administrador provisional es "resguardar el derecho a la educación de los y las estudiantes, asegurando la continuidad de sus estudios y el buen uso de todos los recursos de la institución de educación superior" (Artículo 1°). Según lo planteado en dicha ley, el Ministerio de Educación investigará aquellas instituciones de educación superior que podrían estar en peligro

de "a) Incumplimiento de sus compromisos financieros, administrativos o laborales. b) Incumplimiento de los compromisos académicos asumidos con sus estudiantes. c) Infracción grave de sus estatutos o escritura social, según corresponda" (Artículo 3°, párrafo 2). La primera aplicación del administrador provisional fue con el cierre de la Universidad del Mar, situación que aún se encuentra en proceso.

3. AVANCES LEGISLATIVOS

Educación parvularia: actualmente existen dos proyectos de ley enviados por el Ministerio de Educación relativos al nivel de educación parvularia, que se encuentran aprobados por el Congreso Nacional y publicados en el Diario Oficial con fecha 5 de mayo de 2015. La Ley N° 20.835 se relaciona con la necesidad de transformar la institucionalidad del nivel para propiciar cambios al conjunto del sistema, mediante la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. Por su parte, la Ley N° 20.832 que crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (que entrará en vigencia a los seis meses de la fecha de inicio de las funciones de la Subsecretaría de Educación Parvularia y de la Intendencia de Educación Parvularia de la Superintendencia de Educación), tiene como objetivo establecer exigencias mínimas para que los proyectos educativos puedan desarrollarse en condiciones adecuadas.

Tabla 5.8 Nuevas leyes en educación parvularia

Nivel	N° de Ley/ Decreto	Título	Fecha de publicación	Fecha de vigencia
EDUCACIÓN PARVULARIA	Ley N° 20.835	Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos campos legales.	05.05.2015	05.05.2015
EDUCACIÓN PARVULARIA	Ley N° 20.832	Crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de Educación Parvularia.	05.05.2015	Diferida

Fuente: Elaboración propia, Centro de Estudios MINEDUC.

Educación general: del paquete de reformas al nivel de educación escolar y del sector docente, siete leyes ya han sido publicadas: Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente; Ley N° 20.911 que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado; Ley N° 20.905 que regulariza los beneficios de estudiantes, sostenedores y trabajadores de la educación que indica y otras disposiciones; Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar; el Decreto N° 209 que establece requisitos para el registro público de administradores provisionales; Ley N° 20.822 que otorga bonificación por retiro voluntario a docentes; y la Ley N° 20.804 que concede titularidad a docentes a

contrata. Actualmente se tramita en el Congreso Nacional el Proyecto de Ley de la Nueva Educación Pública, tendiente a transformar el sistema de administración de las escuelas y liceos públicos.

Tabla 5.9 Nuevas leyes en educación general

Nivel	Nº de Ley/Decreto	Título	Fecha de publicación	Fecha de vigencia
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.964	Otorga bonificación por retiro voluntario al personal asistente de la educación que indica.	18.10.2016	29.10.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.903	Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.	01.04.2016	01.04.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.911	Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.	03.03.2016	28.03.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.905	Regulariza beneficios de estudiantes, sostenedores y trabajadores de la educación que indica y otras disposiciones.	15.02.2016	15.02.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.845	De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales.	08.06.2015	Diferida 01.03.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Dto. Nº 209	Modifica Decreto Supremo Nº 538 de 2013, del Ministerio de Educación, que aprueba reglamento que establece los requisitos que deben cumplir las personas para el ingreso y permanencia en el registro público de administradores provisionales de la Superintendencia de la Educación y demás materias que indica.	06.08.2015	Inmediata 06.08.2015
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.822	Otorga a los profesionales de la educación que indica una bonificación por retiro voluntario.	09.04.2015	09.04.2015
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.804	Renueva la vigencia de la Ley Nº 19.648 de 1999, sobre acceso a la titularidad de los docentes a contrata en los establecimientos públicos subvencionados.	31.01.2015	31.01.2015

Fuente: Elaboración propia, Centro de Estudios MINEDUC.

Educación técnico-profesional: en lo que respecta a la legislación en educación técnico-profesional, se promulgó la Ley Nº 20.910 que crea 15 CFT estatales. Además, el Congreso se encuentra actualmente tramitando la Ley de Reforma a la Educación Superior, que aborda la educación técnico-profesional en este nivel.

Tabla 5.10 Nuevas leyes en educación técnico-profesional

Nivel	Nº de Ley/Decreto	Título	Fecha de publicación	Fecha de vigencia
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.910	Crea quince centros de formación técnica estatales.	29.03.2016	29.03.2016

Fuente: Elaboración propia, Centro de Estudios MINEDUC.

Educación superior: de las reformas que se enmarcan en la educación superior universitaria, cinco leyes ya han sido publicadas: Ley Nº 20.800, que crea el administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior y su reglamento; Ley Nº 20.843, que elimina la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación superior; Ley Nº 20.842, que crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén; Ley Nº 20.890 que modifica el presupuesto 2016 para crear el aporte de gratuidad en la educación superior para los estudiantes de los cinco primeros deciles de ingreso ajustado; y Ley Nº 20.912 que armoniza normas en materia de quiebras con aquellas que rigen a las instituciones de educación superior.

Tabla 5.11 Nuevas leyes en educación superior universitaria

Nivel	Nº de Ley/Decreto	Título	Fecha de publicación	Fecha de vigencia
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.912	Armoniza normas en materia de quiebras con aquellas que rigen a las instituciones de educación superior.	09.04.2016	09.04.2016
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.890	Modifica la ley Nº 20.882, de Presupuestos del Sector Público del año 2016.	20.12.2015	23.12.2015
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.842	Crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén.	07.08.2015	07.08.2015
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.843	Elimina la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación superior.	18.06.2015	18.06.2015
EDUCACIÓN SUPERIOR	Dto. Nº 20	Reglamenta las medidas previstas en la Ley Nº 20.800, que crea el administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior.	10.07.2015	10.07.2015
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.800	Crea el administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior.	26.12.2014	26.12.2014

Fuente: Elaboración propia, Centro de Estudios MINEDUC.

4. PRINCIPALES DESAFÍOS

La Reforma Educacional que actualmente se está desarrollando en el país tiene como propósito hacer de la educación un derecho social fundamental y efectivo, que permita generar igualdad de oportunidades educativas desde la cuna, avanzar hacia garantías explícitas para los ciudadanos en materia educativa, fortalecer el rol del Estado y entregar educación de calidad a todos, en un sentido amplio e integral. Con un carácter sistémico, la Reforma plantea establecer un nuevo marco institucional de la educación mediante la creación de nuevas instituciones, como la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia, un nuevo sistema de administración y gestión de los establecimientos escolares públicos, y un nuevo marco institucional para el proceso de acreditación y aseguramiento de calidad para la educación superior, a través de la creación de la Agencia de Calidad de Educación Superior, la Superintendencia de Educación Superior y la Subsecretaría de Educación Superior. Todo esto con el objetivo de asegurar aprendizajes significativos y pertinentes para la vida social y laboral, garantizar la equidad en el acceso a la educación, mejorar la calidad de la formación de docentes, construir espacios educativos seguros y adecuados, entre otros.

Dado que la Reforma Educacional tiene un propósito de transformación sistémico -basado en un enfoque de derechos sociales-, con un abordaje transversal a todos los niveles educativos (educación parvularia, escolar y superior), los principales desafíos están asociados a un diseño completo, comprensivo y coherente que especifique las transformaciones paso a paso, y a una implementación gradual, eficiente y bien comunicada de cada una de ellas, en un contexto de recursos limitados y de apoyos relativos y condicionados por parte de actores educativos, políticos y sociales.

A la luz de la información analizada, si bien la estrategia de gradualidad permitirá aumentar la factibilidad de la implementación (en la medida en que pueda dar solución a problemas emergentes y no considerados necesariamente en el diseño original de la Reforma, y también a posibles complicaciones presupuestarias), existe el desafío de elaborar un mensaje claro y explícito respecto de los objetivos que el Ministerio de Educación espera conseguir de la Reforma en su conjunto y, sobre la base de este mensaje, construir un plan de comunicación y difusión de los beneficios de esta renovación educativa a la sociedad en general. De esta manera, se asegurará el éxito del proceso de implementación de cada una de sus iniciativas y su sustentabilidad en el tiempo.

