

Informe Nacional de la
Calidad de la Educación 2017

LOS DESAFÍOS DE EDUCAR PARA LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD



Agencia de
Calidad de la
Educación

Informe Nacional de la
Calidad de la Educación 2017

**LOS DESAFÍOS DE EDUCAR PARA
LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD**

Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otras que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Informe Nacional de la Educación: los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad

Agencia de Calidad de la Educación
Secretario Ejecutivo: Carlos Henríquez C.
Jefa de División de Estudios: Carolina Flores

Coordinador general de la publicación: Manuel Sepúlveda
Equipo técnico del reporte: Isabel Ibáñez, Sui Lan Lay y María de la Luz González
Comité editorial: Sergio Pinto, María Teresa Yáñez y Raúl Chacón

Edición de estilo: equipo edición de la División de Información a la Comunidad
Diseño y diagramación: Innovaweb

Registro de propiedad intelectual: A-287334
ISBN: 978-956-9484-09-4

Primera edición: febrero 2018
©2018 Agencia de Calidad de la Educación
www.agenciaeducacion.cl
Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile

Presentación

Durante casi tres décadas el país ha analizado la calidad de su educación a partir, fundamentalmente, de los resultados de pruebas estandarizadas de aprendizaje. En este sentido, el Simce ha tenido un rol protagónico en la discusión pública y en la legislación de la política educativa.

No obstante, en los últimos años los marcos legales, las distintas leyes aprobadas y el cambio en el sistema de evaluación han aportado a transformaciones relevantes en la línea del derecho de la educación y a la mirada amplia de la calidad, lo que ha permitido ampliar los instrumentos utilizados para la evaluación y considerar otras dimensiones que son clave para una educación integral. De esta manera, de un tiempo a esta parte se han desarrollado nuevas herramientas de evaluación de aprendizajes académicos, componentes voluntarios y profesionalizantes, donde destaca Evaluación Progresiva; se han creado instrumentos para evaluar aspectos vinculados con el desarrollo personal y social de los estudiantes; y se ha puesto en marcha un mecanismo de evaluación de procesos escolares con el fin de comprender los resultados reportados periódicamente. Con todo, se ha ido construyendo sobre lo avanzado, por lo cual el país cuenta ahora con más y mejor información acerca de la calidad de su educación.

Al respecto, la publicación de este primer **Informe Nacional de la Calidad de la Educación** busca sistematizar los nuevos hallazgos reportados por la Agencia de Calidad de la Educación en un documento que aporta a la discusión de política educativa desde una mirada más integral.

Asimismo, este reporte espera contribuir a una discusión que no se remita a la ganancia o pérdida de puntos en las evaluaciones estudiadas, sino que profundice en temas destacados para el

desarrollo de nuestro país, con foco en el proceso pedagógico de los colegios y aulas. En este sentido, el documento se construye a partir de un foco de análisis que, en esta primera ocasión, corresponde al trabajo para la inclusión y diversidad educativa.

En esta línea, la implementación de la Ley de Inclusión es un avance histórico, progreso que también plantea nuevos y mayores desafíos, tareas referidas fundamentalmente a la formación y apoyo que las comunidades escolares requieren para trabajar en contextos de mayor diversidad.

La información que se presenta en este informe es entonces una guía para el trabajo de toda la institucionalidad educativa, en un contexto donde el desafío de abordar la diversidad supera el ámbito socioeconómico, e integra la migración, los pueblos originarios, las necesidades educativas especiales y la diversidad sexual.

Esperamos que este documento sea un aporte significativo para la política pública en materia escolar, facilite la reflexión acerca de nuestro sistema y contribuya a las conversaciones necesarias para mejorar la acción conjunta de los organismos que participamos de la institucionalidad educativa; y de esta manera seamos capaces de hacer sinergia, realizar un trabajo colaborativo y direccionar nuestros aportes a que cada comunidad escolar sea protagonista de sus avances, con foco en el bienestar y en la experiencia integral de aprendizaje de cada niño, niña y joven de nuestro país.

Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

Un insumo relevante para la educación del país

En las últimas décadas la necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación escolar ha ido un elemento relevante en la discusión pública. Con ello, sin duda, las temáticas de la inclusión y de la diversidad no han estado exentas de reflexión.

En ese sentido, desde la Agencia de Calidad hemos elaborado el primer Informe Nacional de la Calidad de la Educación, un documento que no solo trata de una sistematización de información que entrega una visión integral sobre el estado de la educación chilena, sino que también es un análisis detallado de la trayectoria y desafíos del país en materia de inclusión y diversidad. Estos últimos son sellos distintivos de una formación integral, que promueve el respeto de derechos y valores necesarios para la convivencia de una sociedad más democrática.

Esta publicación es el resultado de un esfuerzo por parte de la Agencia de Calidad por ampliar la mirada de calidad, evaluando aspectos que van más allá de lo conocido a través de pruebas estandarizadas. De esta manera, el Informe Nacional de la Calidad de la Educación es una sistematización que recoge los esfuerzos realizados por nuestra institución para avanzar hacia un sistema de evaluación más comprensivo, uno que disponga información para la toma de mejores decisiones por parte de las comunidades escolares

La construcción de la política educativa necesita insumos como los que brinda este informe, y por ello resulta importante su difusión y discusión entre los distintos actores del sistema educativo para avanzar en la calidad de todas nuestras escuelas.

Paulina Araneda
Presidenta del Consejo
Agencia de Calidad de la Educación

Contenido

Introducción	9
1. Segregación, inclusión y diversidad en el sistema escolar chileno	13
1.1. Segregación escolar	13
1.2. Causas de la segregación	14
1.3. Beneficios de la diversidad	14
1.4. Diversidad y su relación con el aprendizaje	15
1.5. Camino hacia la inclusión y la diversidad en el sistema escolar chileno	16
2. Aprendizajes académicos: resultados con foco en la inclusión	21
2.1. Nuevo sistema nacional de evaluación de aprendizajes cognitivos	21
2.2. Aprendizajes académicos: principales resultados	24
3. Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS): resultados con foco en la inclusión	41
3.1. Resultados generales	41
3.2. Resultados según indicador	45
4. Procesos de gestión escolar: resultados con foco en la inclusión	75
4.1. Resultados en escuelas de bajo desempeño	77
4.2. Resultados en escuelas de alto desempeño	81
5. Otros y nuevos desafíos en el trabajo para la inclusión y la diversidad	87
5.1. Necesidades educativas especiales (NEE)	87
5.2. Extranjeros	89
5.3. Pueblos originarios	93
5.4. Identidad de género	95
6. Propuestas para la atención de la diversidad en el sistema escolar	99
6.1. Modelo de gestión de atención de la diversidad	99
6.2. Gestión de la diversidad en establecimientos de Chile	100
Conclusiones	105
Lista de referencias	109
Agradecimientos	113



Introducción

La Agencia de Calidad de la Educación es parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), creado el año 2011 a partir de la publicación de la Ley N.º 20529. El SAC tiene como misión lograr mayor equidad y calidad en la educación escolar y está conformado por cuatro instituciones: la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación, de las cuales este último actúa como el órgano rector.

En el marco establecido por el SAC, la Agencia de Calidad de la Educación tiene como función evaluar, informar y orientar al sistema educativo. En el cumplimiento de estas funciones, en el entendido de la evaluación como una herramienta que se encuentra al servicio de la mejora, la Agencia ha establecido como uno de sus objetivos estratégicos transitar hacia un sistema integral y equilibrado de evaluaciones, que entregue mayor información para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión de los docentes y equipos directivos de las escuelas y liceos del país.

De esta manera, la evaluación realizada por la Agencia aborda tres aspectos fundamentales: **aprendizajes cognitivos, aspectos socioemocionales y procesos de gestión escolar.**

Respecto de la evaluación de los **aprendizajes cognitivos**, el país históricamente ha contado con las pruebas Simce. Estas pruebas, estandarizadas y de aplicación externa, tienen como principal propósito informar sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas del currículo nacional y relacionarlos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Se trata entonces de una evaluación sumativa, en cuanto ayuda a determinar si los alumnos han alcanzado un cierto nivel de competencia después de un período más o menos prolongado de enseñanza, en este caso, en determinados grados de la educación básica y media.

A partir de la aplicación del Simce se entrega información a cada comunidad educativa para que sitúe los logros de sus estudiantes en el contexto nacional e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes. La información se entrega de manera que se pueda transformar en una herramienta que apoye la decisión de los padres a la hora de seleccionar un establecimiento educacional y/o exigir medidas de mejora en la comunidad escolar a la que pertenece. De esta forma, este sistema de evaluación ha puesto foco en la responsabilización de los establecimientos escolares.

Sobre esto último, se ha reconocido que un sistema evaluativo con énfasis en la responsabilización no obtiene los resultados esperados. Por el contrario, se perciben algunos usos indeseados, tales como premiar o castigar a docentes de manera individual por los resultados de un curso en particular o descuidar la enseñanza de las asignaturas no evaluadas externamente (García-Huidobro, 2012; Manzi, et al., 2014).

En este sentido, y reconociendo que debe equilibrarse el sistema, el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad han trabajado en conjunto para avanzar hacia un sistema balanceado de evaluaciones de aprendizajes. Tomando en consideración que los resultados de las pruebas Simce tienen un alto impacto

a nivel de sistema educativo, y junto con las consideraciones que aportó el Equipo de Tarea Simce (2014) con respecto a la necesidad de disminuir el desequilibrio constatado entre sistemas evaluativos que generan presión y las políticas de apoyo que deben ser puestas a disposición de las escuelas, el Consejo Nacional de Educación aprobó un nuevo Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2016-2020.

Este nuevo plan equilibra y complementa las mediciones externas de las escuelas con mediciones internas a cargo de las mismas con una política amplia que potencia las evaluaciones de aprendizaje que llevan a cabo los docentes de los establecimientos educacionales. Así, junto con la reducción del total de evaluaciones censales y la incorporación de nuevas áreas de estudio (como formación ciudadana y competencias genéricas técnico profesionales), se desarrollaron nuevos componentes en la lógica de apoyar a los docentes en las evaluaciones que realizan durante el año escolar: Evaluación Formativa y Evaluación Progresiva. Esta última es especialmente relevante pues, siendo un componente de uso voluntario para las escuelas, ha tenido una alta aceptación en el sistema, con alrededor de cuatro mil establecimientos utilizando la herramienta de acuerdo a su contexto escolar.

En materia de **aspectos socioemocionales**, la Agencia evalúa los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), los cuales entregan información relacionada con el desarrollo integral de los estudiantes de un establecimiento. Estos se miden a partir de los Cuestionarios de Contexto y Calidad Educativa y proporcionan a los colegios información relevante en áreas consideradas clave para entender la calidad de un proceso educativo, tales como autoestima académica y motivación escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable y clima de convivencia escolar.

Estos indicadores simbolizan el enfoque de la Agencia de Calidad de la Educación, el de ofrecer un concepto de calidad que aborda las complejidades del sistema educativo de nuestro país con el fin de lograr una educación más integral para todos los niños, niñas y jóvenes de Chile. En conjunto, los IDPS entregan una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no cognitivos que son fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Por último, la Agencia también implementa evaluaciones de **procesos de gestión escolar** a través de las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño. Estas evalúan el avance de la gestión de las escuelas y sus sostenedores de acuerdo a los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) y entregan un diagnóstico externo que aporta a la escuela en el contexto de su desarrollo pedagógico e institucional en función de sus características y necesidades particulares.

Existen dos grandes tipos de visita: las Integrales, espacios de observación y diálogo estructurado con todos los actores de la comunidad para identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento en las escuelas de más bajo desempeño; y las de Aprendizaje, que sistematizan prácticas significativas para el desarrollo de los estudiantes y el proceso de mejoramiento institucional, a partir de experiencias observadas en establecimientos que en contextos de alta vulnerabilidad obtienen logros importantes.

Hoy contamos con un mejor diagnóstico del sistema escolar chileno, ya que se basa en una mirada más amplia de lo que representa una educación de calidad.

Esta nueva información debe ser utilizada para la elaboración de políticas y programas que acompañen el trabajo en los establecimientos educacionales del país, apuntando al desarrollo de capacidades al interior de las comunidades escolares. En este sentido, es fundamental que la evaluación sirva como insumo para enfrentar los desafíos que surgen de las características de nuestro sistema escolar, así como del nuevo escenario que se genera a partir de los cambios jurídicos aprobados en los últimos años.

Este Informe Nacional de la Calidad de la Educación busca avanzar en esta dirección. Lo que se presenta a continuación no es solo una sistematización de los resultados del sistema escolar chileno a partir de las tres áreas de evaluación desarrolladas por la Agencia. Se entregan, asimismo, elementos que aportan a la discusión nacional sobre política educativa con el foco de análisis de los datos expuestos.

En esta oportunidad, como ya se mencionó, el foco está en los desafíos que supone la educación en la diversidad. La segregación del sistema escolar chileno ha motivado investigaciones y discusiones que han provocado respuestas desde la política pública y que se encuentran en proceso de implementación. Así, por ejemplo, la denominada Ley de Inclusión representa una inyección de recursos y un cambio normativo que modifica elementos centrales del sistema escolar. Resulta esencial entonces conocer el estado de la educación chilena ante la implementación de la normativa, los desafíos que eventualmente surgirán luego de la puesta en marcha del nuevo marco institucional y aquellas áreas que independiente de su ejecución seguirán siendo retos para la política educativa.

Finalmente, este documento busca posicionarse como la primera versión de una publicación periódica que sistematice los principales resultados del sistema escolar chileno desde la nueva mirada del sistema de evaluaciones, y que proporcione información relevante sobre los temas que marcan la discusión pública en la materia, o que por la urgencia e importancia de sus características, deben incorporarse a dicha agenda de debate.



1. Segregación, inclusión y diversidad en el sistema escolar chileno

En la historia de nuestro país han existido dos formas de acceso a la educación: por un lado, los recursos monetarios familiares y por el otro, la acción del Estado (Serrano et al., 2012). Producto de esto, se generó una entrada segregada por clases sociales a la educación, la cual fue aumentando sus grados de inclusión gradualmente hasta principios de la década del setenta, fecha en la cual se alcanzó la cobertura universal de la educación primaria.

Desde entonces, el acceso a la educación no corresponde a un factor diferenciador, sino más bien las diferencias sociales se centran principalmente en la calidad y logros académicos (PNUD, 2017), las que también se encuentran asociadas al capital económico. En la actualidad, de acuerdo a los datos de PISA 2015, Chile es uno de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con mayor segregación socioeconómica, la cual va de la mano de una importante segregación académica.

1.1. Segregación escolar

La educación en sí misma es una dimensión clave en la construcción de una sociedad. En el espacio educativo se socializan las nuevas generaciones y se desarrollan habilidades cognitivas y no cognitivas, base para el despliegue de una serie de habilidades para la vida. Por tal motivo, la educación es determinante en la posición que ocupan los individuos y los grupos en el mercado laboral, como también las remuneraciones y el prestigio asociado a los trabajos (PNUD, 2017).

En este sentido, el sistema educativo puede tener efectos contrapuestos: por un lado, tiene la capacidad de ser un canal de movilidad social para las niñas y niños de familias menos aventajadas; pero por el otro, en un contexto de segregación puede ser un motor de reproducción de desigualdades (Hout y DiPrete, 2004).

La segregación escolar se caracteriza por generar efectos negativos para los resultados de los estudiantes en escuelas de bajo nivel socioeconómico y positivos para los de establecimientos de alto nivel socioeconómico (Bellei, 2013). Además, esta gatilla una serie de consecuencias que afectan en tres áreas relevantes (Valenzuela et al., 2010).

En primer lugar, genera una distancia real y simbólica que no permite la interacción de personas de distintos niveles socioeconómicos (Treviño et al., 2011), lo que obstaculiza la consecución de la calidad y de la riqueza de la experiencia formativa en relación a la integración social. Ello en términos macro también implica que se potencia el capital social de los grupos más favorecidos y se debilita en los grupos vulnerables (Bellei, 2013).

Luego, debido a que las personas que componen la escuela y el aula son un recurso esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se bloquea la expansión de la igualdad de oportunidades en el logro de objetivos académicos (Valenzuela, et al., 2010), destruyendo, por tanto, el ideal democrático de la construcción de una comunidad equitativa y cohesionada.

Por último, la segregación también disminuye el impacto de las políticas sociales, dado que obstaculiza el propósito de desconcentrar de pobreza. Ello se vuelve más crítico al considerar que la educación es el instrumento fundamental de las políticas públicas para corregir las desigualdades estructurales.

1.2. Causas de la segregación

Dada la magnitud de la segregación escolar en nuestro país y las consecuencias que esta conlleva, cabe indagar en sus posibles causas. Además de la construcción histórica de nuestro sistema educacional, el debate general se ha centrado en las grandes brechas económicas y en la segregación residencial. No obstante, estudios recientes han dado cuenta de nuevas evidencias.

Por un lado, se ha demostrado que la segregación escolar es mayor que la segregación residencial en Chile (Elacqua y Santos, 2013), dejando en claro que, aunque las polarizaciones urbanas tengan relación con esta, existen factores intrínsecos al sistema educativo que agravan la segregación en el sistema. Por otro lado, sin importar el nivel socioeconómico, todas las familias escogen los establecimientos educacionales por su calidad educacional. Las diferencias radican en que hay familias para las cuales no existen alternativas reales, ya sea por lejanía geográfica del establecimiento al que quieren optar o por no tener la capacidad de financiar el copago (Flores y Carrasco, 2013).

Con respecto a los factores internos al sistema educacional, en primer lugar se encuentra el financiamiento compartido (Valenzuela et al., 2010). Tal como se mencionó anteriormente, el copago es una barrera en la entrada al sistema escolar que perjudica en mayor medida a los estudiantes de las familias vulnerables.

En segundo lugar, se encuentra la selección de estudiantes, mecanismo que agudiza la segregación escolar. El sistema educativo gatilla —por medio de los resultados de las pruebas estandarizadas— que los establecimientos busquen a los mejores alumnos, entonces se deja fuera a los de peor rendimiento o que tienen alta probabilidad de tener bajo desempeño (Carrasco et al., 2014).

Cabe destacar que por medio del avance de las políticas educacionales, como la Ley de Inclusión, en la que se profundizará más adelante, se está avanzando para mitigar las causas mencionadas.

1.3. Beneficios de la diversidad

Diversos estudios internacionales han dado cuenta de que las escuelas menos segregadas generan mejores resultados escolares, mejoras en el acceso a la educación superior y al empleo; además, cuando son adultos, los estudiantes que asistieron a estas escuelas pueden tener una mayor facilidad para vivir en ambientes integrados (Orfield, 2001).

De modo similar, desde los años cincuenta en Estados Unidos y de los sesenta en algunos países de Europa se tiene como foco de estudio la efectividad escolar. Se apuntó a la composición social de los establecimientos y las aulas y a los procesos y resultados educacionales experimentados por los estudiantes. Si bien en un inicio existieron datos contradictorios sobre la asociación de la composición del aula y las oportunidades de aprendizaje, nuevas investigaciones, con metodologías más adecuadas, han aportado mayor evidencia sobre el efecto de los compañeros en los logros escolares (Bellei, 2013).

Estudios más recientes han dado cuenta del efecto positivo y significativo de la composición social. Dentro de estos se encuentran, por ejemplo, los de Gaviria y Raphael (2001), quienes evidencian que las interacciones sociales desempeñan un papel muy importante en el consumo —o no consumo— de drogas, alcohol y tabaco; y también en la deserción o permanencia en los estudios. Por otra parte, Sacerdote (2001) indica la influencia de los compañeros universitarios en el comportamiento y toma de decisiones de los

estudiantes, y Hoxby (2000) releva que los estudiantes son afectados por el nivel de logro de sus compañeros: el aumento de 1 punto en Lectura entre los pares aumenta la puntuación del estudiante entre 0,15 y 0,4.

También Ding y Lehrer (2006) muestran el vínculo entre el desempeño de los compañeros y el rendimiento estudiantil, encontrando evidencias del efecto par, que opera de manera positiva y no lineal. Finalmente, Duflo et al. (2008) dan cuenta de que el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes por parte de los profesores y la adaptación que estos realizan a sus formas de enseñar, hacen que el efecto par tenga resultados, los cuales son beneficiosos para todos los estudiantes. Esto quiere decir que el monitoreo y la adaptabilidad de las formas de enseñanza del docente, genera un efecto positivo en aulas diversas.

En definitiva, los estudios recién mencionados, como otros más (por ejemplo, Evans et al., 1992; McEwan, 2003; Angrist et al. 2004; Hoxby y Weingarth, 2006; Schindler, 2003), demuestran algunas evidencias sobre un efecto de los compañeros estadísticamente significativo y positivo sobre los logros escolares cuando existen compañeros de: mayor nivel socioeconómico; mayor habilidad académica; o que son mujeres (Bellei, 2013).

1.4. Diversidad y su relación con el aprendizaje

Según Woolfolk (2010), la diversidad es una condición inherente a toda situación de enseñanza y aprendizaje, en donde los estudiantes comparten su historia personal y experiencias previas. Ello permite construir conocimientos en una dinámica de interacción única y particular. En esta línea de pensamiento, Bourgeois (2009) propone que cada aprendiz que se enfrenta a una situación de formación, pone al servicio del espacio de aprendizaje tres trayectorias principales: **una biográfica**, que refiere a los hechos y eventos que han marcado la vida del sujeto; **una trayectoria**, que refiere a la manera en que la historia de vida ha llevado al sujeto a entenderse a sí mismo; y **una de formación**, que refiere a las experiencias previas de aprendizaje formal. La articulación de estas tres trayectorias definiría a cada aprendiz como un sujeto que se dispone ante la situación de enseñanza y aprendizaje de forma particular.

A partir de la teoría cognoscitiva social¹, se han abierto múltiples líneas de investigación que han identificado diversos factores que explican las diferencias en los resultados de aprendizaje, entre los cuales se destacan dos factores centrales: la motivación y la autorregulación (Woolfolk, 2010).

En cuanto a la motivación, desde el concepto desarrollado por Pintrich (2003), se entiende como un factor complejo y multidimensional que explica los motivos por los cuales los estudiantes se ven implicados o no en la situación de enseñanza y aprendizaje. Según este autor, dentro de las fuentes principales de la motivación, se encuentran los intereses personales, la atribución interna o externa de éxitos y fracasos, la relevancia de los contenidos para la vida e identidad personal, la autoeficacia frente a las tareas, las metas de aprendizaje y las teorías de la inteligencia. Este sería un factor importante que evidencia una diversidad de disposiciones a participar por parte de los estudiantes.

Con respecto a la autorregulación, esta refiere a la habilidad para activar y mantener pensamientos, acciones y emociones para alcanzar objetivos (Woolfolk, 2010), teniendo un rol central en el aprendizaje y participación de los estudiantes en su quehacer educativo.

¹ Perspectiva que añade el interés por factores cognitivos, como las creencias, las autopercepciones y las expectativas, a la teoría del aprendizaje social (Woolfolk, 2010).

A partir de esto, es posible argumentar que el espacio de aprendizaje es un constructo inherentemente diverso, en cuanto cada sujeto que aprende desarrolla una trayectoria personal que lo lleva a enfrentarse de forma particular a múltiples experiencias y situaciones, en un complejo proceso que se construye mediante constantes interacciones sociales (Woolfolk, 2010). Por lo mismo es importante recordar, con una mirada socio-constructivista, que cada una de estas trayectorias se inscribe dentro de un contexto social, histórico y cultural que interactúa con otros y da forma a una construcción de conocimiento particular (Rosas y Sebastián, 2008).

En base a dichas evidencias es que en Chile se ha intentado promover un sistema educacional cada vez más inclusivo que considere las necesidades y especificidades de cada uno de los estudiantes; lo que está expresado en una nueva legislación al respecto.

1.5. Camino hacia la inclusión y la diversidad en el sistema escolar chileno

Es común que el análisis de las políticas y programas implementados en Chile en función de la atención a la diversidad se focalice en el trabajo con estudiantes de características especiales. En efecto, nuestro país se debatió entre la integración de niños con características especiales en escuelas regulares y la creación de un espacio educativo paralelo, caracterizado por darle cabida solo a estudiantes con discapacidades (Unicef, 2001).

Sin embargo, desde los años noventa se han realizado esfuerzos para avanzar en la integración desde una mirada más amplia, que además del área señalada, incorpore variables socioeconómicas, étnicas y culturales para la construcción de aulas y escuelas diversas. Desde ahí, los principales avances con respecto a la inclusión y gestión de la diversidad dentro de los establecimientos y el aula, corresponden a los siguientes:

Decretos Supremos N.º 01/98 y N.º 374/99

Estos entregan los lineamientos para instalar los Programas de Integración Escolar de cada establecimiento, los cuales obtienen recursos humanos y materiales para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)². Además impulsan el trabajo en grupos diferenciados de estudiantes de escuelas regulares que alternan el aula regular y el aula de recursos.

Ley N.º 20201

En 2007 esta ley instala controles financieros a los sostenedores con la entrega de financiamiento de acuerdo a las NEE, las cuales pueden ser transitorias (NEET), o permanentes (NEEP). Esta ley propone la realización de una evaluación o diagnóstico de ingreso de NEET o NEEP para identificar los estudiantes beneficiarios de la subvención.

² Las NEE se refieren a los estudiantes que por distintas barreras, requieren ayuda y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos para guiar su proceso de desarrollo y aprendizaje, y apoyar el cumplimiento de los objetivos de la educación

Ley General de Educación (Ley N.º 20370)

En 2009, esta ley especifica que en establecimientos con alto porcentaje de estudiantes que pertenezcan a pueblos originarios se debe considerar como objetivo general que ellos puedan comprender y expresar mensajes simples en su lengua correspondiente, reconocer su historia y conocer su origen.

Programa de Integración Escolar (PIE) (Decreto Supremo N.º 170)

En 2009, con el Decreto Supremo N.º 170, se establecen lineamientos con respecto a la evaluación diagnóstica —en consideración de las NEET y NEEP— y a los requerimientos para acceder a recursos. Este programa entrega estrategias de inclusión, las que tienen como objetivo aportar a la mejora de la calidad educativa al favorecer la participación de todos los estudiantes en el aula, especialmente la de aquellos que presentan NEE. El programa pone a disposición recursos humanos y materiales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley N.º 20248)

En 2008 entró en vigencia con la entrega de recursos adicionales a los sostenedores de establecimientos suscritos voluntariamente al régimen de la SEP por cada estudiante prioritario³ de sus establecimientos. Dentro de los requisitos y obligaciones que deben cumplir los sostenedores, está respetar ciertos beneficios establecidos para los alumnos prioritarios y construir un Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

La Ley SEP ha introducido cambios positivos en la inclusión, dado que los establecimientos que optan por recibir financiamiento adicional para sus estudiantes prioritarios deben eximirlos del financiamiento compartido. Ello abre oportunidades a familias vulnerables, puesto que pueden optar por establecimientos a los que antes no podían acceder (Carrasco et al., 2014).

Política de Convivencia Escolar

Aunque en 2004 entró en vigencia, esta política ha experimentado actualizaciones debido a las transformaciones sociales y culturales del país; la última fue en 2015. Actualmente, la Política de Convivencia Escolar busca propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje para convivir con los demás por medio de la experiencia de la generación de vínculos. En este sentido, el objetivo principal de la política es la orientación de distintas acciones que fomenten la comprensión y desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con un enfoque formativo, de derechos, de equidad de género y de gestión institucional y territorial.

³ Entendido como los estudiantes que la situación económica de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo

Diversificación de la enseñanza (Decreto N.º 83)

En 2015 se aprueban y en 2017 se hacen vigentes los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y básica. El Decreto N.º 83 es el instrumento legal que mandata implementar el acceso universal al currículo nacional. Su objetivo principal es aportar a la inclusión y al respeto a la diversidad, con principios orientadores de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa. Los criterios se basan en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación que responde a las diferencias de los estudiantes centrándose en los avances del aprendizaje y en las nuevas tecnologías (Rosey y Meyer, 2000, en Sánchez y Díez, 2013).

Ley de Inclusión (Ley N.º 20845)

Debido a la importancia de las capacidades y habilidades de los estudiantes para el desarrollo, avance y crecimiento social, cultural y económico del país, y a la relevancia de que cada individuo tenga la posibilidad de ser y hacer su proyecto de vida, desarrollando todo su potencial, se decidió realizar cambios al sistema educativo.

En este contexto, este proyecto se enmarca en un conjunto mucho más amplio de propuestas legislativas, normativas y programas que forman parte de la Reforma Educacional en Chile. Con este programa se busca conformar un sistema educativo moderno y de calidad donde se propicien los conocimientos, competencias y valores democráticos que el país demanda para sus estudiantes. Se espera fortalecer la educación pública en el contexto de un sistema mixto desregulado y con incentivos inadecuados, que caracterizan el actual sistema educativo (Ley N.º 20845).

De acuerdo con lo anterior, se elaboró la Ley de Inclusión, que tiene como principal objetivo garantizar el derecho a la educación, al instalarla como un principio básico; es decir, que todos los niños y jóvenes tengan el mismo derecho a desarrollar sus capacidades, sin importar sus diferencias o dificultades.

La Ley de Inclusión se promulgó en 2015 y entró en vigencia a principios de 2016 de manera gradual y sectorizada. En concreto, esta normativa permite la elección de establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado por parte de las familias, sin importar su capacidad económica. El estado compensará gradualmente la contribución de las familias. Además, la ley elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado y termina con la selección arbitraria, lo que permite que padres y apoderados puedan escoger el colegio y/o proyecto educativo que prefieran para sus hijos e hijas.

En consecuencia, este proyecto es un gran avance en la disminución de los altos niveles de segregación escolar y diferencias de oportunidades, ya que apuesta por el encuentro de estudiantes con diferentes trayectorias, vivencias y aprendizajes, para así mitigar las grandes brechas existentes en el actual sistema escolar.

En el contexto de la literatura internacional y los esfuerzos de Chile en la materia, es importante conocer la situación educativa de nuestro país con foco en las dimensiones relacionadas con la inclusión y diversidad.

Los siguientes capítulos exponen los principales resultados de nuestro sistema escolar desde tres áreas fundamentales: aprendizajes académicos, IDPS y procesos de gestión escolar.

En cada uno de estos capítulos los resultados se desglosan de acuerdo con variables socioeconómicas, territoriales y de género, componiendo un panorama que caracteriza la realidad de Chile en la materia y poniendo énfasis en los desafíos que se visualizan a partir de los datos reportados.

Esta información es relevante para enfrentar los nuevos desafíos que se presentan en el área, sirviendo de evidencia para la toma de decisiones tanto a nivel macro como micro, medidas que entregan un apoyo efectivo a las comunidades escolares.



2. Aprendizajes académicos: resultados con foco en la inclusión

2.1. Nuevo sistema nacional de evaluación de aprendizajes cognitivos

En este apartado se describen las principales características del nuevo sistema de evaluación de aprendizajes en el país, el que incluye una variedad de instrumentos y procesos con distintos propósitos y da cuenta de las necesidades de todos los actores que participan en el sistema educativo.

El objetivo de este nuevo sistema es el aporte a la mejora escolar a través de distintos instrumentos y subsistemas de evaluación, los que generan evidencia para orientar la toma de decisiones.

En específico, el nuevo sistema de evaluación de aprendizajes propone la mantención de instrumentos sumativos para la responsabilización a través de las evaluaciones Simce. La información entregada por estas evaluaciones es clave para que la política pública pueda tomar decisiones en base a los resultados, como también para que el equipo directivo pueda verificar sus resultados en cuanto a la trayectoria del establecimiento. Para ello se ha profundizado en el alcance y detalle de la información reportada en base a esta prueba, avanzando desde puntajes promedios a reportes por habilidad y eje de conocimiento, errores frecuentes, y análisis de la información en función de variables relevantes (como género).

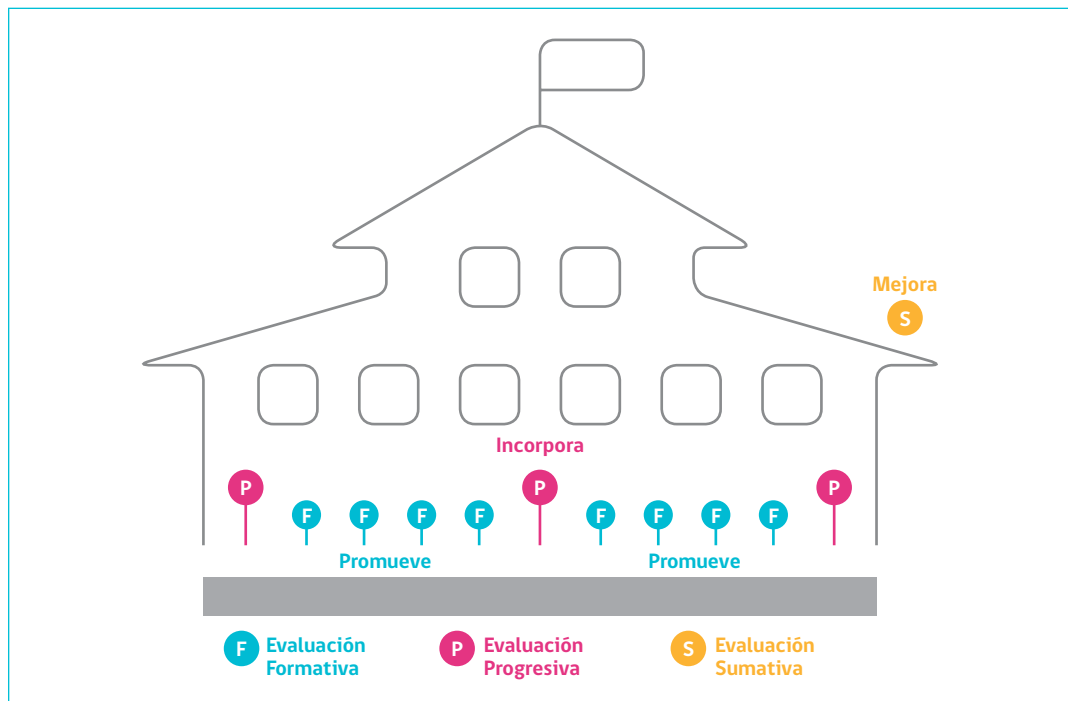
Asimismo, el nuevo sistema incorpora nuevos componentes en la lógica de apoyar a los docentes en las evaluaciones que realizan durante el año escolar: Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa. Ambas son voluntarias para las escuelas, es decir, se ponen a disposición de los establecimientos para que estos las utilicen en la medida en que les aporte en su trabajo diario y de acuerdo con su contexto escolar.

Evaluación Progresiva concibe la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su propósito es entregar información oportuna a los distintos actores del sistema educativo con respecto a los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, permitiéndoles tomar decisiones y definir acciones de mejora en base a datos concretos. Para lograr este objetivo, Progresiva entrega en tres periodos del año un conjunto de herramientas: pruebas, reportes de resultados y orientaciones pedagógicas, que permiten recopilar evidencia sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes e implementar acciones concretas para su mejora.

El primer ciclo de aplicación es al inicio del año escolar y permite un diagnóstico y formulación de metas con la evidencia que entregan los datos. El segundo, a mediados del año escolar, y da la posibilidad de monitorear los logros de aprendizaje alcanzados y ajustar las metas con la evidencia obtenida en este momento del año. El último ciclo de aplicación permite evaluar el logro de las metas para fin de año y reflexionar en torno al progreso de los aprendizajes de los estudiantes. Esta evaluación, como las anteriores, tiene carácter voluntario, por lo que las escuelas tienen la posibilidad de elegir participar y decidir si esta se acomoda a la planificación y programas que ya existan en su contexto escolar en particular.

Figura 2.1.