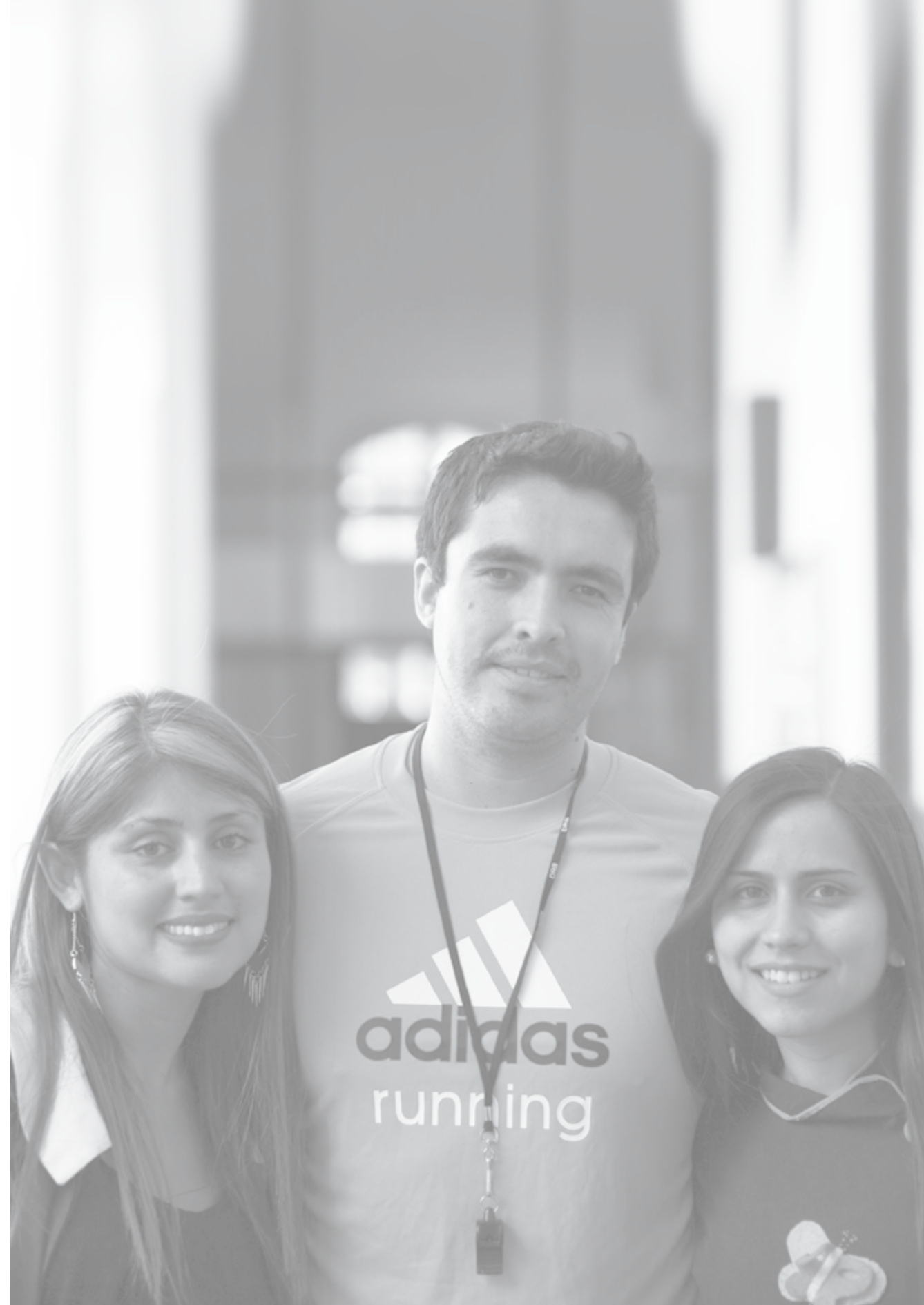
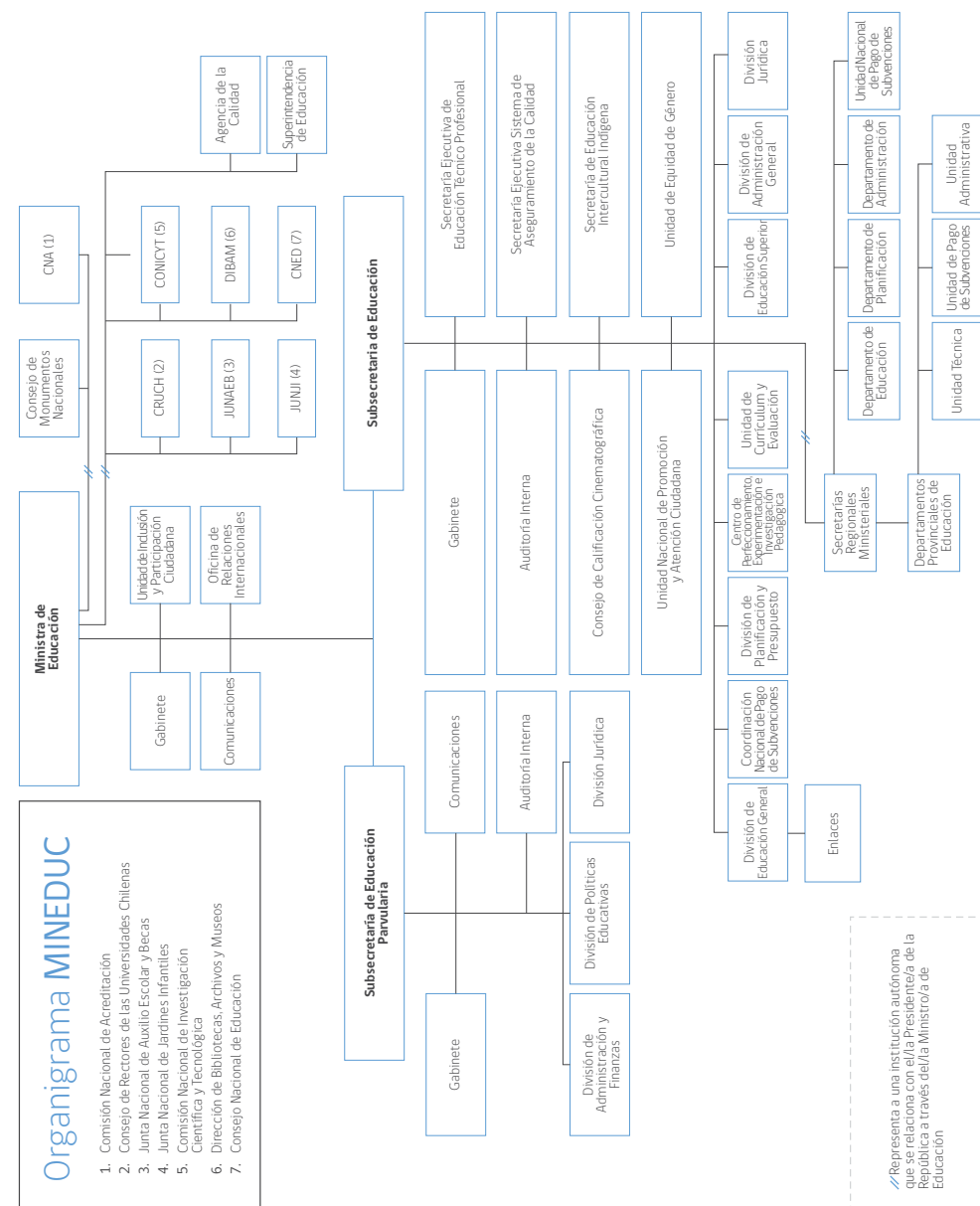


Diagrama A1 Organigrama del Ministerio de Educación



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2016b.

Tabla A1 Desempleo juvenil por región, 2006-2013

Región	2006	2009	2011	2013	2015
TARAPACÁ	23%	23%	14%	18%	25%
ANTOFAGASTA	13%	15%	20%	16%	30%
ATACAMA	15%	18%	19%	12%	31%
COQUIMBO	18%	20%	18%	22%	32%
VALPARAÍSO	22%	30%	22%	23%	42%
O'HIGGINS	14%	21%	21%	19%	34%
MAULE	16%	23%	13%	17%	33%
BIOBÍO	23%	30%	32%	26%	42%
ARAUCANÍA	19%	28%	27%	24%	36%
LOS LAGOS	14%	25%	20%	16%	29%
AYSÉN	4%	17%	15%	16%	32%
MAGALLANES	9%	29%	19%	12%	41%
METROPOLITANA	17%	25%	16%	16%	40%
LOS RÍOS	18%	25%	30%	28%	38%
ARICA Y PARINACOTA	26%	24%	16%	20%	39%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2006, 2009, 2011, 2013 y 2015.

Tabla A2 Cobertura neta de niños de 0-3 años y 4-5 años en educación parvularia, 2006, 2011 y 2015

Región	2006		2011		2015	
	0 - 3 años	4 - 5 años	0 - 3 años	4 - 5 años	0 - 3 años	4 - 5 años
TARAPACÁ	26,2%	83,7%	34,5%	87,4%	31,8%	84,0%
ANTOFAGASTA	12,9%	71,8%	19,0%	71,7%	24,2%	87,1%
ATACAMA	17,0%	75,2%	27,9%	89,1%	22,7%	75,3%
COQUIMBO	19,9%	84,4%	24,6%	89,4%	28,6%	78,3%
VALPARAÍSO	17,6%	71,1%	36,6%	93,7%	28,8%	75,3%
O'HIGGINS	9,7%	75,8%	29,5%	84,3%	23,0%	74,1%
MAULE	18,4%	75,3%	25,0%	84,8%	29,4%	80,3%
BIOBÍO	13,8%	69,5%	23,7%	86,3%	27,3%	88,8%
ARAUCANÍA	13,3%	65,7%	27,3%	83,5%	27,5%	74,8%
LOS LAGOS	12,4%	71,3%	25,7%	85,9%	30,0%	74,4%
AYSÉN	34,6%	73,0%	39,7%	90,1%	47,6%	90,9%
MAGALLANES	20,4%	79,7%	42,1%	88,8%	32,2%	86,0%
METROPOLITANA	17,1%	78,0%	28,7%	88,9%	27,9%	80,9%
LOS RÍOS	11,1%	71,3%	28,3%	85,9%	26,2%	68,8%
ARICA Y PARINACOTA	26,9%	80,3%	29,1%	93,2%	34,0%	73,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2006, 2013 y 2015.

Tabla A3 Porcentaje de jóvenes de 18 a 29 años que no trabaja ni estudia por región, años 2006-2015

Región	2006	2009	2011	2013	2015
TARAPACÁ	27%	26%	24%	23%	24%
ANTOFAGASTA	19%	24%	26%	21%	22%
ATACAMA	23%	28%	24%	22%	23%
COQUIMBO	24%	25%	23%	22%	23%
VALPARAÍSO	21%	23%	20%	20%	18%
O'HIGGINS	21%	24%	20%	17%	19%
MAULE	24%	26%	21%	23%	20%
BIOBÍO	23%	25%	29%	20%	20%
ARAUCANÍA	24%	26%	24%	20%	20%
LOS LAGOS	22%	25%	21%	18%	17%
AYSÉN	16%	21%	19%	18%	14%
MAGALLANES	14%	19%	13%	14%	14%
METROPOLITANA	18%	22%	20%	17%	16%
LOS RÍOS	23%	28%	26%	21%	18%
ARICA Y PARINACOTA	23%	24%	25%	21%	23%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN, 2006, 2009, 2011, 2013 y 2015.

Tabla A4 Subvenciones

Subvención	Descripción
SUBVENCIÓN DE ESCOLARIDAD O SUBVENCIÓN BASE	Pago mensual al sostenedor del establecimiento municipal o particular subvencionado. El monto se determina usando la Unidad de Subvención Escolar, y depende de la asistencia media y del nivel y modalidad de enseñanza, entre otros factores. La Subvención puede aumentar si el establecimiento está en una zona de difícil acceso o en un área rural.
SUBVENCIÓN DE INTERNADO	Se paga a los establecimientos municipales y particulares subvencionados para el alojamiento y alimentación de alumnos internos, con problemas de acceso por movilización o distancia territorial.
SUBVENCIÓN ADICIONAL ESPECIAL	Destinada a aumentar las remuneraciones de los profesores.
SUBVENCIÓN ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN	Destinada a aumentar las remuneraciones de los asistentes de la educación.
SUBVENCIÓN ANUAL DE APOYO AL MANTENIMIENTO	Monto anual de apoyo al mantenimiento (adecuada conservación física de los locales, su equipamiento y mobiliario) de los establecimientos de educación gratuita y de financiamiento compartido.
SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL	Asigna más recursos a los establecimientos de acuerdo con la cantidad de alumnos vulnerables que matricule. Los establecimientos se comprometen a entregar ciertos beneficios a los alumnos y adquieren una serie de compromisos que apuntan a mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes.

SUBVENCIÓN EDUCACIONAL PRO-RETENCIÓN	Se paga a los sostenedores de establecimientos municipales y particulares subvencionados que acrediten haber matriculado y retenido alumnos que cursan de 7° Básico a IV° Medio.
SUBVENCIÓN DE REFUERZO EDUCATIVO	Monto que se paga a los establecimientos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo que efectúan cursos de reforzamiento y apoyo a alumnos que hayan obtenido rendimiento deficiente.

Fuente: Unidad Nacional de Subvenciones, s/f.

Tabla A5 Marco para la Buena Dirección

DIMENSIONES DE PRÁCTICAS	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa.
	Desarrollando las capacidades profesionales	Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento, así como su propio desarrollo profesional, de manera de construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo.
	Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes.
	Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.
	Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo.
	RECURSOS PERSONALES	Principios
Habilidades		Refieren a capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. Las habilidades se desarrollan sin vulnerar los principios en que se enmarcan. Las habilidades son: visión estratégica, trabajar en equipo, comunicar de manera efectiva, capacidad de negociación, aprendizaje permanente, flexibilidad, empatía, sentido de auto-eficacia y resiliencia.
Conocimientos profesionales		Remiten al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación, complementados por la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos adquiridos con sus prácticas. Los conocimientos más relevantes son: liderazgo escolar; inclusión y equidad; mejoramiento y cambio escolar; currículo; evaluación; prácticas de enseñanza-aprendizaje; desarrollo profesional; políticas nacionales de educación normativa nacional y local; y gestión de proyectos.

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2015g.

Tabla A6 Programas de perfeccionamiento para docentes de aula de 2004 a 2007

Programa	Objetivos y componentes	Total Beneficiarios
PASANTÍAS NACIONALES	Aprovechar y potenciar el saber pedagógico, favoreciendo que equipos docentes de escuelas y liceos que han diseñado y llevado a la práctica innovaciones significativas en algún ámbito del saber puedan compartir sus experiencias con colegas de otras escuelas o liceos.	2,59
PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA	Talleres comunales	27350,00
	Formación para la apropiación curricular con apoyo de universidades chilenas	9,50
	Estadías de especialización en universidades chilenas.	56,00
	Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores	507,00
	Formación docente a distancia con uso de tecnologías de información y comunicación	7,66
PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	Fortalecer los conocimientos y habilidades contempladas en el currículo escolar y las competencias y actitudes pedagógicas estipuladas en el Marco para la Buena Enseñanza.	15,08
	Fortalecimiento docente en educación parvularia.	946,00
	Perfeccionamiento docente en educación emocional	319,00
PROGRAMAS DE BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICA Y COMPRESIÓN DE LA NATURALEZA	Propender a la progresiva especialización de los conocimientos y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesionales de la educación de enseñanza básica, mediante el otorgamiento de becas de especialización en universidades chilenas.	3,77
PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL	Proveer a los docentes que han obtenido nivel básico o insatisfactorio acciones de carácter formativo, diseñadas y ejecutadas por los municipios.	16,43
PLAN DE MATEMÁTICA	Mejorar las prácticas de enseñanza, en su didáctica y en los principios pedagógicos que conforman el trabajo docente en este sector, orientadas a la actualización, ampliación y profundización de los conocimientos.	4,05
PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR	Contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, a partir del conocimiento in situ de prácticas pedagógicas desarrolladas en distintos contextos culturales y profesionales, mejorando las prácticas docentes, fomentando la innovación pedagógica y reforzando la autoestima docente.	448,00

PROGRAMA DE ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS	Generar un aprendizaje de alta calidad en todos los alumnos y alumnas, permitiendo que accedan al derecho que tienen todos ellos a la educación que necesitan para vivir con dignidad, es decir, contar con una escuela básica que realmente adelante y haga visible la universalización y la significatividad de los aprendizajes.	12,56
REDES PEDAGÓGICAS LOCALES	Contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y al aprendizaje de los estudiantes, a través del fortalecimiento de redes pedagógicas locales (comunidades de aprendizaje de profesores), que se conforman y mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales y generan espacios de reflexión/acción.	6,45
PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL	Mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en establecimientos técnico-profesionales del país, tanto en las especialidades, la formación general de esta modalidad y la gestión de los liceos técnicos.	1,33

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Economía, 2008.

Tabla A7 Marco para la Buena Enseñanza

Dominios de la enseñanza	Criterios del ejercicio profesional
PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
	Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
	Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
	Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
	Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
	Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
	Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
	Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
	Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
	Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	Promueve el desarrollo del pensamiento.
	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
	El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
	Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
	Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
Propicia relaciones de colaboración y respeto por los padres y apoderados.	
Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.	

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2003.

Tabla A8 Asignaciones e incentivos a docentes

Tipo de asignación o incentivo	Descripción
ASIGNACIÓN DE EXPERIENCIA	Se aplica sobre la remuneración básica mínima nacional que determine la ley y consiste en un porcentaje de esta, que la incrementa 6,76% por los primeros dos años de servicio docente y 6,66% por cada dos años adicionales, debidamente acreditados, con un tope y monto máximo de 100% de la remuneración básica mínima nacional para los profesionales que totalicen 30 años de servicio.
ASIGNACIÓN DE PERFECCIONAMIENTO	Tiene por objeto incentivar la superación técnico-profesional de los profesores. Consiste en un porcentaje de hasta un 40% de la remuneración básica mínima nacional del personal que cumpla con el requisito de haber aprobado programas, cursos o actividades de perfeccionamiento de postítulo o de posgrado en el CPEIP, instituciones de educación superior o en otras públicas o privadas acreditadas ante el centro.
ASIGNACIÓN POR DESEMPEÑO EN CONDICIONES DIFÍCILES	Se aplica a los profesionales de la educación que ejerzan sus funciones en establecimientos que sean calificados como de desempeño difícil por razones de ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza u otras características análogas. Puede alcanzar hasta un 30% calculada sobre la remuneración básica mínima nacional correspondiente.
BONIFICACIÓN DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL	Consiste en un monto fijo mensual integrado por componente base de 75% por título profesional y complemento de 25% por mención, el cual se paga proporcionalmente a las horas de contrato profesional.
ASIGNACIÓN VARIABLE DE DESEMPEÑO INDIVIDUAL (AVDI)	Se otorga a profesores que han obtenido niveles de desempeño destacado o competente en la Evaluación Docente y que rinden de forma voluntaria la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, con logros suficiente, competente o destacado.
ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA	Tiene por objetivo el reconocimiento del mérito profesional de los docentes. El proceso de acreditación permite identificar a los profesores y profesoras que, en su desempeño profesional, demuestren tener conocimientos, habilidades y competencias de excelencia. Estos docentes, reconocidos como profesores de excelencia, serán beneficiarios de la Asignación de Excelencia Pedagógica, consistente en una retribución económica, junto con la posibilidad de postular a la Red de Maestros de Maestros.
SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS	Incentivo y reconocimiento a los profesionales de la educación de los establecimientos con mejor desempeño. Esta asignación trimestral la reciben aquellos sostenedores de establecimientos que han obtenido un desempeño destacado dentro de un grupo comparable de cada región y que además concentra hasta el 35% de la matrícula. El 90% de este incentivo económico es distribuido según la proporción de horas de contrato docente y el 10% restante se distribuye como un incentivo especial por concepto de remuneración.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ley N° 19.715, Ley N° 19.070, Ley N° 20.158, y Ley N° 19.419.

Tabla A9 Evolución de oferentes y servicios prestados por las ATE de 2008 a 2014

Año	Oferentes				Total de servicios prestados
	Total oferentes	Persona jurídica	Persona natural	Universidad	
2008	110	56	42	12	275
2009	163	83	68	12	852
2010	127	80	33	14	2.001
2011	164	126	28	9	958
2012	145	108	34	3	1.054
2013	152	116	36	0	1.431
2014	49	36	13	0	247
Total	910	605	225	50	6.818

Fuente: Elaboración propia a partir de Asesorías para el Desarrollo, 2014.

Tabla A10 Coeficiente técnico educadores de párvulos por alumno, según nivel de enseñanza parvularia

	Decreto 315 (2011)	JUNJI (2013)
SALA CUNA	Un técnico de educación parvularia hasta 7 lactantes.	Un técnico de educación parvularia hasta 7 lactantes.
	Un manipulador de alimentos hasta 40 lactantes.	Un manipulador de alimentos hasta 40 lactantes.
MEDIO MENOR	Un técnico de educación parvularia hasta 25 niños.	Un técnico de educación parvularia hasta 12 niños.
MEDIO MAYOR	Un técnico de educación parvularia hasta 32 niños.	Un técnico de educación parvularia hasta 16 niños.
NIVEL TRANSICIÓN 1	Un técnico de educación parvularia hasta 35 niños. Si el grupo es de hasta 10 niños, no se exige.	Un técnico de educación parvularia hasta 16 niños.
NIVEL TRANSICIÓN 2	Un técnico de educación parvularia hasta 45 niños. Si el grupo es de hasta 15 niños, no se exige.	Un técnico de educación parvularia hasta 16 niños.

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto N° 315 (2011); y JUNJI, 2013.

Tabla A11 Clasificación de áreas del conocimiento

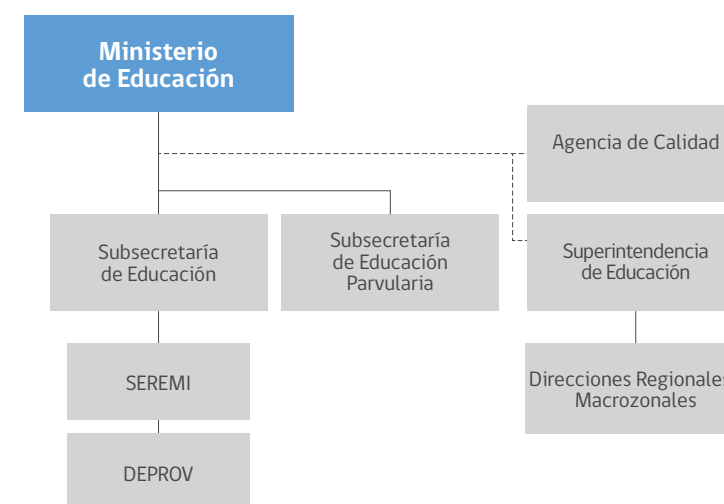
Área	Descripción
ADMINISTRACIÓN Y COMERCIO	Comercio al por menor, comercialización, relaciones públicas, asuntos inmobiliarios, administración bancaria, análisis de inversiones, contabilidad, auditoría, administración pública, administración institucional, administración de personal, entre otros.
AGROPECUARIA	Agricultura, producción agropecuaria, agronomía, ganadería, horticultura y jardinería, silvicultura y técnicas forestales, parques naturales, flora y fauna, pesca, entre otros.

ARTE Y ARQUITECTURA	Arquitectura estructural, arquitectura paisajística, planificación comunitaria, cartografía, edificación, construcción, entre otros.
CIENCIAS BÁSICAS	Ciencias de la vida (biología, bioquímica, biofísica, etc.), ciencias físicas (astronomía, física, química, etc.), y matemática y estadística.
CIENCIAS SOCIALES	Economía, ciencias políticas, sociología, demografía, antropología, etnología, psicología, geografía, entre otros.
DERECHO	Notarios, derecho (ya sea general, internacional, laboral, marítimo, etc.), jurisprudencia, historia del derecho, entre otros.
EDUCACIÓN	Formación de personal docente para educación (preescolar, jardines infantiles, educación básica, etc.), educación de adultos, formación de personal docente, entre otros.
HUMANIDADES	Religión y teología, lenguas y culturas extranjeras (lenguas vivas o muertas y sus respectivas literaturas), estudios regionales interdisciplinarios, entre otros.
SALUD	Medicina, servicios médicos, enfermería, servicios dentales, entre otros.
TECNOLOGÍA	Informática, procesamiento de datos, redes, sistemas operativos (elaboración de programas informáticos), entre otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO, 2006.