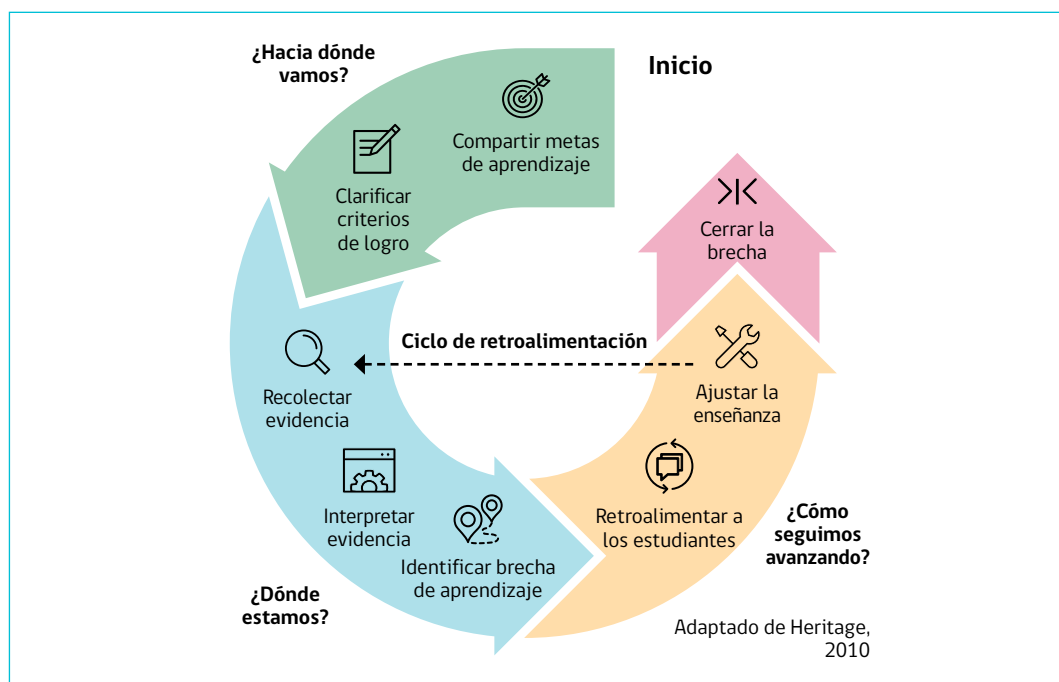
Componentes del sistema nacional de evaluación de aprendizajes



Por su parte, Evaluación Formativa contempla herramientas y estrategias a utilizar por los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de identificar las metas de aprendizaje de los estudiantes, el estado actual de aprendizaje de estos estudiantes, y los pasos necesarios para cerrar la brecha entre los dos estados anteriores.

Figura 2.2.

Ciclo de Evaluación Formativa



Evaluación Formativa puede ser aplicada clase a clase o bien de acuerdo con la periodicidad que se estime conveniente, de manera de fomentar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes de cada contexto educativo. Esto implica pensar y planificar la evaluación al mismo tiempo que el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, el nuevo sistema de evaluación de aprendizajes consta de tres componentes evaluativos que tienen distintos propósitos, se aplican con distinta frecuencia, entregan distintos tipos de información para diferentes destinatarios y se utilizan de manera complementaria para la toma de decisiones: la evaluación sumativa entrega información a nivel de establecimiento y da cuenta de lo que los estudiantes han aprendido al finalizar un ciclo de enseñanza; Evaluación Progresiva entrega información tres veces en el año, a nivel de estudiante y grupo curso, para verificar si están cumpliendo los Estándares de Aprendizaje, y Evaluación Formativa provee información específica para retroalimentar tanto a los estudiantes como a los docentes durante el proceso de enseñanza.

De esta manera se ha configurado un sistema articulado que diversifica y mejora la información entregada a la comunidad escolar de acuerdo a propósitos específicos: mayor cantidad, mejor calidad, más niveles de desagregación y frecuencia; y, al mismo tiempo, fomenta la participación de la escuela en la gestión de sus procesos de evaluación, en particular, y en sus procesos pedagógicos, en general. En este sentido, promueve que los directivos, padres y apoderados, docentes y estudiantes tengan información sobre el aprendizaje individual de los estudiantes, mientras que la política pública, sostenedores y el público en general obtengan información general sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes para verificar que los recursos públicos sean utilizados eficientemente.

2.2. Aprendizajes académicos: principales resultados

Este capítulo resume los resultados Simce 2016. En primer lugar se presentan los detalles de la aplicación y cobertura de la evaluación, para luego mostrar los resultados de cada prueba según grado.

Cada resultado fue descompuesto de acuerdo con la prueba evaluada, presenta los puntajes obtenidos en su promedio y según la clasificación de los Estándares de Aprendizaje, tanto a nivel de región como a nivel nacional. Luego, cada tendencia nacional fue interpretada por género y grupo socioeconómico (GSE), variables relevantes en el análisis de la segregación y diversidad del sistema escolar.

Aplicación y cobertura:

Durante octubre de 2016 la Agencia aplicó las pruebas Simce a estudiantes de 4° básico, 6° básico y II medio del país. Cada una de estas tiene como fin evaluar los conocimientos mínimos asociados al currículo nacional alcanzados por los alumnos en Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Tabla 2.1.

Resumen aplicación pruebas Simce 2016

Grado	Área evaluada				Número de evaluados		Asistencia promedio	
	Lectura ^a	Matemática	Cs. Sociales ^b	Cs. Naturales ^c	Estab.	Estud.	A Eval.	Anual
4°	x	x			7 397	222 626	94,1 %	92,7 %
6°	x	x	x		7 342	225 796	94,7 %	92,8 %
II	x	x		x	2 893	211 728	91,3 %	90,9 %

Notas: la aplicación se realizó entre el 4 y el 13 de octubre de 2016:

- (a) Lenguaje y Comunicación: Comprensión de Lectura.
- (b) Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- (c) Ciencias Naturales.

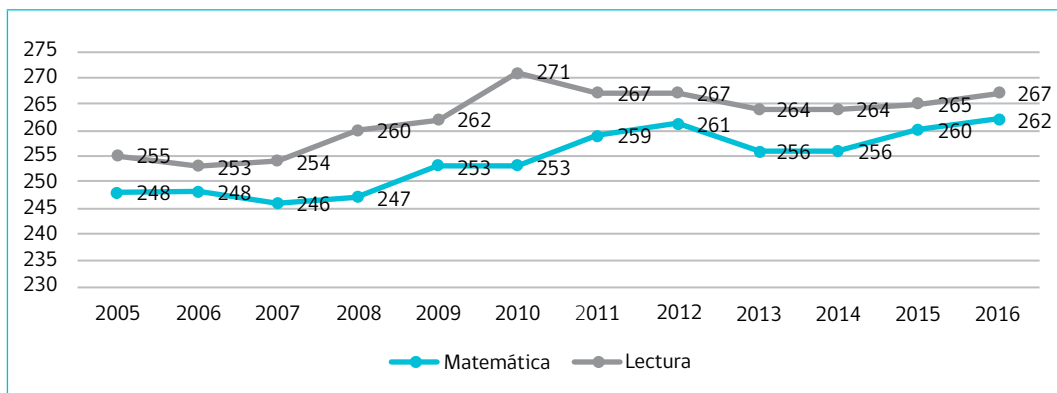
La Tabla 2.1 resume la aplicación de las pruebas de acuerdo al grado. En todos estos se observa una cobertura de más del 90 % de los establecimientos, 222 626, 225 796 y 211 728 alumnos en 4°, 6° básico y II medio, respectivamente.

Resultados Simce 4° básico:

La Figura 2.3 resume la tendencia de los puntajes Simce entre 2005 y 2016 para estudiantes de 4° básico a nivel nacional.

Figura 2.3.

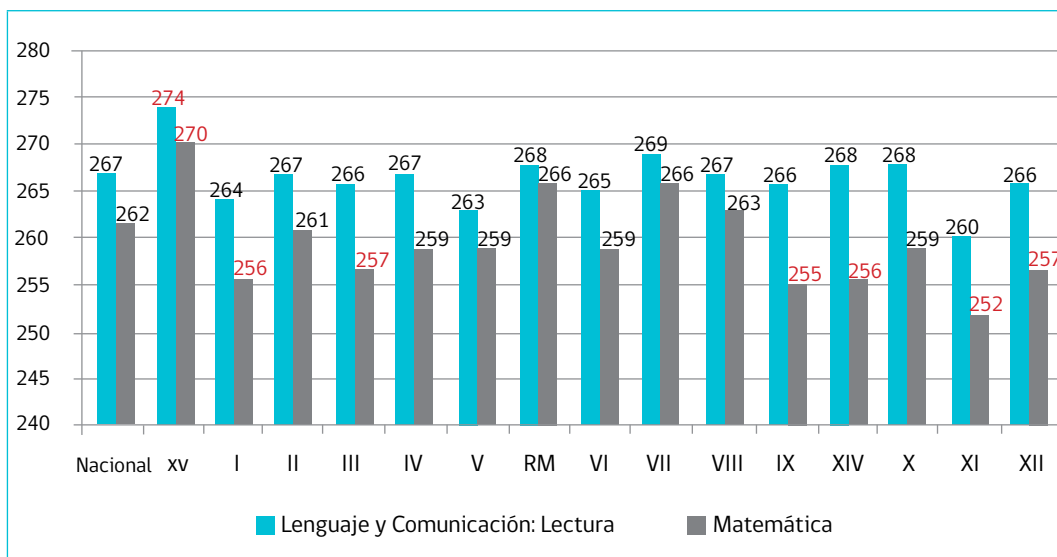
Tendencia en puntaje promedio de los estudiantes de 4° básico



Si bien la tendencia no es lineal en el periodo de los diez años estudiados, se observa que desde 2005 a la fecha ha habido un aumento de 12 puntos en los puntajes de Lectura, y de 14 puntos en Matemática. Sin embargo, con respecto al año anterior (2015) no se observan diferencias importantes. En Lectura, la evolución de los puntajes muestra hasta 2010 un aumento progresivo de la media nacional, con una estabilización de los puntajes sin una tendencia clara hacia el aumento o disminución. En Matemática, la tendencia es más positiva. Esto apunta a que la mejora en los resultados en Simce para 4° básico, si bien no ha seguido una trayectoria lineal, sí se encuentra manifiesta.

Figura 2.4.

Puntaje promedio de los estudiantes de 4° básico y promedio nacional

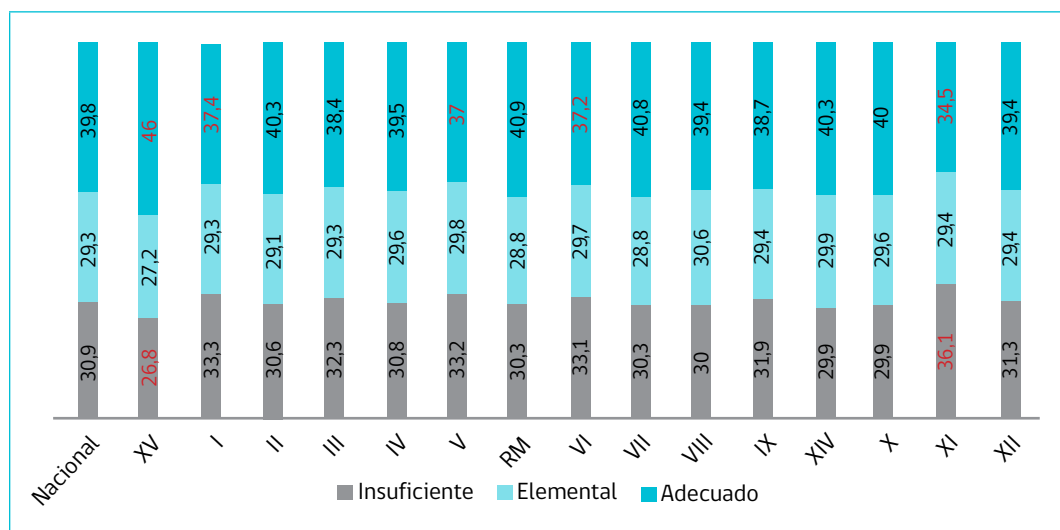


Los resultados Simce 4° básico a nivel regional se resumen en la Figura 2.4. En comparación con la tendencia nacional, el promedio de resultados de Lectura de Arica y Parinacota se encuentra significativamente por encima del promedio nacional —estadística destacada en rojo en el gráfico—, al tiempo que la región de Aysén obtiene una media de 260 puntos, 7 puntos por debajo de la tendencia país. El resto de las regiones no se desvía del comportamiento general. No obstante, en Matemática los resultados parecen variar más de acuerdo con la región: Tarapacá, Atacama, La Araucanía, Los Ríos, Aysén y Magallanes se encuentran significativamente por debajo del promedio nacional, mientras que Arica y Parinacota lo sobrepasan en 9 puntos.

Por otro lado, las figuras 2.5 y 2.6 resumen la distribución de los Estándares de Aprendizaje para ambas pruebas Simce 2016 según región y tendencia nacional. Cada categoría de los Estándares de Aprendizaje se presenta por región y se compara con los resultados nacionales. Se destaca con rojo aquellos puntajes que se encuentran por debajo o por sobre la tendencia del país.

Figura 2.5.

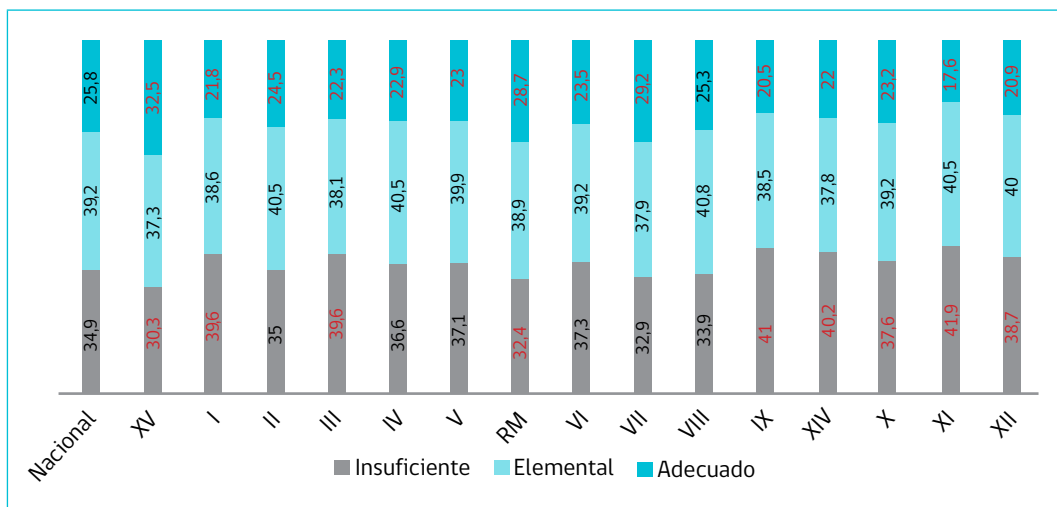
Estándares de Aprendizaje para Simce Lectura (%)



En la prueba de Lectura se observa que el 40 % de los estudiantes de 4° básico del país se concentra en el nivel Adecuado, únicamente Arica y Parinacota se encuentra significativamente por encima de esta estadística, con un 46 % de sus estudiantes en este nivel de aprendizaje. Tarapacá, Valparaíso, O'Higgins y Aysén están por debajo de la proporción nacional. Luego, un 29 % de los estudiantes se encuentra en Elemental, sin variaciones entre regiones, y un 31 %, en Insuficiente, con la excepción de las regiones de Aysén (36 %) y de Arica y Parinacota (27 %).

Figura 2.6.

Estándares de Aprendizaje para Simce Matemática (%)



En Matemática la distribución de los Estándares de Aprendizaje a nivel regional varía bastante. La tendencia general se describe en la Figura 2.6: un 26 % de los niños y niñas de 4° básico del país se encuentra en la categoría Adecuado, un 39 %, en Elemental y un 35 %, en Insuficiente. Sin embargo, como se evidencia en los porcentajes destacados en rojo, con la excepción de las regiones de Arica y Parinacota, Metropolitana y del Maule, las estadísticas están por debajo de las nacionales en el estándar Adecuado; es decir, las regiones mencionadas sesgan la distribución general del indicador. La realidad nacional muestra que en esta asignatura existe poca variabilidad entre regiones. Además, que ninguna baja del 33 % de niños y niñas con nivel de aprendizaje Insuficiente, llegando a un 42 % en Aysén, 7 puntos por encima de la tendencia nacional. Esto demuestra que la mayor tarea a realizar a nivel país respecto de este grado es la de movilizar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en estándar Insuficiente.

Además de este análisis, para tener una mejor imagen de los resultados a nivel nacional se deben observar estas tendencias en virtud del género de los estudiantes y del nivel socioeconómico del establecimiento.

Tabla 2.2.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según género

Asignatura	Mujeres				Hombres			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	43,1 % (+)	30,1 %	26,8 %	272 (+) •	36,4 %	28,5 %	35 % (+)	262 •
Matemática	25 %	39,4 %	35,6 %	262 •	26,6 %	39,1 %	34,3 %	263 •

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 •: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

La Tabla 2.2 muestra los puntajes promedio y Estándares de Aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con su género. En primer lugar, no se observan diferencias significativas en los promedios Simce tanto de mujeres como de hombres con respecto a los resultados 2015. Por otro lado, las mujeres obtienen 272 puntos en promedio en Lectura de, lo que las posiciona por encima de sus pares hombres en 10 puntos; mientras que en Matemática no se observa una brecha significativa en la media de los puntajes. Luego, en Lectura, el porcentaje de mujeres en nivel de aprendizaje Adecuado es de 43 %, mientras que solo de un 36 % en el caso de los hombres, los cuales a su vez tienen una mayor presencia en resultados de estándar Insuficiente.

Tabla 2.3.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje Simce promedio según GSE

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura				Matemática			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Alto	67,9 % (+)	22 % (-)	10,1 % (-)	301 (+) •	57,6 % (+)	33,4 % (-)	9 % (-)	300 (+) •
Medio alto	52,4 % (+)	28,6 %	19,0 % (-)	283 (+) •	35,7 % (+)	43,1 %	21,2 % (-)	278 (+) •
Medio	39,5 % (+)	31 %	29,5 % (-)	268 (+) •	25,2 % (+)	42,0 % (+)	32,8 % (-)	264 (+) •
Medio bajo	29,1 % (+)	30,4 %	40,5 % (-)	254 (+) •	16,1 % (+)	37,9 % (+)	46,1 % (-)	248 (+) •
Bajo	25,4 %	28,4 %	46,2 %	247 •	11,2 %	33,2 %	55,7 %	237 •

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 •: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

En términos de grupo socioeconómico (Tabla 2.3) del establecimiento, se observa que tanto en Lectura como en Matemática los estudiantes de 4° básico de escuelas de GSE alto se posicionan con mayor frecuencia en el Estándar de Aprendizaje Adecuado y, en general, con un promedio Simce mayor en ambas pruebas. Así, mientras un 68 % de estos se encuentra en dicha categoría, solo un 25 % de GSE bajo está en ese nivel, cuando se trata de Lectura. En Matemática, las proporciones son de un 58 % y un 11 %. Mientras un 56 % de los estudiantes de GSE bajo tienen un desempeño Insuficiente en Matemática, solo un 9 % de GSE alto cae en este nivel, relación similar a la de Lectura.

Tabla 2.4.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje Simce promedio, según ruralidad

Asignatura	Urbano				Rural			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	40,6 %(+)	29,2 %	30,2 %(-)	268(+)	32,6 %	29,9 %	37,5 %	258
Matemática	27,1 %(+)	39,6 %(+)	33,3 %(-)	264(+)	15,4 %	36,1 %	48,5 %	246

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 ●: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

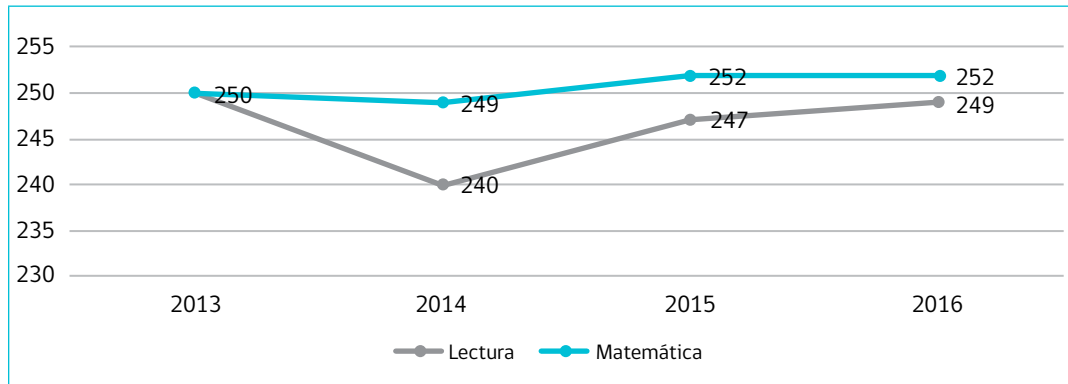
Finalmente, la Tabla 2.4 muestra la asociación entre la cantidad de estudiantes en cada Estándar de Aprendizaje y la zona en la que se encuentra el establecimiento al que asisten. Tanto para Lectura como para Matemática existe una mayor concentración de estudiantes con un nivel de aprendizaje Adecuado en contextos urbanos, y una menor cantidad de estudiantes en Insuficiente. Por otro lado, no se observan cambios en los puntajes promedio por contexto respecto de la medición anterior. Estos resultados apuntan a que el contexto propio de la ruralidad debe ser considerado como un factor relevante a la hora de comprender el desempeño de los estudiantes.

Resultados Simce 6° básico

Los resultados para 6° básico 2016 muestran tendencias similares a observadas en 4° básico, y se describen a continuación en detalle. La Figura 2.7 muestra la tendencia en los puntajes de Lectura y Matemática para los estudiantes de 6° básico.

Figura 2.7.

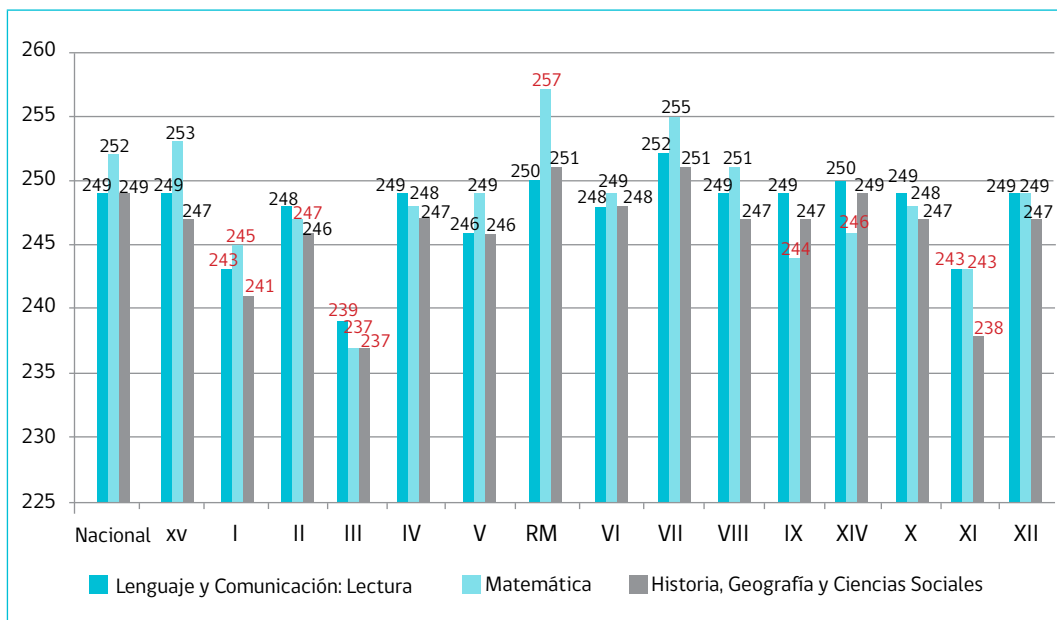
Tendencia en puntaje promedio de los estudiantes de 6° básico



Nuevamente las tendencias en los resultados de Matemática siguen una trayectoria de crecimiento progresivo. No obstante, no se observan diferencias importantes entre las mediciones reportadas. En el caso de Lectura, hubo una caída de 10 puntos en el promedio de Simce entre 2013 y 2014, que parece ir en recuperación hasta la fecha.

Figura 2.8.

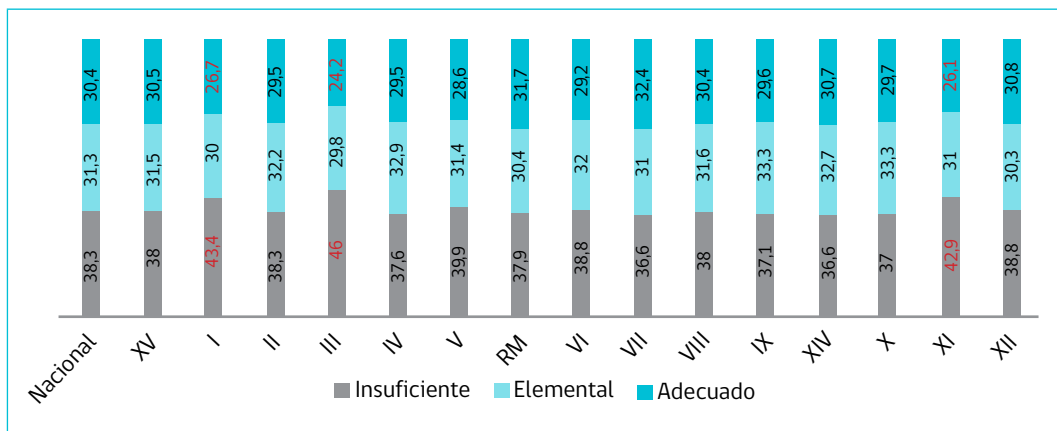
Puntaje promedio de los estudiantes de 6° básico y promedio nacional



La Figura 2.8 resume los resultados para las pruebas de Lectura, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tanto a nivel nacional como regional del 2016. En primer lugar, el promedio de los puntajes de estas pruebas es de 249, 252 y 249 puntos, respectivamente, sin variaciones respecto de la medición 2015. Mientras que gran parte de los resultados a nivel regional sigue la tendencia nacional; Tarapacá, Atacama y Aysén se encuentran significativamente por debajo de las medias en las tres evaluaciones realizadas en este grado. Antofagasta, Araucanía, y Los Ríos obtienen puntajes en Matemática que se encuentran por debajo de la media nacional, mientras que la Región Metropolitana es la única que sobrepasa dicho promedio en esta prueba.

Figura 2.9.

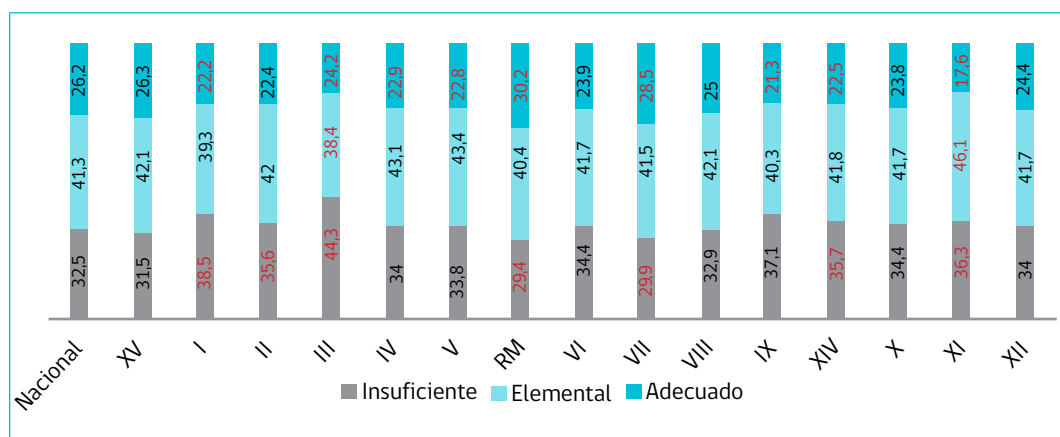
Estándares de Aprendizaje para Simce Lectura (%)



Respecto de los Estándares de Aprendizaje en Simce de Lectura y de Matemática, las figuras 2.9 y 2.10 muestran los resultados a nivel de regional. Por un lado, la tendencia nacional en Lectura muestra que los estudiantes se concentran principalmente en el estándar Insuficiente: un 38 % se encuentra en esta categoría, un 31 % en Elemental y un 30 %, en nivel Adecuado. Esta distribución de los estudiantes se repite solo con algunas excepciones. Así, en la región de Tarapacá, Atacama y Aysén, la proporción de estudiantes con un nivel de aprendizaje Adecuado es significativamente menor a la tendencia nacional, y con uno Insuficiente, significativamente mayor.

Figura 2.10.

Estándares de Aprendizaje para Simce Matemática (%)



Los resultados en Matemática para 6° básico muestran un panorama un poco más variado. A nivel nacional, un 41 % se encuentra en nivel Elemental, un 26 %, en Adecuado y un 33 %, en Insuficiente. En definitiva, la mayoría de las variaciones refieren a un menor porcentaje de estudiantes en categoría Adecuado. Atacama y Aysén tienen las cifras menores y, Atacama, el mayor porcentaje de alumnos en nivel Insuficiente.

Tabla 2.4.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según género

Asignatura	Mujeres				Hombres			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	33,9 % (+)	32,6 % (+)	33,50 %	255 (+) •	27,1 %	30,1 %	42,9 % (+)	243 •
Matemática	25,6 %	41,4 %	33,0 %	251 •	26,7 %	41,3 %	32 %	253 •
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	-	-	-	251 (+) •	-	-	-	246 •

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
•: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
(+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
(-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
(): No hay diferencia significativa.

En la distribución por género (Tabla 2.5), al igual que para la tendencia general, los resultados 2016 no varían con respecto al 2015. Tanto en Lectura como en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las mujeres obtienen en promedio mejores puntajes que sus pares hombres. La distribución de hombres y mujeres se mantiene similar en los distintos Estándares de Aprendizaje en el caso de Matemática, la mayoría se encuentra en nivel Elemental. En Lectura, las mujeres obtienen con mayor frecuencia que sus pares estándar Adecuado o Elemental, y un grupo significativamente menor de ellas es categorizado como Insuficiente.

Tabla 2.5.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según GSE

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura				Matemática				Hist., Geogr. y Cs. Soc.
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Prom.
Alto	58,6 % (+)	26,6 % (-)	14,8 % (-)	283 (+) •	65,5 % (+)	29,2 % (-)	5,3 % (-)	299 (+) •	288 (+) •
Medio alto	42,2 % (+)	32,7 %	25,2 % (-)	265 (+) •	40,1 % (+)	44,4 %	15,5 % (-)	273 (+) •	266 (+) •
Medio	30,1 % (+)	32,9 %	37 % (-)	250 (+) •	25,2 % (+)	44,7 % (+)	30,1 % (-)	253 (+) •	249 (+) •
Medio bajo	20,6 %	30,4 %	49 %	235 •	13,6 % (+)	41,1 % (+)	45,4 % (-)	234 (+) •	233 (+) •
Bajo	17,8 %	31 %	51,2 %	232 •	10,7 %	37,4 %	51,8 %	227 •	227 •

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 •: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

Por otro lado, similar a Simce 4° básico, los grupos socioeconómicos más altos obtienen los mejores resultados, tanto en promedio como en los Estándares de Aprendizaje. La Tabla 2.6 resume estos hallazgos. Los puntajes promedio en Simce Lectura, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales superan los 283 puntos, en contraste con el máximo de 232 puntos en Lectura que consigue en promedio los establecimientos de GSE bajo. Esta tendencia se reproduce en los grupos medios. En Estándares de Aprendizaje, tienen los mayores porcentajes en el nivel Adecuado, y los menores, en Insuficiente: solo un 5 % en el caso de Matemática, en contraste con el 52 % de las escuelas de GSE bajo.

Tabla 2.6.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje Simce promedio, según ruralidad

Asignatura	Urbano				Rural			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	31,2 %(+)	31,0 % (-)	37,8 %(-)	250(+) •	23,7 %	33,9 %	42,5 %	241 •
Matemática	27,5 %(+)	41,4 %	31,1 %(-)	254(+) •	15,1 %	40,8 %	44,1 %	235 •
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	-	-	-	249(+) •	-	-	-	238 •

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 •: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

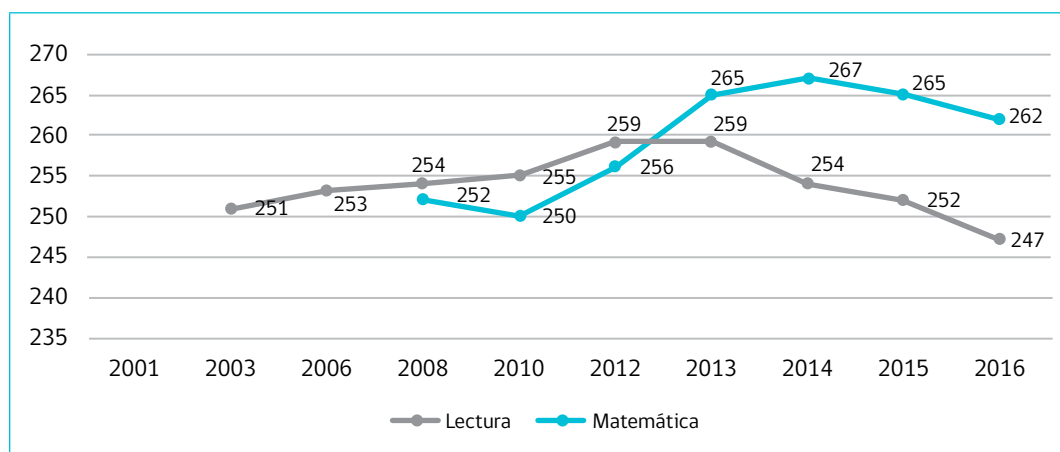
En cuanto a la ruralidad, el promedio de los puntajes Simce para las tres asignaturas evaluadas en 6° básico muestra mejores resultados en contextos urbanos. Asimismo, hay un mayor porcentaje de estudiantes en estándar Adecuado y un menor porcentaje de estudiantes en nivel Insuficiente. Por último, no se observan cambios en los puntajes promedio por contexto con respecto a la medición anterior.

Resultados Simce II medio:

La Figura 2.11 resume las tendencias de los puntajes promedio de II medio en Lectura y Matemática.

Figura 2.11.

Puntaje promedio de los estudiantes de II medio y tendencia

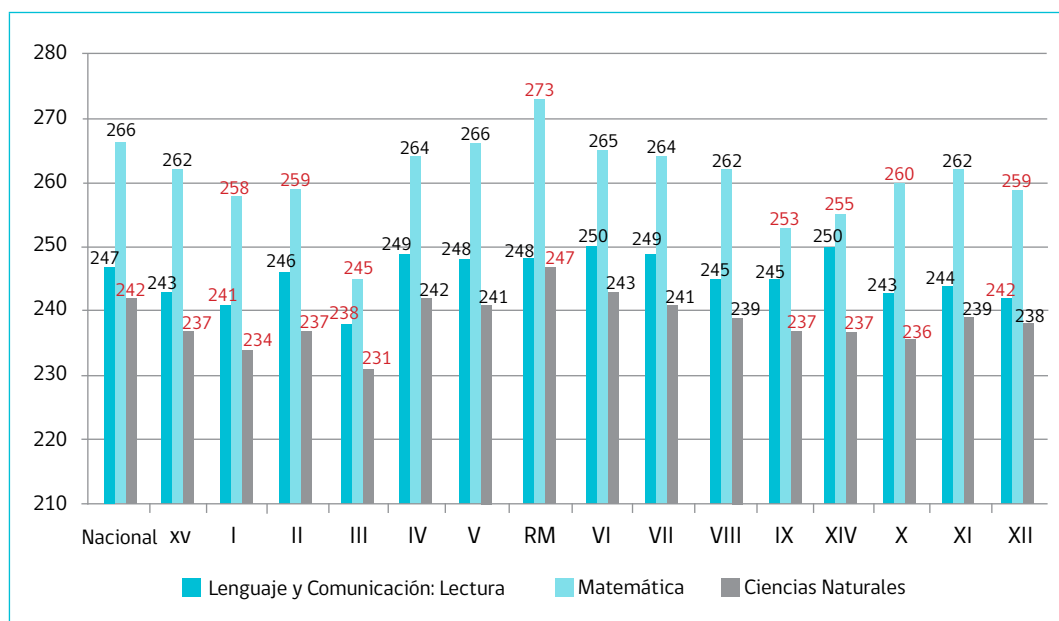


Los estudiantes del país que cursan este grado obtienen un desempeño superior en Matemática que en Lectura, similar a lo que ocurre en 6° básico. Esto se explica, en parte, porque los puntajes promedio en Lectura para este grado muestran, a partir del 2012, una tendencia de deterioro, con una baja de 5 puntos entre 2016 y 2015, y de 12 puntos en relación al 2012, propensión que contrasta con la subida que experimentó este resultado entre 2001 y 2012.