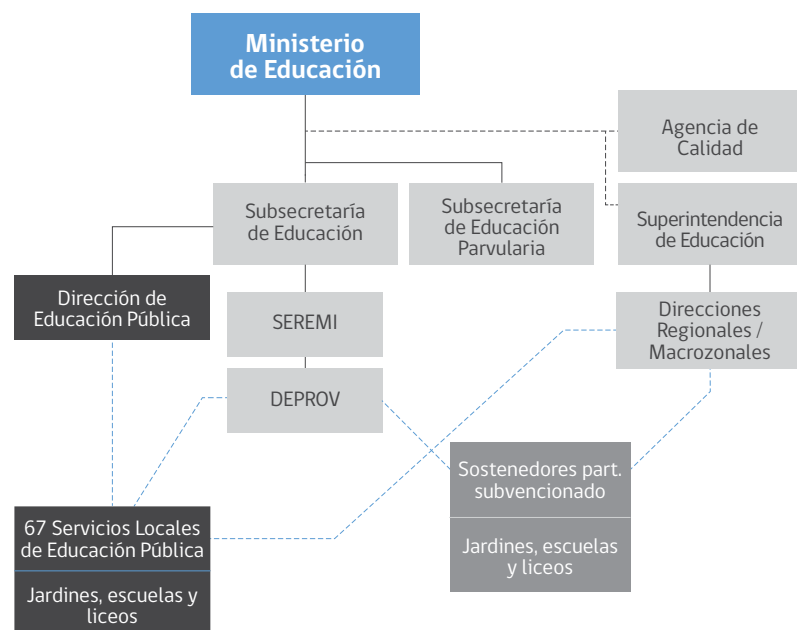
Nota: La clasificación de las áreas del conocimiento es una categorización realizada por el SIES a partir de la utilizada por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (Divesup) en 2005 y la Clasificación de Grupos Amplios y Sectores de Educación de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) proporcionada por UNESCO.

Diagrama A2.1 Sistema de Educación Pública en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2015r.

Diagrama A2.2 Propuesta de Sistema de Educación Pública bajo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2015r.

Tabla A12 Leyes relativas a la educación aprobadas

Nivel	Nº de Ley/ Decreto	Título	Fecha de publicación	Fecha de vigencia
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.800	Crea el administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior.	26.12.2014	26.12.2014
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.804	Renueva la vigencia de la Ley Nº 19.648 de 1999, sobre acceso a la titularidad de los docentes a contrata en los establecimientos públicos subvencionados.	31.01.2015	31.01.2015
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.822	Otorga a los profesionales de la educación que indica una bonificación por retiro voluntario.	09.04.2015	09.04.2015
EDUCACIÓN PARVULARIA	Ley Nº 20.835	Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales.	05.05.2015	05.05.2015
EDUCACIÓN PARVULARIA	Ley Nº 20.832	Crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia.	05.05.2015	Diferida

EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.843	Elimina la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación superior.	18.06.2015	18.06.2015
EDUCACIÓN SUPERIOR	Dto. Nº 20	Reglamenta las medidas previstas en la Ley Nº 20.800, que crea el administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior.	10.07.2015	10.07.2015
EDUCACIÓN GENERAL	Dto. Nº 209	Modifica Decreto Supremo Nº 538 de 2013, del Ministerio de Educación, que aprueba reglamento que establece los requisitos que deben cumplir las personas para el ingreso y permanencia en el registro público de administradores provisionales de la Superintendencia de la Educación y demás materias que indica.	06.08.2015	Inmediata 06.08.2015
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.842	Crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén.	07.08.2015	07.08.2015
EDUCACIÓN GENERAL	Dto. Ex. Nº 859	Crea la Comisión Asesora en materia de mejora de la calidad de la formación inicial de docentes.	08.08.2015	08.08.2015
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.890	Modifica la Ley Nº 20.882, de Presupuestos del Sector Público del año 2016.	20.12.2015	23.12.2015
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.905	Regulariza beneficios de estudiantes, sostenedores y trabajadores de la educación que indica y otras disposiciones.	15.02.2016	15.02.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.845	De inclusión escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.	08.06.2015	Diferida 01.03.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.911	Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.	03.03.2016	28.03.2016
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.910	Crea quince centros de formación técnica estatales.	29.03.2016	29.03.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.903	Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.	01.04.2016	01.04.2016
EDUCACIÓN SUPERIOR	Ley Nº 20.912	Armoniza normas en materia de quiebra con aquellas que rigen a las instituciones de educación superior.	09.04.2016	09.04.2016
EDUCACIÓN GENERAL	Ley Nº 20.964	Otorga bonificación por retiro voluntario al personal asistente de la educación que indica.	18.10.2016	29.10.2016

Fuente: Elaboración propia a partir del Diario Oficial.

Tabla A13 Leyes relativas a la educación en tramitación

Nivel	Fecha de ingreso	Autores	Título	Nº de boletín	Estado
EDUCACIÓN GENERAL	03.07.2014	Independientes RN UDI	Condiciona retiro de utilidades de establecimientos de educación particular subvencionados a indicadores de calidad y resultados académicos.	9377-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	03.07.2014	Independientes RN UDI	Modifica D.F.L. Nº 1, de 1996, del Ministerio de Educación, sobre Estatuto de los Profesionales de la Educación para aumentar las exigencias en la formación pedagógica.	9433-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	30.09.2014	UDI	Modifica la Ley General de Educación para establecer como deber del Estado la promoción de la enseñanza de educación cívica.	9613-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	08.10.2014	PPD UDI	Modifica la Ley Nº 20.370, que Establece la Ley General de Educación, en el sentido de exigir que se imparta, en educación básica y media, la asignatura de educación valórica.	9646-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	05.11.2014	PPD RN UDI	Modifica la Ley General de Educación para exigir la incorporación de contenidos mínimos de educación cívica en los planes y programas de enseñanza media.	9699-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	21.04.2015	PDC PRSD PS	Reforma constitucional para incorporar a la educación cívica, entre las materias asociadas al derecho a la educación, que el Estado deberá estimular.	10017-07	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	06.05.2015	PDC PPD PS UDI	Modifica la Ley General de Educación para incorporar en el nivel de enseñanza media, contenidos de educación financiera básica.	10034-04	Primer trámite constitucional

EDUCACIÓN GENERAL	09.06.2015	PDC PPD PRSD RN UDI	Modifica disposiciones legales que indica para establecer un sistema de selección con inclusión en los establecimientos educacionales reconocidos como tradicionales o de alta exigencia.	10113-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	24.06.2015	Independientes	Impide a los establecimientos educacionales exigir a los estudiantes la adquisición de textos escolares determinados, en carácter de "obligatorios".	10147-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN SUPERIOR	24.06.2015	Independientes PC PDC PPD PS	Modifica la Ley Nº 19.496 sobre protección de los derechos del consumidor, estableciendo exigencias en materia de otorgamiento de créditos a estudiantes.	10152-03	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	08.07.2015	Independientes PC PDC PPD PS	Modifica la Ley Nº 20.370, General de Educación, para promover el respeto por la orientación sexual y la identidad de género de los niños y adolescentes en su comunidad educativa.	10183-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN PARVULARIA	04.08.2015	PDC PC RN	Modifica la Ley Nº 20.370, Ley General de Educación, para proporcionar un sistema de salas cuna a las estudiantes de establecimientos de educación superior.	10227-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	19.08.2015	UDI	Modifica la Ley Nº 20.370, General de Educación, para establecer como deber de los establecimientos educacionales el incorporar en sus mallas curriculares contenidos o módulos de educación financiera.	10262-04	Primer trámite constitucional

EDUCACIÓN GENERAL	20.08.2015	PDC PPD PS	Reforma constitucional que establece el deber del Estado de promover la formación cívica en los niveles educacionales básico y medio.	10267-07	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN SUPERIOR	15.09.2015	PPD PS	Permite la transformación de los institutos profesionales y centros de formación técnica, en corporaciones reguladas por el Título XXXIII del Libro I del Código Civil.	10302-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	22.10.2015	PS	Modifica la Ley N° 20.370, General de Educación, para obligar a establecimientos educacionales que indica, a efectuar las adecuaciones curriculares necesarias para propender a la inclusión social de las personas con discapacidad.	10361-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	03.11.2015	Ejecutivo	Crea el Sistema de Educación Pública y modifica diversos cuerpos legales.	10368-04	Segundo trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	02.05.2016	Ejecutivo	Otorga un bono al personal asistente de la educación de menores remuneraciones que se indica.	10633-05	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN PARVULARIA, GENERAL Y SUPERIOR	04.05.2016	PS	Modifica la Carta Fundamental para posibilitar el establecimiento de presupuestos plurianuales en materia de educación, salud, vivienda y defensa nacional.	10653-07	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN SUPERIOR	11.05.2016	PC PDC PPD PRSD PS RN UDI	Modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2010, del Ministerio de Educación, con el objeto de establecer la exclusividad universitaria de la carrera de Enfermería.	10678-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN SUPERIOR	17.05.2016	PDC PC PPD	Regula los procesos de cierre de carreras en las instituciones de educación superior.	10697-04	Primer trámite constitucional

EDUCACIÓN GENERAL	03.06.2016	PDC PPD PS	Modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, con el objetivo de evitar el exceso de tareas escolares para ser realizadas en el domicilio de los estudiantes.	10730-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN GENERAL	14.06.2016	Ejecutivo	Permite a los profesionales de la educación que indica, entre el año 2016 al 2024, acceder a la bonificación por retiro voluntario establecida en la Ley N° 20.822.	10744-04	Segundo trámite constitucional
EDUCACIÓN SUPERIOR	14.06.2016	UDI RN PRSD PS PDC PPD PC	Modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2010, del Ministerio de Educación, para establecer la exclusividad universitaria en el otorgamiento del título profesional de las carreras de Kinesiología, Fonoaudiología, Enfermería, Obstetricia y Puericultura, Nutrición y Dietética, Tecnología Médica y Terapia Ocupacional.	10750-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN SUPERIOR	05.07.2016	Ejecutivo	Sobre Educación Superior.	10783-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN SUPERIOR	06.07.2016	Independientes PC PDC PPD PS	Modifica el Código Penal y la Ley N° 20.800, con el objeto de tipificar delitos que afectan al derecho a la educación en relación con el lucro en las instituciones de educación superior no estatales.	10796-04	Primer trámite constitucional
EDUCACIÓN PARVULARIA	19.07.2016	Independientes PDC PS	Modifica el Artículo 28 de la Ley N° 20.370, que establece la Ley General de Educación, para incorporar la identidad de género entre los objetivos de la educación parvularia.	10801-04	Primer trámite constitucional

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de la Cámara de Diputados (2016).