Por otro lado, Matemática presenta una trayectoria de mejora más pronunciada, con un aumento en los puntajes promedio de 10 puntos en los últimos ocho años. Sin embargo, en las últimas mediciones no se observa esta tendencia, con 5 puntos de baja entre 2014 y 2016.

Figura 2.12.

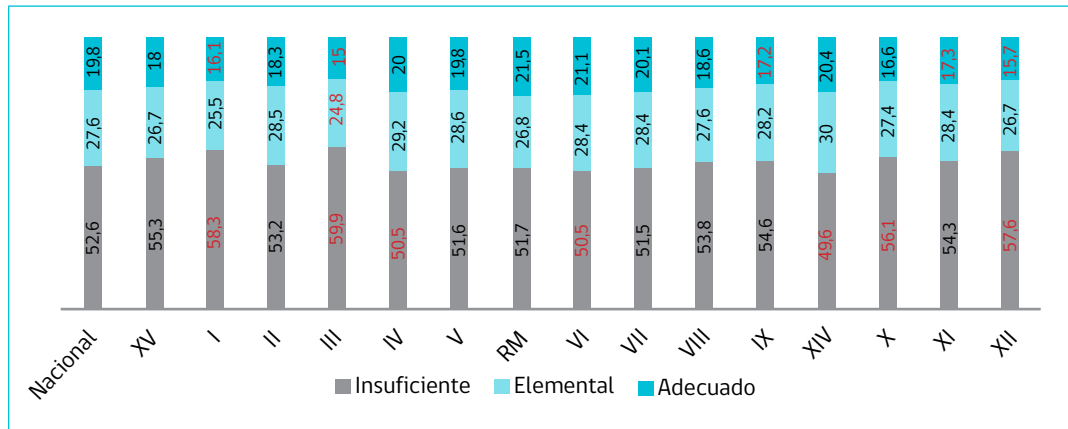
Puntaje promedio de los estudiantes de II medio y promedio nacional



Respecto de Matemática, los resultados van de 245 puntos en la región de Atacama a 273 en la Metropolitana, con variabilidad entre medio. En Lectura, sin embargo, no se observan grandes diferencias en la tendencia nacional.

Figura 2.13.

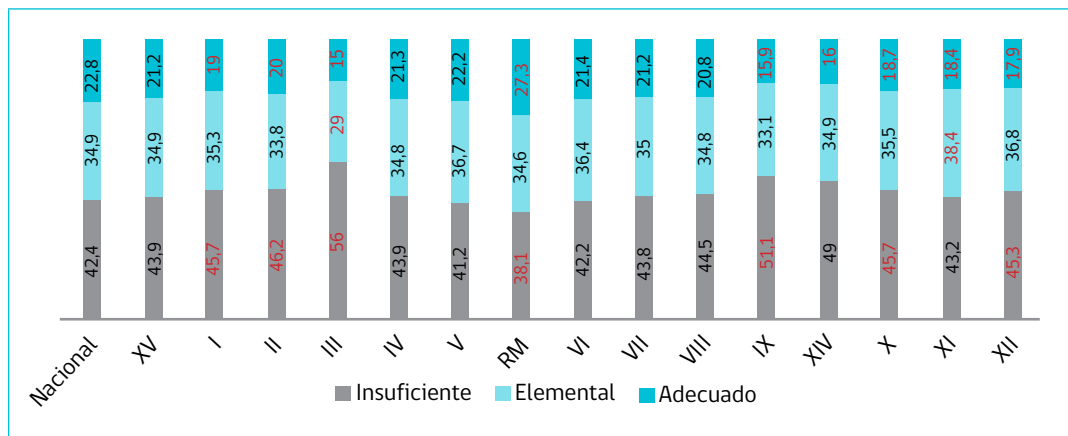
Estándares de Aprendizaje para Simce Lectura (%)



En cuanto a los Estándares de Aprendizaje, los resultados en Lectura (Figura 2.13) muestran que gran parte de los estudiantes del país se encuentra en el nivel Insuficiente: un 53 %, llegando al 60 % en la región de Atacama. En cambio, la proporción de estudiantes en el nivel Adecuado es de un 20 % a nivel nacional, y según la región varía entre 15 % y 21 %.

Figura 2.14.

Estándares de Aprendizaje para Simce Matemática (%)



La Figura 2.14 resume la distribución de los resultados individuales en Simce Matemática según Estándares de Aprendizaje. De acuerdo con lo que se observa en términos de promedio, la proporción de estudiantes en el nivel Insuficiente es más baja que la reportada para Lectura. En efecto, el 42 % tiene un desempeño en ese orden, un 35 % alcanza un nivel Elemental y un 23 % se posiciona en el nivel Adecuado. Al respecto, los mayores porcentajes en estándar Insuficiente se reportan en establecimientos de la regiones de Atacama y de La Araucanía, donde además son menores los porcentajes en el nivel Adecuado. Por otro lado, la región Metropolitana obtiene los mejores resultados, en tanto el 27% de sus estudiantes logra un estándar Adecuado, cifra significativamente superior a la media nacional.

Tabla 2.7.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según género

Asignatura	Mujeres				Hombres			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	23,5 % (+)	30,5 % (+)	46 %	255 (+) •	16,2 %	24,7 %	59 % (+)	239 •
Matemática	21,8 %	34,9 %	43,3 %	264 •	23,7 %	34,9 %	41,4 %	267 •
Ciencias Naturales	-	-	-	240 •	-	-	-	243 •

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 •: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

Al igual que en básica, la brecha de género en los resultados Simce muestra diferencias significativas a favor de las mujeres en Lectura, lo que no se observa para Matemática ni Ciencias Naturales. En la Tabla 2.7, el promedio Simce Lectura para las mujeres es 10 puntos más alto que el de sus pares hombres, mientras que solo hay un punto de diferencia en Matemática. En cuanto a los Estándares de Aprendizaje, la proporción de mujeres que tiene un desempeño Adecuado en Lectura es de un 43 %, versus la de los hombres, que tiene un 36 %, los cuales con mayor frecuencia se encuentran en el nivel Insuficiente.

Tabla 2.8.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según GSE

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura				Matemática				Ciencias Naturales
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Prom.
Alto	43,8 % (+)	29,9 %	26,3 % (-)	282 (+) •	66,5 % (+)	26,8 % (-)	6,7 % (-)	332 •	296 (+) ↓
Medio alto	34,9 % (+)	32,4 %	32,7 % (-)	271 (+) •	46,4 % (+)	39,3 % (+)	14,3 % (-)	309 •	272 (+) ↓
Medio	25,6 % (+)	32,4 % (+)	42 % (-)	259 (+) •	28,2 % (+)	43,5 % (+)	28,3 % (-)	283 •	251 (+) ↓
Medio bajo	12,6 % (+)	26,1 % (+)	61,3 % (-)	236 (+) •	11,1 % (+)	36 % (+)	52,8 % (-)	248 •	227 (+) ↓
Bajo	6,2 %	20,7 %	73,1 %	223 •	3,3 %	24 %	72,6 %	222 •	215 •

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 •: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

Luego, en consideración del GSE de los establecimientos a los que asisten los estudiantes de II medio (Tabla 2.8), nuevamente la tendencia es que entre más alto este sea, mejores son los resultados alcanzados, tanto en promedio como en estándares. La brecha por GSE es más pronunciada en enseñanza media: un 6 % de los estudiantes del grupo bajo alcanza un nivel Adecuado en Lectura y un 3 % lo alcanza en Matemática, mientras que estas estadísticas para el grupo alto son del orden del 44 % y 67 %, respectivamente. En Matemática, asimismo, al comparar la proporción de estudiantes con nivel Insuficiente se reportan cifras desiguales: 73 % y 7 % para el GSE bajo y alto, respectivamente. La brecha en este estándar para Lectura es menos pronunciada: un 26 % del GSE alto se ubica en este nivel de aprendizaje.

Tabla 2.9.

Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según ruralidad

Asignatura	Urbano				Rural			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	20,1 %(+)	27,7 %	52,2 %(-)	248(+) [•]	11,7 %	25,2 %	63,1 %	235 [•]
Matemática	23,2 %(+)	35,1 %(+)	41,7 %(-)	266(+) [•]	8,4 %	28,9 %	62,7 %	236 [•]
Ciencias Naturales	-	-	-	242 [•]	-	-	-	225 [•]

Notas: ↑: Promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
 •: Promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
 ↓: Promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.
 (+): Resultado de las mujeres es significativamente más alto que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (-): Resultado de las mujeres es significativamente más bajo que el resultado de los hombres en nivel de aprendizaje o promedio.
 (): No hay diferencia significativa.

De acuerdo con la ruralidad, como en básica, hay mejores resultados, tanto en promedio como en niveles de aprendizaje, en los establecimientos urbanos respecto de los rurales.

Finalmente, no se observan cambios en los puntajes promedio por contexto con respecto a la medición anterior.

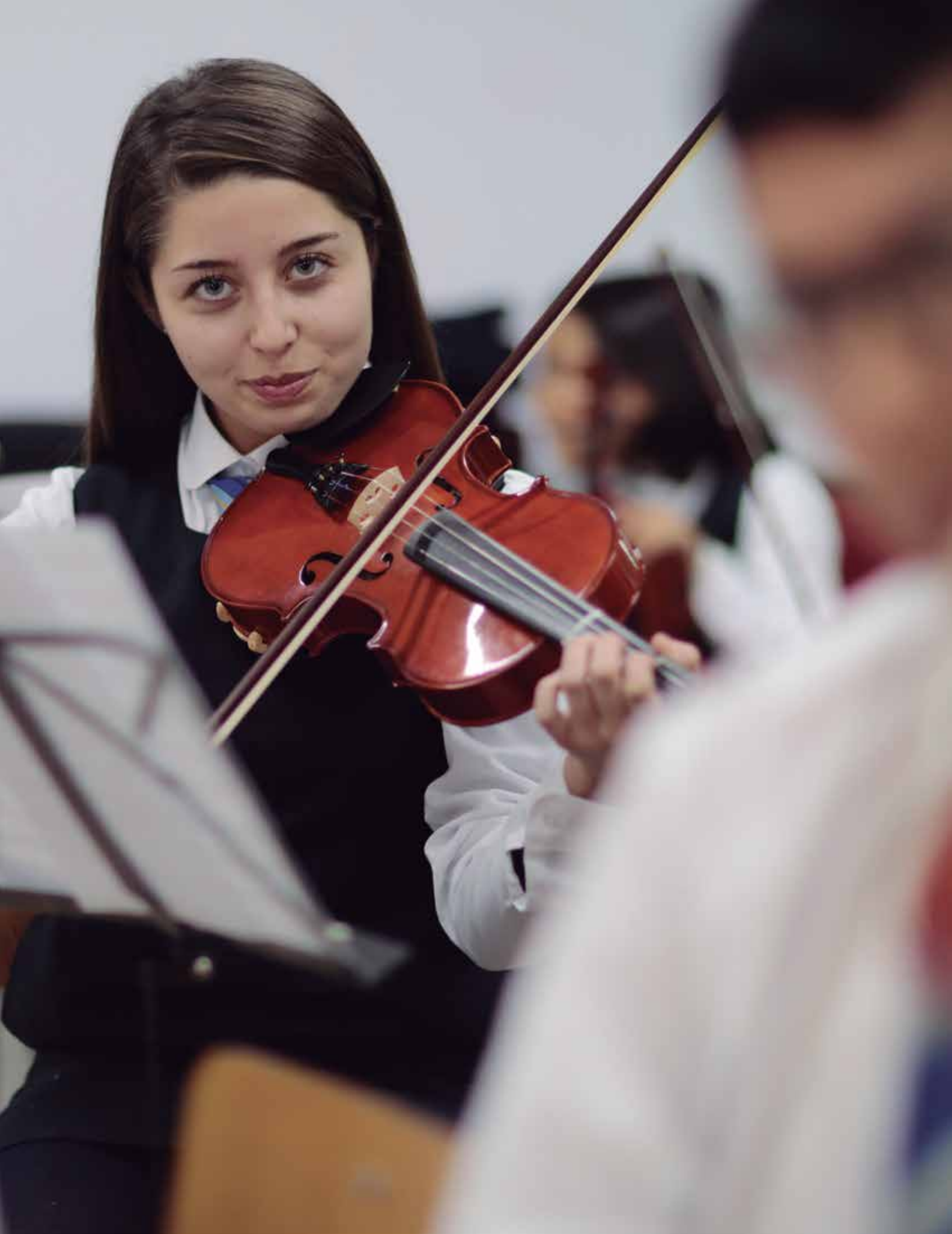
En definitiva, la observación de los aprendizajes académicos muestra un fuerte impacto del nivel socioeconómico en los resultados de los estudiantes, lo que constituye una reproducción de las diferencias asociadas al capital sociocultural de las familias. Aun cuando los desafíos del país en materia de aprendizaje sean transversales, el análisis desglosado de los datos muestra una destacable desventaja de los grupos con menos recursos.

El efecto del GSE también se observa en variables como la ruralidad de los establecimientos y la región del país donde estos se encuentran, ya que las zonas más vulnerables son las que presentan los resultados más bajos.

El análisis de los resultados también muestra importantes diferencias según el sexo de los estudiantes, las que, de acuerdo con la literatura consultada, evidencian la reproducción de estereotipos y no la presencia de aptitudes específicas y desiguales entre hombres y mujeres.

Por último, existen variables que explican la mejora en los resultados de los aprendizajes que se relacionan con el involucramiento del sostenedor, el liderazgo directivo, el ambiente de buen trato, las expectativas de logro y las prácticas de retroalimentación docente.

- **Involucramiento del sostenedor:** un sostenedor que conoce las necesidades financieras, pedagógicas y administrativas de su comunidad, que guía y apoya al equipo directivo y permite su participación en las decisiones.
- **Liderazgo directivo:** un equipo directivo con alta capacidad para liderar a todos los actores involucrados en la comunidad escolar, que identifica y comunica objetivos y metas claras y monitorea de cerca la gestión de los actores.
- **Expectativas de entorno:** se refiere a las altas expectativas que los padres y docentes de los estudiantes tienen respecto de la posibilidad de que puedan continuar sus estudios al terminar el colegio.
- **Prácticas de retroalimentación docente:** se refiere a prácticas como uso de rúbricas de evaluación, entrega de retroalimentación escrita a los estudiantes y la percepción de estos sobre la frecuencia en que sus profesores realizan correcciones y aclaran las dudas acerca de los contenidos vistos en clases.
- **Buen trato:** se refiere al ambiente donde se valora la diversidad y existe un trato adecuado entre los distintos miembros de la comunidad educativa.



3. Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS): resultados con foco en la inclusión

Dentro de la mirada ampliada de calidad que la Agencia de Calidad busca construir junto a la comunidad escolar, se incluyen en la evaluación realizada año a año la medición de los IDPS.

Los IDPS, anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad, son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, en forma complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del dominio de conocimiento académico.

Estos indicadores proporcionan a los establecimientos información relevante con respecto a distintas áreas de desarrollo de los estudiantes y entregan una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la información integral de los estudiantes.

A continuación se describen los resultados de estos indicadores para el periodo 2016 de los grados 4°, 6° básico y II medio. En primer lugar, se presenta brevemente de qué se tratan estos indicadores y su medición. En segundo lugar, se muestran e interpretan los principales hallazgos asociados a cada uno de estos. Luego se revisan estos resultados con énfasis en las posibles asociaciones con el género de los estudiantes y el GSE de los establecimientos.

3.1. Resultados generales

Los IDPS son un conjunto de índices que se construyen a partir de información recolectada en los Cuestionarios de Calidad y Contexto Escolar que acompañan a la aplicación Simce, y que son respondidos tanto por estudiantes, como por profesores y padres o apoderados.

Tabla 3.1.

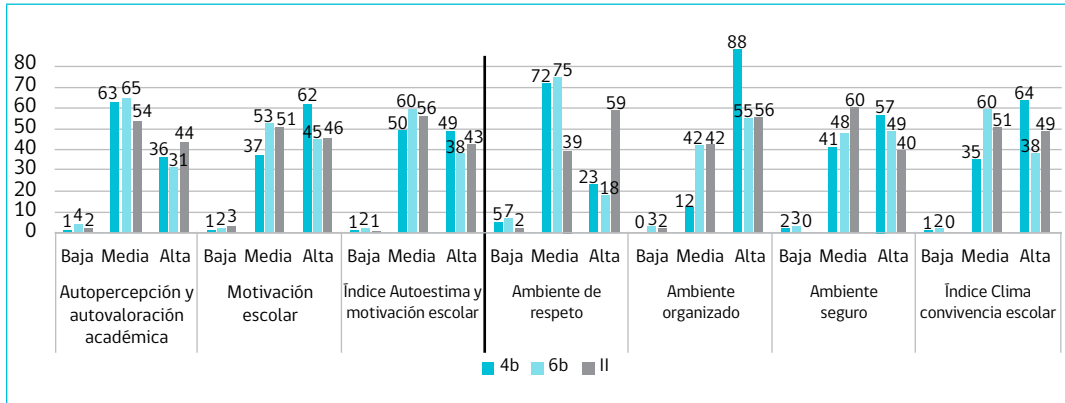
Resumen IDPS

Indicador	Dimensiones	Actores
Autoestima y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica	Estudiantes
	Motivación escolar	Estudiantes
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto	Padres, docentes y estudiantes
	Ambiente organizado	Padres, docentes y estudiantes
	Ambiente seguro	Padres, docentes y estudiantes
Participación y formación ciudadana	Participación	Padres y estudiantes
	Vida democrática	Estudiantes
	Sentido de pertenencia	Estudiantes
Hábitos de vida saludable	Hábitos de alimentarios	Estudiantes
	Hábitos de autocuidado	Estudiantes
	Hábitos de vida activa	Estudiantes

Cada indicador es construido con una escala de 0 a 100, donde los valores más cercanos a 100 apuntan un mayor nivel de logro. Esta escala es transformada en un indicador con tres niveles: bajo, medio y alto.

Figura 3.1.

Distribución porcentual según grado (%)



En la Figura 3.1 se resumen las estadísticas para los indicadores Autoestima y motivación escolar y Clima de convivencia escolar. Respecto del primero, se pueden visualizar variaciones en la distribución por dimensión. Por ejemplo, en Autopercepción y autovaloración académica, la mayor parte de los estudiantes, independiente del grado, se posiciona en un nivel medio, más del 60 % en básica y el 54 % en media. Una segunda tendencia, que suele ser común en todos los indicadores acá presentados, es la baja frecuencia con la que los estudiantes se posicionan en los niveles negativos. En el caso de Motivación escolar, a diferencia de la dimensión anterior, la mayor parte de los estudiantes de 4° básico se concentra en el estamento superior: un 62 % tiene un alto nivel de motivación y un 37 % en nivel medio. Luego, en el índice final de Autoestima y motivación escolar, un 50 % en 4° básico, un 60 % en 6° básico y un 56 % en II medio mantienen una actitud neutra con respecto a esta dimensión de su desarrollo personal. Con esta evidencia podemos pensar que si bien en el indicador final ya mencionado las distribuciones de los grados es similar, cuando se trata de la motivación escolar, en cambio, se observa una mayor tendencia en el grado más bajo a tener mejores resultados.

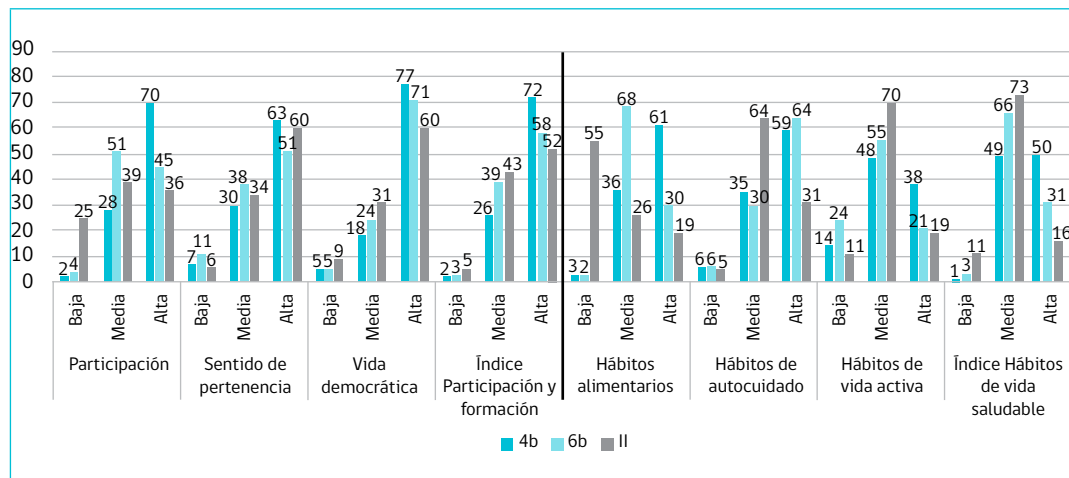
Con respecto al Clima de convivencia escolar, se describen en primer lugar las dimensiones del constructo. En Ambiente de respeto se observa que los actores involucrados en el nivel de enseñanza de básica sostienen una percepción neutra en el caso de este componente del ambiente educacional: más de un 70 % de ellos se ubica en este segmento. Por otro lado, el 59 % de los actores de II medio declara percepciones que los sitúan dentro del nivel alto.

En relación a la evaluación de Ambiente organizado, tanto padres como docentes y estudiantes de básica y media se posicionan principalmente en niveles altos: 88 %, 55 % y 56 % de estos en 4°, 6° básico y II medio, respectivamente, tienen una percepción positiva respecto a las normas, procedimientos y rutinas propias del establecimiento.

En términos de la seguridad percibida en el contexto escolar, los resultados muestran una tendencia en los docentes, padres y estudiantes de básica a una percepción positiva —siendo más pronunciada en 4° básico—; mientras que el 60 % de los estudiantes de II medio tiene una posición neutra en esta dimensión. Luego, los puntajes generales en Clima muestran que mientras que los padres, docentes y estudiantes de 6° básico y II medio obtienen resultados en el nivel medio en términos de la neutralidad de sus percepciones, el 64 % de los actores de la comunidad escolar de 4° básico se posiciona en nivel alto del indicador.

Figura 3.2.

Distribución porcentual según grado (%)



En la Figura 3.2 se resumen los resultados de los indicadores Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable. El primero posee tres dimensiones. Participación, referida a padres y estudiantes, muestra que la participación y percepción de disponibilidad de estas instancias en el establecimiento es de nivel alto en 4° básico, y medio, en 6° básico y II medio. En Sentido de pertenencia, desde los estudiantes, todos ellos, independiente del grado al que asistan, tienen un fuerte sentido de pertenencia: el 60 % en II medio y 4° básico, y el 50 %, en 6° básico. Respecto de Vida democrática, los estudiantes en general perciben positivamente las oportunidades que el establecimiento ofrece para una participación democrática y debate al interior del aula, sobre todo en enseñanza básica. En suma, el índice que recoge estas dimensiones muestra que más del 50 % de los estudiantes se posiciona en el segmento alto, de acuerdo con los puntajes que asignan a sus percepciones de este elemento de la vida escolar.

Por último, en Hábitos de vida saludable se puede observar que el comportamiento de los estudiantes varía bastante. Primero, en Hábitos alimentarios, los alumnos de II medio se posicionan en el nivel bajo, con un 55 % de percepción negativa en actitudes y comportamientos ante estos hábitos y ante cómo el establecimiento los fomenta. El 68 % de 6° básico se posiciona en el nivel medio, y el 61 % de 4° básico, en el nivel alto. En cuanto a Hábitos de autocuidado, la tendencia en básica es a reportar actitudes y comportamientos positivos, mientras que estudiantes de II medio se muestran neutrales. Ante Hábitos de vida activa, los estudiantes se sitúan en el segmento medio (neutral) respecto de actitudes y comportamientos ante la actividad física. Al evaluar el índice completo de Hábitos de vida saludable, lo que se observa es que el conjunto de actitudes y comportamientos sitúa a la mayoría de los estudiantes de 6° básico y II medio en un nivel medio, mientras que los estudiantes de 4° básico se encuentran divididos en partes similares en los niveles medio y alto.

En cuanto a las tendencias en los puntajes de cada indicador, las figuras 3.3, 3.4 y 3.5 resumen los resultados para todos los grados evaluados durante 2016. En general, no se presentan cambios en la distribución por nivel, salvo en Hábitos de vida saludable. En este indicador hay un aumento significativo de los estudiantes en el nivel alto para 6° básico y II medio, y una disminución significativa de alumnos en nivel medio en todos los grados.

Figura 3.3.

Distribución porcentual para 4° básico y tendencia

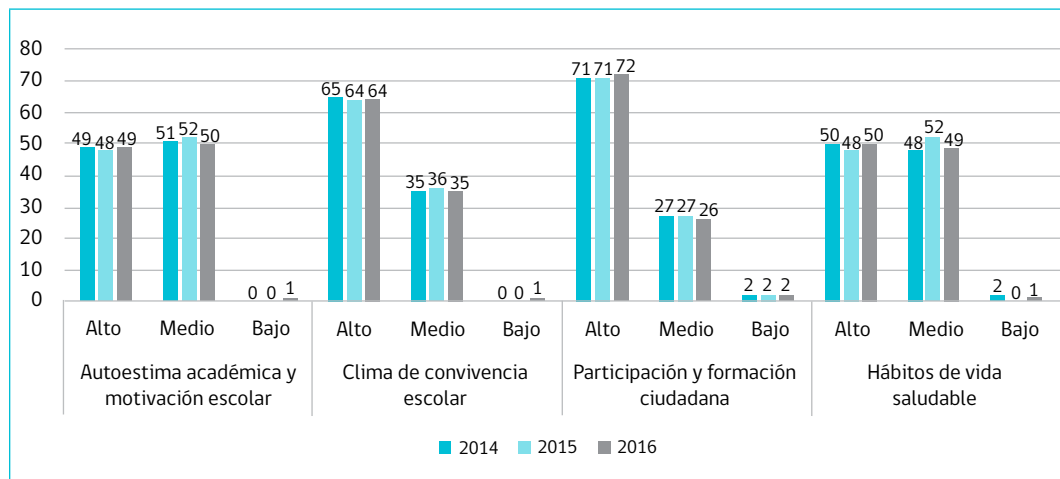


Figura 3.4.

Distribución porcentual para 6° básico y tendencia

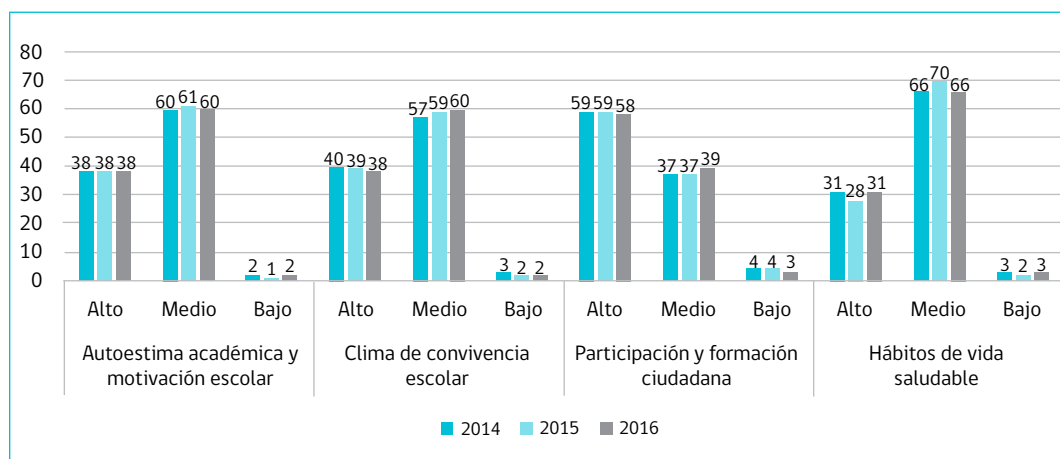
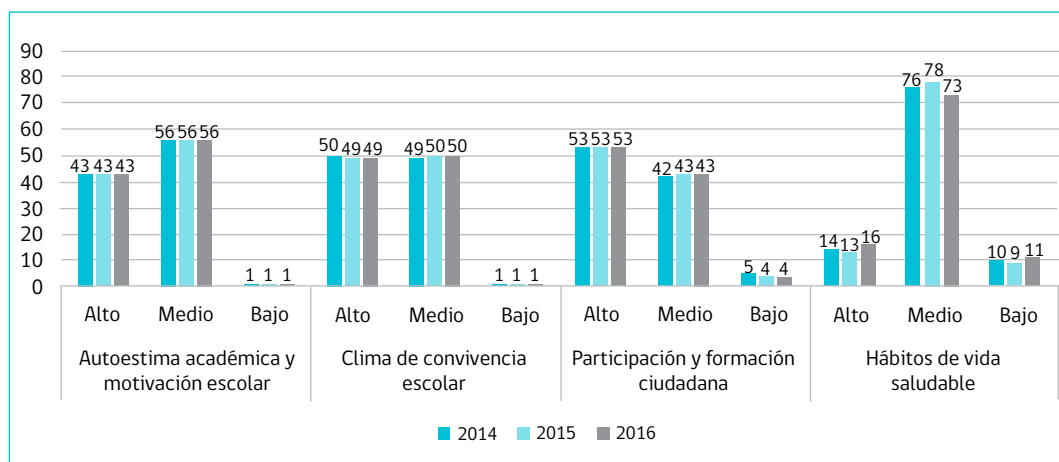


Figura 3.5.

Distribución porcentual para II medio y tendencia



A continuación se estudian los resultados antes descritos de acuerdo con el género de los estudiantes y al GSE de los establecimientos. Cada resultado será presentado para los indicadores y sus dimensiones, distinguiendo el grado evaluado.

3.2. Resultados según indicador

Autoestima y motivación escolar

Este indicador considera dos dimensiones: Autopercepción y autovaloración académica de los estudiantes y Motivación escolar.

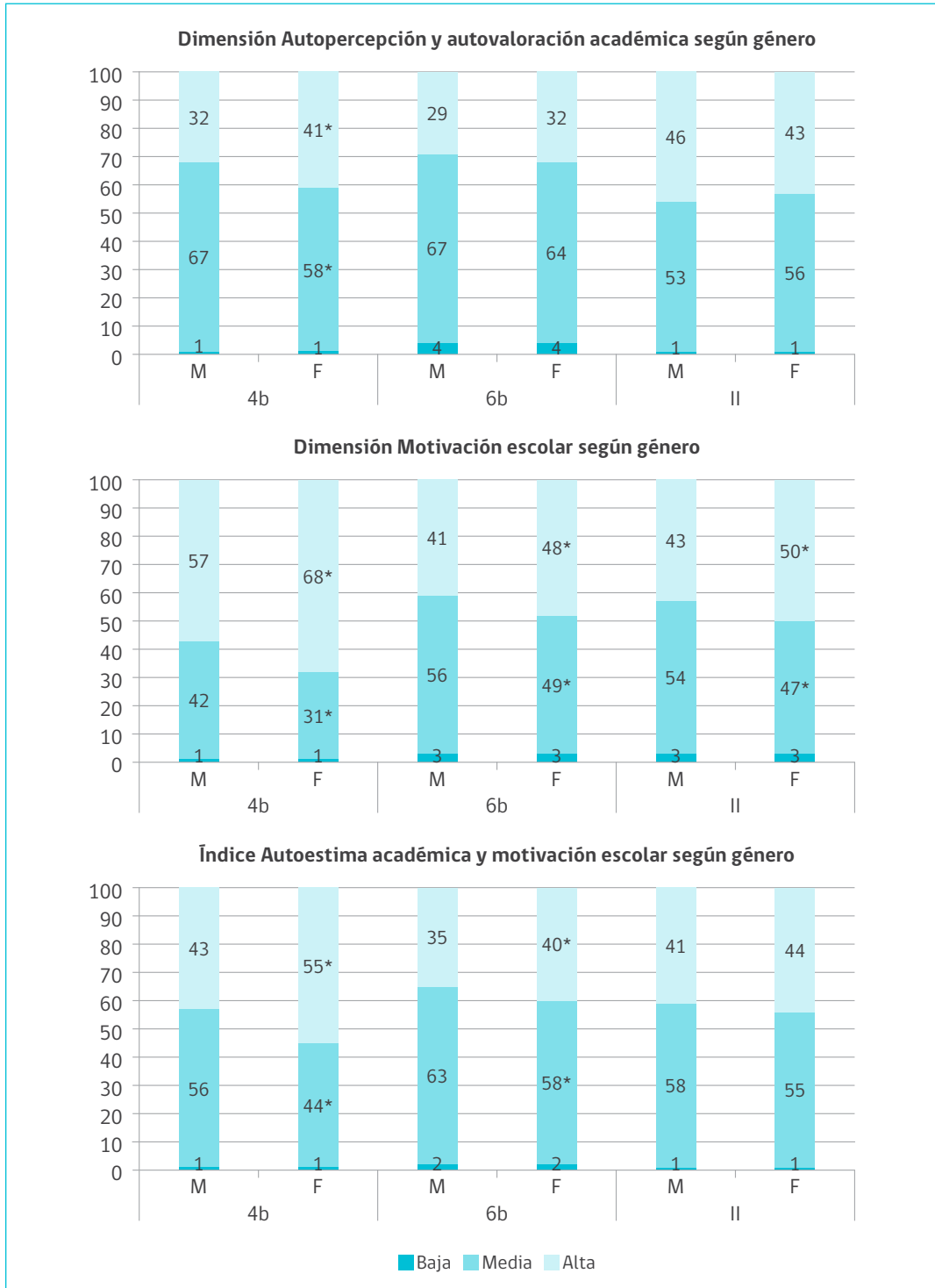
La dimensión Autopercepción académica es un aspecto cognitivo de la personalidad, es una imagen mental que los sujetos construyen a partir de su propia experiencia, que refiere a creencias respecto a las propias capacidades. Por otra parte, Motivación escolar es un aspecto más emocional de la personalidad, referido a los sentimientos de confianza de alcanzar logros y los propios intereses.

Para evaluar estas dimensiones se les pregunta a los estudiantes por su satisfacción con las notas obtenidas, por su perseverancia en relación a las tareas o trabajos que se les encomiendan, por su capacidad de aprender lo que sus profesores les enseñan en clases, entre otras cosas.

La Figura 3.6 resume los resultados de las distribuciones del indicador Autoestima académica y motivación escolar y sus dimensiones, según el género de los estudiantes.

Figura 3.6.

Autopercepción y autovaloración académica, Motivación escolar y Autoestima académica y motivación escolar según género



Nota: (*) proporción de mujeres que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de hombres en el nivel del indicador o dimensión.

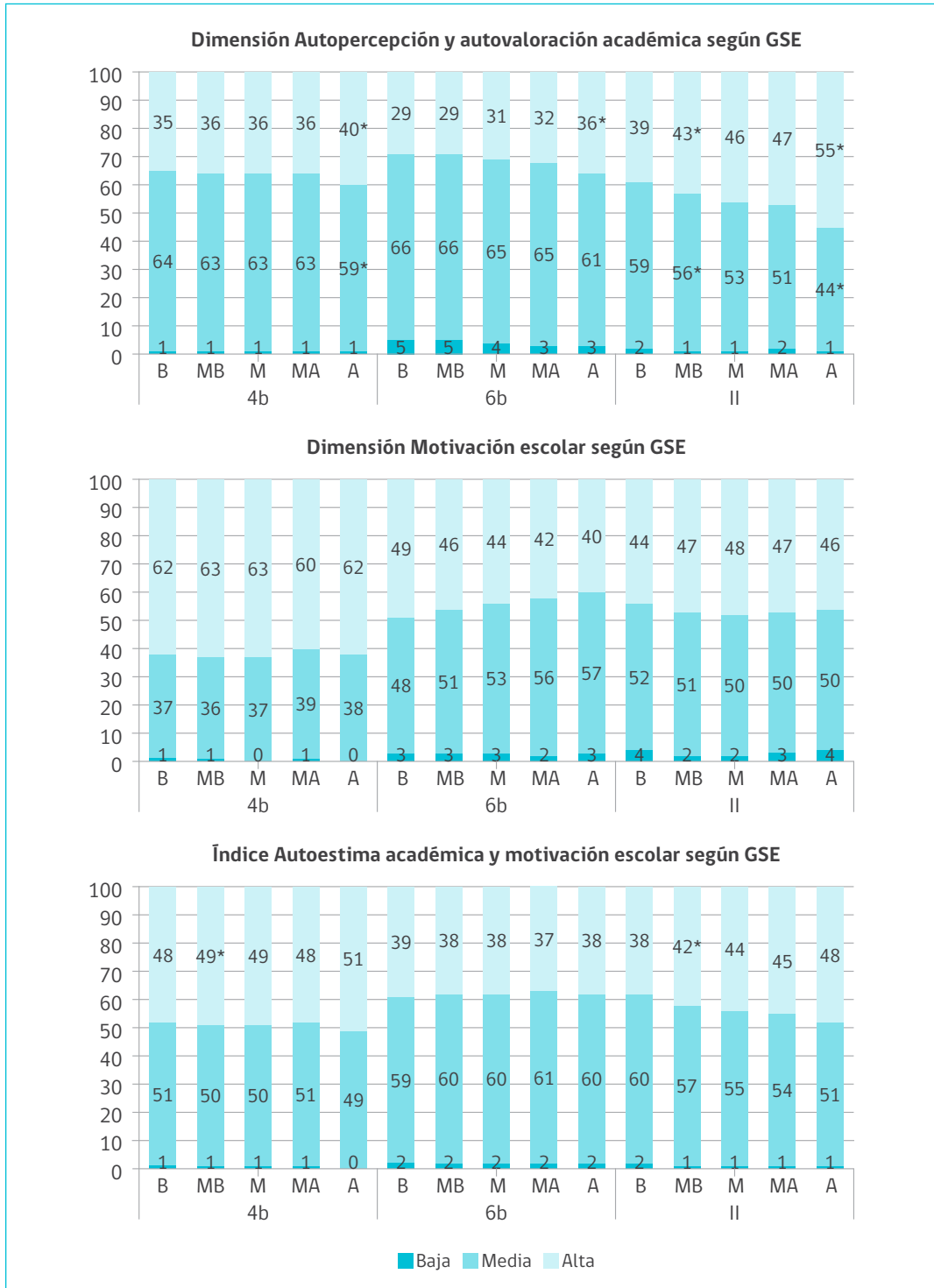
En primer lugar, la tendencia general de los estudiantes es a tener una actitud positiva o neutra respecto de su autopercepción académica. Más del 50 % se encuentra en el segmento medio y más del 30 %, en el superior. Esto quiere decir que, en general, se perciben y autovaloran como estudiantes que poseen habilidades y aptitudes y la capacidad de superarse en el ámbito académico. Sin embargo, en la Figura 3.6 se observa que si bien esta tendencia es transversal entre hombres y mujeres de 6° básico y II medio, en 4° básico las mujeres tienden a declarar una mejor autopercepción que los hombres, al posicionarse con mayor frecuencia en el rango alto.

Luego, parece haber una tendencia general en todos los grados a que las mujeres declaren una mayor motivación escolar. A pesar de que los niveles de motivación para ambos géneros son altos, son las mujeres las que tienen una mejor disposición a aprender y una mayor orientación al logro. Esta diferencia es de hasta 11 puntos porcentuales en 4° básico y de 7 puntos porcentuales en 6° básico y media.

En la Figura 3.7 se observa una mayor autoestima y motivación escolar en el caso de las mujeres en educación básica, pero no así en media, donde hay una tendencia general a una percepción positiva de sí mismos en todos los grados.

Figura 3.7.

Autopercepción y autovaloración académica, Motivación escolar y Autoestima académica y motivación escolar según GSE



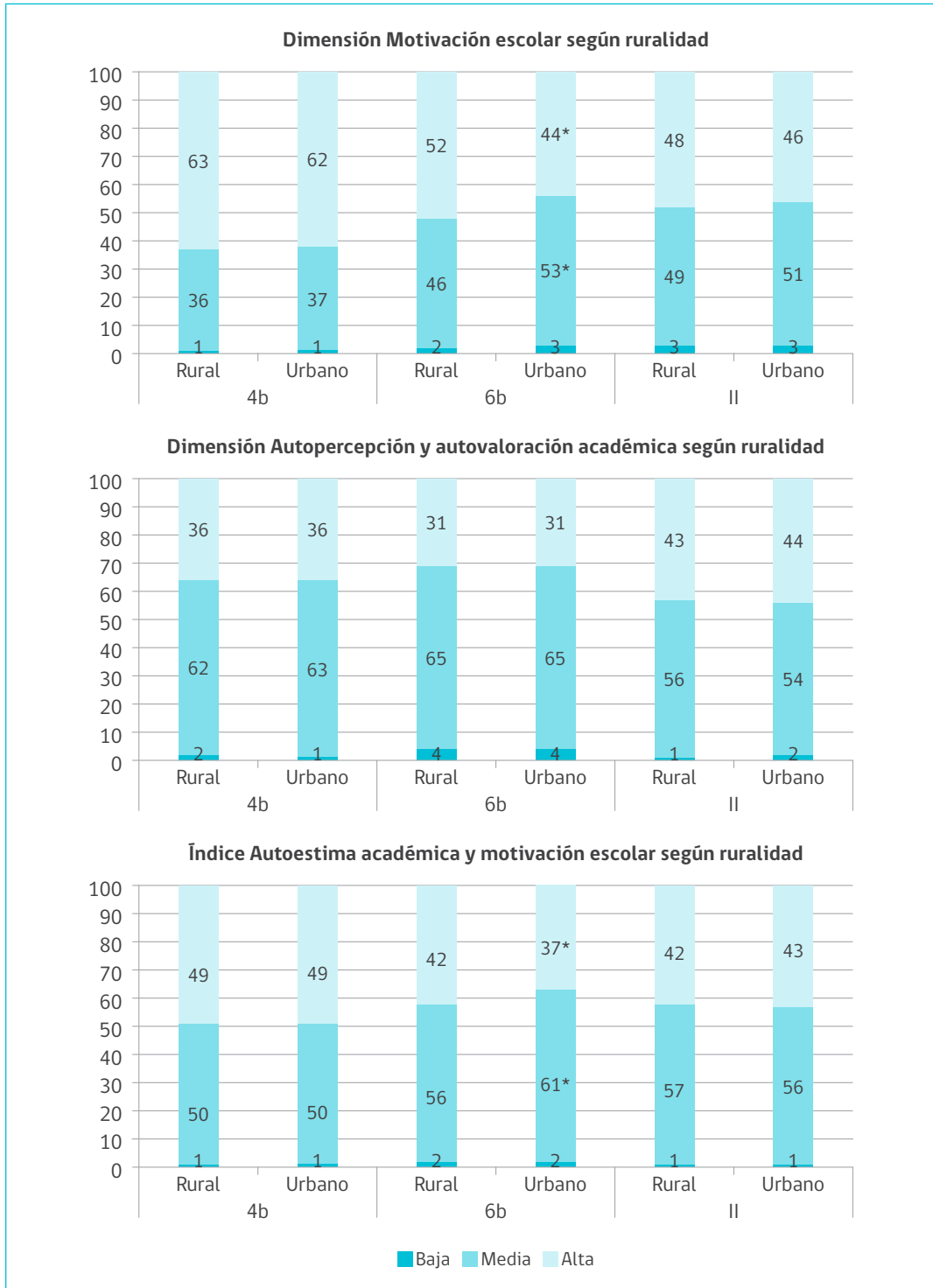
Nota: (*) proporción del GSE que tiene una diferencia importante respecto de la proporción del GSE de la columna del lado, en el nivel del indicador o dimensión.

En cuanto al nivel socioeconómico (o bien GSE) de los establecimientos, no se observa una asociación positiva o negativa entre la autopercepción y autovaloración de los estudiantes y GSE de la escuela a la que asisten, sino una postura neutra. Si bien no existe una progresión según la cual podamos pensar que a mayor nivel socioeconómico, mejores resultados, el grupo que pertenece a establecimientos de más alto GSE posee un mayor número de estudiantes que se valoran positivamente en el aspecto académico, con respecto a los demás grupos. Sin embargo, esto no se puede decir de, por ejemplo, los grupos del nivel medio respecto del nivel bajo, con la excepción de II medio, donde parece haber un salto entre ambos niveles en términos de la proporción que se evalúa positivamente y no con neutralidad.

Tanto para la dimensión Motivación escolar como para el índice que engloba también la Autopercepción académica, se evidencia que no existen patrones asociados al GSE de los establecimientos a los que asisten los estudiantes.

Figura 3.8.

Motivación escolar y Auto percepción y autovaloración académica y Autoestima académica y motivación escolar según ruralidad



Nota: (*) proporción de estudiantes de establecimientos urbanos que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de estudiantes de establecimientos rurales en el nivel del indicador o dimensión.

La Figura 3.8 resume los resultados según ruralidad. Para ninguno de los grados evaluados se observa una asociación entre autovaloración y ruralidad. Por otro lado, para Motivación escolar y para el indicador final se encontró que los estudiantes de 6° básico de establecimientos rurales consiguen mejores resultados, al haber un mayor número de ellos con altos niveles de autoestima y motivación, y un menor porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel medio.

En conclusión, se puede observar que la dimensión Autovaloración académica presenta más sensibilidad a las características de los estudiantes y establecimientos. Motivación escolar, por otro lado, se mantiene relativamente constante en relación al GSE de los establecimientos.

Los datos descritos podrían significar que es labor de los establecimientos generar un ambiente en el que los estudiantes tengan un refuerzo suficiente para autoperibirse como individuos capaces de mejorar académicamente y conseguir aprendizajes eficaces.

Clima de convivencia escolar

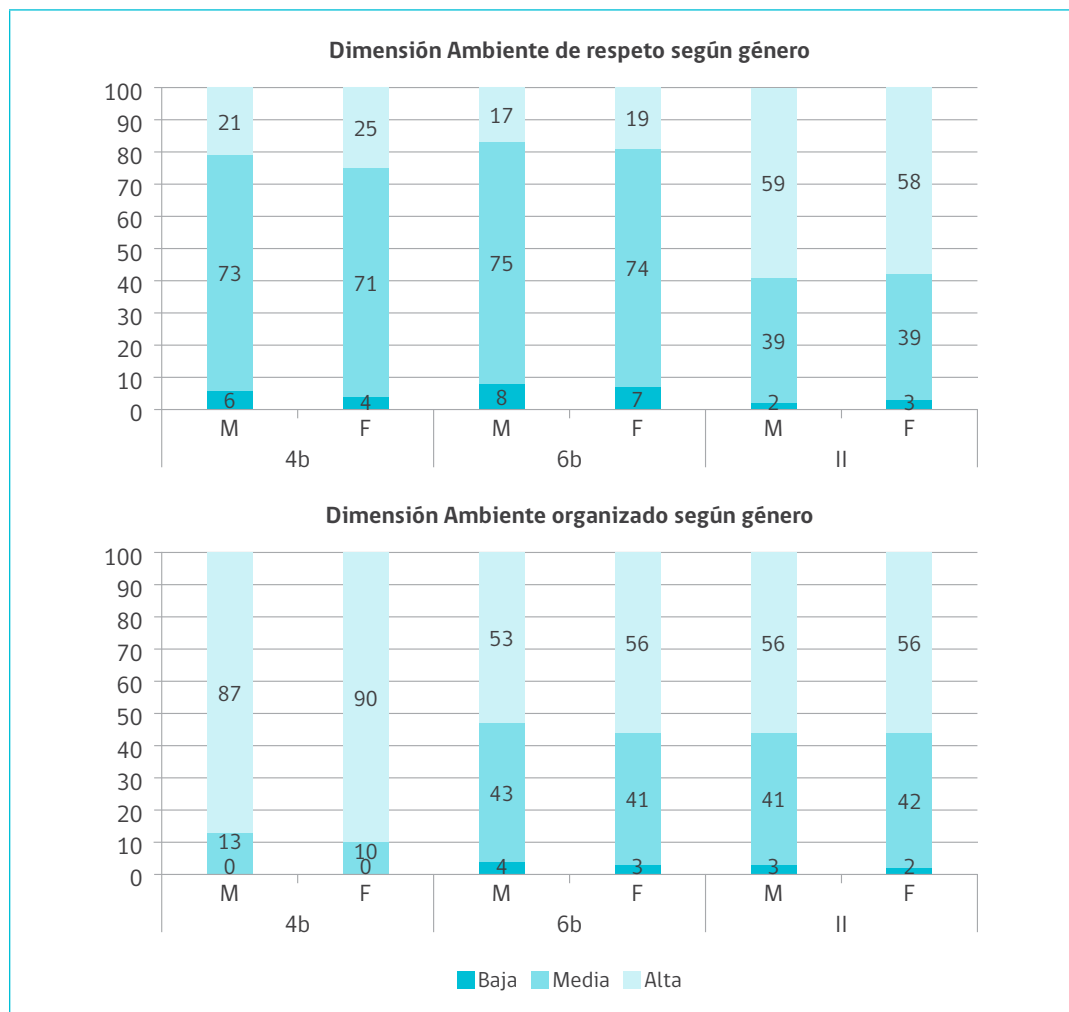
Otro de los elementos propios del desarrollo personal y social de los estudiantes surge de la percepción que tienen los actores de la comunidad escolar del clima de convivencia al interior del establecimiento.

El clima de convivencia escolar afecta el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes e impacta significativamente en la conducta, disposición y rendimiento de los distintos actores de la comunidad educativa durante las actividades escolares.

Este indicador considera tres aspectos: Ambiente de respeto, Ambiente seguro y Ambiente organizado. Para evaluarlos, se les preguntó a estudiantes, apoderados y docentes sobre el nivel de respeto en el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, la existencia de normas de convivencia, el manejo de las situaciones de violencia escolar en el establecimiento, entre otras cosas.

Figura 3.9.

Ambiente de respeto y Ambiente organizado según género



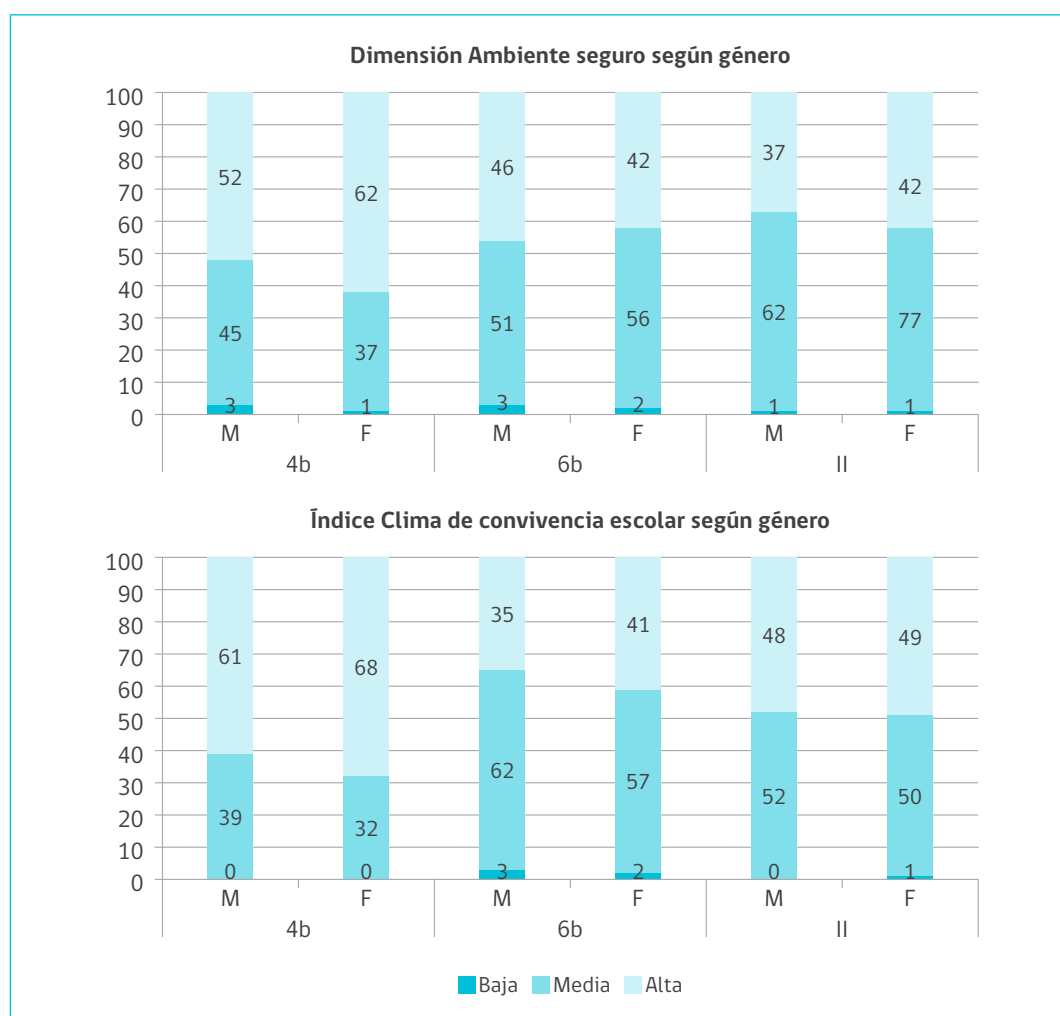
Nota: (*) proporción de mujeres que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de hombres en el nivel del indicador o dimensión.

Las figuras 3.9 y 3.10 describen percepciones según el género de los estudiantes. En cuanto a la dimensión Ambiente de respeto, se observan dos cosas. En primer lugar, las tendencias generales entre educación básica y media difieren. En básica, más de un 70 % tiene una percepción neutra respecto del trato, valoración de la diversidad y ausencia de discriminación en el establecimiento. En media, cerca del 60 % percibe positivamente el ambiente en este sentido. En segundo lugar, solo en 4° básico se observa una diferencia de género, pues las mujeres y su entorno inmediato, conformado por padres y docentes, tienden con mayor frecuencia a percibir positivamente el ambiente de respeto de sus escuelas.

Respecto de la dimensión Ambiente organizado, en 4° básico la percepción en general es positiva, con más del 87 % de los actores en el nivel alto. En 6° básico y II medio, por otro lado, la muestra se encuentra mejor distribuida entre los dos niveles superiores. En general, sin embargo, no hay diferencias importantes según el género de los estudiantes, en cuanto a las percepciones de estos y de sus padres y docentes, en torno a las normas de convivencia, el respeto de estas y los mecanismos existentes para la resolución de problemas.

Figura 3.10.

Ambiente seguro y Clima de convivencia escolar según género



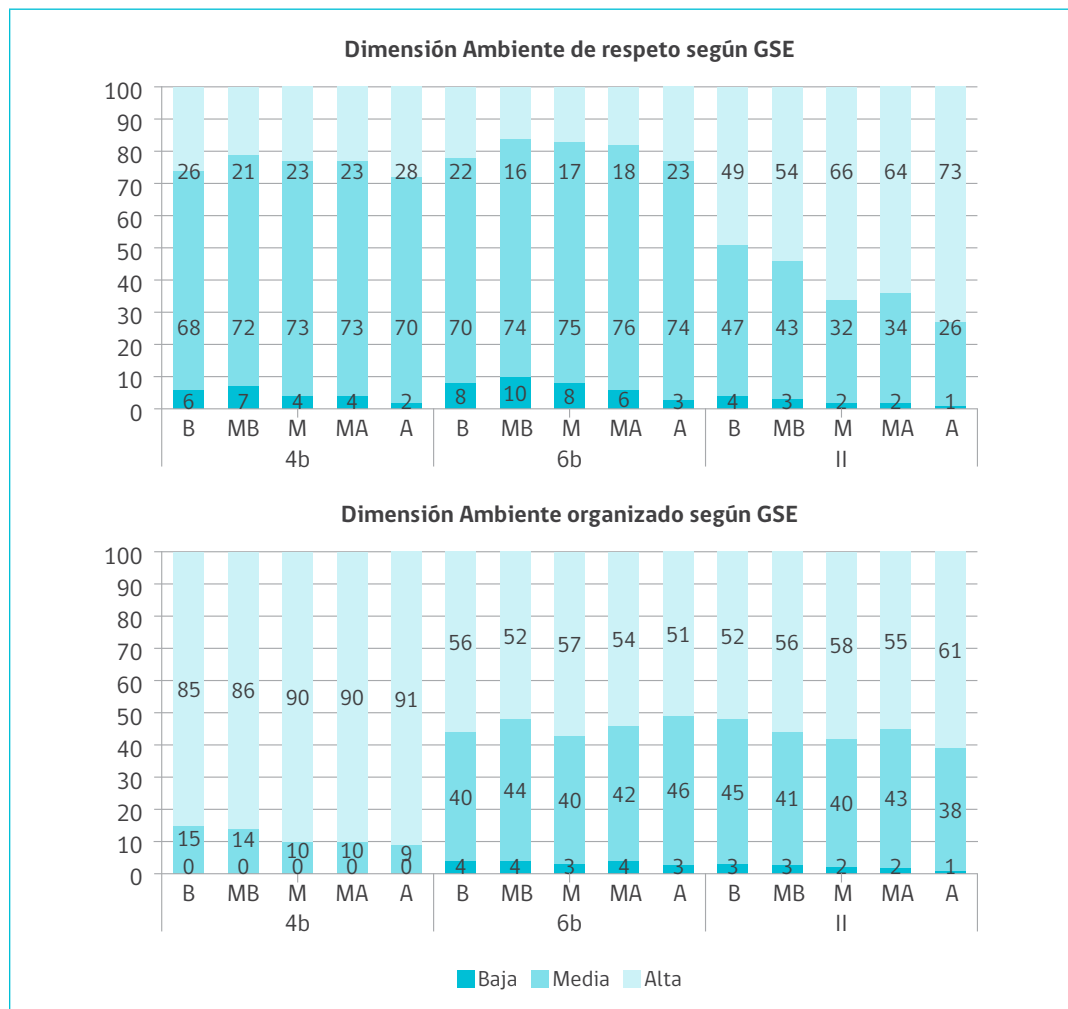
Nota: (*) proporción de mujeres que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de hombres en el nivel del indicador o dimensión.

En relación a la dimensión Ambiente escolar seguro, se reportan, nuevamente, tendencias distintas para básica y media. En básica, los niveles de aprobación de la seguridad del establecimiento y de los mecanismos que estos elaboran para actuar ante la violencia escolar, en general, son altos. En media, en cambio, prima una percepción neutra ante estos elementos. Además existen distinciones de acuerdo con el género: transversalmente, las mujeres y su entorno inmediato tienen una percepción positiva de la seguridad del establecimiento con mayor frecuencia.

En consideración de las dimensiones de respeto, seguridad y organización del ambiente escolar en su conjunto (Figura 3.10), las tendencias varían según el grado. En primer lugar, en 4° básico se tiene que las estudiantes mujeres, sus docentes y padres, perciben positivamente el clima de convivencia escolar con mayor frecuencia que sus pares hombres y su entorno escolar, aunque en general ambos grupos tienen una mayor tendencia a encontrarse en el rango alto de dicho índice. Si bien esta brecha de género se encuentra también en 6° básico, los niveles globales en las percepciones apuntan a una tendencia al segmento neutro (medio). Para II medio no observan tendencias generales según género.

Figura 3.11.

Ambiente de respeto y Ambiente organizado según GSE



Nota: (*) proporción del GSE que tiene una diferencia importante respecto de la proporción del GSE de la columna del lado, en el nivel del indicador o dimensión.

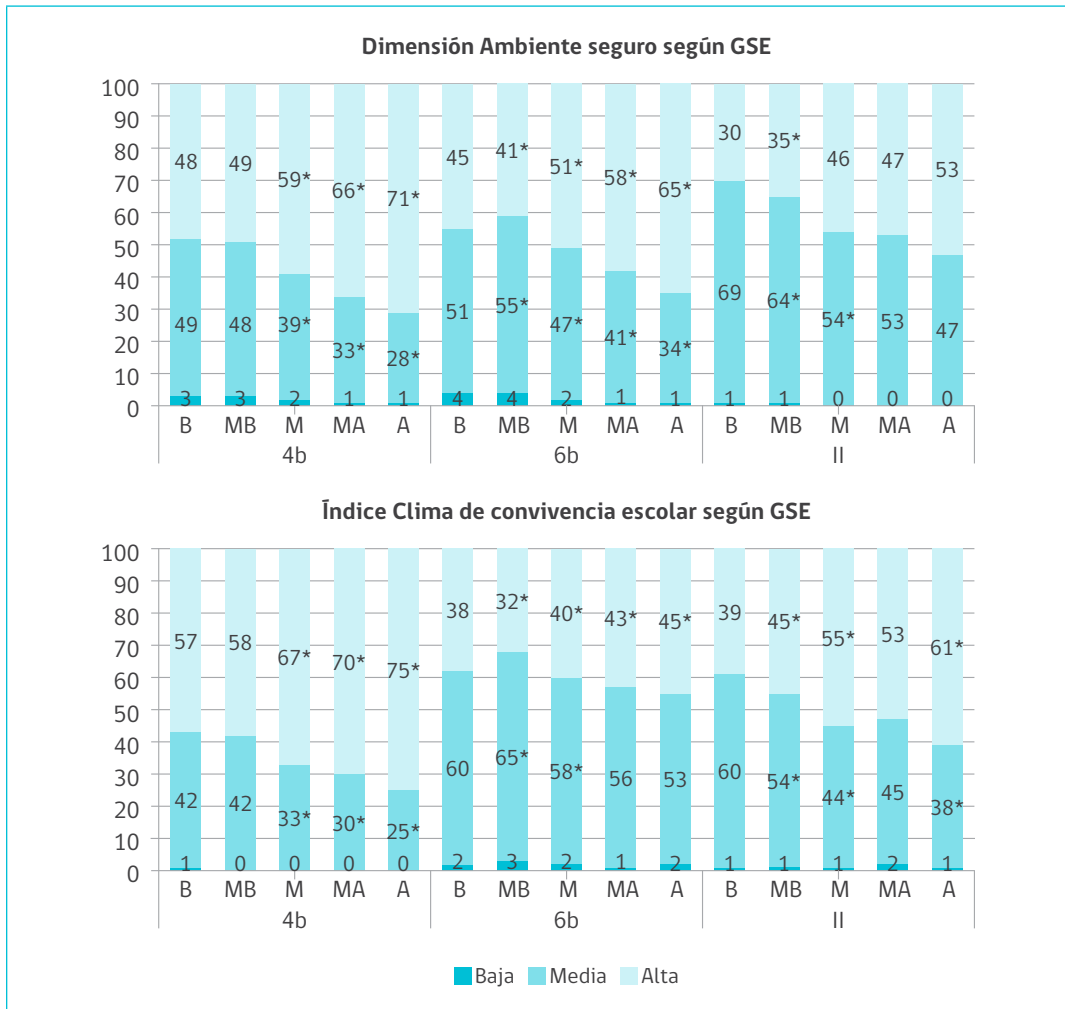
En cuanto al GSE, para todos los grados evaluados existe un salto entre el nivel bajo y los niveles medios cuando se trata de la dimensión Ambiente de respeto (Figura 3.11). Esto quiere decir que hay una diferencia importante en la frecuencia con la que los actores de uno y otro GSE perciben positivamente el trato al interior de sus establecimientos educacionales. Para educación básica, los de GSE bajo perciben positivamente esta dimensión con mayor frecuencia que los de medio bajo, mientras que en media la relación es inversa.

Cabe destacar que en general, independiente del GSE, en educación media las percepciones tienden a ser más positivas que en básica, donde más del 70 % de cada grupo declara una posición neutra en relación a este ámbito de la convivencia. Por otro lado, a diferencia de básica –donde únicamente se observa este salto entre GSE bajo y medio bajo, y entre medio alto y alto– se reporta una relación un poco más clara entre mayor GSE y mayor proporción de docentes, padres y estudiantes que se encuentran satisfechos con el nivel de respeto que hay en sus colegios.

Cuando se trata de evaluar la dimensión Ambiente organizado, se observan dos panoramas marcadamente distintos. Primero, en 4° básico no hay grandes diferencias según GSE y todos los grupos se concentran en el nivel alto. Segundo, tanto en 6° básico como en II medio, es más alta la frecuencia de padres, docentes y estudiantes que declaran una actitud neutra en torno a la organización de los establecimientos, con un salto entre los de GSE bajo y medio bajo, y con diferencias inconsistentes en los otros GSE (Figura 3.11).

Figura 3.12.

Ambiente seguro y Clima de convivencia escolar según GSE

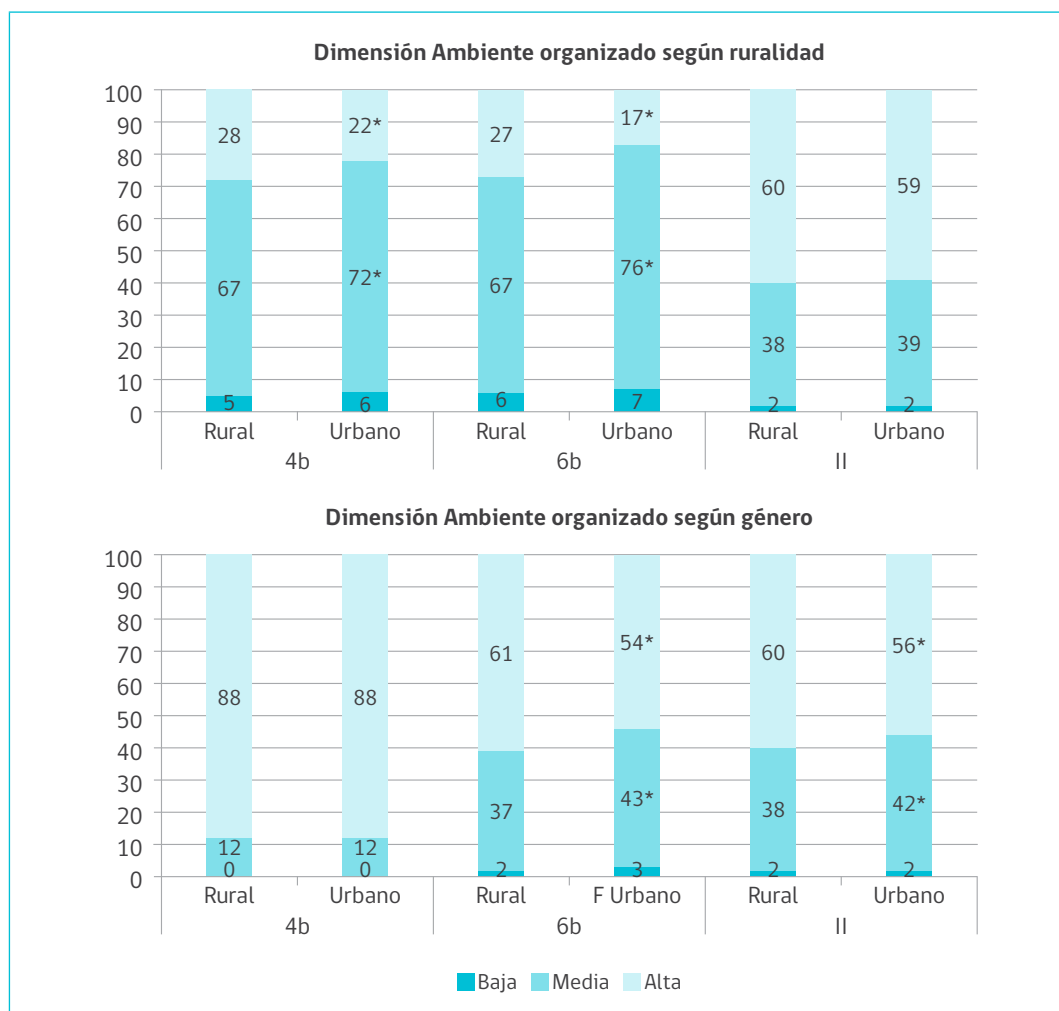


Nota: (*) proporción de GSE que tiene una diferencia importante respecto a la proporción del GSE de la columna del lado, en el nivel del indicador o dimensión.

Sin embargo, esto no se puede decir sobre las actitudes ante la seguridad del establecimiento. Acá, en los tres grados mencionados existe un aumento en la satisfacción a medida que aumenta el GSE. Esto es especialmente cierto para educación básica y parcialmente para media, de acuerdo con lo reportado en Figura 3.12. Considerando el índice Clima de convivencia escolar en su totalidad, la evidencia no permite pensar que hay alguna asociación clara entre las actitudes y percepciones declaradas y el GSE de los establecimientos.

Figura 3.13.

Ambiente de respeto y Ambiente organizado según ruralidad

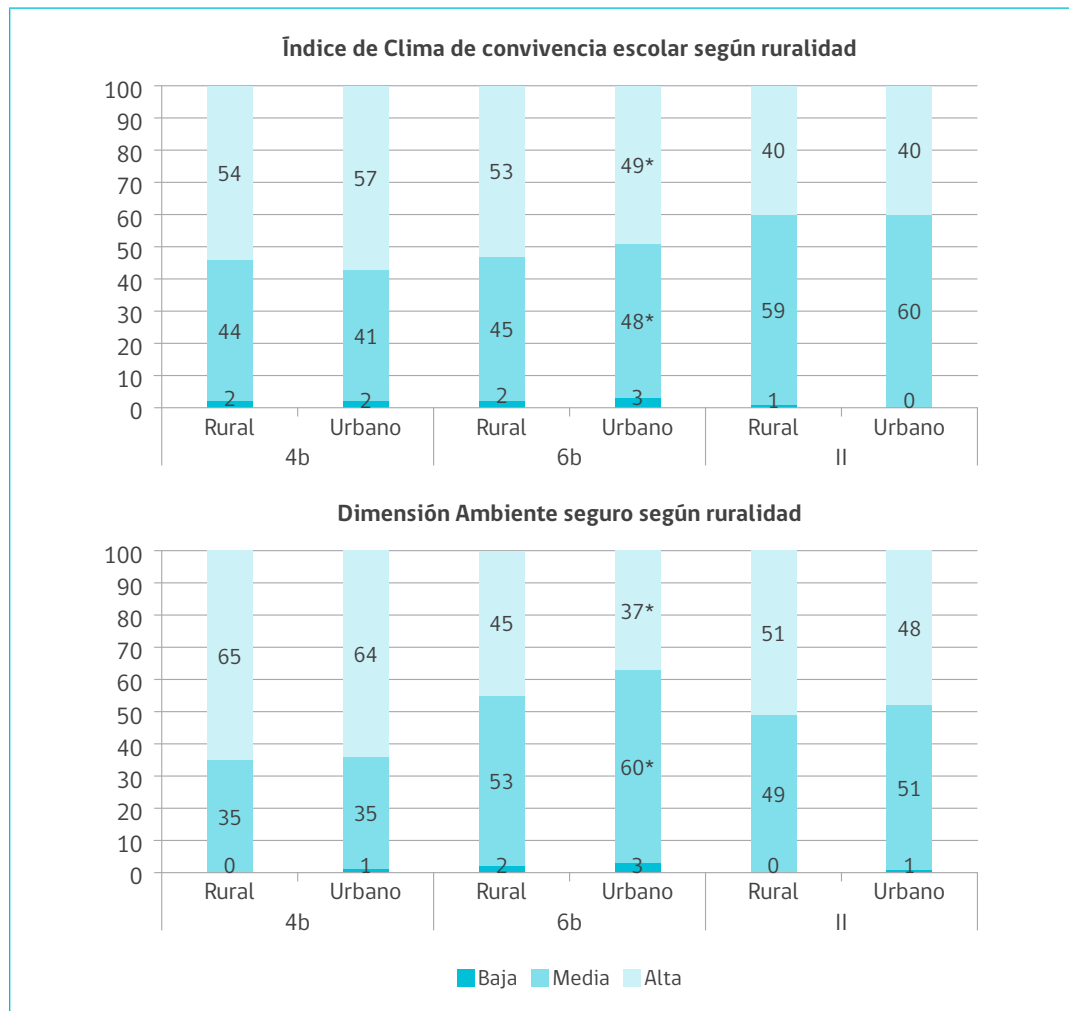


Nota: (*) proporción de estudiantes de establecimientos urbanos que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de estudiantes de establecimientos rurales en el nivel del indicador o dimensión.

La Figura 3.13 muestra las asociaciones entre el clima percibido por los actores y su ruralidad. En educación básica se percibe un peor clima en contextos urbanos que en rurales. Un 22 % de los actores de 4° básico de escuelas urbanas dice percibir un alto nivel de respeto, en contraste con el 28 % de los de establecimientos rurales que declara lo mismo. Por otro lado, en 6° básico y II medio los actores educativos de establecimientos urbanos declaran en menor proporción altos niveles de organización en el ambiente.

Figura 3.14.

Clima de convivencia escolar y Ambiente seguro según ruralidad



Nota: (*) proporción de estudiantes de establecimientos urbanos que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de estudiantes de establecimientos rurales en el nivel del indicador o dimensión.