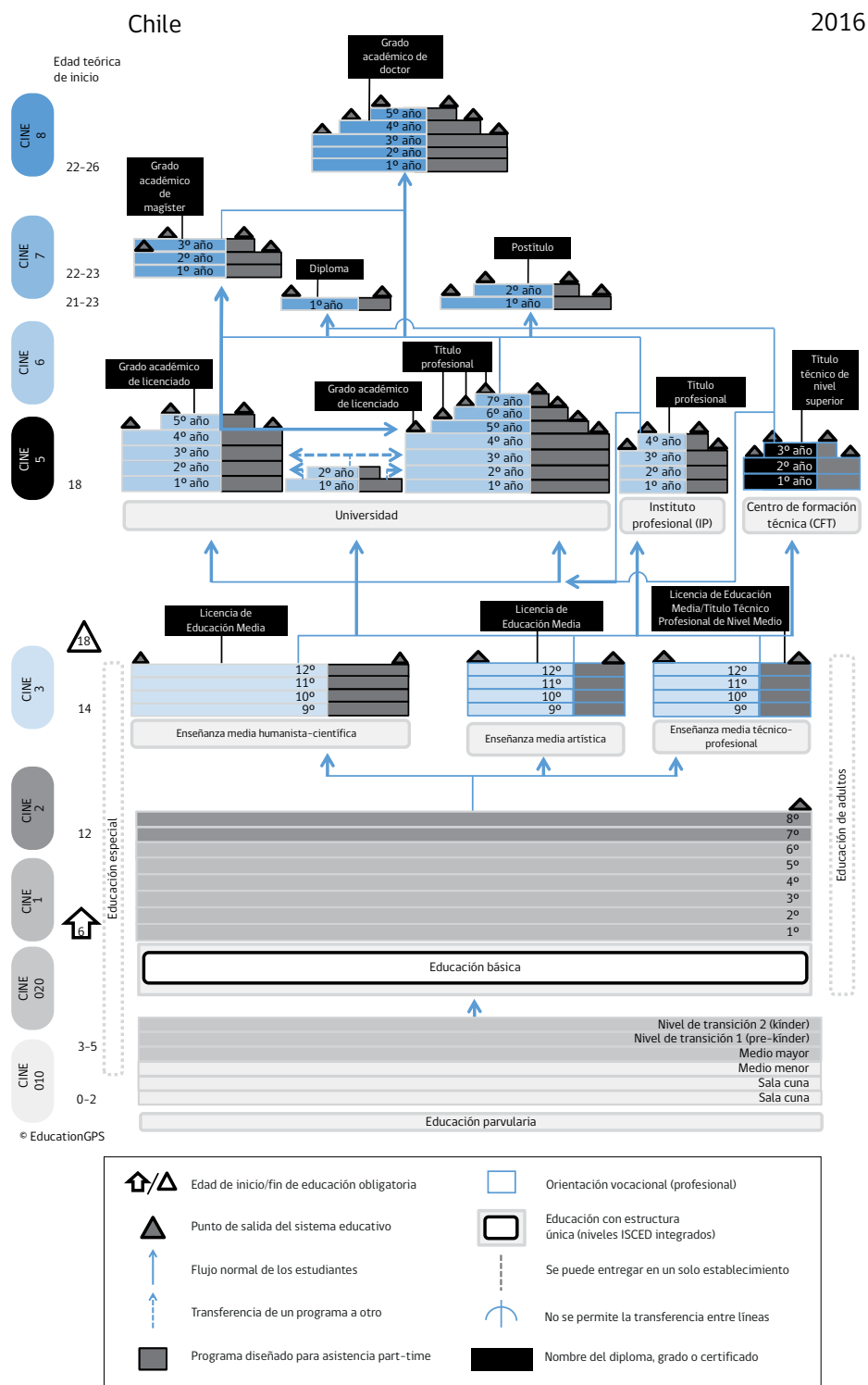
Tabla A14 Actores de la educación

INSTITUCIONES PÚBLICAS	Asociación Chilena de Municipalidades
	Asociación Gremial de Municipalidades
	Integra
	Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Consejo Nacional de Educación
	Agencia de Calidad de la Educación
PADRES Y APODERADOS	Asociación Nacional de Padres y Apoderados
	Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares de Chile (CONFEPAC)
	Coordinadora de Padres y Apoderados por el Derecho a la Educación (CORPADE)
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	Consejo de Centros de Formación Técnica del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CFT-CRUCH)
	Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS)
	Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados, Educación Superior (Vertebral)
	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)
	Consortio de Universidades del Estado de Chile
	Corporación de Universidades Privadas (CUP)
	Red de Universidades Públicas no Estatales
	Organización de Federaciones de Educación Superior Privada
ESTUDIANTES	Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios
	Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios
	Confederación de Estudiantes de Chile
SINDICATOS	Asociación Nacional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación
	Asociación Pro Funcionarios de la Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Consejo Nacional de Asistentes de la Educación
	Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Chilena
	Consejo Nacional de Trabajadores Universidades Chilenas
	Confederación Nacional de Asociaciones de Funcionarios de Educación Municipalizada de Chile
	Confederación Nacional de Federaciones y Sindicatos de Trabajadores Educación Municipal Técnico-profesional
	Confederación Nacional Funcionarios de Educación Municipal
	Central Única de Trabajadores
	Federación de Asociaciones de Académicos de Universidades Estatales de Chile
	Federación Nacional de los Asistentes de la Educación de las Corporaciones Municipales de Chile
	Federación de Sindicatos de Liceos Técnicos Municipales
Federación de Trabajadores de la Educación de Corporaciones Municipales	
Sindicato Nacional de Trabajadores de Integra	
COLEGIOS PROFESIONALES	Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile Asociación Gremial
	Colegio de Profesores de Chile

SOSTENEDORES	Asociación Gremial de Sostenedores de Jardines Infantiles y Salas Cuna Particulares
	Colegios Particulares de Chile (CONACEP)
	Federación de Instituciones de Educación Particular
	Federación de Jardines Vía Transferencia de Fondos
	Sociedad de Fomento Fabril
CENTROS DE ESTUDIO Y FUNDACIONES	Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile
	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
	Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales
	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado
	Educación 2020
	Elige Educar

Fuente: Elaboración propia, Centro de Estudios MINEDUC.

Diagrama A3 Sistema educativo en Chile



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo, C., y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios públicos*, 1(82), 35-82.
- Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (2008), *La agenda pendiente en educación* (pp. 156-179). Santiago: UNICEF.
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos. *Revista de la CEPAL*, 73, 83-94.
- Arzobispado de Santiago (2014). Presentación a la Comisión de Educación Cámara de Diputados, 21 de julio de 2014.
- Arzola, M. P. y Troncoso, R. (2011). *Efecto de la dependencia del colegio sobre la evolución de los puntajes en el Simce*. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/267723302_Efecto_de_la_dependencia_del_colegio_sobre_la_evolucion_de_los_puntajes_en_el_SIMCE
- Asesorías para el Desarrollo (2014a). *Diagnóstico de la capacidad institucional para el monitoreo de la calidad y provisión de soporte pedagógico en el sector educativo chileno*. (Informe de consultoría no publicado).
- Asesorías para el Desarrollo (2014b). *Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de asistencia técnica educativa (ATE) chileno*. Recuperado de: http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015022612371908010.ESTUDIO_FUNCIONAMIENTO_SISTEMA_ATE_-_INFORME_FINAL___2014.pdf
- Asociación de Padres y Apoderados de la Federación de Instituciones de Educación Particular, (ANAFAP) (2014). Presentación a la Comisión de Educación Senado, 1 de diciembre de 2014. Recuperado de: http://www.senado.cl/prontus_senado/site/artic/20141201/asocfile/20141201092435/presentaci___n_anapaf_comisi___n_de_educaci___n_diciembre_01_2014.pdf
- Ávalos, B. y Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Bachelet, M. (2013). *Chile para todos. Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Recuperado de: <http://www.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/ProgramaMB.zip>
- Bachs, J. y Martínez, M. (2010). *Cohesión, movilidad y modernización social. Crítica y aportes de un sistema complementario de acceso a la universidad*. Recuperado de: <http://propedeutico.cl/documento.aspx?id=120>

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano del Desarrollo (BID) (1998). *América Latina frente a la desigualdad*. Washington: BID.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2014). *Contando la población indígena de Chile*. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=39334376>.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Beyer, H. (2007). Una nota sobre financiamiento en educación. La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. En J. J. Brunner y C. Peña (eds.), *La reforma del sistema escolar. Aportes para el debate* (pp.179-199). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales y Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bellei, C. (2013). Segregación económica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. *Estudios pedagógicos*, 1(XXXIX), 325-345.
- Bellei, C. & Cabalín, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained struggle to transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016193.pdf>
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (2008). *La agenda pendiente en educación*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds.) (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago, Chile: UNICEF-CIAE.
- Biblioteca Nacional del Congreso. (s.f). *Estados: Organismos del Estado*. Recuperado de: <http://www.bcn.cl/ecivica/orgesta/>
- Burton, G. (2012). Hegemony and frustration: Education Policy Making in Chile Under the Concertation, 1990-2010. *Latin American perspectives*, 39(4), 34-52.
- Cabalín, C. (2013). «Framing» y políticas educacionales: los medios como actores políticos en educación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 635-647.
- Cabalín, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: el uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Revista Comunicar*, 43(22), 25-33.
- Cabezas, V., y Claro, F. (2011). *Valoración social del profesor en Chile, ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Santiago: Centro de Políticas Públicas UC.
- Cabezas, V., Gómez C., Inostroza, D., Loyola, V., Medeiros, M., y Palacios, P. (2016). *Uso del tiempo no lectivo: Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas*. Santiago: Centro UC Políticas Públicas y Elige Educar.
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zahri, M. (2014). *Análisis del estado de implementación del Programa Liceos Bicentenario de Excelencia*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/594/articles-124646_doc_pdf.pdf
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. y San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Proyecto FONIDE. Santiago: MINEDUC.
- Cárdenas, A. (2013). *Mujeres y poder. Participación en espacios de decisión*. Informe de prensa. Recuperado de: <http://www.icso.cl/wp-content/uploads/2013/03/PPT-G%C3%89NERO-Y-PODER-VF-5-marzo3.pdf>
- Centro de Estudios de Opinión Ciudadana. (2009). *Deserción escolar en Chile*. Talca: Universidad de Talca.
- Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). *Estudio sobre el modelo de asistencia técnico-pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a establecimientos educacionales subvencionado del país*. (Informe N° 2 no publicado).
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2004). *Resultados Simce 2004 4to básico por establecimiento*. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2006). *Resultados Simce 2006 2do medio por establecimiento*. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2012). *Resultados Simce 2012 4to básico por establecimiento*. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2012). *Resultados Simce 2012 2do medio por establecimiento*. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2013). *Resultados TIMSS 2011 Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias*. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/resultados-timss-18-dic-2012.pdf>
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Estándares indicativos de desempeño de establecimientos y sus sostenedores*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2014b). *Resultados Simce 2014 8vo básico por establecimiento*. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2014c). *Resultados Simce 2014 2do medio por establecimiento*. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>