Por otro lado, a la hora de evaluar la seguridad del ambiente, solo en 6° básico se observa una diferencia significativa en las percepciones de los actores de establecimientos urbanos y rurales, a favor de estos últimos. Igual situación para el indicador general, Clima de convivencia escolar.

En conclusión, la percepción del Clima de convivencia escolar y de sus elementos particulares muestra una mayor sensibilidad a las características de los establecimientos, no tanto así el género. Esto se puede explicar en la naturaleza del constructo: recoger las percepciones de la comunidad educativa en su conjunto para poder establecer un panorama completo del ambiente educacional, tanto fuera como dentro de la sala de clases. Si bien lo que se presenta es un resumen de los resultados a nivel nacional, cada establecimiento debe trabajar y mejorar sus prácticas cotidianas para poder aportar a un clima que sea percibido como favorable para el aprendizaje, tanto por sus estudiantes y docentes, como por los apoderados.

Participación y formación ciudadana

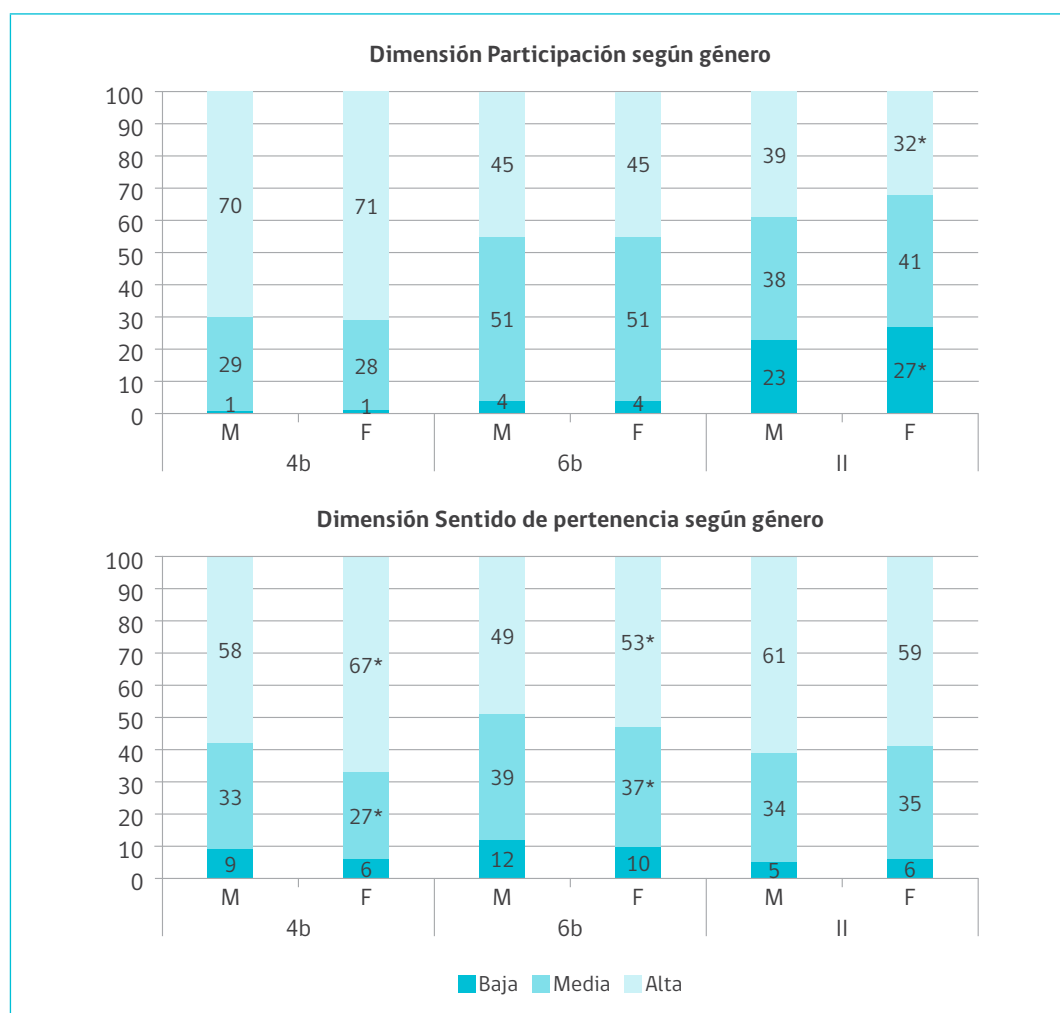
Este indicador contempla tres dimensiones: Participación [de los estudiantes y apoderados], Sentido de pertenencia [de los estudiantes], y Vida democrática [en el establecimiento].

Para evaluar Participación y formación ciudadana se preguntó a los estudiantes y apoderados acerca de la existencia de oportunidades de participación, las instancias de representación democrática existentes y el nivel de identificación de los estudiantes con el establecimiento, entre otros elementos.

Las figuras 3.15 y 3.16 retratan el comportamiento de estos indicadores según sexo. No se observa una brecha de género importante en las percepciones, con la excepción de 4° básico, donde estudiantes mujeres y sus padres y apoderados se ubican en el nivel alto de participación. No obstante, hay otras especificidades en el detalle de cada dimensión por separado.

Figura 3.15.

Participación y Sentido de pertenencia según género

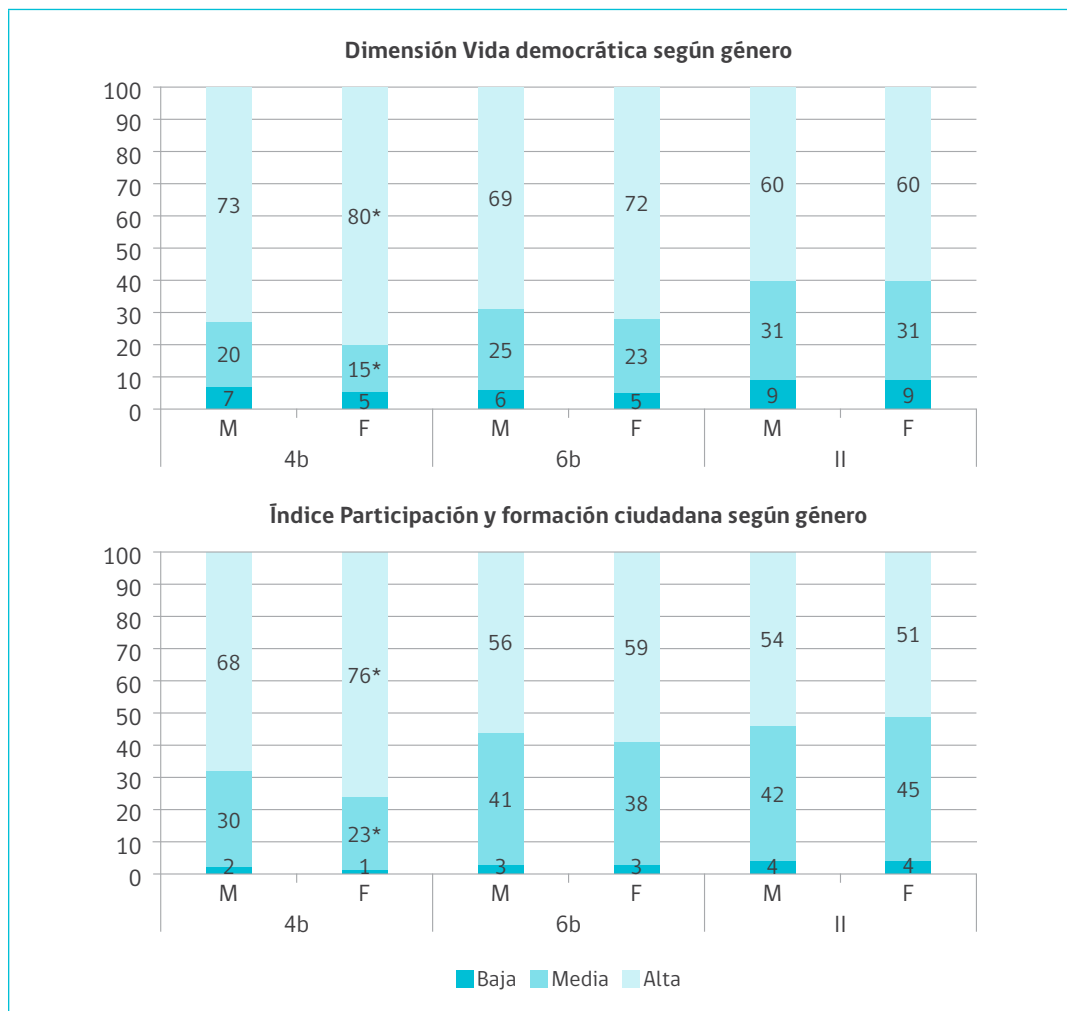


Nota: (*) proporción de mujeres que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de hombres en el nivel del indicador o dimensión.

Por un lado, en cuanto a la participación de padres y estudiantes, en educación básica no se observan diferencias importantes según el género de los alumnos. Hombres y mujeres con sus respectivos apoderados reportan los mismos niveles de participación en 4° y 6° básico, y en 6° básico se concentra el mayor porcentaje que participa y percibe positivamente las oportunidades en esta materia. En media, por otro lado, estudiantes hombres y sus apoderados declaran con mayor frecuencia un alto nivel de participación, y estudiantes mujeres y sus apoderados declaran con mayor frecuencia un bajo nivel de participación.

Figura 3.16.

Vida democrática y Participación y formación ciudadana según género

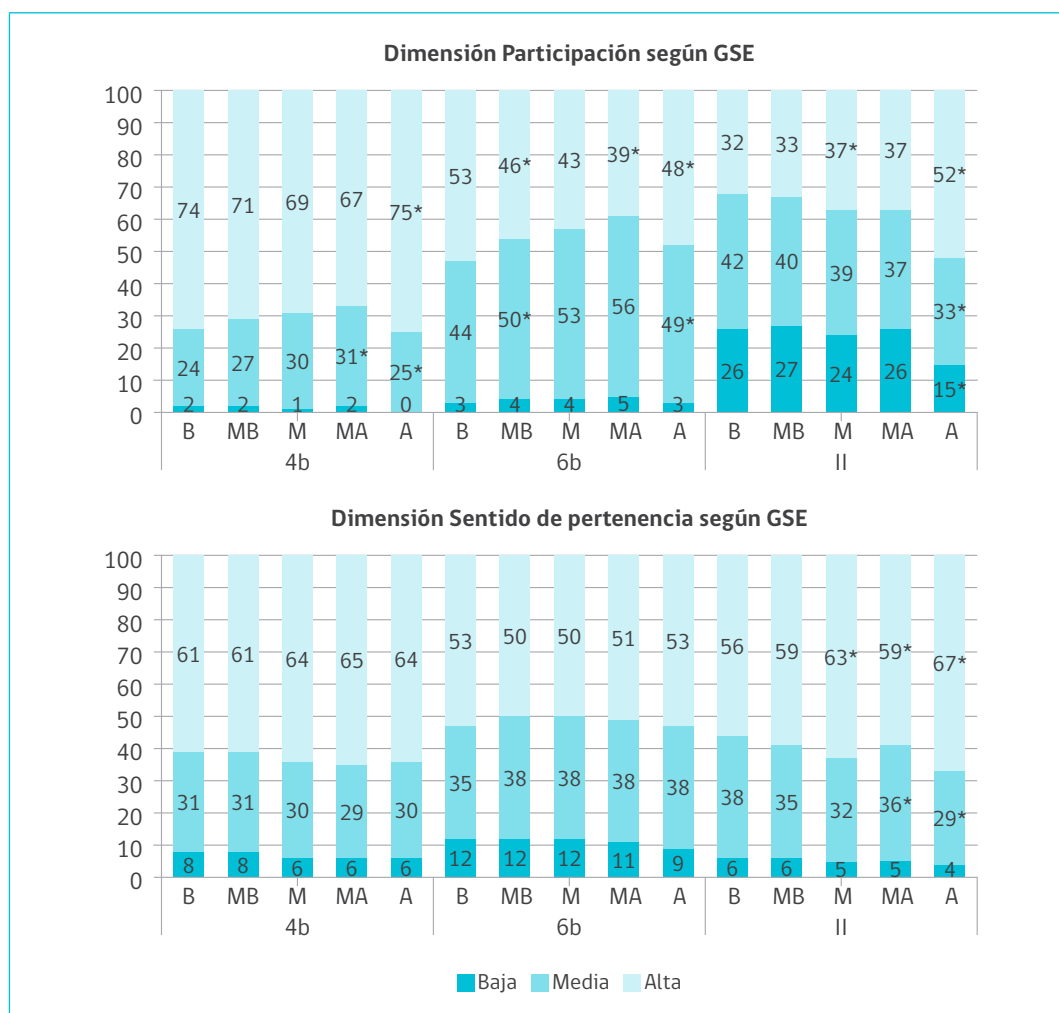


Nota: (*) proporción de mujeres que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de hombres en el nivel del indicador o dimensión.

Por otra parte, se reporta una brecha de género importante en educación básica, ausente en media, en la dimensión Sentido de pertenencia. Esta es mayor en mujeres de 4° y 6° básico, en cuanto dicen con mayor frecuencia sentirse parte de sus escuelas y con menor frecuencia un sentimiento “neutro” respecto de cómo el establecimiento las hace sentir parte de la comunidad. En cuanto a la percepción sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de una vida democrática, únicamente en 4° básico se ve que las mujeres se encuentran más satisfechas con las posibilidades de debate, la existencia de instancias para la representación, y la valoración que se le da al interior de la escuela a la expresión de opiniones.

Figura 3.17.

Participación y Sentido de pertenencia según GSE



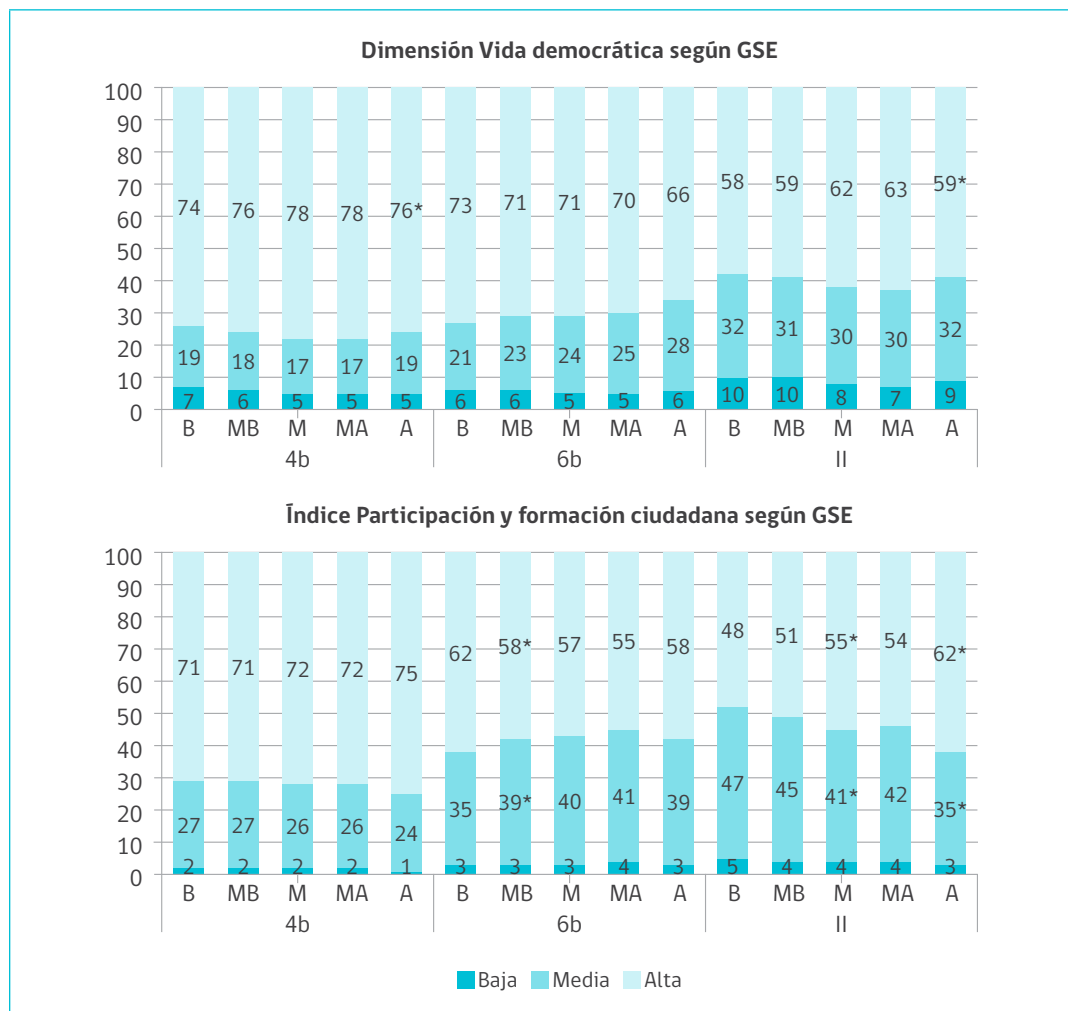
Nota: (*) proporción del GSE que tiene una diferencia importante respecto de la proporción del GSE de la columna del lado en el nivel del indicador o dimensión.

En relación al impacto que puede tener el GSE de los establecimientos en los estudiantes en este indicador, la evidencia dice que poco. En Participación, en los establecimientos de GSE alto, de acuerdo con las percepciones de estudiantes y apoderados, un mayor porcentaje se ubica en el nivel alto, en contraste con los otros GSE. Sin embargo, no es posible decir que esta tendencia es progresiva (de forma proporcional) en ninguno de los grados evaluados. Otro dato de interés es que en II medio aparece, en general un mayor número de padres y estudiantes de establecimientos de GSE alto que declaran un bajo nivel de participación y satisfacción con las oportunidades que genera el establecimiento en este ámbito. De igual modo, esta tendencia es estadísticamente menor a la reportada en los otros GSE.

Respecto de la dimensión Sentido de pertenencia, no se reportan distinciones según el GSE del establecimiento en estudiantes de educación básica. Sin embargo, en educación media se aprecian diferencias entre los GSE medio y alto; y existe un mayor porcentaje de estudiantes que se sienten pertenecientes a la comunidad escolar en establecimientos de GSE alto.

Figura 3.18.

Vida democrática y Participación y formación ciudadana según GSE



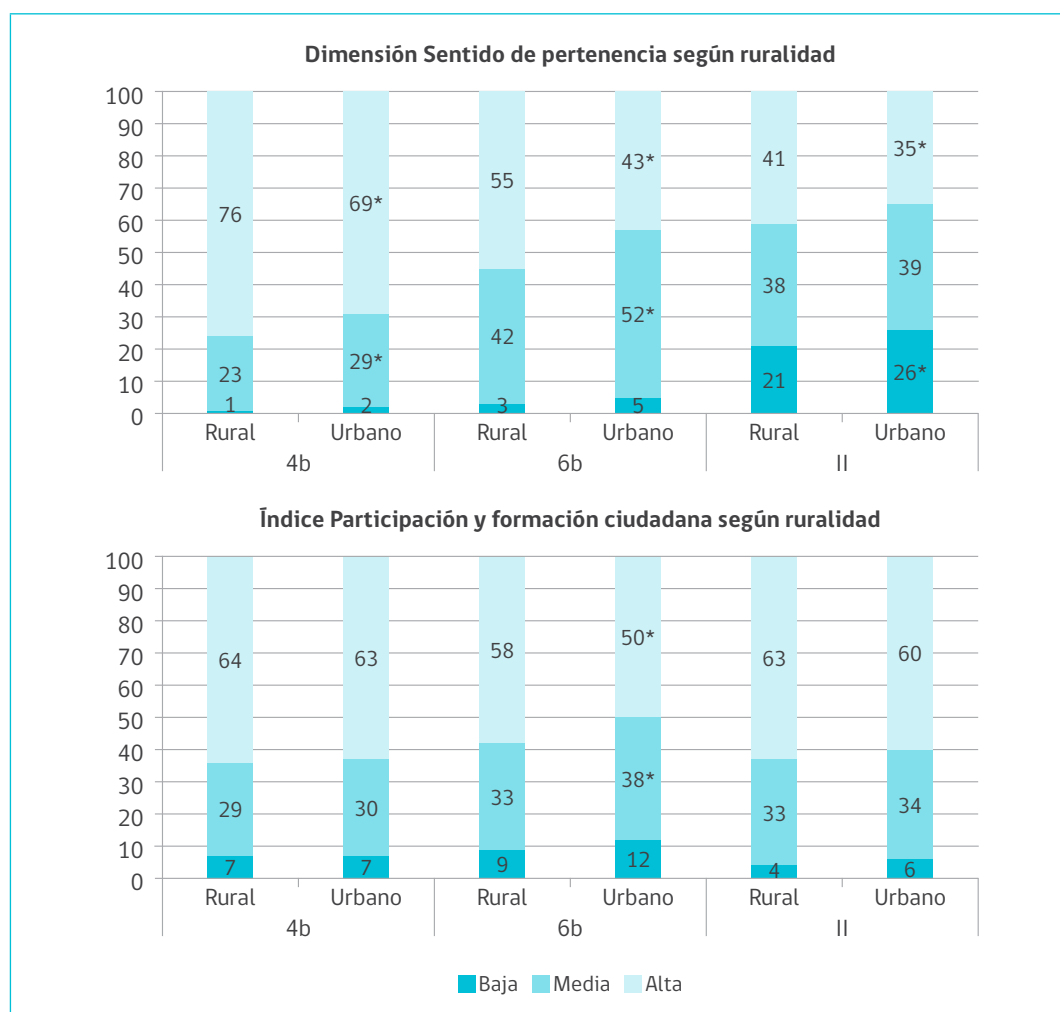
Nota: (*) proporción del GSE que tiene una diferencia importante respecto de la proporción del GSE de la columna del lado en el nivel del indicador o dimensión.

En cuanto al fomento de la vida democrática dentro de la comunidad escolar, únicamente los establecimientos de GSE alto en 4° básico y II medio tienen un mayor porcentaje de alumnos que percibe positivamente las instancias que se generan al interior de sus establecimientos para el debate y la representación democrática.

De acuerdo con el índice Participación y formación ciudadana, que incluye las dimensiones mencionadas, la tendencia es variable. En 4° básico no se constatan diferencias a partir del GSE, en cambio en 6° básico se evidencia un salto entre el porcentaje de niños que declara una alta participación de GSE bajo y los de GSE medio. Luego, en II medio parece haber una brecha en el nivel medio, con un aumento de la proporción de estudiantes en nivel alto, en contraste con el grupo medio bajo; y luego una segunda subida de este número en los grupos altos.

Figura 3.19.

Sentido de pertenencia y Participación según ruralidad

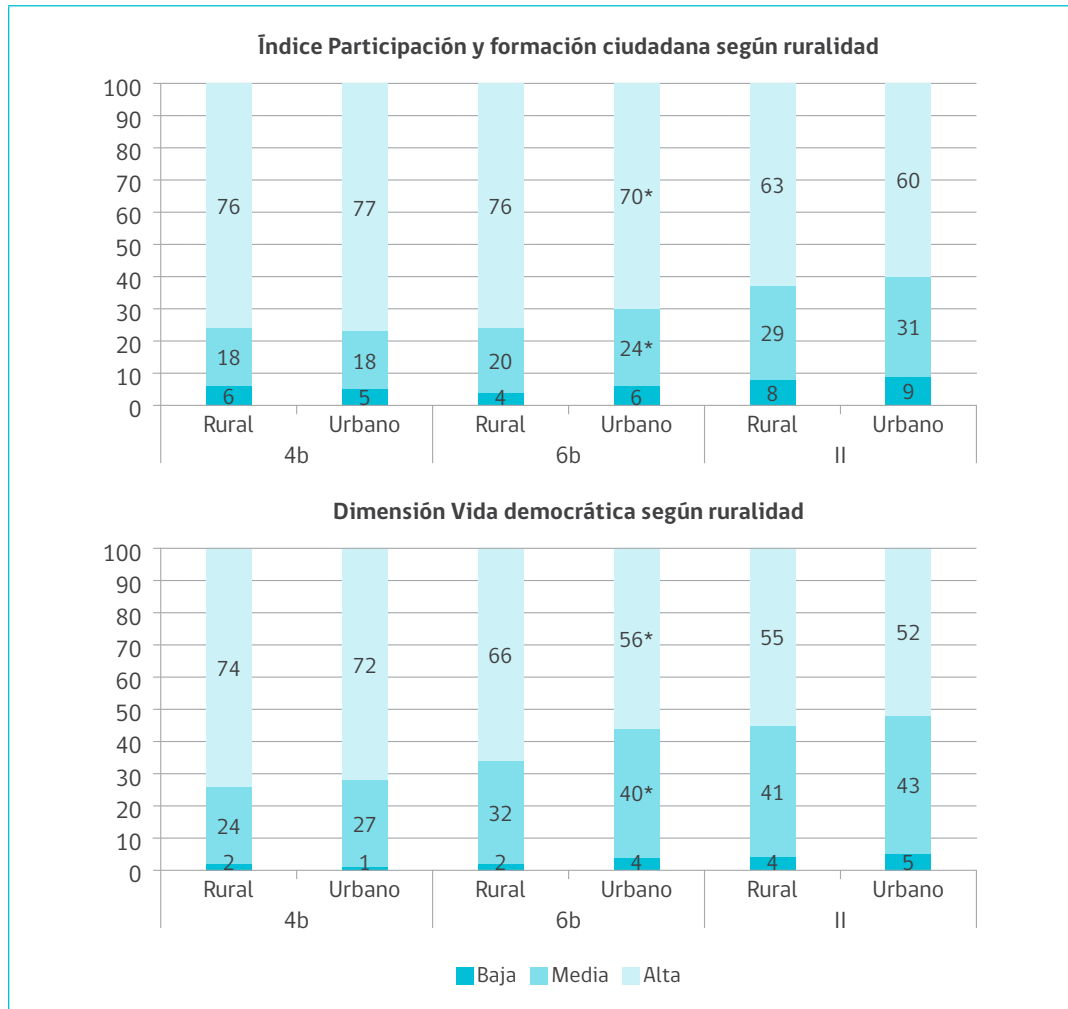


Nota: (*) proporción de estudiantes de establecimientos urbanos que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de estudiantes de establecimientos rurales en el nivel del indicador o dimensión.

En cuanto al contexto territorial del establecimiento, en establecimientos rurales existe un mayor número de padres o apoderados y estudiantes con un alto nivel de participación. Esta ventaja, sin embargo, no se refleja en la dimensión Sentido de pertenencia. Únicamente los alumnos de 6° básico de establecimientos rurales tienen en mayor proporción un alto sentido de pertenencia en contraste con sus pares de contextos urbanos.

Figura 3.20.

Participación y formación ciudadana y Vida democrática según ruralidad



Nota: (*) proporción de estudiantes de establecimientos urbanos que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de estudiantes de establecimientos rurales en el nivel del indicador o dimensión.

Esta tendencia se repite en la dimensión Vida democrática y para el indicador Participación y formación ciudadana. En definitiva, con la excepción de la dimensión Participación, no hay una asociación consistente entre el contexto de ruralidad del establecimiento y el desarrollo social y personal de los estudiantes en estos ámbitos.

Dada esta descripción, podría pensarse que es en los establecimientos más vulnerables de la enseñanza media donde se hace necesario reforzar el espíritu cívico, la participación y la identificación dentro de la comunidad escolar.

Hábitos de vida saludable

Este indicador considera tres dimensiones: Hábitos alimenticios, Hábitos de vida activa y Hábitos de autocuidado de los estudiantes.

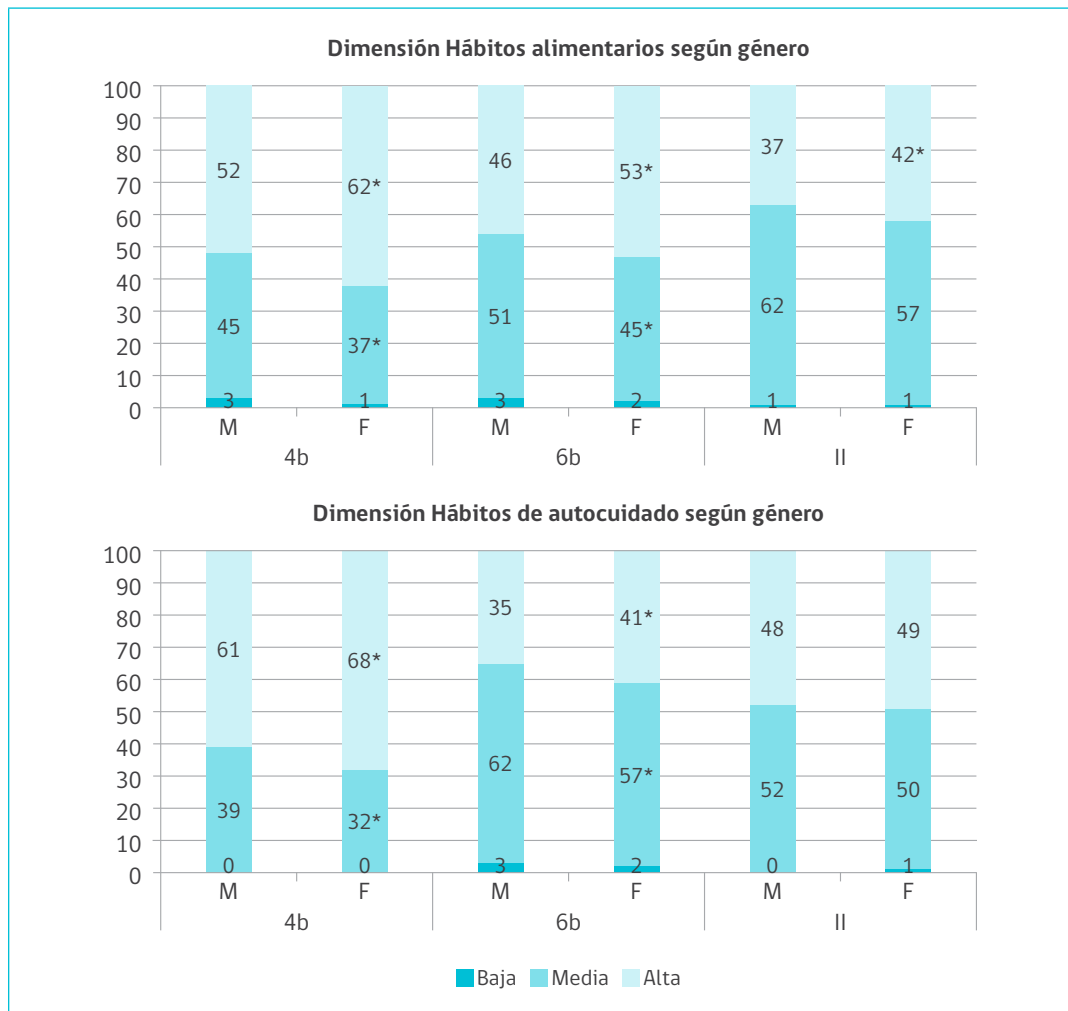
Entre otros aspectos, se preguntó a los estudiantes acerca de la venta de comida saludable y comida rápida dentro del establecimiento y en qué medida los profesores les han enseñado cuáles son los alimentos no saludables. También se les preguntó en qué medida los docentes los han motivado a realizar deporte y actividad física en sus vidas y si los profesores, u otros adultos de la escuela, les han indicado los problemas que causa consumir drogas y en qué medida responden sus dudas sobre su consumo.

Las figuras 3.21, 3.22 y 3.23 muestran cómo los estudiantes perciben sus hábitos y el actuar del establecimientos para promoverlos, según género.

Una primera vista al indicador Hábitos de vida saludable, compuesto de las dimensiones Autocuidado, Alimentación y Vida activa, muestra que en educación básica se genera una brecha de género a favor de las mujeres en sus actitudes y comportamientos en torno a la vida saludable y en su percepción de cómo sus escuelas la promueven. A continuación estos resultados serán evaluados en detalle, cada dimensión por separado.

Figura 3.21.

Hábitos alimentarios y Hábitos de autocuidado según género



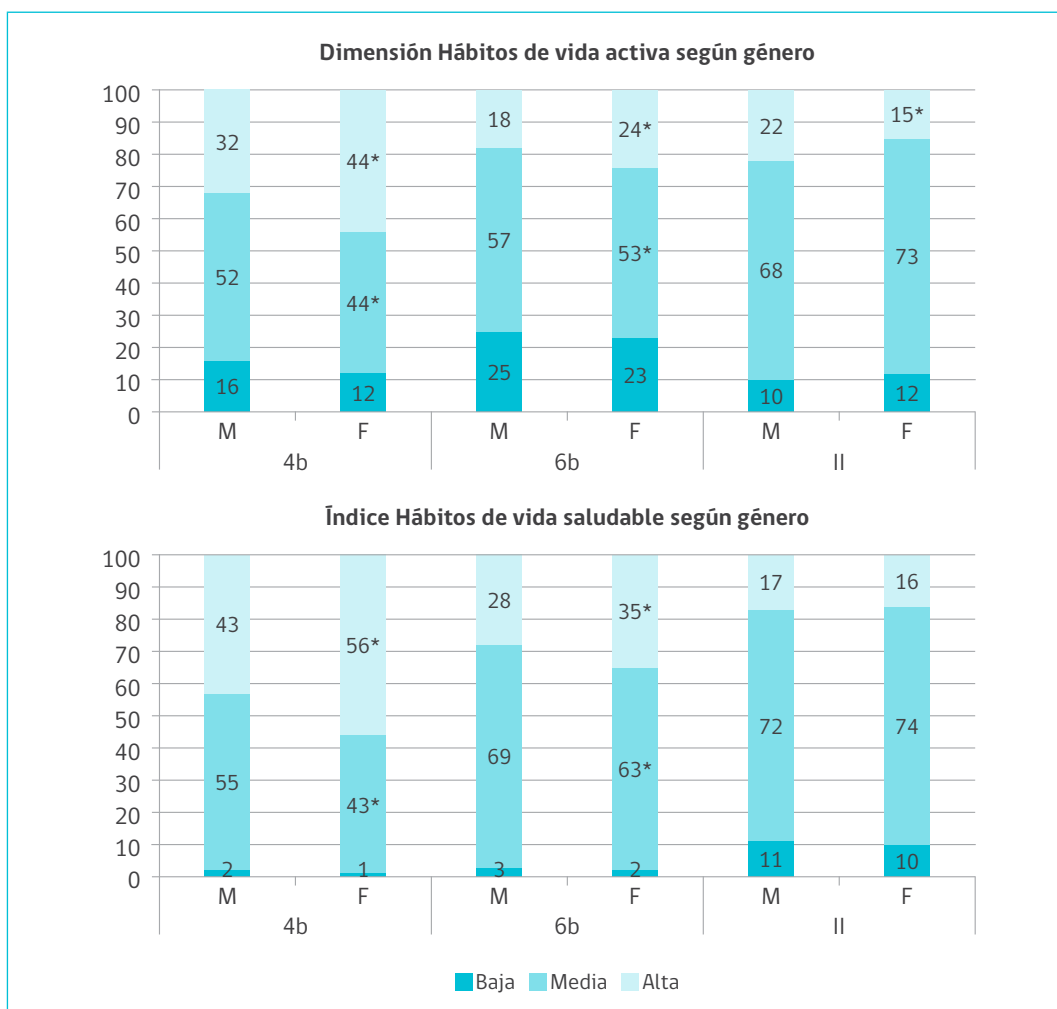
Nota: (*) proporción de mujeres que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de hombres en el nivel del indicador o dimensión.

En primer lugar, de manera consistente, las mujeres mencionan con mayor frecuencia que los hombres prácticas alimenticias saludables, además de tener una actitud positiva hacia estas y evaluar de buena manera el modo en que los establecimientos los promueven y previenen el consumo de alimentos no saludables.

En la dimensión Autocuidado, en cambio, esta brecha opera solo para 4° básico. Acá, las mujeres autodeclaran con mayor frecuencia actitudes y conductas de autocuidado en aspectos como la sexualidad y el consumo de alcohol, tabaco y drogas, además de evaluar positivamente los esfuerzos de sus escuelas por prevenir conductas de riesgo en estos ámbitos.

Figura 3.22

Hábitos de vida activa y Hábitos de vida saludable según género

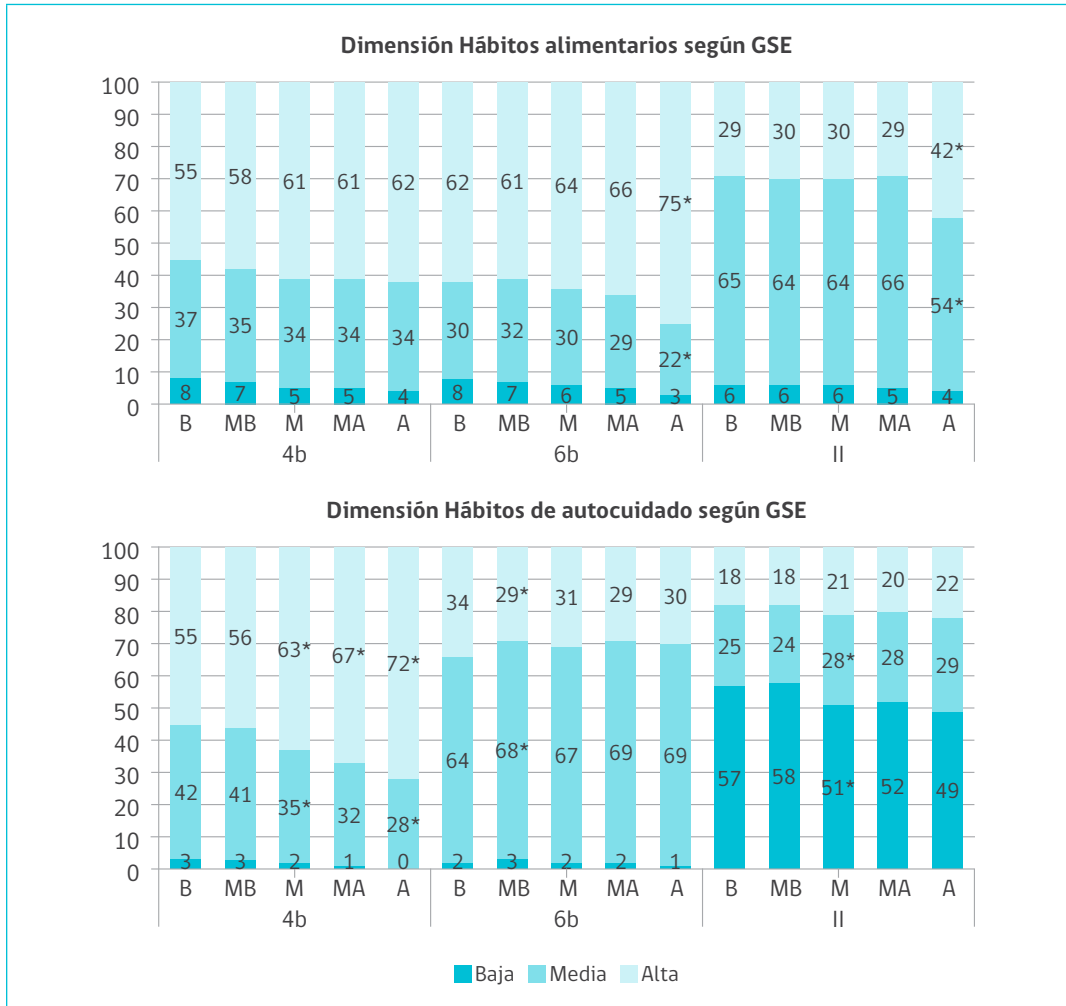


Nota: (*) proporción de mujeres que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de hombres en el nivel del indicador o dimensión.

Luego, en educación básica la brecha de género también es a favor de las mujeres en Hábitos de vida activa. Acá, declaran con mayor frecuencia que los hombres mantener un estilo de vida activo. En media esta relación se invierte: los jóvenes que se identifican como hombres declaran con mayor frecuencia mantener un estilo de vida en el que practican habitualmente algún deporte u otra actividad física.

Figura 3.23.

Hábitos alimentarios y Hábitos de autocuidado según GSE

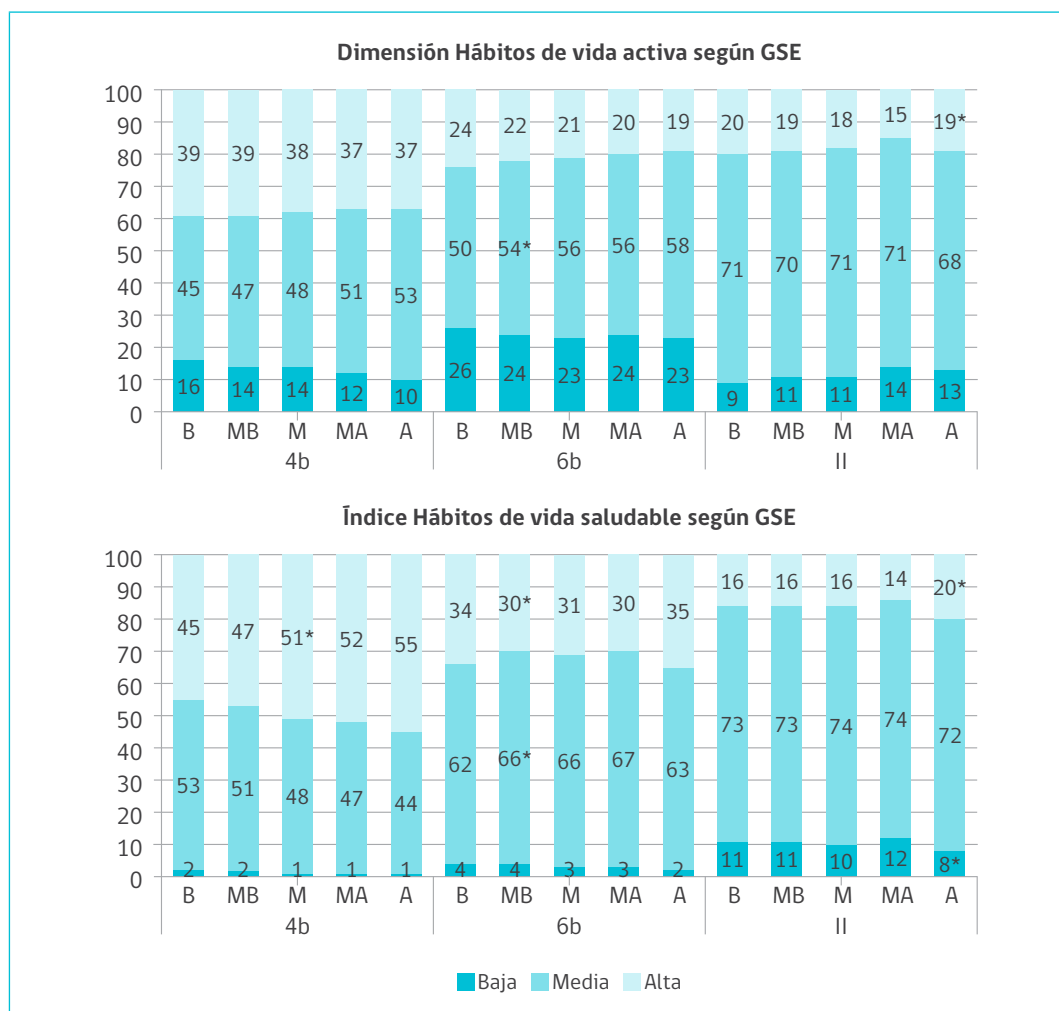


Nota: (*) proporción del GSE que tiene una diferencia importante respecto de la proporción del GSE de la columna del lado, en el nivel del indicador o dimensión.

En cuanto al GSE de los establecimientos no se observan diferencias consistentes en los hábitos de los distintos grupos. Así, por ejemplo, para 4° básico a partir de los grupos medios, a mayor GSE, mayor es el número de niños que declara buenos hábitos alimentarios. Esto no se observa para 6° básico o II medio, en cambio en estos grados los GSE alto reportan un mayor porcentaje de estudiantes que declaran una actitud y comportamiento acorde con un estilo de vida de buena higiene y autocuidado que no se reporta en los estudiantes de 4° básico del mismo GSE.

Figura 3.24.

Hábitos de vida activa y Hábitos de vida saludable según GSE



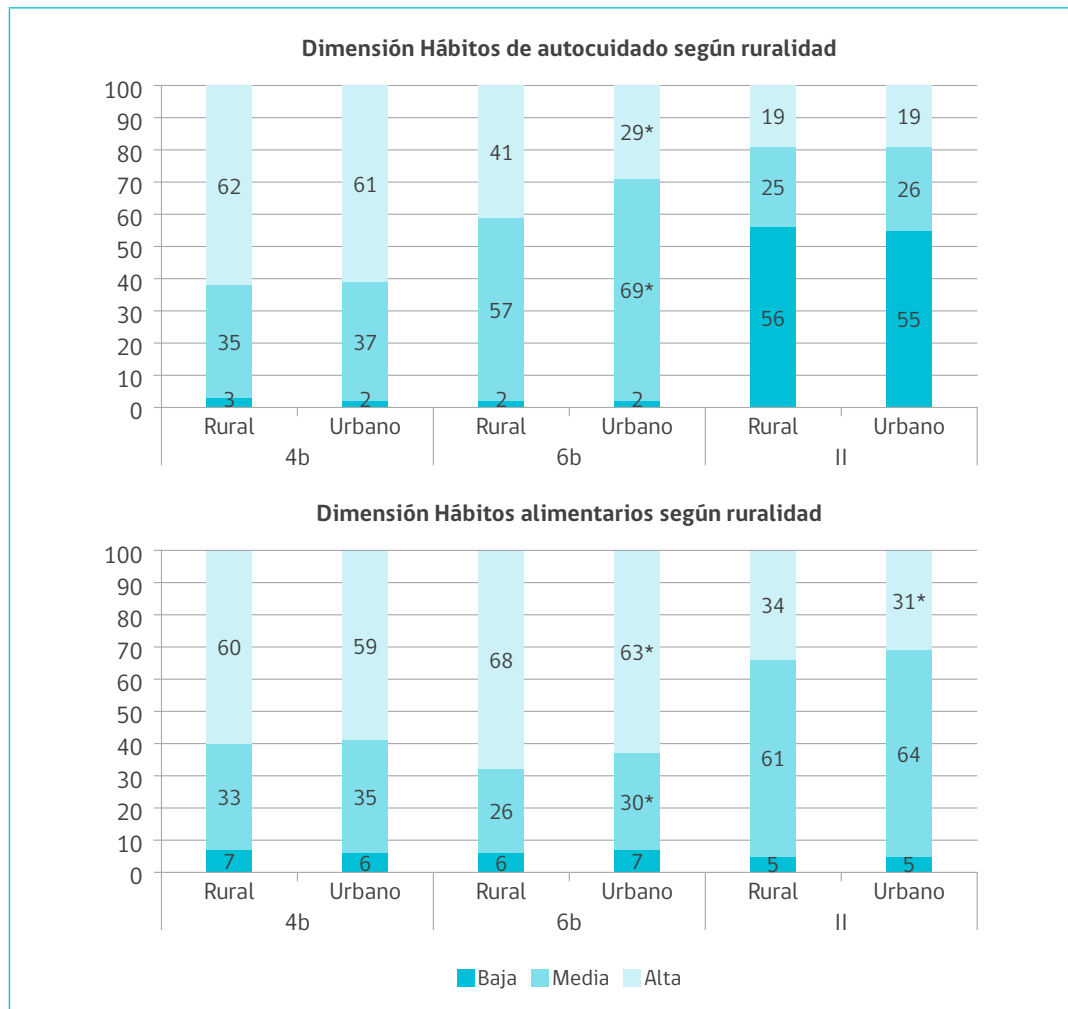
Nota: (*) proporción del GSE que tiene una diferencia importante respecto de la proporción del GSE de la columna del lado en el nivel del indicador o dimensión.

En la dimensión Hábitos de vida activa no se observa una asociación de resultados y GSE, donde la tendencia general es a declarar una actitud y comportamiento neutros en cuanto a la actividad física y el deporte.

En suma, la evaluación del indicador Hábitos de vida saludable no reporta un patrón según el GSE de los establecimientos educacionales.

Figura 3.25.

Hábitos de autocuidado y Hábitos alimentarios según ruralidad

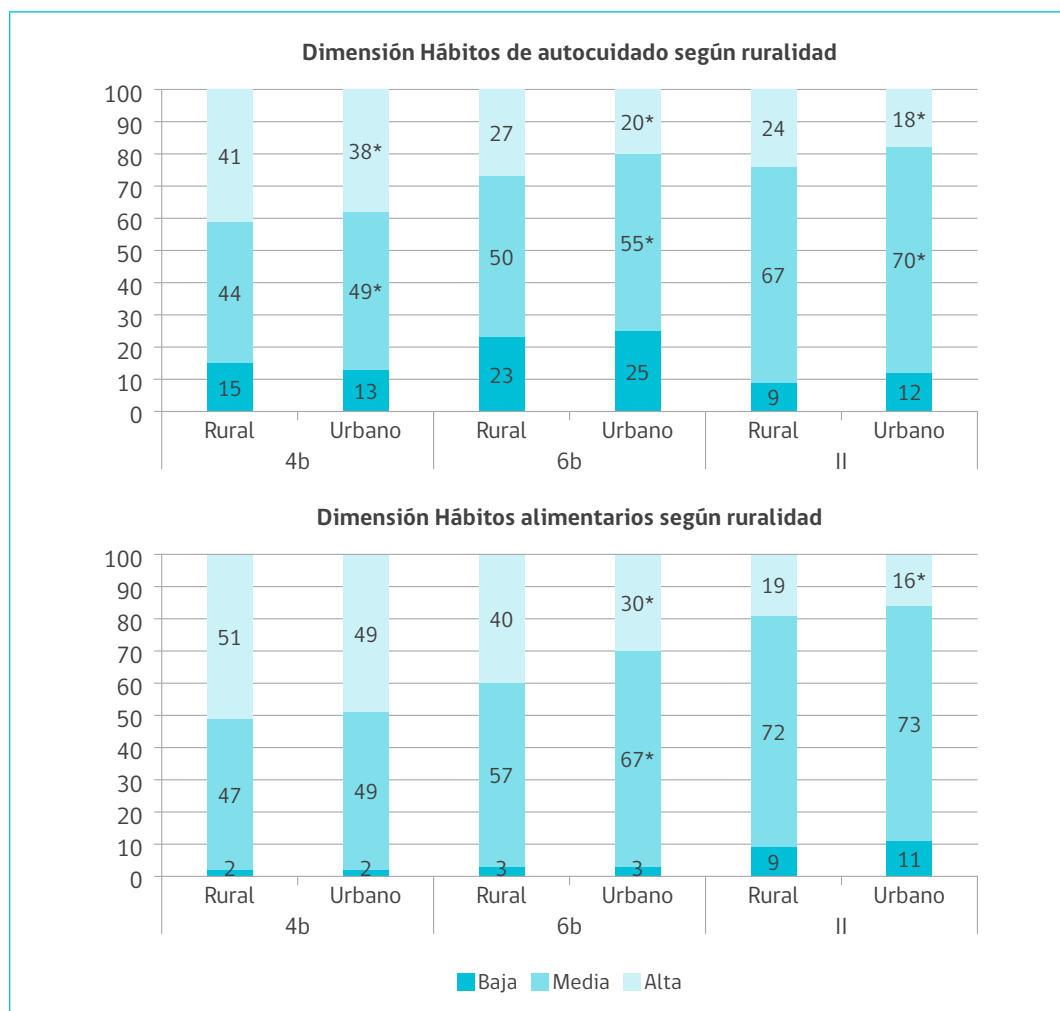


Nota: (*) proporción de estudiantes de establecimientos urbanos que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de estudiantes de establecimientos rurales en el nivel del indicador o dimensión.

En cuanto al territorio donde se emplazan los establecimientos, no existe evidencia consistente de que este influya en los indicadores de cada grado. Aun así, los estudiantes de 6° básico de contextos rurales tienen mejores hábitos alimenticios, de autocuidado, vida activa y en general mejores hábitos de vida saludable que sus contrapartes de establecimientos urbanos.

Figura 3.26.

Hábitos de vida saludable y Hábitos de vida activa según ruralidad



Nota: (*) proporción de estudiantes de establecimientos urbanos que tiene una diferencia importante respecto de la proporción de estudiantes de establecimientos rurales en el nivel del indicador o dimensión.

Esto se reproduce en 4° básico solo en el caso de la dimensión Vida activa, donde existe una mayor proporción de estudiantes en nivel alto en el contexto rural. En II medio, estos estudiantes tienen mejores niveles en las dimensiones Autocuidado y Vida activa y en el indicador general, Hábitos de vida saludable, que sus contrapartes de establecimientos urbanos.

El desafío apunta entonces, en consideración de las particularidades de la etapa de vida que atraviesan los adolescentes, a poner más foco en las necesidades de los estudiantes de educación media y en cómo los establecimientos pueden colaborar en generar herramientas para propiciarles mejores hábitos de vida saludable.

En síntesis, pese a que se observan algunas relaciones que benefician a las mujeres en términos de autoestima, clima y participación, y al GSE alto en convivencia escolar, los datos parecen indicar que los IDPS no se encuentran tan determinados por factores socioeconómicos ni por estereotipos de género, como por el trabajo realizado por cada establecimiento.

De esta manera, la información analizada muestra el potencial de trabajo en las escuelas de aspectos relevantes para la formación integral de los estudiantes, como son su autoestima, motivación y participación.

Al respecto, para promover la Autoestima académica y motivación escolar los colegios deben felicitar a los estudiantes por sus logros y avances, generar espacios donde los estudiantes puedan exponer sus trabajos a toda la comunidad escolar, dar reconocimientos a todos los estudiantes por sus logros en distintos ámbitos, y dar más sentido al aprendizaje, por ejemplo, explicándoles por qué es importante o para qué les sirve.

En materia de Clima de convivencia escolar es necesario potenciar el respeto mutuo entre todos los integrantes del ámbito escolar, manejando eficientemente y anticipando las situaciones de violencia; por ejemplo, dando a conocer las normas del establecimiento y haciendo visible lo negativo que es para la comunidad entera las situaciones de agresión (burlas, amenazas, descalificaciones).

Para trabajar la Participación y formación ciudadana es importante favorecer los espacios de convivencia mutua, tanto dentro de la sala como a nivel de establecimiento. Asimismo, elementos positivos observados son fomentar el debate, generar votaciones y una valoración del consenso, así como desarrollar actividades en conjunto. También, reconocer los logros del establecimiento y de sus integrantes, lo que genera un sentido de pertenencia hacia la institución.

En materia de Hábitos de vida saludable es positivo que en los colegios se den a conocer los beneficios de comer sano y realizar actividad física, se profundicen los contenidos curriculares relacionados con la mantención de una vida sana, instalen facilidades para la actividad física, generen espacios de conversación entre expertos y los estudiantes sobre los efectos del consumo de alcohol y drogas, e involucren a los padres con información y pautas educativas.

Es fundamental considerar estos elementos a la hora de desarrollar proyectos educativos que entiendan la educación como un proceso complejo, atravesado por múltiples variables que deben ser atendidas de manera conjunta, velando por las particularidades de todos los estudiantes.



4. Procesos de gestión escolar: resultados con foco en la inclusión

Como se ha señalado, y en cumplimiento de sus responsabilidades, la Agencia de Calidad de la Educación realiza Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño, las que tienen como propósito conocer los procesos que se desarrollan al interior de las comunidades escolares, identificando debilidades y nudos críticos que dificultan el trabajo en la escuela, así como fortalezas y elementos que sirvan como base para potenciar el trabajo en pos de mejores resultados.

La Ley de Aseguramiento de la Calidad establece que la Agencia debe contar con un plan anual de visitas evaluativas que considerará mayor frecuencia para los colegios clasificados en las categorías Insuficiente y Medio-Bajo. En específico, los establecimientos de desempeño Insuficiente deben ser visitados al menos cada dos años, mientras que los de desempeño Medio-Bajo, al menos cada cuatro. Por otro lado, la Agencia puede realizar visitas de aprendizaje en los colegios de desempeño Alto, con el fin de identificar y difundir las mejores prácticas de dichos establecimientos. Estas visitas no pueden superar el 5% de las visitas realizadas durante el año.

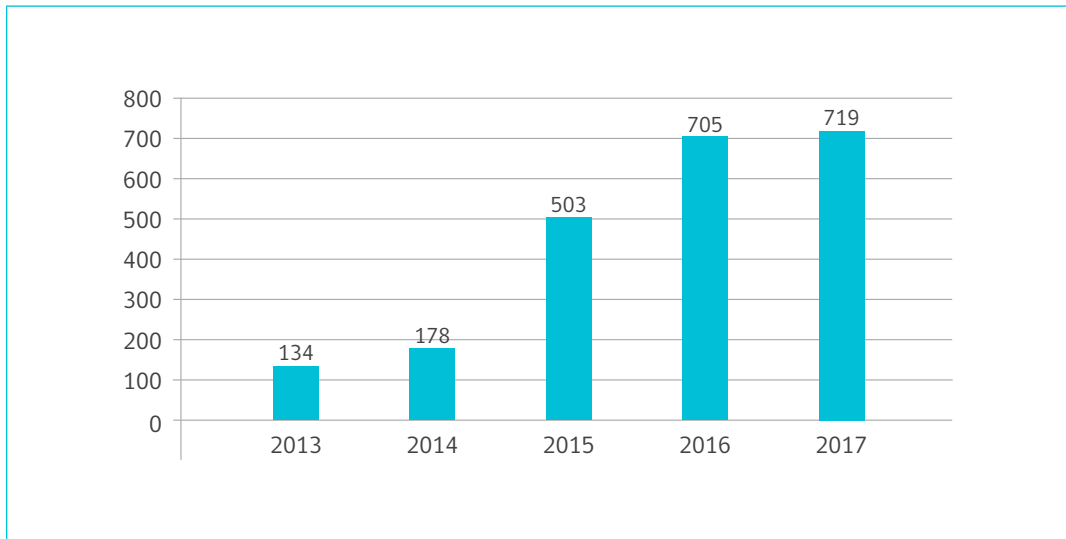
Durante el período de marcha blanca y el primer año en régimen del sistema la Agencia ha desplegado las Visitas de Evaluación desde un enfoque constructivo, buscando identificar las fortalezas y debilidades de cada establecimiento a fin de desarrollar capacidades en la comunidad escolar que permitan avanzar hacia mayores niveles de calidad. Más allá de la obligación establecida en la Ley, se han realizado esfuerzos para visitar con mayor frecuencia de la establecida a los establecimientos de desempeño Insuficiente, de modo que en el período se han desarrollado más de 1.200 visitas a estos colegios, con un alcance anual que promedia un 73%, y que en el último año alcanzó el 82%.

Por otra parte, las Visitas de Aprendizaje se han orientado a los colegios que logran buenos resultados en contextos de alta vulnerabilidad, es decir, escuelas que superan las complejidades de su entorno y logran aprendizajes en todos sus estudiantes.

En total, las Visitas realizadas superan las 2.200, y en ellas se han recopilado más siete mil horas de observación de clases, ocho mil entrevistas y más de 150 mil encuestas. Parte de esta información ha sido sistematizada, publicada y difundida por la Agencia, a fin de identificar prácticas y elementos relevantes para la política educativa. Con todo, hoy tenemos una mirada más integral de la realidad de los colegios del país, información relevante para el trabajo de apoyo y acompañamiento desarrollado por el Ministerio de Educación.

Figura 4.1.

Número de visitas realizadas los años 2013-2017

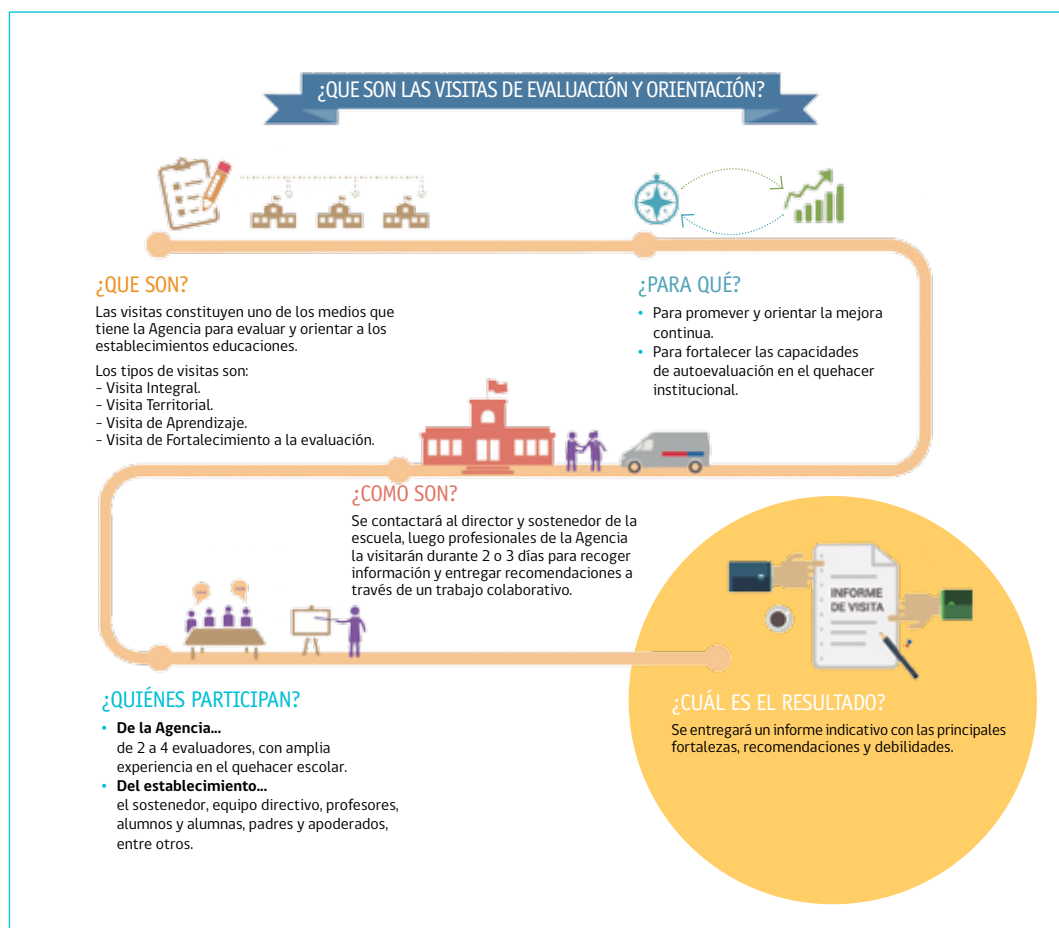


La Agencia realiza dos tipos principales de Visitas: las Visitas Integrales, focalizadas en las escuelas con los resultados más bajos; y las Visitas de Aprendizaje, a las escuelas que logran superar las adversidades que supone la vulnerabilidad en el proceso escolar.

Es relevante entonces conocer los principales elementos observados en este trabajo, que se conforma de información crítica que permite ir más allá de los resultados para comprender los procesos que están a la base de los puntajes reportados. Además, y en el contexto del tema analizado en este documento, poner foco en esta información es especialmente importante cuando sabemos que los datos presentados en este capítulo provienen de establecimientos vulnerables, los que normalmente presentan mayores niveles de segregación y enfrentan grandes desafíos para fomentar y gestionar la diversidad en sus aulas.

Figura 4.2.

Visitas de Evaluación y Orientación



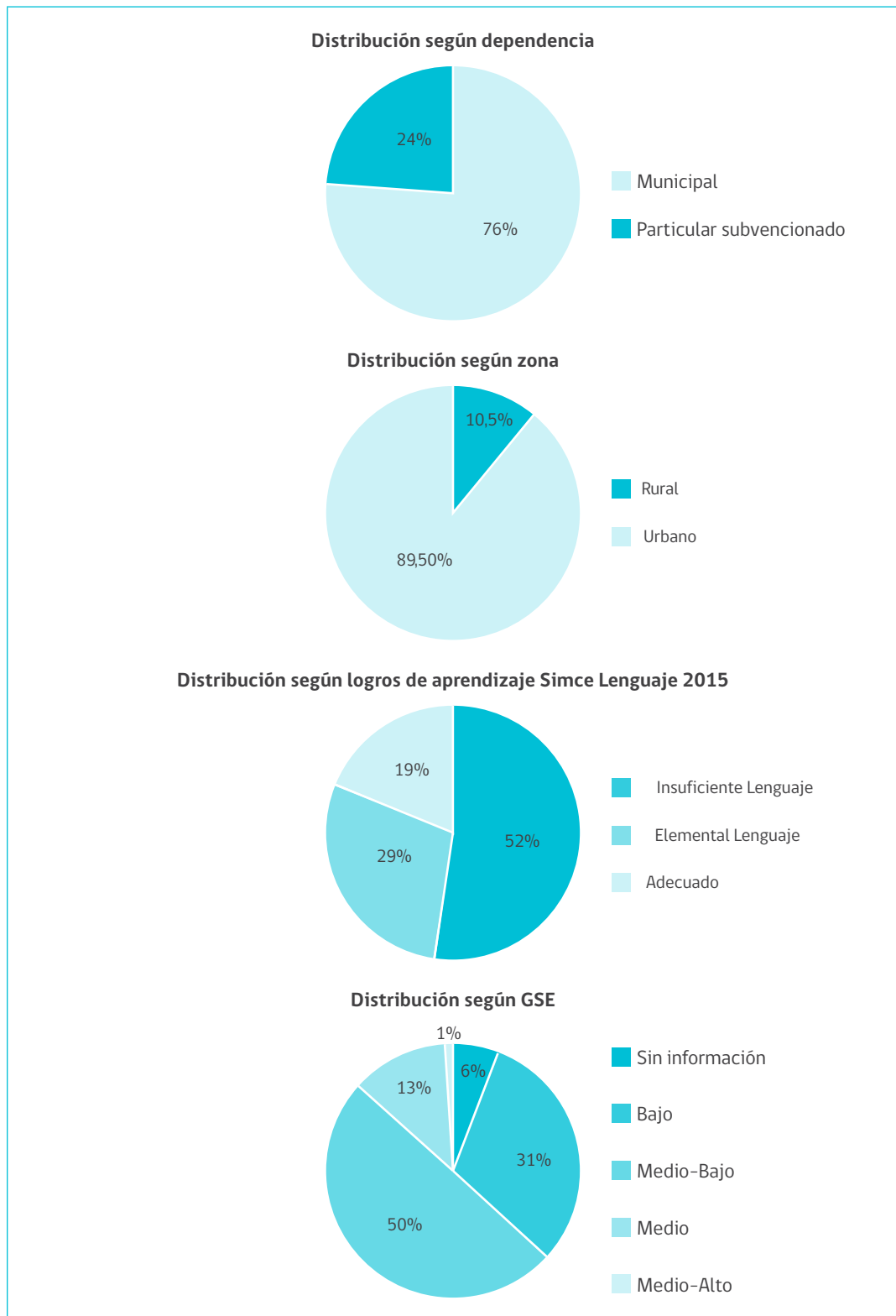
4.1. Resultados en escuelas de bajo desempeño

La información que se presenta corresponde a un resumen del análisis consolidado en el libro *Panorama de la gestión escolar*, publicación que recoge la experiencia de las Visitas Integrales que la Agencia de Calidad realizó en su despliegue de marcha blanca de las Visitas de Evaluación y Orientación durante los años 2014 y 2015. El libro se basa en el análisis de un universo de doscientas escuelas, para las cuales se examinan sus resultados evaluativos, principalmente a partir de lo contenido en los informes de visita y del comportamiento de los Estándares Indicativos del Desempeño (EID).

Las escuelas estudiadas son en su mayoría municipales y urbanas, tienen una matrícula promedio de 374 estudiantes y presentan bajos logros de aprendizaje, con más del 50 % de su matrícula en el nivel Insuficiente. Su índice de vulnerabilidad alcanza el 84 %, mientras que más del 80 % se encuentra en los GSE bajo y medio-bajo.

Figura 4.4.

Distribución (1)



El estudio se realiza como un mapa que tiene por puntos cardinales las cuatro dimensiones de la gestión escolar (Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos), con sus doce subdimensiones y 79 EID que refieren a diversos procesos, prácticas y sistemas que componen la gestión escolar. El panorama general de la gestión en escuelas visitadas revela la tendencia al predominio de procesos y prácticas de nivel Incipiente en las cuatro áreas de gestión escolar analizadas. El porcentaje de escuelas en esta categoría varía entre el 48 % (Liderazgo) y 57 % (Gestión pedagógica), y los porcentajes de escuelas en nivel Satisfactorio se ubican entre el 19 % (Gestión pedagógica) y el 27 % (Liderazgo).

Tabla 4.1.

Porcentajes promedio de niveles de desarrollo de los EID, por dimensiones

Dimensiones de la gestión escolar	Porcentaje promedio obtenidos en los EID			
	Débil	Incipiente	Satisfactorio	Avanzado
Liderazgo	24,4 %	48,2 %	27,1 %	0,2 %
Gestión pedagógica	24,1 %	56,8 %	18,9 %	0,2 %
Formación y convivencia	21,6 %	55,1 %	23,0 %	0,3 %
Gestión de recursos	26,2 %	49,5 %	24,0 %	0,3 %

La evaluación de Liderazgo en las escuelas visitadas presenta diversos nudos críticos: insuficiente apoyo a la escuela y de efectividad del sostenedor municipal y su estructura de gestión; baja autonomía de los establecimientos en el manejo de sus recursos y toma de decisiones; escaso foco en lo pedagógico y priorización de lo financiero y administrativo en una situación de pérdida de matrícula y búsqueda de posicionamiento en una institucionalidad competitiva; predominio de bajas expectativas de logro académico en las comunidades escolares y en el núcleo de actores que participan de la escuela, no obstante los discursos declarativos o esfuerzos directivos. En tanto, se visualizan diversos aspectos positivos en el liderazgo de las escuelas visitadas, principalmente en los grados de compromiso y adecuada dirección general de las escuelas; la selección de los directivos vía alta dirección pública; la génesis de prácticas efectivas de dirección (aunque minoritarias); la instalación de instrumentos de planificación (PEI, PME) prácticamente en la totalidad de las escuelas y la creciente apropiación y uso de modelos de gestión escolar y lógicas de mejora planificada.

El análisis de la dimensión Gestión pedagógica de las escuelas constata que estas cuentan con una base de funcionamiento pedagógico con diversas prácticas operativas, entre las que están la implementación de las planificaciones de las clases, el seguimiento curricular, las observaciones de clase, la implementación de evaluaciones y el apoyo sistemático a los estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, en un patrón que opera como nudo crítico es que las escuelas no logran intervenir los procesos de enseñanza y aprendizaje en un nivel de profundidad mayor, que modifique y dé un salto de calidad en procesos específicos, como sucede con las estrategias pedagógicas que se implementan en las clases, la retroalimentación a los aprendizajes, los métodos de enseñanza y el mejoramiento sistemático basado en la evaluación.

Los reportes de las visitas informan de la variedad de datos e información que las escuelas sistematizan, registran y acopian, así como de la disponibilidad de estadísticas y evaluaciones de logros de aprendizaje (Simce) a las que acceden. Sin embargo, se observa un muy escaso uso de tales datos en la forma de análisis, monitoreo y medición para la mejora pedagógica.

En las escuelas visitadas se detecta un patrón de autocaracterización que las define inclusivas, abiertas a la diversidad y receptoras de estudiantes de sectores sociales vulnerables. Se pone énfasis en la formación personal y conductual, dejando las expectativas de logro académico disminuidas. En el plano de la convivencia, las visitas detectan un panorama efectivamente favorable en cuanto al énfasis inclusivo y de acogida a la diversidad: los equipos de convivencia se encuentran operando y se observan planes en el área en prácticamente todas las escuelas analizadas; por otra parte, a nivel de microrelaciones, se constata como capital relevante el rol que ejercen los profesores jefe en aspectos formativos y de desarrollo personal de los estudiantes. Asimismo, se detectan aspectos deficitarios en la escasa participación e involucramiento de los padres en los procesos de enseñanza y de la escuela en general y una baja relevancia que poseen los consejos escolares en cuanto a su capacidad de incidir en la gestión escolar. Las escuelas visitadas cuentan con un estándar aceptable y adecuado de infraestructura, disponibilidad de equipamiento tecnológico y alta dotación de recursos educativos.