- Chile. Agencia de la Calidad de la Educación (2015a). *Informe nacional de resultados 2013. Ampliando la mirada de la calidad educativa*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe_Nacional_Resultados_Simce2013.pdf
- Chile. Agencia de la Calidad de la Educación (2015b). *Análisis de la base de datos PISA 2012*. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/pisa-programme-for-international-student-assessment/>
- Chile. Agencia de la Calidad de la Educación (2015c). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2015d). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014. Simce e indicadores de desarrollo personal y social: 2º, 4º y 6º básico*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (2015e). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014. Simce e indicadores de desarrollo personal y social*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf
- Chile. Comisión Nacional de Acreditación (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior (1999-2007)*. Recuperado de: https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/LIBRO_CNAP.pdf
- Chile. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) (2012a). *25 años de becas de doctorado Conicyt*. Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2012/07/25-Anios-Becas-de-Doctorado-CONICYT.pdf>
- Chile. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) (2012b). *Compendio estadístico concursos de Conicyt 2008-2012*. Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/CompendioEstadistico2008-2012.pdf>
- Chile. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) (2013). *Compendio estadístico concursos de Conicyt 2011-2013*. Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2014/12/Compendio-Estad%3%ADstico-2011-2013.pdf>
- Chile. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) (2014). *Principales indicadores científicos de la actividad científica chilena 2012*. Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/informacioncientifica/files/2014/08/Informe-de-Chile-2012.pdf>
- Chile. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) (s.f.). *Estadísticas. Información general*. Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/estadisticas/informacion-general/>
- Chile. Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior (2012). *Análisis y recomendaciones para el sistema de financiamiento estudiantil*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201203291032500.InformeComisionAyudaEstudiantilmarzo2012.pdf>
- Chile. Consejo de Defensa del Estado (2015). *Consejo de Defensa del Estado*. Recuperado de www.cde.cl
- Chile. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH*. Recuperado de: http://sctchile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/4.Duracion_de_las_carreras%20de_pregrado_en_el_CRUCH.pdf
- Chile. Consejo Nacional de Educación (CNE) (2015). *Tendencias matrícula educación superior. INDICES 2015*. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/secciones/secciongeneral/noticias/200/PRESENTACION%20INDICES_2015_06242015.pdf
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2005). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2005*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2006). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2006*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2007). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2007*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2008). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2008*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2009). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2009*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2010). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2010*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2011). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2011*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>

- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2012). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2012*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2013). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2013*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2014). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2014*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2015). *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2015*. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>
- Chile. Fundación Integra. (2014). *Carta de navegación Integra 2014-2018*. Recuperado de: <http://www.integra.cl/fundacion-integra/carta-de-navegacion-institucional>.
- Chile. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2016). *Prioridades 2016 con IVE SINAEB básica, media y comunal*. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>
- Chile. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2013). *Guía de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia. Reglamento interno Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Recuperada de: http://www.bienestaramada.cl/prontus_bienestar/site/artic/20131211/asocfile/20131211120520/m_fsz_01_guia_de_funcionamiento_para_establecimiento_de_educacion_n_parvularia.pdf
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2003). *Encuesta CASEN*. Recuperada de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_usuarios.php
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2006). *Encuesta CASEN*. Recuperada de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_usuarios.php
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2009). *Encuesta CASEN*. Recuperada de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_usuarios.php
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2010a). *Encuesta CASEN 2009. Educación*. Recuperada de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=108&a=2009>
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2010b). *Encuesta CASEN 2009: Pueblos indígenas*. Recuperada de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=116&a=2009>
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2011). *Encuesta CASEN*. Recuperada de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_usuarios.php
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2013). *Encuesta CASEN*. Recuperada de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_usuarios.php
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2015a). *Encuesta CASEN 2013: Educación*. Recuperada de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2015b). *Encuesta CASEN 2013: Pueblos indígenas*. Recuperada de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Pueblos_Indigenas_13mar15_publicacion.pdf
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2015c). *Cobertura de Educación, CASEN 2006-2013*. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_def_educacion.php
- Chile. Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (s.f.). *Iniciativa Científica Milenio*. Recuperado de: <http://www.iniciativamilenio.cl/>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (1994). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004a). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004b). *Resumen de matrícula por unidad educativa*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004c). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004d). *Docentes*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004e). *Estadísticas de la educación 2004*. Recuperadas de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2005a). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2005b). *Marco para la Buena Dirección, criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2005c). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2005d). *Política Nacional de Educación Especial*. Recuperada de: http://educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11796
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2006a). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2006b). *Resumen de matrícula por unidad educativa*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2006c). *Docentes*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2006d). *Estadísticas de la educación 2006*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2007). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008a). *Observaciones al informe final de evaluación comprehensiva del gasto al Programa de Educación Parvularia, Junji y Fundación Integra*. Recuperadas de: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-38695_doc_.pdf.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008b). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008c). *Docentes*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008d). *Estadísticas de la educación 2008*. Recuperadas de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008e). *Asistentes de la educación 2008*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008f). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009a). *Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile*. Recuperadas de: http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/politica_ftp_chile.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009b). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009c). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010a). *Antecedentes y estrategia para la implementación de la política de formación técnico-profesional en Chile*. Recuperados de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Publicaciones/POLITICA%20FTP.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010b). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010c). *Resumen de matrícula por unidad educativa 2010*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010d). *Docentes*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010e). *Estadísticas de la educación 2010*. Recuperadas de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010f). *Asistentes de la educación 2010*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010g). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Terciaria (MECESUP) (2010h). *Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno*. Recuperado de: http://www.consejodirectores.cl/innovacion_curricular/marco_cualificaciones/.
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011a). *Estado de arte del sistema educativo*. Santiago: Mineduc.
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011b). *Plan de evaluaciones nacionales e internacionales*. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Plan_de_Evaluaciones_Actualizado.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011c). *Educación técnica profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnósticos*. Recuperado

- de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011d). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011e). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011f). *PEIB-ORÍGENES Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperada de: http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012a). Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. *Serie Evidencias, 12*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A1N12_Segregacion.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012b). *Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. (Documento no publicado).
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012c). Deserción en la educación superior en Chile. *Serie Evidencias, 9*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012d). Evaluaciones de la PSU: propuestas para mejorar el sistema de admisión. *Serie Evidencias, 25*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N23_EvaluacionPSU.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012e). Inclusión del ranking de notas en el proceso de admisión 2013: posibles efectos en la equidad de acceso a la educación superior. *Serie Evidencias, 7*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A1N7_EfectoRankingES.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012f). *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados y de los regidos por el decreto ley n° 3.166*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/sned/doc/201301151640160.SNED2013.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012g). *Docentes*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012h). *Estadísticas de la educación 2012*. Recuperadas de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012i). *Asistentes de la educación 2012*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012j). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012k). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012l). Impacto de la Ley SEP en SIMCE: una mirada a 4 años de su implementación. *Serie Evidencias, 8*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A1N8_ImpactoSEP.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013a). *Estado del arte de la educación parvularia*. Santiago: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013b). Medición de la deserción escolar en Chile. *Serie Evidencias, 15*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013c). *Estadísticas de la educación 2013*. Recuperadas de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013d). Inclusión del ranking en el proceso de admisión 2013: un análisis a la luz de los resultados de la PSU. *Serie Evidencias, 13*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A1N7_EfectoRankingES.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013e). Sistemas universitarios modernos: diversidad y calidad institucional. *Serie Evidencias, 16*. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A2N16_Sistema_Universitario.pdf
- Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación (2013f). *Nuevas bases curriculares 2013*. Recuperadas de: <http://lyd.org/wp-content/uploads/2013/06/Mineduc.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013g). *Matrícula*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013h). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014a). *Estado del arte de la educación parvularia en Chile*. Recuperado de: <http://redlacti.com/php/biblioteca/ups/1393257789.pdf>

- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014b). *Estudio comparado de los sistemas educativos: El caso de Chile* (Documento no publicado).
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014c). *Programa de Integración Escolar PIE: manual de orientaciones y apoyo a la gestión (directores y sostenedores)*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014d). Estadísticas de la educación 2014. *Recuperadas* de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014e). *Informe final: Programa Beca Vocación de Profesor*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-122194_doc_.pdf.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014f). *Nuestro compromiso con la calidad y el derecho a la educación*. Santiago: Mineduc.
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014g). *Matrícula*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014h). *Resumen de matrícula por unidad educativa 2014*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014i). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014j). *Docentes*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2014k). *Asistentes de la educación 2014*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015a). *Resumen de informe ejecutivo de la evaluación de la implementación del piloto 2014 del Programa PACE*. Recuperado de: <http://www.pace.mineduc.cl/usuarios/UsuarioMin064/File/2015/resumen%20ejecutivo%20evaluacion%20piloto%20PACE%202014,%20PNUD.pptx>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015b). *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas* (Documento no publicado).
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015c). *Resultados evaluación docente 2014*. Recuperados de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506191506400.Resultados%20finales%202014.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015d). *Beca vocación de profesor*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/becasycreditos/doc/201502161625430.detalle_BVPLicenciaturas2015VF2.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015e). *Informe ejecutivo equipo de tarea para la revisión del sistema de evaluación de aprendizajes*. (Documento no publicado).
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015f). *Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevo enfoque a 4 años. Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2014/PME%20DOC%20N1%20VF_2014.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015g). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015h). *Bases para una reforma al Sistema Nacional de Educación Superior*. Recuperadas de: http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=31959&id_portal=1&id_seccion=10
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015i). *Memoria financiamiento estudiantil 2014*. Recuperada de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/memoria2014/index.html>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015j). *Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares. Plan de Mejoramiento Educativo, nuevo enfoque a 4 años*. Recuperadas de [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/Orientaciones%20Tecnicas%20PME%20Segunda%20Fase%20\(2015\).pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/Orientaciones%20Tecnicas%20PME%20Segunda%20Fase%20(2015).pdf)
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015k). *Estadísticas por carrera*. Recuperadas de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015l). *Inscritos y puntajes PSU 2004-2014*. Recuperados de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015m). *Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE)*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015n). *Diversificación de la Enseñanza. Decreto N° 83/2015*. Recuperado de: <http://educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015o). *Matrícula*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015p). *Rendimiento*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015q). *Docentes*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015r). *Proyecto de Ley que Crea el Sistema de Educación Pública - Presentación a la Cámara de Diputados de la Ministra de Educación Adriana Delpiano Puelma*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/PRE-09-NOV.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015s). *Decálogo de la Ley de Inclusión*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506041659140.LEYINCLUSION.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015t). *Directorio oficial de establecimientos*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015u). *Estadísticas de la educación 2015*. Recuperadas de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015v). *Resultados Evaluación INICIA 2014*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015w). *Asistentes de la educación 2015*. Recuperada de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016a). *Política Nacional Docente*. Recuperado de: <http://www.politicanacionaldocente.cl/>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016b). *Organigrama del Ministerio de Educación*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/transparencia/organica.html>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016c). *Beneficios estudiantiles educación superior - Beneficios entregados a la fecha (2016)*. Recuperado de: http://portal.becasycréditos.cl/index2.php?id_contenido=32991&id_portal=74&id_seccion=4376
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016d). *Valor de subvenciones a marzo de 2016*. Recuperado de: <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/Subvencion/valor-subvenciones-MARZO-2016Ley20883.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016e). *El 54,3% de los estudiantes de primer año accederá a Gratuidad en 2016 en las universidades adscritas*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/2016/04/27/543-los-estudiantes-primer-ano-accedera-gratuidad-2016-las-universidades-adscritas/>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016f). *Evaluación Docente 2015*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016g). *Política de Formación Técnico-Profesional - Minuta informativa*. (Documento no publicado).
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016h). *Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC. Serie Evidencias, 33*. Recuperado de: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/EVIDENCIAS_33\(1\).pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/EVIDENCIAS_33(1).pdf)
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016i). *Balance de Gestión Integral año 2015*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-147114_doc_.pdf
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) (s.f.). *PACE - Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.pace.mineduc.cl/>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC) y Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>
- Chile. Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos (DIPRES) (2008a). *Evaluación en profundidad programas de perfeccionamiento a profesionales de la educación - Ministerio de Educación*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/572/articles-42926_doc_.pdf
- Chile. Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos (DIPRES) (2008b). *Evaluación comprehensiva del gasto a la Subsecretaría de Educación (Programa de Educación Preescolar), Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y Fundación Integra*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-38685_doc_.pdf
- Chile. Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos (DIPRES) (2009). *Informe final Programa Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente*. (Documento no publicado).
- Chile. Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos (DIPRES) (2011). *Informe final de evaluación: Programa de Apoyo al Mejoramiento de la Gestión Educacional Municipal (FAGEM)*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/574/articles-76580_doc_.pdf
- Chile. Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos (DIPRES) (2014). *Programa Beca Vocación de Profesor - Ministerio de Educación*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-122194_doc_.pdf
- Chile. Ministerio del Interior, Departamento de Extranjería y Migración (2014). *Gobierno lanza "Sello Migrante" para municipalidades que trabajan la interculturalidad e inclusión de migrantes*. Recuperado de: <http://www.extranjeria.gob.cl/noticias/2015/10/09/gobierno-lanza-sello-migrante-para-municipalidades-que-trabajan-la-interculturalidad-e-inclusion-de-migrantes/>

- Chile. Presidencia de la República (2014). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Recuperado de: http://www.senado.cl/apps Senado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=9366-04
- Chile. Presidencia de la República (2015). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales*. Recuperado de: <https://www.camara.cl/pley/pdfpley.aspx?prmID=10580&prmTIPO=INICIATIVA>
- Chile. Presidencia de la República (2016). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley de Educación Superior*. Recuperado de: <https://www.camara.cl/pley/pdfpley.aspx?prmID=11019&prmTIPO=INICIATIVA>
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2011). *Retención de primer año en educación superior*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014a). *Educación superior vespertina en Chile*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/educacion%20vespertina%20en%20chile_sies.pdf
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014b). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014c). *Principales indicadores de educación superior en perspectiva de género matrícula titulación y retención*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/principales%20indicadores%20de%20educacion%20superior%20en%20perspectiva%20de%20genero%20matricula%20titulacion%20y%20retencion_2014.pdf
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014d). *Retención de primer año 2014 (Pregrado)*. Recuperado de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/retencion-de-pregrado>
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2015a). *Compendio histórico de educación superior*. Recuperado de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2015b). *Descripción y análisis estados financieros 2013 de las instituciones de educación superior*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/descripcion_analisis_estados_financieros_es_2013.pdf
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2015c). *Situación de la matrícula de extranjeros en educación superior en Chile: Datos 2014*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/informe_estudiantes_extranjeros_2014.pdf
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2015d). *Retención de primer año 2015 (Pregrado)*. Recuperado de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/retencion-de-pregrado>
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2016a). *Informe Matrícula 2016 de Educación Superior*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2007_a_2016_sies.pdf
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2016b). *Instituciones de Educación Superior Vigentes*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Instituciones/listado_de_instituciones_vigentes_30_de_junio_2016.xlsx
- Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (s.f). *Base matrícula histórica 2007-2015*. Recuperado de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados>
- Chile. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (s.f). *¿Cuáles son las funciones de los consejeros regionales?* Recuperado de: <http://www.subdere.gov.cl/%C2%BFcu%C3%A1les-son-las-funciones-de-los-consejeros-regionales>
- Chile. Superintendencia de Educación (2014). *Circular 1. Establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares*. Recuperada de: <http://gobta.supereduc.cl/docs/2.pdf>
- Colegio de Profesores, A. G. (2014). *Presentación del Presidente Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G a la Comisión de Educación Cámara de Diputados, 21 de julio de 2014*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016). *Bases de datos y publicaciones estadísticas*. Recuperado el 5 de agosto de 2016, de http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp
- Comisión Técnico-Profesional (2009). *Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile. Informe Ejecutivo*. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/documento-link-4.pdf>
- Concha, C. y García Huidobro, J. (2009). *Jornada escolar completa: la experiencia chilena*. Recuperado del sitio web del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de Chile: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa-la-experiencia-chilena.pdf>
- Conferencia Episcopal (2014). *Presentación de Monseñor Vargas a la Comisión de Educación Senado, 25 de noviembre de 2014*.

- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (11 de diciembre de 2006). *Informe final*. Santiago.
- Consejo de Centros de Formación Técnica del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (2015). *Bases para una reforma al sistema nacional de educación superior: propuestas desde la visión de la Asociación Gremial del Consejo de Rectores de Centros de Formación Técnica de Propiedad de las Universidades Pertenecientes al CRUCH*. Recuperado de: http://cftcruch.cl/wp-content/uploads/Propuesta-de-CFTs-del-CRUCH-a-Reforma-Educacion-Superior-18_ago2015_.pdf
- Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados, Educación Superior (2015). *Reforma y educación superior técnico-profesional: un análisis vertebral*. Recuperado de: <http://www.vertebralchile.cl>
- Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior, Conifos (2015). *Informe Ejecutivo: La posición de Conifos frente a la reforma*. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0002321149e1cd37d6cb4>.
- Constitución Política de la República de Chile. Publicada en el Diario Oficial el 11 de agosto de 1980.
- Corporación de Universidades Privadas (CUP) (2015). *Comentarios CUP a documento de trabajo Mineduc "Bases para una reforma al sistema nacional de educación superior"*. Recuperado de: <http://www.cupchile.cl/comentarios-cup-a-documento-de-trabajo-mineduc-bases-para-una-reforma-al-sistema-nacional-de-educacion-superior/>
- Corporación de Universidades Privadas (CUP), Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Formación Superior (CONIFOS) y el Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados (Vertebral) (2015). *Declaración pública*. Recuperado de: <http://www.conifos.cl/CompletaRecibeOpina.php?id=290>.
- Contreras, D. (1999). Distribución del ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos. *Perspectivas*, 2(2), 311-332.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos e implementación*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina. Documento de trabajo N° 8. Santiago, Chile: PREAL.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales en Chile en las últimas décadas del siglo XX. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 2205-2245.
- Davis, G. (2012). Tensiones organizacionales en la implementación de las reformas educacionales en el municipio: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 1(XXXVIII), 311-331.
- Decreto Ley N° 3.166. Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 6 de febrero de 1980.
- Decreto N° 8.144. Ministerio de Educación Pública. Publicado en el Diario Oficial el 4 de noviembre de 1980.
- Decreto N° 291. Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 2 de septiembre de 1999.
- Decreto N° 352. Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 12 de marzo de 2004.
- Decreto N° 235. Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 30 de mayo de 2008.
- Decreto N° 170. Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 21 de abril de 2010.
- Decreto N° 315. Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 29 de junio de 2011.
- Decreto N° 289. Ministerio de Educación. Publicado en el Diario Oficial el 3 de noviembre de 2011.
- Dictamen de la Contraloría General de la República N° 43.184 del 13 de junio de 2014. Criterio recogido de la Ley del Ministerio de Educación N° 20.370 del 12 de septiembre de 2009.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133-158.
- Donoso, S., Frites, C. y Castro, M. (2014). *Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios*. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/606/public/606-2040-1-PB.pdf>
- Educación 2020 (junio 2015). *Políticas de educación técnico-profesional y proyecto de ley que crea 15 centros de formación técnica estatales*. Presentación a la Comisión de Educación del Senado.
- El Desconcierto (2015). *Fech crítica déficits de ley de inclusión y lanza campaña por un 2015 movilizad*. Recuperado de: <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/2015/01/27/fech-critica-deficits-de-ley-de-inclusion-y-lanza-campana-por-un-2015-movilizado/?redir=oldurl>
- Elacqua, G., Montt, P. y Santos, H. (2013). Evidencias para eliminar — gradualmente— el Financiamiento Compartido. *Claves de Políticas Públicas*, 14. Recuperado de: http://www.politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/356/Evidencias_para_eliminar_gradualmente_el_Financiamiento_Compartido.pdf
- Elige Educar y Adimark GfK. (2010). *Índice Elige Educar: evaluación de la carrera docente*. Santiago: Adimark GfK.

- EMOL (2015). *Confepa critica aprobación de reforma: «Pone una lápida a la educación de nuestros hijos»*. Recuperado de: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2015/01/22/700402/confepa-critica-aprobacion-de-reforma-poner-una-lapida-a-la-educacion-de-nuestros-hijos.html>
- Espínola, V. (2011). *Mapa de efectividad de la educación media en Chile: factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios*. Proyecto FONIDE. Santiago: MINEDUC.
- Espinoza, O., Castillo, D. y Alzamora, M. (2014). Fundamentos, alcances y resultados de la prueba INICIA: Una evaluación preliminar de la formación docente en Chile. En H. Monarca & J. Valle (Eds.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 49-92). Madrid: Grupo de investigación sobre políticas educativas supranacionales.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2011). La crisis del sistema de educación superior chileno y el ocaso del modelo neoliberal. *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos Actores, Nuevas Banderas*, 3, 94-133.
- Fernández E. (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En Bernasconi, A. (ed.) *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación Ediciones UC.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). *La voz del movimiento estudiantil. Algunas lecciones para el sistema educativo chileno*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Fundación Chile (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas transitorias (NEET)*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- García-Huidobro, J., y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- García-Huidobro, J. y Concha, C. (2009). *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Gallegos, S. y Meneses, F. (2006). *¿Es eficiente el sistema de ingreso a la universidad? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile*. Recuperado de: <http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2008/07/paper-puc-sistema-de-ingreso3.pdf>
- Geoffroy, E. (2013). Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un análisis politológico de formulación de política pública. *Revista Enfoques*, 19(XI), 139-166.
- IntelisVerde (2012). *Evaluación de impacto de las becas de educación superior de Mineduc*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-88204_doc_.pdf
- Instituto de Investigación en Ciencias Sociales UDP. (2014). *Resultados encuesta ISCO-UDP 2014*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Katz, J., & Spence, R. (2012). Chilean Universities in the Transition to a Market-driven Policy Regime. *Higher Education Management and Policy Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 2(21), 123-140. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/imhe/50309916.pdf>
- Koljatic, M., y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120, 125-146. Recuperado de: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4743_2875/rev120_MKoljatic_MSilva.pdf
- Koljatic, M., Silva, M., & Cofre, R. (2012). Achievement versus aptitude in college admissions: A cautionary note based on evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 106-115. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059312000351>
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). *Informe completo del Estudio de la Educación Técnico-Profesional*. Recuperado de: http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etp_2013.pdf
- Ley Nº 3.541. Fija normas sobre universidades. Publicada en el Diario Oficial el 3 de enero de 1981.
- Ley Nº 18.681. Establece normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria y personal. Publicada en el Diario Oficial el 30 de diciembre de 1987.
- Ley Nº 18.956. Reestructura el Ministerio de Educación Pública. Publicada en el Diario Oficial el 8 de marzo de 1990.
- Ley Nº 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990.
- Ley Nº 19.070. Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que lo complementan y modifican del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 1 de julio de 1991.
- Ley Nº 19.464. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica del Ministerio de Educación Pública. Publicada en el Diario Oficial el 5 de agosto de 1996.
- Ley Nº 19.532. Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre de 1997.
- Ley Nº 19.961. Sobre evaluación docente del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 14 de agosto de 2004.