En cuanto a Gestión de recursos, el reporte constata diversos aspectos. En el área de recursos humanos se observa la instalación de procesos de reclutamiento y selección estructurados, y dotaciones docentes que —al menos en cantidad— son suficientes para cubrir los requerimientos de las escuelas. En el área de gestión financiera, en general los instrumentos, sistemas y procesos, así como la información básica relacionada (matrícula, asistencia, ingresos, gastos) se encuentran disponibles y funcionan adecuadamente. Asimismo, en las escuelas visitadas la implementación de la SEP ha abierto una fuente de recursos significativa para las escuelas y ha posibilitado la generación de diversas actividades que refuerzan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desean mejorar.

Los nudos críticos en Gestión de recursos refieren a: los grados de autonomía y capacidad para la toma de decisiones de los directores respecto del recurso docente son bajas; las atribuciones y mecanismos de gestión del presupuesto de las escuelas por parte de los directivos son engorrosas y dependen de la relación y gestión del sostenedor; los sistemas de desarrollo profesional y capacitación docente tienen bajo desarrollo y consistencia; y los sistemas de evaluación docente a nivel escuela son precarios. Finalmente, como nudo crítico estructural, se encuentra la posición de supervivencia en la que se encuentran algunas escuelas municipales debido a la pérdida de matrícula y la consiguiente disminución de financiamiento y viabilidad.

Finalmente, es relevante que esta información sirva de insumo para orientar las acciones de mejoramiento de la calidad con los distintos actores del sistema: comunidades escolares, instituciones del SAC, sostenedores e investigadores, entre otros.

4.2. Resultados en escuelas de alto desempeño

La información presentada en este capítulo es una síntesis de los principales elementos publicados en la serie de libros *Se puede*, una sistematización de los principales hallazgos de las Visitas de Aprendizaje y busca identificar y difundir prácticas de establecimientos educacionales con un desempeño Alto, con el fin de aportar a las comunidades educativas distintas alternativas para abordar sus desafíos pedagógicos y a la visualización de las capacidades de sus integrantes, y desarrollar su propio proceso de mejoramiento.

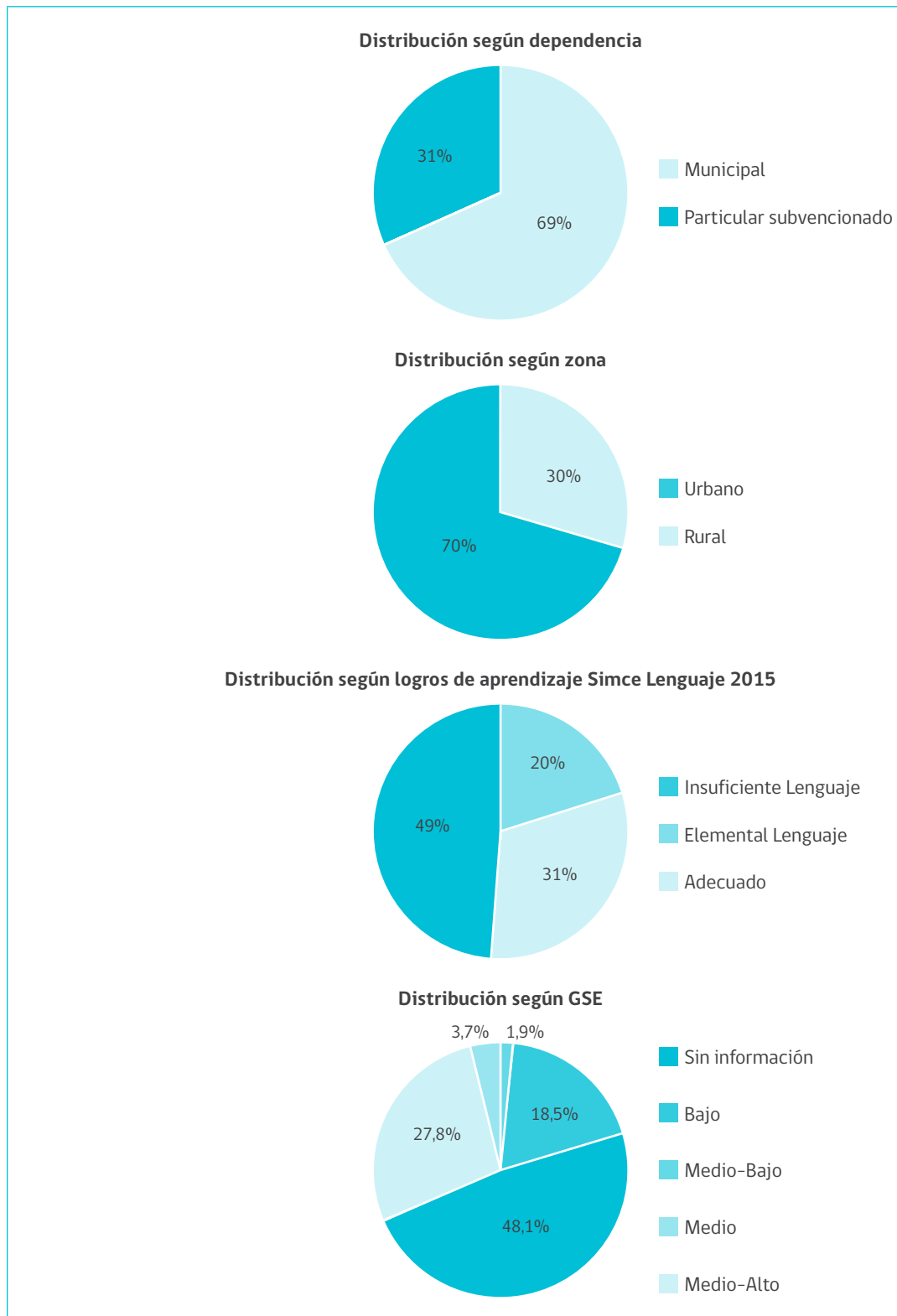
Las experiencias recogidas por las Visitas de Aprendizaje están asociadas a problemas comunes en el sistema escolar y los consiguientes caminos posibles a seguir. Estas pueden ser de utilidad al resto de la comunidad si se vinculan al conocimiento acumulado en el mismo ámbito de cada una, o bien si se usan como objetos de contraste, porque frente a objetivos similares, las comunidades actúan diferente a los docentes, directivos y sostenedores que las analizan.

Así, estas prácticas pueden movilizar la reflexión respecto de distintas formas de abordar desafíos relativos a procesos pedagógico-curriculares, a la convivencia, a la gestión de recursos o a la coordinación de los integrantes de una comunidad escolar con su sostenedor.

Las escuelas que son parte de este estudio son en su mayoría municipales y urbanas, con una matrícula promedio de 556 estudiantes, en donde prácticamente el 50 % de estos alcanza logros de aprendizajes de nivel Adecuado, y solo el 20 % se mantiene en nivel Insuficiente. Respecto de sus características socioeconómicas, sus índices de vulnerabilidad alcanzan el 74 %, y más del 66 % se clasifica en GSE bajo o medio bajo.

Figura 4.4.

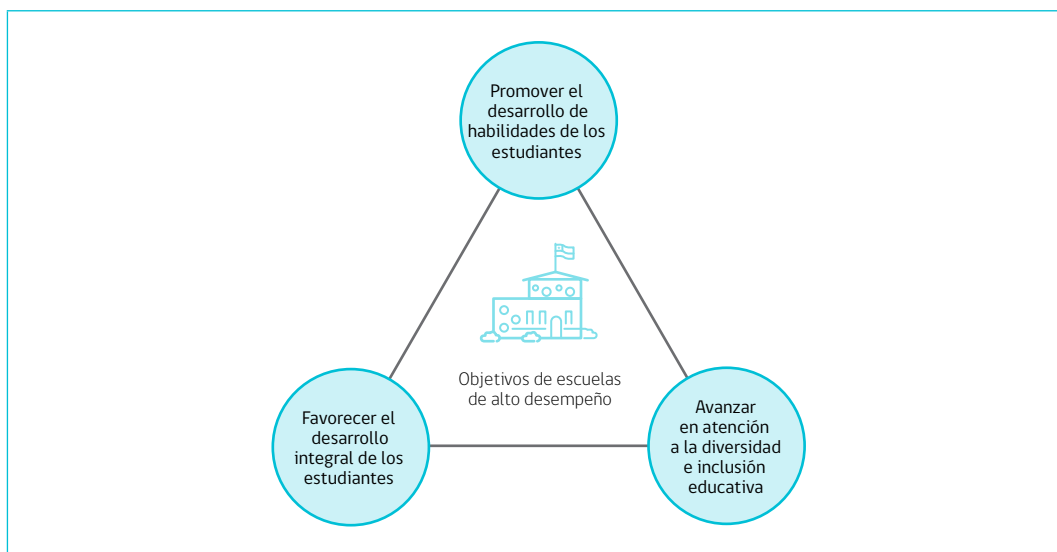
Distribución (2)



La sistematización de las Visitas de Aprendizaje permite identificar objetivos comunes presentes en las escuelas de alto desempeño, los que pueden ser categorizados en tres propósitos relevantes: promover el desarrollo de habilidades en los estudiantes, favorecer su desarrollo integral y avanzar en atención a la diversidad e inclusión educativa.

Figura 4.5.

Triángulo virtuoso de objetivos



Las experiencias analizadas dan cuenta de prácticas educativas institucionales, las que en cada caso articulan un conjunto de acciones en torno a propósitos ambiciosos y complejos, como son avanzar en inclusión, formación integral y en el desarrollo de habilidades de todos sus estudiantes. En las escuelas se observa una serie de factores comunes vinculados con las altas expectativas en los estudiantes y, en toda la comunidad, el desarrollo profesional docente continuo, liderazgo directivo con foco pedagógico, clima de respeto y cordialidad, políticas educacionales bien aprovechadas y mejoramiento gradual y permanente.

Al respecto, en estas escuelas es posible identificar una mejor gestión pedagógica e institucional: existe mayor articulación, criterios compartidos, responsabilidades claras y reconocimiento profesional entre docentes, directivos y profesionales asistentes de la educación. En varias experiencias, en especial en aquellas que realizan prácticas escolares que avanzan hacia la inclusión y que abordan educación integral, se observan mejoras en la forma de organizar el trabajo entre docentes, profesionales asistentes del PIE y equipos psicosociales.

Este tipo de trabajo entre equipos multidisciplinarios favorece cambios de mayor profundidad: la paulatina transformación de la perspectiva de docentes y directivos sobre el rol de las instituciones educativas en relación a los estudiantes y su entorno. Se aprecia un fenómeno doble. Por una parte, se ahonda en la comprensión de la complejidad de las circunstancias de los estudiantes, disminuyendo los juicios críticos o la culpabilización encubierta a las familias. Por otra, aumenta la convicción sobre las capacidades y potencialidades de los alumnos, asumiéndose con ello la necesidad de hacerse cargo activamente de condiciones básicas para el aprendizaje, no solamente escolares, para que estos puedan crecer con una buena salud y en un ambiente de bienestar.

Por otra parte, en estas escuelas las prácticas escolares orientadas al desarrollo de habilidades logran centrar su quehacer en la clase, resguardando la atención en los Objetivos de Aprendizaje con acciones bien organizadas, para cada uno de los tres momentos de la misma. La escuela y los docentes velan para que la enseñanza esté adecuadamente planificada y se implemente de esa manera en las clases. Junto con lo anterior, brindan un trato respetuoso y cordial a los estudiantes e incluyen en su trabajo cotidiano diversas estrategias orientadas a que los estudiantes mejoren su autoestima y eleven sus expectativas frente a su aprendizaje presente y futuro.

A partir de la implementación de prácticas escolares que avanzan hacia la inclusión y aportan a la educación integral, las escuelas logran que los estudiantes y sus familias se sientan acogidos y perciban que a sus profesores y adultos a cargo les importa que aprendan, lo que motiva su esfuerzo. Asimismo, se pudo constatar que distintos integrantes de estas comunidades escolares reportan un mejoramiento del clima de aula y una gradual disminución de acciones disruptivas.

Además, se observa diversidad en cuanto a las formas con que los estudiantes despliegan sus capacidades y una participación activa en las actividades escolares curriculares y extraprogramáticas; aspecto que es concebido como un logro en el cumplimiento de los objetivos.

Padres y apoderados declaran conocer la historia de los establecimientos, sus respectivos proyectos educativos y sus modos de funcionamiento. Dicen sentirse parte de una comunidad educativa y reconocen que, sin su concurrencia, las escuelas no serían lo que son, por lo que atribuyen importancia a su presencia en las actividades escolares, manifiestan orgullo por los logros y resultados y altas expectativas con respecto a la continuidad de estudios de sus hijos en el sistema educacional.

Estas escuelas han sabido mirar de una manera crítica su realidad y también han sabido reaccionar proactivamente a lo que esta les demanda. La mayor parte de las experiencias educativas identificadas da cuenta de varias etapas en su trayectoria, las que dan pie a nuevas actividades para lograr los objetivos propuestos o bien se realizan ajustes paulatinos que las hacen más sistemáticas y pertinentes.

Dado que las debilidades y fortalezas de las escuelas son diferentes, y que los equipos de estas también lo son, las alternativas o caminos que cada escuela se da a sí misma son pertinentes a su realidad, y consecuentemente, las soluciones son diferentes unas de otras. Existen escuelas que han mantenido las mismas prioridades institucionales por largo tiempo y la práctica educativa analizada es parte de su sello identitario; por ende, su trayectoria consiste en un mejoramiento de lo realizado previamente. En contraste, otras experiencias apuntan a objetivos que, en un primer momento, no eran centrales en el quehacer cotidiano de esa comunidad. Por ejemplo, establecimientos que tendían a priorizar solo el rendimiento y la excelencia académica se fueron abriendo paulatinamente a un enfoque inclusivo y de educación integral.

Finalmente, las prácticas descritas confirman hallazgos de investigaciones sobre efectividad y mejoramiento educativo, en el sentido de que cuando los avances y logros son valorados y reconocidos por sus propios participantes y líderes, generan un círculo virtuoso de mejoramiento y la posibilidad de asumir otros desafíos. Asimismo, la identificación y reconocimiento de fortalezas institucionales puede ser una palanca potente que movilice la actitud favorable al cambio de los actores escolares, proceso de mejoramiento que es gradual, requiere de tiempo y puede ser incremental. Por último, como otras, las prácticas identificadas tienen un amplio margen de mejoramiento, el que puede verse beneficiado gracias a políticas educacionales en curso.



5. Otros y nuevos desafíos en el trabajo para la inclusión y la diversidad

Atendidos los principales resultados del sistema escolar desde una mirada enfocada en variables relevantes para la inclusión y diversidad (sexo, nivel socioeconómico, zona de residencia), es necesario incorporar al análisis otras dimensiones que requieren de atención para un trabajo efectivo en la materia. Se visualizan nuevas aristas que caracterizan a los estudiantes del país y que también determinan sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este capítulo se presenta una descripción del sistema escolar en base a esferas relacionadas con el país de origen, la orientación sexual, pertenencia a pueblos originarios, y necesidades educativas especiales de los estudiantes. Lo anterior parece especialmente importante en un contexto como el actual, donde se viven fenómenos migratorios no vistos en la historia reciente del país, y donde se discute legislación en temáticas como la identidad de género y el matrimonio igualitario.

De esta manera, es relevante que conozcamos la realidad de nuestras escuelas según estas variables, e incorporarlas paulatinamente al análisis detallado de los resultados educativos.

5.1. Necesidades educativas especiales (NEE)

El sistema educativo chileno cuenta con algunas características especialmente diseñadas para atender a la población que tiene alguna NEE, las que son categorizadas por el sistema en dos tipos: las permanentes (NEEP), que refieren a todas aquellas barreras para aprender y participar, que acompañan al estudiante durante toda su escolaridad, y que demandan una mayor provisión de apoyo y recursos por parte del sistema educacional; y las transitorias (NEET), que son aquellas necesidades no permanentes que presentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar, y para las cuales necesitan apoyos extraordinarios para acceder al currículum o progresar en él.

Según datos del Sistema Información General de Estudiantes (SIGE) 2016, considerando solo establecimientos municipales y particulares subvencionados⁴, el 10,4 % de los estudiantes son declarados como alumnos integrados, de los cuales el 22,7 %, corresponden a estudiantes con NEEP y el 77,3 % a NEET.

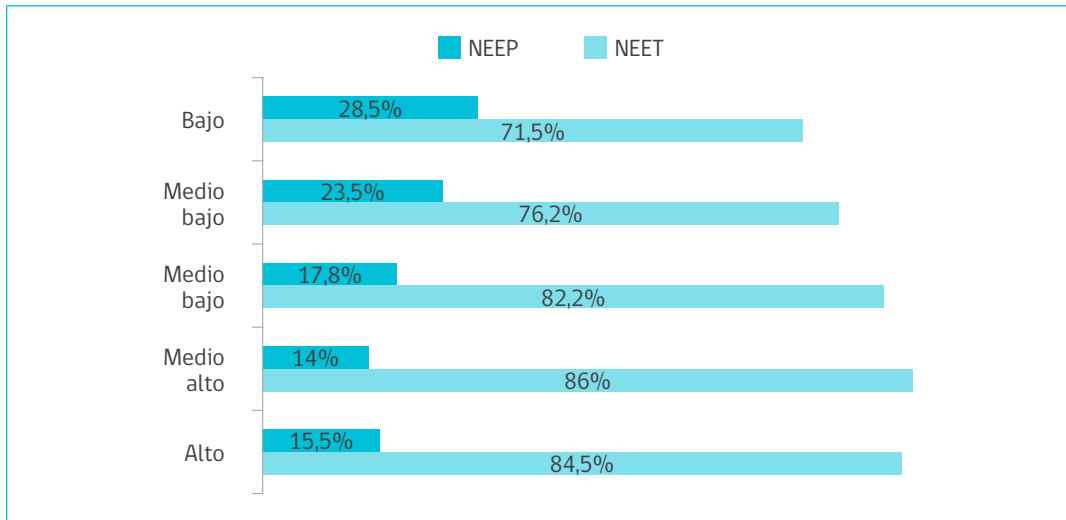
Dentro de las NEEP más comunes, se encuentran la discapacidad intelectual leve (71,7 %) y la discapacidad intelectual moderada (9,6 %). En relación a las NEET más frecuentes, surgen las dificultades específicas del aprendizaje (42,5 %), el coeficiente intelectual en rango limítrofe (26,4 %) y el trastorno de déficit atencional (18,6 %).

De acuerdo con los datos, en todos los GSE hay una mayor proporción de estudiantes con NEET que con NEEP, sin embargo, como muestra la Figura 5.1, el porcentaje de alumnos NEEP en GSE bajo y medio bajo sobrepasa significativamente a los del nivel medio y medio alto/alto, en los cuales se dan más casos de estudiantes con NEET. Además, es importante señalar que ocurre algo similar con todas las personas NEE según GSE: baja la proporción de alumnos con NEE a medida que aumenta el GSE. Ello se traduce en que en el GSE bajo el 25 % de los estudiantes tiene NEE, en el medio bajo esta cifra corresponde a 17,8 %, en el medio, a 8,9 %, en el medio alto alcanza un 5,1 %, y finalmente, en el alto solo llega a un 2,1 %.

⁴ Se consideran solo establecimientos municipales y particulares subvencionados para el análisis, puesto que los particulares pagados no tienen el deber de declarar a los niños con NEE.

Figura 5.1.

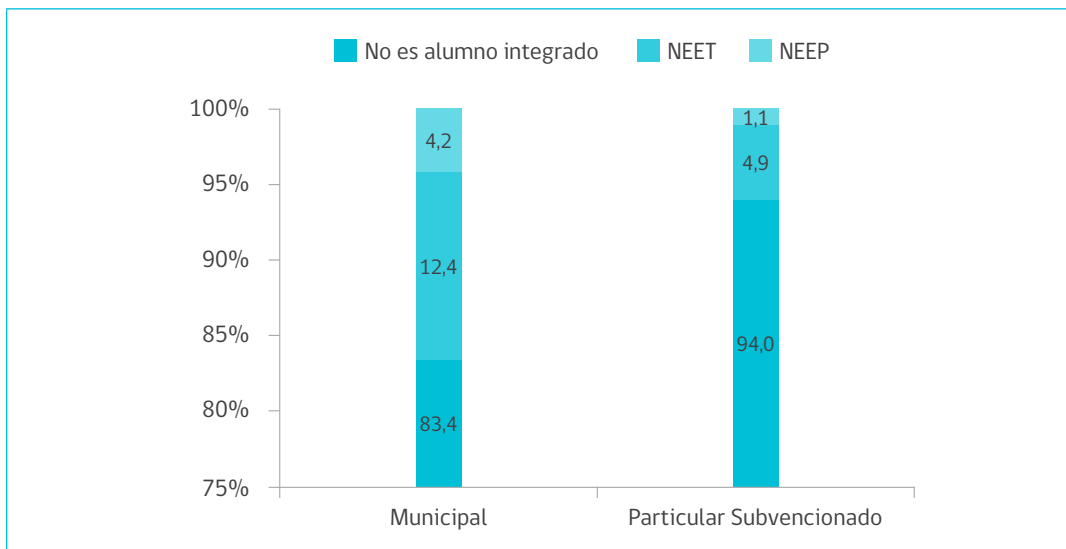
NEE según GSE (4º básico)



La distribución de estudiantes con NEE según dependencia también muestra un patrón similar al de GSE. Como ilustra la Figura 5.2, existe una diferencia significativa entre establecimientos municipales y particulares subvencionados: en los primeros hay una mayor proporción de estudiantes integrados, donde el 12,4% tiene NEET y el 4,2% NEEP, mientras que en los segundos, solo el 4,9% tiene NEET y el 1,1% NEEP.

Figura 5.2.

NEE según dependencia



Es decir, es posible identificar que los alumnos con NEE son principalmente estudiantes del GSE bajo, y entre más bajo, mayor es la prevalencia de personas con NEEP. Relacionado a ello, la mayor cantidad de niños integrados asiste a establecimientos municipales, evidenciando la segregación existente en el sistema.

Si bien en el sistema educativo actual se emplean mecanismos como el PIE, destinados exclusivamente al manejo de la diversidad de NEE en los ámbitos escolares, aún es necesario avanzar en la inclusión por medio de un modelo social que busque que la integración sea parte de la concepción de normalidad construida en el contexto educativo.

5.2. Extranjeros

Según la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2015, en nuestro país el 2,7 % de la población es inmigrante. A pesar de que Chile no sea reconocido internacionalmente como un país receptor, el arribo de extranjeros ha tenido un aumento sostenido desde los años noventa (Cano y Soffia, 2009).

Si bien el principal motivo que explica la migración en Chile tiene relación con el factor laboral-económico (Stefoni, 2007), con las sucesiones de generaciones de inmigrantes, han surgido nuevas vertientes que consideran que los motivos familiares de arrastre empiezan a tomar importancia como impulsor en las dinámicas migratorias. Ello implica reagrupar a los miembros de la familia con el fin de mitigar la distancia afectiva y adquirir estabilidad emocional para volver a integrarse, generando la identidad colectiva que otorga la familia (Contreras, 2008; Pedone y Gil, 2008 y Pavés, 2011). Por lo tanto, los hijos e hijas arriban con la intención de instalarse al menos por un largo periodo (Pavés, 2011), trayendo consigo claras consecuencias en la construcción de la cultura del país de recepción y también en su sistema educativo.

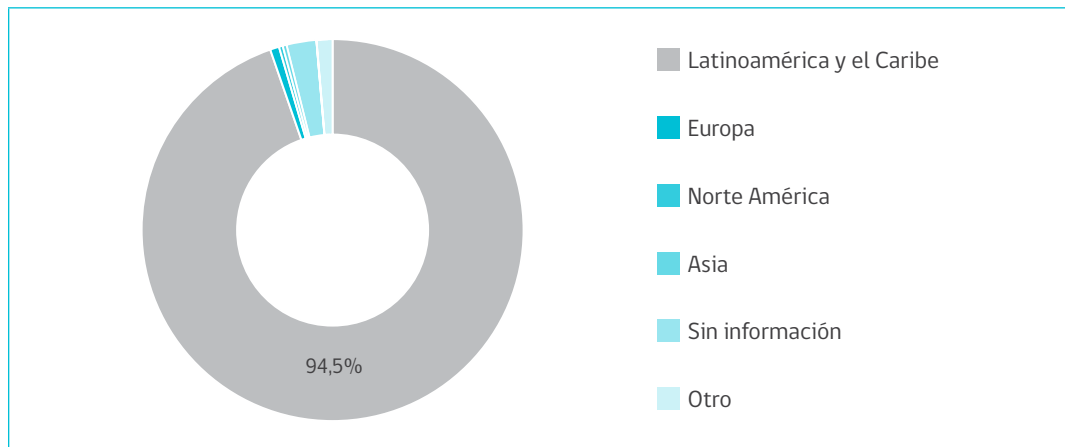
Los estudios desarrollados en países con fuertes flujos migratorios de larga data dan cuenta de la relevancia de la educación en el proceso de inclusión de extranjeros. La escuela cumple un papel fundamental como vector de la integración social y cultural de los hijos de migrantes y de sus familias (Santos et al., 2011). Tal como lo plantea Pavés (2013), la escuela para los estudiantes migrantes es un espacio vital dado que ahí aprenden las normas del lugar de destino, y en este sentido, sus resultados académicos pueden ser una especie de indicador del grado de integración y la posibilidad de movilidad social. Es por ello que la integración de los hijos de extranjeros puede ser más determinante que la de los propios inmigrantes (Alba y Holdaway, 2013). Además, el desempeño escolar constituye una herramienta clave para la integración de esta población y sus descendientes dentro del mercado laboral y la sociedad de destino (Jonsson y Rudolph, 2011 y Kristen y Granato, 2007).

Según los datos SIGE 2016, el 1,9 % de los estudiantes en Chile son extranjeros y nacionalizados. De ellos, como muestra la Figura 5.3 hay una alta predominancia de estudiantes provenientes de Latinoamérica y el Caribe (94,5 %), mientras que solo un 0,8 % es Europeo, 0,3 % de Asia, 0,3 % de Norte América, el 3,3 % sin información y el 0,9 % de otros países. Al profundizar en cifras por países⁵, la mayor proporción de niños extranjeros son originarios de Perú (24,1 %), seguido por Colombia (21,6 %), Bolivia (18,2 %), Venezuela (5 %) y Haití (4,9 %).

⁵ Para este cálculo no consideraron a los estudiantes extranjeros nacidos en Chile.

Figura 5.3.

Estudiantes extranjeros según zona de origen



Es relevante señalar que la distribución de estudiantes extranjeros no es homogénea a lo largo del país, sino más bien, como lo muestra la Tabla 5.1, las mayores cifras se concentran principalmente en tres regiones: el 56,7 % de los estudiantes extranjeros se encuentra en la Región Metropolitana, el 16 % en Antofagasta y el 9,5 % en Tarapacá. Respecto del resto de las regiones, la mayoría no supera el 3 % de los estudiantes extranjeros.

Tabla 5.1.

Estudiantes extranjeros según regiones

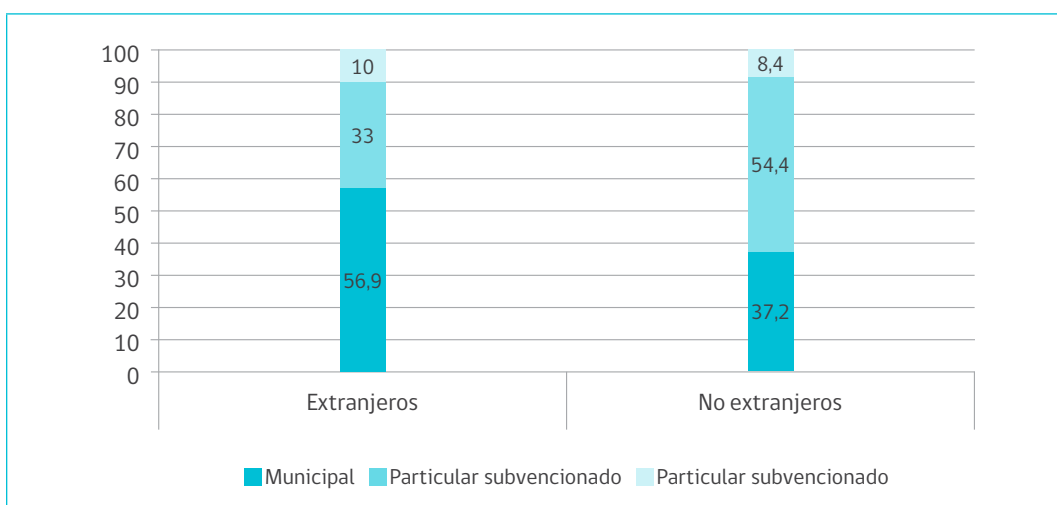
Estudiantes extranjeros según regiones		
Regiones con mayor concentración del total de estudiantes extranjeros		% del total de estudiantes extranjeros
1	Metropolitana de Santiago	56,7 %
2	Antofagasta	16 %
3	Tarapacá	9,5 %
4	Arica y Parinacota	3,9 %
Regiones con menor concentración del total de estudiantes extranjeros		% del total de estudiantes extranjeros
1	Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	0,2 %
2	Los Ríos	0,3 %
3	Magallanes y la Antártica Chilena	0,6 %
4	La Araucanía	0,6 %

Tal como hay concentración en algunas regiones, hay diferencias significativas en la distribución de los estudiantes extranjeros según dependencia. Como ilustra la Figura 5.4, los estudiantes migrantes se concentran principalmente en establecimientos municipales (56,9 %), mientras que el 33 % asiste a establecimientos particulares subvencionados y el 10 % a particulares pagados. En cambio, los estudiantes de origen nacional, asisten principalmente a establecimientos particulares subvencionados (54,4 %), siendo el 37,2 % el que asiste a municipales y el 8,4 % a particulares pagados.

Cabe señalar que al analizar por región de origen, también se encuentran diferencias significativas. Los estudiantes provenientes de Latinoamérica y el Caribe asisten en su mayoría a colegios municipales, mientras que los estudiantes de origen Europeo y Norteamericano asisten en a colegios particulares pagados y particulares subvencionados.

Figura 5.4.

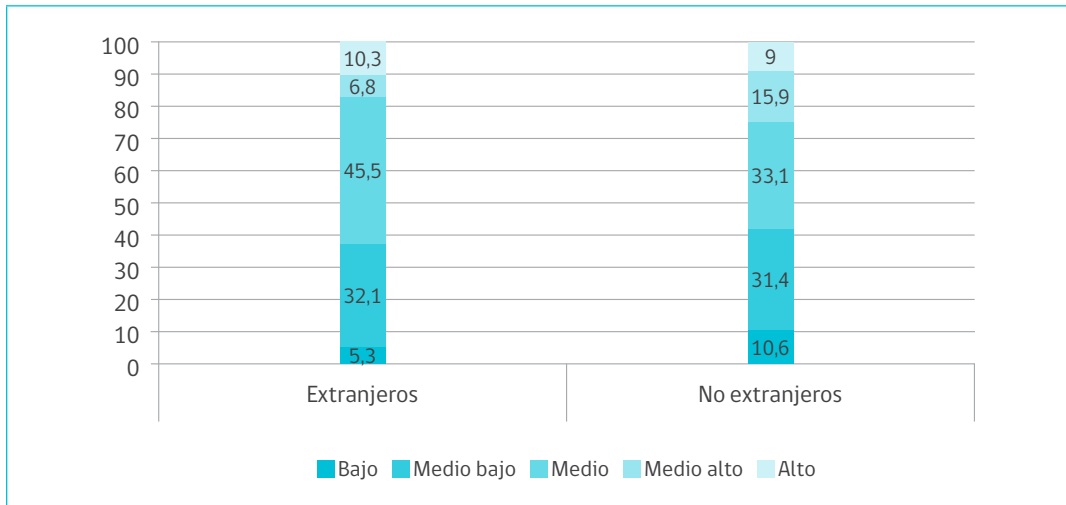
Estudiantes migrantes según dependencia



También es posible identificar diferencias significativas con respecto al GSE (Desde 4° básico). Si bien hay proporciones bastante similares entre estudiantes extranjeros y no extranjeros en los grupos bajo y medio bajo, hay diferencias en los grupos alto y medio alto. Como se muestra en la Figura 5.5, cerca del 17 % de los extranjeros pertenece al GSE alto o medio alto, mientras que los nacionales alcanzan alrededor de un 24,9 % en ese mismo grupo.

Figura 5.5.

Nacionalidad según GSE (Simce 4° básico)



Finalmente, también es posible identificar diferencias significativas entre los estudiantes extranjeros y nacionales con respecto a los resultados académicos en la prueba Simce Matemática en 4° básico, donde estos últimos obtienen en promedio 8 puntos más que los primeros.

En este sentido, se evidencia que los estudiantes migrantes también se concentran en los GSE bajo y establecimientos municipales, y además, en Matemática en 4° básico tienen puntajes menores que los estudiantes nacionales. Tal como se ha planteado, la inclusión de los estudiantes extranjeros es un proceso fundamental para el desarrollo de la población, y por ende, uno de los grandes desafíos que enfrenta el sistema escolar chileno, especialmente en los sectores identificados.

Al respecto, Stefoni et al. (2010) elaboraron un estudio acerca del proceso de inserción de los estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno, en donde las autoras reconocen ciertas condiciones que lo dificultan y otras que lo favorecen.

Por un lado, las vulnerabilidades que vive la población extranjera dificultan una integración armónica al sistema educativo. Cabe señalar que estas no son experimentadas por toda la población foránea, pero los que las viven, se encuentran asociadas a factores estructurales, como las condiciones económicas, laborales y del entorno físico de los estudiantes migrantes y sus familias; y a factores socioculturales, que tienen relación con problemáticas relacionadas con procesos discriminatorios, y situaciones de maltrato físico y psicológico escolar.

Por el otro lado, los recursos para sobreponerse a las vulnerabilidades tienen relación con el capital social, comprendido por el capital familiar y el capital personal y cultural de niñas y niños extranjeros. Asimismo, también ayuda en la mitigación las políticas, acciones y recursos institucionales.

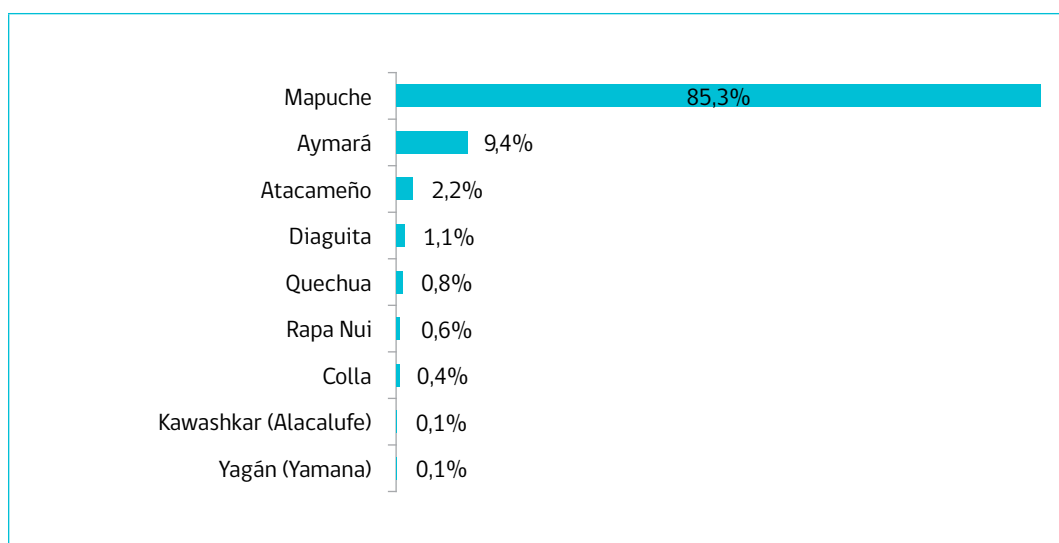
5.3. Pueblos originarios

Los pueblos originarios refieren a todas aquellas personas que se identifican culturalmente con el pueblo de un territorio. Según CASEN 2015, los principales pueblos originarios presentes en el país son el mapuche (9,4 % de la población), aymara (1,1 %) y diaguita (0,6 %). De estos, el pueblo mapuche se concentra principalmente en las regiones de la Araucanía y Metropolitana. Los otros pueblos se encuentran, mayoritariamente, en las regiones del norte del país y en la Región Metropolitana.

En relación al sistema escolar, según los datos SIGE 2016, el 6,3 % de los estudiantes declara pertenecer a un pueblo originario: mapuche (85,3 %), aymara (9,4 %), atacameños (2,2 %) y diaguitas (1,1 %) (Figura 5.6). Tal como en la distribución nacional, los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios se concentran principalmente en la región de La Araucanía (27,3 %), seguido por la Metropolitana (20,5 %) y Los Lagos (16 %).