- Ley Nº 19.979. Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 6 de noviembre de 2004.
- Ley Nº 20.006. Establece concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 22 de marzo de 2005.
- Ley Nº 20.027. Establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior. Publicada en el Diario Oficial el 11 de junio de 2005.
- Ley Nº 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre de 2006.
- Ley Nº 20.244. Introduce modificaciones en la Ley Nº 19.646 que establece normas y concede aumento de remuneraciones para el personal no docente del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 19 de enero de 2008.
- Ley Nº 22.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Publicada en el Diario Oficial el 1 de febrero de 2008.
- Ley Nº 20.370. Establece la Ley General de Educación del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009.
- Ley Nº 20.501. Calidad y equidad de la educación del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 26 de febrero de 2011.
- Ley Nº 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 27 de agosto de 2011.
- Ley Nº 20.710. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor. Publicada en el Diario Oficial el 11 de diciembre de 2013.
- Ley Nº 20.800. Crea el Administrador Provisional y Administrador de Cierre de instituciones de educación superior y establece regulaciones en materia de administración provisional de sostenedores educacionales. Publicada en el Diario Oficial el 26 de diciembre de 2014.
- Ley Nº 20.804. Renueva la vigencia de la ley nº 19.649 de 1999, sobre acceso a la titularidad de los docentes a contrata en los establecimientos públicos subvencionados. Publicada en el Diario Oficial el 31 de enero de 2015.
- Ley Nº 20.822. Otorga a los profesionales de la educación que indica una bonificación por retiro voluntario. Publicada en el Diario Oficial el 9 de abril de 2015.
- Ley Nº 20.835. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. Publicada en el Diario Oficial el 5 de mayo de 2015.
- Ley Nº 20.842. Crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén. Publicada en el Diario Oficial el 7 de agosto de 2015.
- Ley Nº 20.843. Elimina la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación. Publicada en el Diario Oficial el 18 de junio de 2015.
- Ley Nº 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Publicada en el Diario Oficial el 8 de junio de 2015.
- Ley Nº 20.882. Ley de Presupuestos del sector público, correspondiente al año 2016. Publicada en el Diario Oficial el 5 de diciembre de 2015.
- Ley Nº 20.890. Modifica la ley nº 20.882, de Presupuestos del sector público del año 2016. Publicada en el Diario Oficial el 26 de diciembre de 2015.
- Ley Nº 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Publicada en el Diario Oficial el 1 de abril de 2016.
- Ley Nº 20.910. Crea quince Centros de Formación Técnica estatales. Publicada en el Diario Oficial el 29 de marzo de 2016.
- Ley Nº 20.964. Otorga bonificación por retiro voluntario al personal asistente de la educación que indica. Publicada en el Diario Oficial el 29 de octubre de 2016.
- López, R., Figueroa, E. y Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. *Serie Documentos de Trabajo*, 1(379), 1-32. Recuperado de: <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/306018fadb3ac79952bf1395a555a90a86633790.pdf>
- Manzi, J. (2011). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (eds.), *Ecos de la revolución pingüina* (pp. 285-310). Santiago, Chile: Universidad de Chile y UNICEF.
- Marcel, M. y Raczynski, D. (ed.) (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar.
- Medina, R. (2010, junio). *Ley Nº 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Municipalidades, Santiago, Chile.
- Mesa Social (1 de 1 de 2011). *Cooperativa*. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de: http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20110728/asocfile/20110728001022/basesparaunacuerdosocialporlaeducacin_110727140243_phpapp01_1.pdf
- Mertz, C. y Uauy, C. (2002). *Políticas y programas para la prevención de la deserción escolar en Chile*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.

- Mizala, A. (2007). La economía política de la reforma educacional en Chile. *Serie de Estudios Socio Económicos*, 36, 1-45.
- Mizala, A. (2008). La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico. En C. V. Bellei, (ed.), *La agenda pendiente en educación* (pp. 205-219). Santiago: UNICEF.
- Mizala, A. (2014, octubre). *Salarios docentes en Chile*. Ponencia presentada en el seminario sobre Desarrollo Profesional Docente, Santiago, Chile.
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132-144.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Santiago, Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1995). Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas. *Pensamiento Educativo*, 17, 173-189.
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En J. Weinstein, J & G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 371-396). Santiago, Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2(XXXIV), 207-226.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2007). *Country Background Report - Chile OECD Thematic Review Of Tertiary Education*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41473042.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *La educación superior en Chile*. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011). *Revisión de políticas nacionales de educación Programa Becas Chile*. OCDE-Banco Mundial. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/47309025.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-chile-2013_9789264191693-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014b). *Labour Market Statistics: Labour force statistics by sex and age: indicators. OECD Employment and Labour Market Statistics (database)*. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/employment/data/labour-market-statistics/labour-force-statistics-by-sex-and-age-indicators_data-00310-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. Paris: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016a). *Education GPS-Diagram of the education system*. Recuperado de: http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/CHL/CHL_2011_LL.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016b). *OECD Employment outlook 2016*. Paris: OECD Publishing
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016c). *Base de datos de desempleo*. Recuperado de: <https://data.oecd.org/unemp/harmonised-unemployment-rate-hur.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016d). *Base de datos de empleo*. Recuperado de: <https://data.oecd.org/emp/employment-rate.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016e). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016f). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Banco Mundial (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago: MINEDUC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Ministerio de Educación (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Recuperado de: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

- Patricio M., Lara, B. y Valdés, G. (2009). *Comparación interregional de ingresos y probabilidad de empleo por carrera*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSFL/FL004.pdf>
- Pearson (2013). *Evaluación de la PSU Chile*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSU-Resumen_Ejecutivo.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1995). *Human Development Report*. New York: University Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Desarrollo Humano en Chile 2015*. Santiago: PNUD.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micropolítica. *Serie de Estudios Socio Económicos*, 31. Recuperado de: http://www.cieplan.org/media/publicaciones/archivos/101/Capitulo_1.pdf
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2006). *La educación en el nivel local: ¿cómo manejar la tensión entre lo técnico y lo político?* Recuperado de: <http://educaciondec.cl/gestion/wp-content/uploads/2009/09/La-educación-en-el-nivel-local.pdf>.
- Red de Universidades Públicas no Estatales. *Columnas de opinión*. Recuperadas de: <http://redg9.cl/columnas-de-opinion/>.
- Resolución Exenta N° 015/0550 de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, 7 de noviembre de 2013.
- Ríos, M., Gaete, E., y Sacks, S. (2015). *Condicionantes de la participación electoral en Chile*. Santiago, Chile: PNUD.
- Rodríguez, E. (2006). La gestión de las instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*, 24, 67-116. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=53
- Santa-Cruz, E. y Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de «sentido común»: Crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado*, 167-190.
- Santander, M. (2004). Financiamiento a estudiantes de la educación superior: Comentarios y propuestas. *Serie Informe Social Libertad y Desarrollo*, 82.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. y Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile 2013, OECD reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>
- Sapelli, C. (2006). *Desafíos del sistema educativo: la subvención preferencial*. Santiago, Chile: Vicerrectoría de Comunicaciones y asuntos públicos, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Scherman, A., Arriagada, A. y Valenzuela, S. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: el caso chileno. En A. Arriagada y P. Navia, (eds.), *Intermedios, medios de comunicación y democracia en Chile* (pp. 181-199). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sotomayor, C. y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la educación*, 35, 91-129.
- Statcom Estadísticos Consultores (2007). *Evaluación en profundidad: Programas de becas de postgrado*. Recuperado de: http://www.dipres.gob.cl/574/articles-35551_doc.pdf.pdf
- Treviño, E., Valenzuela, J. P. y Villalobos, C. (2014). *¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos?* Recuperado del sitio web del Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales: <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/217-26-ise-agrupa-o-segrega-al-interior-de-los-establecimientos-escolares-chilenos/file>
- Universidad Diego Portales (2014). *Encuesta La voz de los directores 2013*. (Documento no publicado).
- Universidad Diego Portales (2015). *Encuesta La voz de los directores 2014*. (Documento no publicado).
- Universidad Diego Portales (2015). *Encuesta nacional UDP 2014*. Recuperada de: <http://encuesta.udp.cl/descargas/publicaciones/2014/Resultados%20Encuesta%20UDP%202014.pdf>
- Valderrama, L. (2013). Jóvenes, ciudadanía y tecnologías de información y comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 123-135. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a08.pdf>
- Valenzuela, J. P. (2008). Segregación en el sistema escolar chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En X. Poó y P. Velasco (eds.), *Transformaciones del espacio público. Segunda Escuela Chile-Francia* (pp. 131-156). Santiago de Chile: Universidad de Chile - Vicerrectoría de Investigación.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., De los Ríos, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. *Informe Final Proyecto FONIDE*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Valenzuela, J. P., Sevilla, A., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). *Remuneraciones de los docentes en Chile: resolviendo una aparente paradoja*. Recuperado del sitio web del Centro de Investigación Avanzada en

Educación de la Universidad de Chile: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=656&externo=banner&langSite=es

- Valenzuela, J. P., Villarroel, G., Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 113-131.
- Valle, A., Durán, D. y Tapia, L. (eds.) (2015). *Propuestas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas para la reforma del sistema de educación superior*. Santiago: CRUCH.
- Vanni, X. y Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: el sistema nacional de aseguramiento de la calidad. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 183-208). Santiago, Chile: UNESCO-Orealc y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Venegas, J. (2013). *Youth political disaffection and Chile's post-authoritarian political system*. London: Thesis (PhD), University College London.
- Vera, S. (2011). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile el 2011. *Anuari del conflicte social*. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/viewFile/6256/8001>
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 161-282). Santiago, Chile: UNESCO-Orealc y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Weinstein, J., Marfán, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo escolar en Chile. En J. Weinstein, J. y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 255-282). Santiago, Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* Santiago, Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.

Ministerio de Educación
Av. Libertador Bernardo O'Higgins 1371
Santiago · Chile

CENTRO DE
ESTUDIOS
MINEDUC

TODOS
POR
CHILE