Figura 5.6.

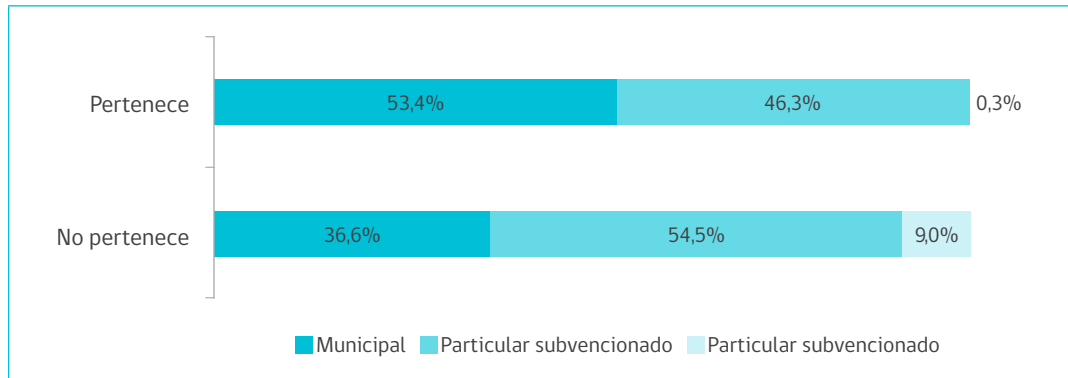
Pertenencia a pueblos originarios



Con estos datos es posible identificar diferencias significativas en relación a la dependencia entre estudiantes que se declaran pertenecientes a un pueblo originario y los que no. Como muestra la Figura 5.7, por un lado, los que son pertenecen a un pueblo originario, acceden principalmente a establecimientos municipales (53,4 %), y solo un 0,3 % asiste a colegios particulares pagados. Por el otro lado, los que no se declaran parte de un pueblo originario, acceden principalmente a colegios particulares subvencionados (54,5 %).

Figura 5.7.

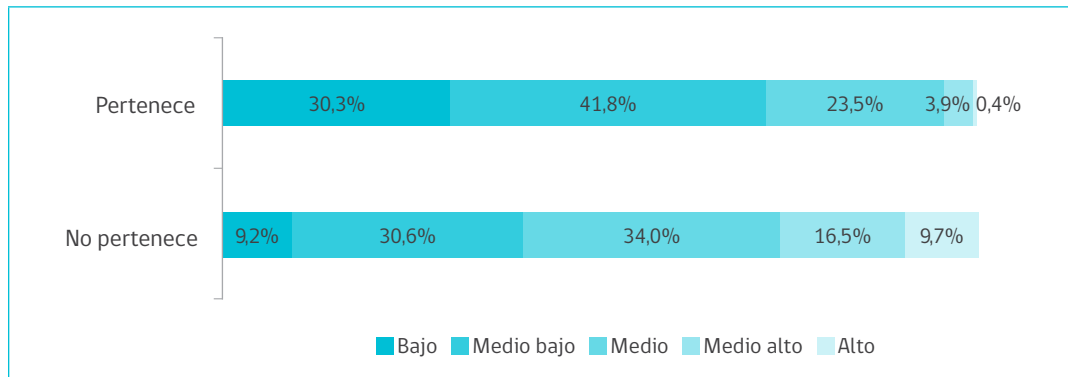
Pertenencia a pueblo originario según dependencia



Similar es el caso de la diferencia de GSE (Simce 4° básico 2016) y pertenencia a un pueblo originario. Como muestra la Figura 5.8, los estudiantes que son parte de un pueblo originario son, principalmente, de un GSE medio bajo (41,8 %) y bajo (30,3 %); solo el 0,4 % se encuentra en el grupo alto y el 3,9 % en el medio alto. En contraste, los estudiantes que no declaran pertenecer a un pueblo originario, son, en su mayoría, de GSE medio alto (34 %) y alto (26,2 %).

Figura 5.8.

Pertenencia a pueblos originarios según GSE (Simce 4° básico)



En base a los resultados de Simce 2016, en 4° básico hay una diferencia significativa entre el puntaje de Lectura de estudiantes que pertenecen a pueblos originarios y que no. Los primeros están cerca de 9 puntos por debajo de los segundos.

Por otro lado, de acuerdo a un estudio realizado por Espinoza y Rabi (2012), con excepción de los aymara urbanos, todas las personas pertenecientes a grupos originarios se encuentran bajo el promedio de años de escolaridad en Chile, que es de once. Según la investigación, esto se puede deber a barreras en el acceso cultural, al interés de seguir en el sistema educativo formal y también a la inclusión y reconocimiento que se hace de estos pueblos originarios en el aula.

En esta línea, los estudiantes de orígenes culturales y procedencias diferentes configuran un escenario diverso en nuestro país que va más allá de las características individuales, puesto que involucra un fenómeno mucho más complejo. Es por esto que la gestión de la diversidad dentro del aula, específicamente en relación a este punto, requiere de un esfuerzo mayor, necesario para aprovechar la riqueza que implica la multiculturalidad.

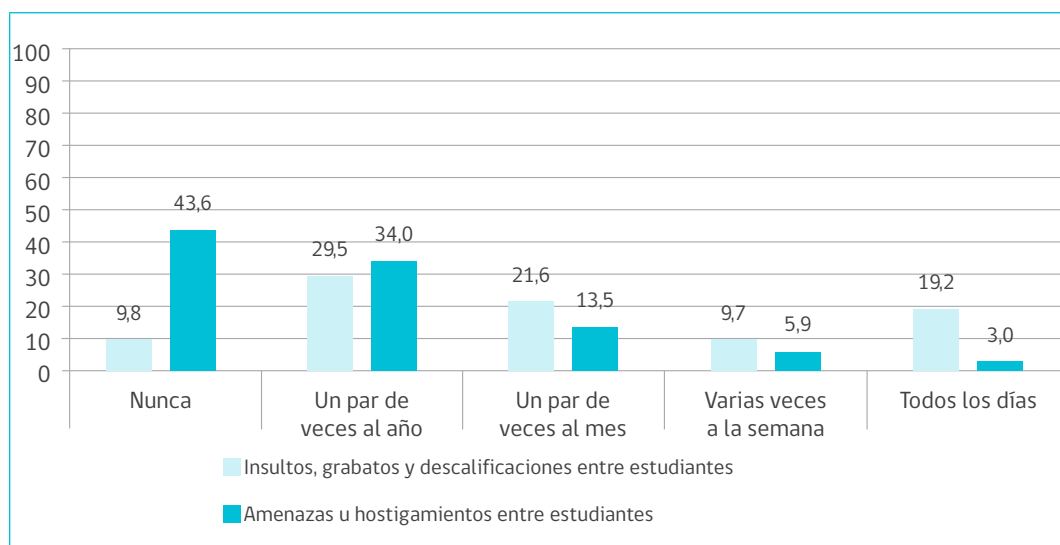
5.4. Identidad de género

El concepto de diversidad sexual refiere a las distintas maneras que existen de vivir la orientación sexual, en cuanto a la atracción e interés sexual que las personas experimentan por otra, sean estos del mismo o distinto sexo, como también de distinta identidad de género (Unesco, 2015).

Los Cuestionarios de Calidad y Contexto en II medio 2016, según ilustra la Figura 5.9, reportaron que el 22,4 % de los estudiantes considera que hay amenazas u hostigamiento entre los compañeros al menos dos veces al mes, o más seguido, el 90,2 % de los reconoce que hay insultos, garabatos y/o descalificaciones entre los estudiantes y cerca del 51 % considera que es más frecuente de dos veces al mes.

Figura 5.9.

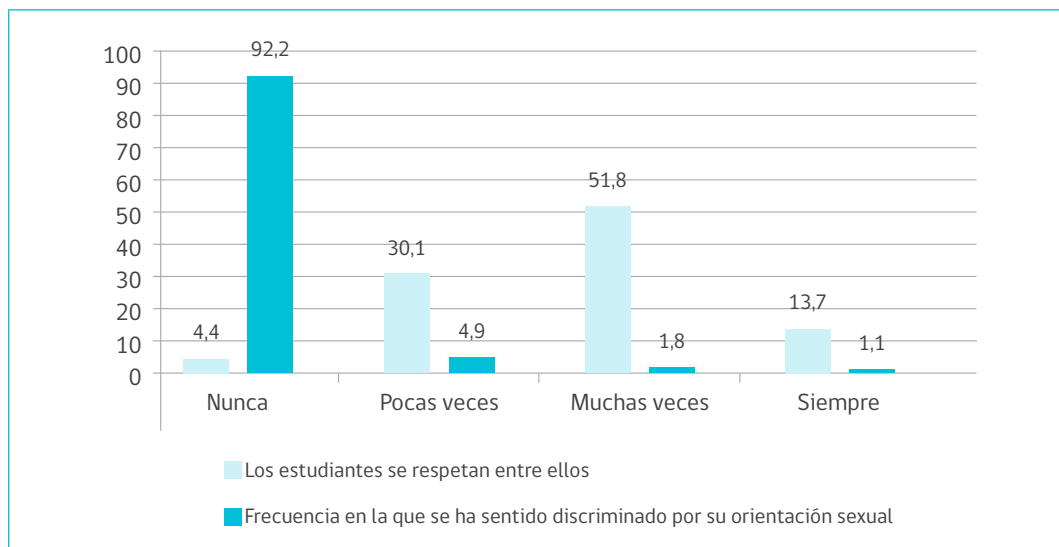
Percepción estudiantes II medio respecto al trato entre compañeros



Con respecto a la percepción de los estudiantes, y en base a las Cuestionarios de Calidad y Contexto 8° básico 2015, la Figura 5.10 da cuenta que cerca del 65 % de los estudiantes considera que los compañeros se respetan entre ellos la mayoría del tiempo. No obstante, cerca del 8 % se ha sentido discriminado por su orientación sexual.

Figura 5.10.

Percepción estudiantes 8° básico respecto al trato entre compañeros



Según la Encuesta de Clima Escolar en Chile 2016 (Infante et al., 2016), referida a la experiencia escolar de la juventud LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales) en Chile, el bienestar de este grupo pareciera ser un desafío en términos de inclusión. Según los resultados del estudio, muchos de los estudiantes LGBT reportaron sentirse inseguros por su orientación sexual (70,3 %) o expresión de género (29,7 %).

La gran mayoría de los encuestados escuchó comentarios negativos en su entorno sobre la comunidad LGBT y gran parte de los estudiantes LGBT fueron victimizados en la escuela debido a su orientación sexual o identidad de género, con una mayor prevalencia de la agresión verbal. Por otra parte, estos estudiantes eran dos veces más propensos de faltar a su escuela si habían pasado por niveles más altos de abuso verbal relacionados a su orientación sexual (55,5 % vs 23,8 %) o expresión de género (50,4 % vs 27,0 %). La encuesta también da cuenta de que 76,2 % de los estudiantes que experimentaron victimización más regular basada en su orientación sexual reportaron altos niveles de depresión (59,4 %).

Estas preocupantes estadísticas delimitan otro de los puntos clave a atender para la educación inclusiva en las aulas de Chile.



My drawing



6. Propuestas para la atención de la diversidad en el sistema escolar

La Agencia de Calidad de la Educación, en el objetivo de generar evidencia que sirva para orientar la toma de decisiones macro y micro de la política educativa, anualmente desarrolla un plan de estudios que busca abordar temas de interés para la discusión pública y aspectos importantes a incluir en el debate, áreas menos exploradas donde es necesario levantar información que sirva de sustento para las acciones del sistema.

En esta línea, uno de las iniciativas del Plan de Estudios 2017 de la Agencia fue una “Evaluación acerca de la gestión de la diversidad del aprendizaje de estudiantes de enseñanza media”, trabajo que tuvo como propósito describir y analizar la gestión de la diversidad de aprendizaje de los estudiantes en el aula, a fin de identificar prácticas positivas y otras más bien complejas, todo esto, con el fin de recoger información que permita desarrollar las habilidades de los docentes y prácticas pedagógicas para gestionar la diversidad.

A continuación se presentan los elementos centrales del estudio y un listado de prácticas destacadas identificadas por el mismo, las que se proponen como evidencia para la discusión y el trabajo de las comunidades escolares del país.

6.1. Modelo de gestión de atención de la diversidad

Teniendo en cuenta que la gestión de la diversidad dentro del aula es un desafío transversal y que con la nueva Ley de Inclusión este se vuelve más urgente, resulta necesario definir una orientación al respecto. En este escenario, desde una perspectiva de desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1987), es posible describir y explicar cómo la educación inclusiva se encuentra interrelacionada con los distintos sistemas en los que participan los estudiantes en su contexto social y educativo. Es decir, la diversidad es inherente al contexto educativo, pero la gestión de esta va a depender de los distintos ambientes en los que los actores del sistema educacional se desenvuelven.

En dicha línea es posible reconocer tres niveles fundamentales en la gestión de la diversidad dentro del aula, los cuales determinan su proceso y desarrollo. En primer lugar, se encuentra la cultura y clima escolar, luego las políticas y prácticas institucionales y, finalmente, las prácticas pedagógicas para la gestión de la diversidad del aprendizaje. Cabe destacar que para la gestión de la diversidad estas tres dimensiones deben articularse con los distintos factores que explican las diferencias en los resultados de las mediciones estandarizadas.

Cultura y clima escolar

Esta dimensión corresponde al contexto general de la escuela. Por un lado, toman relevancia los lineamientos, valores y creencias que sostiene la comunidad en relación a la diversidad e inclusión; por el otro lado, tiene relación con las percepciones sobre el ambiente en el que se desarrollan las actividades habituales y las interacciones que se establecen y su contexto (Arón y Milicic, 2012). En este sentido, un establecimiento que presenta características de una cultura que valora la diversidad y un clima social positivo, se alinea a los principios de una educación inclusiva, en cuanto existe una valoración de cada persona y un respeto por la diferencia y diversidad (Echeita et al., 2013; Milicic y Arón, 2000; Woolfolk 2010). Esta dimensión está compuesta por los valores, principios, y la convivencia dentro del establecimiento; junto con el sentido de pertenencia, las creencias y actitudes, la percepción de equidad y la percepción de valoración de los actores dentro del establecimiento educacional.

Políticas y prácticas institucionales

Esta dimensión se refiere a los marcos normativos y las prácticas institucionalizadas con respecto a la inclusión que operan dentro del establecimiento, las que propician y refuerzan la participación de los distintos actores del sistema escolar (Booth y Ainscow, 2011). Se compone, por un lado, de la interacción con las políticas nacionales, y por el otro, de la gestión estratégica, del liderazgo, de la participación de las familias, del manejo de conflictos, de la organización de apoyos (distribución de apoyos materiales y humanos, como profesionales especializados), del desarrollo y formación profesional, de la infraestructura y de los recursos materiales y tecnológicos.

Prácticas pedagógicas para la gestión de la diversidad del aprendizaje

Esta dimensión opera dentro del aula y comprende lo que se enseña, con qué objetivo y, finalmente, cómo se aprende en función de la diversidad. Esta toma el enfoque del DUA como referente (Alba et al., 2013); en particular, distingue cómo los objetivos de aprendizaje, metodologías, materiales, evaluación y retroalimentación, aseguran el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a partir de su diversidad y también las dinámicas que configuran el ambiente de aprendizaje (Milicic y Arón, 2000). Esta dimensión está compuesta por el enfoque pedagógico, la planificación, las estrategias pedagógicas, las estrategias de retroalimentación, las metodologías de evaluación y el ambiente de aula.

6.2. Gestión de la diversidad en establecimientos de Chile

En base a estas tres dimensiones descritas en el apartado anterior, desde la Agencia de Calidad de la Educación se realizó un estudio cualitativo que describe y analiza la gestión de la diversidad de aprendizaje de los estudiantes dentro del aula en establecimientos de enseñanza media. En este se evidencia que gracias a las normativas y a la apertura a aceptar lo distinto, se percibe desde los actores educativos la riqueza que implica la diversidad en el proceso formativo de los estudiantes y los beneficios que esta genera. No obstante, estas creencias difícilmente se reflejan en sus prácticas, lo cual deja en claro que pese a que se realizan grandes esfuerzos para la gestión de la diversidad, distintos factores dificultan su puesta en práctica.

Por otro lado, este reciente cambio sociocultural en las perspectivas y enfoques educativos en cuanto a la diversidad también ha originado iniciativas incipientes con respecto a la gestión de la diversidad del aprendizaje por parte de los docentes dentro del aula. La investigación mencionada en el párrafo anterior da cuenta de un alto número de acciones y prácticas que cooperan en la gestión de la diversidad, las que se hacen cargo de las necesidades de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes. No obstante, también se evidencia que dichas prácticas –en gran parte de los casos– se caracterizan por ser informales o corresponden a iniciativas de solo algunos docentes.

Existe una serie de elementos que actualmente obstaculizan y/o facilitan la gestión de la diversidad de aprendizaje. Entre los primeros, destacan: infraestructura inadecuada, bajos niveles de liderazgo, orientación y estructuración en función de la gestión de la diversidad, escasa capacitación al respecto, la sobrecarga del currículo, la mantención de metodologías tradicionales de enseñanza, la dificultad para alcanzar un buen clima de aula y la baja motivación hacia el aprendizaje y participación de los estudiantes. Entre los facilitadores se encuentran: la normativa vigente, las creencias favorables hacia la diversidad, los valores y principios relacionados a la diversidad, la buena convivencia, los equipos de profesionales que apoyan esta labor, la relación cercana entre docentes y estudiantes y acciones pedagógicas innovadoras que permitan direccionar una buena gestión de la diversidad de aprendizaje. Dentro de esto último, cabe señalar un grupo de prácticas destacadas:

- **Conocer a los estudiantes:** esta estrategia busca que docentes puedan conocer a los estudiantes y sus características particulares de forma más personal por medio de interacciones cotidianas, actividades estructuradas, como reflexiones personales o grupales, y mecanismos institucionales, como las hojas de vida y las entrevistas a los alumnos y sus familias.
- **Detección de necesidades educativas:** aunque sean prácticas informales, dentro del aula se observa el desarrollo de habilidades de escritura, las que dan cuenta de las necesidades de evaluaciones formales y la observación de la expresión oral.
- **Agencia en el aula:** transformar a los estudiantes en agentes activos en su aprendizaje, es decir fomentar la capacidad de influir en las actividades de la clase y del currículo, ayuda en gran medida en la gestión de la diversidad. Algunas prácticas de este tipo emergen cuando se brinda la posibilidad de elegir las lecturas en base a sus propios intereses y habilidades, y de sugerir cambios en las metodologías docentes o estructura de la clase. En este contexto, tanto docentes como estudiantes vinculan esta estrategia a una mayor motivación.
- **Aprendizaje significativo:** para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo se observan dos estrategias destacadas. Por una parte, vincular los contenidos con la realidad y códigos propios de los estudiantes, lo que se puede entender como la relevancia de los contenidos. Y por otra parte, presentar los contenidos en un horizonte práctico, explicitando el para qué de estos y su pertinencia, lo que se logra con el uso de ejemplos reales y la alusión a temáticas relevantes a la vida personal de los estudiantes, por ejemplo lo que concierne a su futuro laboral.
- **Fomentar autoeficiencia de los estudiantes:** es importante generar intervenciones que insembrar en los estudiantes la idea de que son capaces de ser exitosos. Dentro de esta estrategia se incluye el aumento progresivo de la exigencia en los estudiantes a modo de evidencia de que efectivamente sí pueden lograr un mayor grado de dificultad. De acuerdo a lo observado, algunos docentes, también utilizan marcadores simbólicos concretos para buscar este efecto, como timbres especiales para denotar un buen trabajo. Este tipo de práctica posee especial relevancia en contextos vulnerables donde los estudiantes son caracterizados por una baja autoeficacia o autoestima.

- **Presentación de la información de diversas formas:** es importante presentar la información por distintos canales, según el supuesto de que diferentes grupos de estudiantes tienen diferentes facilidades perceptivas. Es importante considerar las representaciones visuales, los colores y el uso de material concreto, según los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y adecuarlos en función de las evaluaciones institucionales. Ahora, si bien en los discursos se declara el uso de tecnologías como predominante, en la mayoría de las clases observadas se utiliza la metodología expositiva.
- **Distintas formas de dar respuestas:** permitir múltiples formas de respuestas (actividad flexible) facilita a los estudiantes atender los objetivos de una tarea o actividad. Solo en algunos establecimientos esto se declara en actividades de aula, donde los estudiantes pueden llevar materiales de su preferencia, como escritos, impresos, digitales o visuales; también en el uso de guías, donde se puede resolver los ejercicios de distintas maneras y adecuarse a los conocimientos previos.
- **Modificar el entorno:** para poder atender correctamente a la diversidad es importante reordenar los puestos de la sala. Ubicar a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje en puestos estratégicos o en los primeros puestos de la sala y organizar a los estudiantes en forma de U, son prácticas favorables.
- **Organización del tiempo y horario:** refiere a modificaciones para estudiantes con ritmos de aprendizaje que revelan dificultades, donde se flexibilizan los tiempos otorgados. También esto se aplica a las situaciones de maternidad adolescente, donde se diseña un horario especial.
- **Adecuaciones curriculares:** indica modificar los objetivos de aprendizaje, los que se pueden priorizar o simplificar en consideración del contenido curricular y los ritmos de aprendizaje de los establecimientos. En algunos establecimientos se seleccionan ciertos objetivos y se les entrega prioridad. En pocas escuelas se simplifican los objetivos para algunos estudiantes, específicamente para los que tienen NEE. No obstante, este tipo de adecuaciones son poco sistemáticas y sus criterios son subjetivos.
- **Estrategias para favorecer la participación:**
 - **El logro de un contexto de confianza y respeto:** el alcanzar un ambiente de este tipo, permite la expresión de opiniones y el hacer preguntas. Según lo observado, esto se logra por medio del fomento del respeto entre compañeros y de un refuerzo positivo de la participación. Se destaca que el uso de turnos para tomar la palabra y el trabajo intencionado de normas en el aula es útil para lograrlo.
 - **Espacio de expresión para todos los estudiantes:** todos se puedan expresar por medio de actividades expositivas ante el curso, lo que aumenta la confianza de los estudiantes, especialmente de los alumnos con NEE.
 - **Trabajo personalizado o trabajo directo:** para los estudiantes que presentan un rezago en el aprendizaje, este tipo de práctica permite que puedan avanzar y nivelarse con el resto de sus compañeros. Consiste, en gran parte de los casos, en que el docente se sienta con los estudiantes o los lleva a su escritorio para darles otro tipo de explicación o material de apoyo. Se utiliza también con estudiantes con talento académico.
 - **Incentivos a través de la entrega de notas o puntajes por actividades durante la clase:** esta estrategia fomenta el involucramiento de los estudiantes, puesto que aumenta la participación durante la clase.



Conclusiones

El sistema escolar chileno enfrenta importantes desafíos. Si bien el país ha tenido grandes avances en las últimas décadas (referidos fundamentalmente a cobertura, asistencia e inversión), un porcentaje importante de nuestros estudiantes no está alcanzando los aprendizajes esperados para su edad. En efecto, la proporción de estudiantes que obtiene niveles adecuados en la última evaluación Simce (2016) varía entre un 20 % y un 40 % en Lenguaje y Matemática; en 4° básico, 6° básico, II medio. Si bien los resultados generales han mejorado alrededor de 10 puntos en la última década, la evaluación evidencia rezagos de aprendizaje que pueden superar dos años de escolaridad.

Asimismo, nuestro sistema educativo ha visto limitada su visión de calidad y omitido aspectos clave del proceso de formación integral. Existe cierto consenso al señalar que se ha puesto excesivo foco en los resultados de las pruebas estandarizadas con efectos adversos, como la reducción curricular y el desarrollo de dinámicas de selección que afectan a estudiantes con dificultades y/o rezago en su proceso de aprendizaje. Esta situación ha dejado en segundo plano elementos trascendentales, como la convivencia escolar, el fomento del pensamiento crítico, la participación y la formación ciudadana y la autoestima y hábitos de autocuidado de los estudiantes.

A partir de este diagnóstico la Agencia de la Calidad de la Educación impulsó un trabajo que ha tenido como propósito dotar de un nuevo sentido a la evaluación, entendiéndola como una herramienta al servicio de las decisiones pedagógicas cuyo fin es servir de orientación para las comunidades docentes y directivas.

De esta manera, dentro de los avances de nuestro sistema de evaluación en los últimos años, se encuentra, en primer lugar, y a partir del Simce, (1) el perfeccionamiento de la información reportada al sistema educativo con foco en el uso de esta por parte de la escuela; (2) la supresión de los rankings y otros empleos no deseados que distorsionan el propósito de la aplicación. Asimismo, se han desarrollado (3) nuevos instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y herramientas formativas que aportan al trabajo de los docentes con resultados para tomar decisiones a lo largo del año escolar.

En segundo lugar, se ha implementado y perfeccionado la evaluación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, dado que (1) se ha fortalecido los instrumentos con los que se obtienen estos datos; (2) se ha trabajado para que la información reportada en esta área sea útil para las comunidades escolares, y (3) se ha difundido la importancia de ampliar la mirada de la calidad para avanzar hacia un mejor sistema escolar.

En tercer lugar, se ha diseñado y desarrollado un sistema de evaluación de los procesos escolares, las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño, el que ha tenido como propósito servir de apoyo a la comunidad escolar, contribuyendo a un mejor diagnóstico cada establecimiento y respetando en todo momento la autonomía y capacidad profesional de estos.

De acuerdo a lo expuesto, hoy contamos con más y mejor información para evaluar la calidad de nuestra educación, y por lo tanto resulta relevante disponer dichos contenidos para que sirvan de insumo a las políticas públicas que el país implementa y que al mismo tiempo se identifiquen nuevos desafíos necesarios de ser abordados.

De esta manera, el presente informe ha presentado evidencia respecto de la segregación en nuestro sistema escolar y las tareas para abordar la diversidad en el aula y en el establecimiento educacional.

Lo anterior no solo responde a la necesidad de contar con información que oriente el trabajo de las comunidades escolares en el nuevo contexto generado por la reforma educacional -particularmente por la Ley de Inclusión-, sino que también se vincula con las conclusiones y recomendaciones que organismos internacionales como la OCDE (2017) han realizado en torno a los desafíos del sistema educativo chileno para los próximos años. En efecto, fortalecer la calidad y equidad de la educación en la primera infancia; contar con políticas respecto al liderazgo escolar; trabajar en pos de una educación técnico profesional fortalecida; y asegurar que el aprendizaje de los estudiantes es el eje fundamental del sistema educativo, son elementos propuestos para trabajar en nuestro sistema.

Así entonces, los datos analizados en este documento reafirman el significativo impacto que el origen socioeconómico de los estudiantes tiene en sus aprendizajes. Mientras que la proporción de estudiantes del GSE bajo que alcanza el nivel Adecuado puede ser inferior al 5%, en el alto dicho grupo puede superar el 65%. Asimismo, el efecto del GSE puede observarse en la distribución territorial de los resultados (con mejores puntajes y niveles de logro en las zonas urbanas y regiones con mayores ingresos); en algunos IDPS (aunque como fue señalado, no se observa una relación determinante como la identificada en materia de aprendizajes); y en los hallazgos de las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño.

Sobre esto último, los colegios con más bajos resultados visitados por la Agencia presentan un índice de vulnerabilidad que alcanza el 84%, y más del 80% de estos se encuentra en los GSE bajo y medio-bajo. Se trata de establecimientos vulnerables, con importantes dificultades económicas para su funcionamiento y que carecen de altas expectativas hacia sus estudiantes, visión que se relaciona con las dificultades observadas por los docentes en los entornos familiares de los alumnos.

Pero el GSE no es el único factor a considerar para hablar de inclusión y diversidad. Los resultados reportados por la Agencia muestran diferencias entre hombres y mujeres que estarían relacionadas con concepciones y dinámicas diferenciadas por género al interior del aula. En efecto, en los últimos años el país ha ido eliminando su brecha en la evaluación de Matemática, pero aún queda un desafío pendiente en Lectura.

Además es necesario considerar otras dimensiones relevantes relacionadas con la diversidad, tales como las necesidades educativas especiales, los estudiantes extranjeros, y la identidad de género de los alumnos del sistema escolar, entre otras.

En estas variables se presentan desafíos importantes en cuanto la distribución de los estudiantes no se da de manera heterogénea en las distintas dependencias del sistema. En los establecimientos municipales se observa una concentración de estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y de estudiantes extranjeros provenientes de Latinoamérica y el Caribe, mientras que los estudiantes de origen europeo y norteamericano asisten principalmente a colegios particulares pagados y particulares subvencionados.

Con todo, nuestro país ha desarrollado una serie de políticas para trabajar estas dimensiones; la Ley de Inclusión es la apuesta más relevante para avanzar hacia un sistema escolar más equitativo y diverso y su implementación traerá nuevos desafíos. En la medida en que se modifiquen los sistemas de admisión y financiamiento de los colegios del país podría variar la distribución de su matrícula, lo que implicaría otros retos en materia de clima, convivencia y gestión de los aprendizajes en el aula. Para enfrentar este escenario debemos considerar la experiencia nacional e internacional con énfasis en la detección de necesidades educativas particulares de los estudiantes, la presentación de los contenidos a través de diversas estrategias, la organización de los tiempos y del currículo, y el fomento de la participación de los alumnos en la sala de clases, entre otros.

Lista de referencias

- Alba, C.; Sánchez, P.; Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje* [trad. 2011], UDL Guidelines versión 2.0, Wakefield: autor.
- Alba, R., y Holdaway, J. (2013). *The Children of Immigrants at School. A comparative look at integration in the United States and Western Europe*, Nueva York: NYU Press.
- Angrist, J. D. y Lang, K. (2004). Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program, *American Economic Review, American Economic Association* 94(5), 1613-1634.
- Aron, A. M.; Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. Escala de Clima Social Escolar, ECLIS, *Universitas Psychologica* 11(3), 803-813.
- Bellei, C. (2013). Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena, *Estudios pedagógicos* 39(1), 325-345.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in school* [tercera edición], Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En Barbier et al. *Ruano-Borbalan (Sous la direction de) Encyclopédie de la formation*, París: PUF, trad. por Melo y Sebastián.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, A.; Contreras, D.; Elacqua, G.; Flores, C.; Mizala, A.; Santos.; Torche, F. y Valenzuela, J. P. (2014). Hacia un sistema escolar más inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile, *Informe de Políticas Públicas 3, Espacio Público*.
- Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada, *Papeles de Población* 15(61), 129-167.
- Contreras, R. (2008). Migración, percepción cultural del trabajador periférico en el centro (constitución simbólica en contextos estructurados) [tesis], Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Filosofía.
- Ding, W. y Lehrer, S. (2006). Do Peers Affect Student Achievement in China's Secondary Schools, *NBER Working Paper* 12305.
- Duflo, E.; Dupas, P. y Kremer, M. (2008) Peer Effects, Pupil-Teacher Ratios, and Teacher Incentives: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya, *NBER Working Paper* 14475.
- Echeita, G.; Simón, C.; López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático, En Verdugo y Shallock (coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, Salamanca: Amaru, 329-357.

- Elacqua, G. y Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado, *Documento de Referencia 1, Espacio Público*.
- Espinoza, V. y Rabi, V. (2012). La desigualdad social en las relaciones interétnicas en el Chile actual. En Durston (coord.), *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en la prácticas sociales*, Santiago de Chile: PNUD, 248-272.
- Evans, W.; Wallace, O. y Schwab, R. (1992). Measuring Peer Group Effects: A study of Teenage Behavior, *Journal of Political Economy* 100(5), 84-117.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). (Des)Igualdades de oportunidades para elegir escuelas: preferencias, libertad de acción y segregación escolar, *Documento de Referencia 2, Espacio Público*.
- García-Huidobro, J. (2002). *Usos y abusos del Simce* [mimeo], Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Gaviria, A. y Raphael, S. (2001). School Based Peer Effects and Juvenile Behavior, *Peer Review of Economics and Statistics* 83(2), 257-268.
- Glaeser, E. y Vidgor, J. (2001). *Racial Segregation in the 2000 Census: promising news*, Center on Urban y Metropolitana Policy, The Brookings Institution-Survey Series.
- Hout, M. y DiPrete, T. (2004). What We Have Learned: RC28's Contributions to Knowledge About Social Stratification [documento de trabajo], Universidad de California-Berkeley.
- Hoxby, C. (2000). Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation, *NBER Working Paper*.
- Hoxby, C. y Weingarth, G. (2006). *Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the structure of peer effects* [mimeo], Cambridge: Harvard University.
- Infante, A.; Berger, C.; Dantas, J. C. y Sandoval, F. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans en establecimientos educacionales*. Santiago: s. d.
- Jonsson, J. O. y Rudolphi, F. (2011). Weak performance|strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden, *European Sociological Review* 27(4), 487-508.
- Kristen, C. y Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany Social origins and ethnic inequality, *Ethnicities* 7(3), 343-366.
- Manzi, J. Bogalasky, F. Gutiérrez, G.; Grau, V. y Volante, P. (2014). Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del Simce por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados, Fondo de investigación y desarrollo en educación-FONIDE, Mineduc.
- McEwan, P. (2003). Peer effects on student achievement: evidence from Chile, *Economics of Education Review* 22, 131-141.

- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar, *Psyche* 9(2), 117-123.
- Orfield, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*, Cambridge: Harvard University.
- Pavés, I. (2011). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile, *Estudios Transfronterizos* 12(1), 75-99.
- Pavés, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile, *Polis. Revista Latinoamericana* 35, 1-19.
- Pedone, C. y Gil, S. (2008). Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar, En: Solé; Parella y Cavalcanti (coords.). *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*, Madrid: OPI-Ministerio de Trabajo e Inmigración, 149-176.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology* 95(4), 667-686.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*, Santiago de Chile: PNUD.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigostki y Maturana: Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires: Aique.
- Sacerdote, B. (2001). Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Roommates, *Quarterly Journal of Economics* 116 (2), 681-704.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje, En Rodríguez y Torrego (eds.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*, Barcelona: Wolters Kluwer, 107-119.
- Santos, M.; Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias, *Revista de Investigación Educativa* 29(1), 97-110.
- Schindler, B. (2003). Educational Peer Effects. Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 Data, *Copenhage: Institute of Local Government Studies*.
- Serrano, S.; Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Santiago de Chile: Taurus.
- Stefoni, C. (2007). Migración, Género y Servicio Doméstico. Mujeres peruanas en Chile. En: Valenzuela, María Elena y Claudia Mora (eds.). *Trabajo Doméstico y Equidad de Género*, Santiago de Chile: OIT.
- Stefoni, C.; Acosta, E.; Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile, *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* 58.
- Treviño, E.; Salazar, F. y Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación, *Reflexiones pedagógicas, docencia* 45.

Unesco. (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización para su prevención*, Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Unicef (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Ciclo de debates: Desafíos de la Política Educacional*, Santiago de Chile.

Valenzuela, J. P.; Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic y Elacqua (eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp.257-284), Santiago de Chile: Unesco-Pontificia Universidad Católica de Chile.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* [undécima edición], México: Pearson Educación.

Agradecimientos

El Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017 es el fruto del trabajo de los distintos equipos de la Agencia de Calidad, quienes con su esfuerzo permanente nutrieron estas páginas. Un especial reconocimiento a cada uno de los profesionales y administrativos que trabajan día a día por hacer de la Agencia una institución al servicio de los establecimientos educacionales de nuestro país.

Muchas gracias a quienes lideran estos equipos: Carlos Henríquez, Secretario Ejecutivo; Liliana Madariaga, Jefa de la División de Administración General; Juan Bravo, Jefe de la División de Evaluación de Logros de Aprendizaje; Alejandro Hidalgo, Jefe de la División de Evaluación y Orientación del Desempeño; Carolina Flores, Jefa de la División de Estudios, y Cristóbal Alarcón, Jefe de la División de Información a la Comunidad.

Muchas gracias también a quienes lideran el despliegue de la Agencia a lo largo de todo Chile: Mabel Bustos, Jefa de la Macrozona Norte; Mónica Espina, Jefa de la Macrozona Centro Norte; Gino Cortés, Jefe de la Macrozona Centro Sur; Carlos Delgado, Jefe de la Macrozona Sur, y Mónica Cerro, Jefa de la Macrozona Austral.

@agenciaeduc a
instagram.com/agenciaeducacion
facebook.com/ Agenciaeducacion
cont ac to@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl



