

### LEYES, REGLAMENTOS, DECRETOS Y RESOLUCIONES DE ORDEN GENERAL

Núm. 42.753

Jueves 10 de Septiembre de 2020

Página 1 de 150

#### Normas Generales

CVE 1812593

#### MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subsecretaría de Educación

#### ESTABLECE ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Núm. 87.- Santiago, 17 de junio de 2020.

Visto:

Lo dispuesto en la Constitución Política de la República de Chile; en el decreto con fuerza de ley N° 1-19.653, de 2000, del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 18.575, Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado; en la ley N° 19.880, que Establece Bases de los Procedimientos Administrativos que Rigen los Actos de los Órganos de la Administración del Estado; en la ley N° 18.956, que Reestructura el Ministerio de Educación; en el decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación; en la ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública; en la resolución exenta N° 362, de 2019, del Consejo Nacional de Educación, que ejecuta el Acuerdo 138/2019; en la resolución exenta N° 153, de 2020, que ejecuta Acuerdo N° 81/2020, del Consejo Nacional de Educación; en la resolución exenta N° 422, de 2018, de la Dirección de Educación Pública, que regula la elaboración de la propuesta de la Estrategia Nacional de Educación Pública establecida en la ley N° 21.040, así como su seguimiento, evaluación y propuesta de modificación; en el Ord. N° 986/2020, de la Dirección de Educación Pública; en la resolución N° 7, de 2019, de la Contraloría General de la República, que Fija Normas sobre Exención del Trámite de Toma de Razón, y;

Considerando:

Que, la ley N° 21.040, en adelante la Ley, creó el Sistema de Educación Pública, cuyo objeto es que el Estado provea a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados por la Ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional;

Que, en este contexto el artículo 6 de la Ley, establece la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), lo que tiene por objeto mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo al pleno desarrollo de ésta;

Que, es así como el citado artículo dispone que la Estrategia Nacional de Educación Pública, será establecida por el Ministerio de Educación, por decreto supremo a propuesta de la Dirección de Educación Pública, oyendo a las Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado, y previa aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED);

Que, en este sentido, a través de resolución exenta N° 422, de 2018, de la Dirección de Educación Pública, se reguló lo elaboración de la Estrategia Nacional de Educación Pública y se presentó la propuesta de la ENEP a las Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado, en abril y mayo de 2019, respectivamente, incorporándose las mejoras pertinentes y presentando el Ministerio de Educación la propuesta de ENEP al Consejo Nacional de Educación, a través de Ord. 01/195, del 28 de agosto del año 2019;

Que, el CNED, mediante resolución exenta N° 362, de 2019 que ejecuta Acuerdo N° 138/2019, formuló observaciones, las que fueron subsanadas por Ministerio de Educación, reingresando la

CVE 1812593

Director: Juan Jorge Lazo Rodríguez

Sitio Web: [www.diarioficial.cl](http://www.diarioficial.cl)

Mesa Central: +56 2 24863600 E-mail: [consultas@diarioficial.cl](mailto:consultas@diarioficial.cl)

Dirección: Dr. Torres Boonen N°511, Providencia, Santiago, Chile.

ENEP reformulada en los términos indicados, a través de Ord. N° 432, del 26 de marzo de 2020, suscrito por el Ministro de Educación;

Que, luego, a través de Acuerdo N° 81/2020, aprobado por resolución exenta N° 153, de 2020, del Consejo Nacional de Educación, se aprobó la Estrategia Nacional de Educación Pública y se realizaron sugerencias específicas para mejorar la formulación de ésta;

Que, en consideración a lo expuesto y habiéndose dado cumplimiento a los requisitos establecidos en el artículo 6 de la ley N° 21.040, corresponde dictar el Decreto Supremo que establezca la Estrategia Nacional de Educación Pública, la que tendrá una duración de 8 años;

Decreto:

Establézcase la Estrategia Nacional de Educación Pública, y sus anexos, aprobada en los términos señalados en el artículo 6 de la ley N° 21.040, cuyo texto es el siguiente:

### PRIMERA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2020-2028

#### “CONSTRUYENDO JUNTOS EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD PARA CHILE”

### PRIMERA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2020-2028

Herramienta central y hoja de ruta para la instalación y funcionamiento del nuevo Sistema de Educación Pública que contempla la transferencia de los establecimientos educacionales de los 345 municipios a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública, con el propósito de construir y consolidar un sistema local y nacional altamente profesionalizado y cuyo foco sea desarrollar y fortalecer sus capacidades.

#### Ministerio de Educación

#### República de Chile

Avda. Bernardo O'Higgins 1371  
Santiago de Chile

#### Dirección de Educación Pública

Departamento de Estrategia Nacional e Instrumentos de Gestión

División de Desarrollo y Planificación Educacional

Gabinete

Avda. Bernardo O'Higgins 1449, Torre 4  
Santiago de Chile

**Diseño:** Valeska Dockendorff

**Edición de textos:** Teresa Fontaine

**Foto Portada:**

**Fotos interiores:**

Todas las fotos cuentan con autorización para su reproducción en cualquier medio.

Marzo 2020

Nota: En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno” y sus respectivos plurales, así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua (RAE) y tiene por objetivo evitar fórmulas para aludir a ambos sexos en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican saturación gráfica que puede afectar la lectura de los textos.

El término Establecimiento, Establecimientos Educacionales (EE) o escuela alude a todos donde se imparte educación pública: Parvularia, Básica, Media, Especial, de Adultos y en situación hospitalaria, en contexto de encierro o de ruralidad.

**CVE 1812593**

Director: Juan Jorge Lazo Rodríguez | Sitio Web: [www.diarioficial.cl](http://www.diarioficial.cl)

Mesa Central: +56 2 24863600 E-mail: [consultas@diarioficial.cl](mailto:consultas@diarioficial.cl)

Dirección: Dr. Torres Boonen N°511, Providencia, Santiago, Chile.

Este documento ha sido firmado electrónicamente de acuerdo con la ley N°19.799 e incluye sellado de tiempo y firma electrónica avanzada. Para verificar la autenticidad de una representación impresa del mismo, ingrese este código en el sitio web [www.diarioficial.cl](http://www.diarioficial.cl)

## ÍNDICE

### PRESENTACIÓN

#### UNA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA CHILE

##### Principios del sistema

##### Caracterización de los alumnos que atiende la Educación Pública

#### ANTECEDENTES DE ESTA ESTRATEGIA

##### ¿Cómo se vinculan los diferentes instrumentos de gestión?

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

##### Proceso de elaboración de la “Primera Estrategia Nacional De Educación Pública”

##### Acerca de las instancias participativas

##### Árbol del problema

##### ¿Cómo es un establecimiento educacional público de calidad

##### ¿Qué esperamos?

#### OBJETIVOS ESTRATÉGICOS 2020-2028

##### Árbol de objetivos

##### Objetivos estratégicos

##### Líneas de acción para cada objetivo

##### Descripción de los Objetivos estratégicos e iniciativas por actor

##### Metas

### FINANCIAMIENTO

### MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA ENEP

### PALABRAS DE CIERRE

#### NOTA:

La Estrategia Nacional está constituida por dos documentos: el cuerpo de la Estrategia y los anexos.

Hoy tenemos una oportunidad histórica para repensar el sentido de educar, el que necesariamente pasa por formar seres humanos integrales. El desafío es grande y urgente.

La Nueva Educación Pública nos permitió diseñar la primera Estrategia Nacional, la cual buscamos logre llegar a la sala de clases en todos los contextos; urbano, rural, hospitalario, de encierro, educación especial y educación de adultos, para así asegurar condiciones mínimas de aprendizaje, convivencia e infraestructura, entre otros, potenciar un alto desarrollo y entregar oportunidades a todos, respondiendo al desafío de la equidad. Esto pasa por garantizar la mejora de las capacidades de los que estamos comprometidos administrativos, asistentes de la educación, educadores de párculos, docentes, equipos directivos, funcionarios de los Servicios Locales y la Dirección de Educación Pública, entre otros.

Necesitamos poner a nuestros estudiantes y establecimientos escolares en el centro, de modo de que puedan realizar su tarea con autonomía, responsabilizándose por sus resultados.

Para lograr este desafío, debemos actuar de forma diferente, es decir, hacer una “invertida” que significa salir de la postura natural que tenemos, con los pies en el suelo, poniendo ahora el corazón y la cabeza en los establecimientos, en el aula, en los estudiantes y desde ahí mirar el sistema; convirtiéndose así un cambio total de perspectiva.

Estamos convencidos de que lograremos hacer de este esfuerzo nacional una realidad que convoca de manera transversal: la Nueva Educación Pública.

Estamos trabajando en el desarrollo de las líneas de acción que nos permitan establecer una hoja de ruta clara y común respecto a temáticas relacionadas con cobertura y acceso, prácticas directivas, enseñanza-aprendizaje, énfasis curriculares y desarrollo de capacidades, entre otras. Estamos construyendo un sistema que tiene como único foco mejorar la calidad de la educación. Nos parece fundamental recuperar la Educación Pública como espacio de convivencia y formación ciudadana, donde todos nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos, puedan recibir una sólida formación y concluir exitosamente su trayectoria educativa, lo que les permitirá ejercer sus derechos y deberes de manera responsable y democrática, como también comprometerse con el desarrollo y crecimiento de su país.

La Educación Pública, la comprendemos como un imperativo al cual invitamos a sumarse a todos y todas quienes comprenden que como país debemos asegurar un sistema educativo que garantice a cada estudiante la calidad, el acceso universal, la permanencia y la proyección.

La primera ENEP refleja el punto de partida de la Educación Pública que necesitamos. Permite y entrega las herramientas para que nuestros estudiantes mejoren sus niveles de aprendizaje en todas las áreas y así formemos a los ciudadanos del Chile del Siglo XXI.

Alejandra Grebe Noguera  
Directora Nacional de la Educación Pública

## PRESENTACIÓN

La elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública para el periodo 2020-2028 constituye una experiencia inédita para el país. La Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP) transfiere los establecimientos educacionales desde la administración de los 345 municipios a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), con el propósito de construir y consolidar un sistema local y nacional altamente profesionalizado, cuyo foco será desarrollar y fortalecer las capacidades de los establecimientos educacionales. Con ello, se quiere transformar a los jardines infantiles, escuelas y liceos públicos en referentes de calidad y por esto preferidos por las familias de nuestro territorio. Una reforma para Chile, de la cual no existe referencia en el mundo.

El objetivo del Sistema de Educación Pública es garantizar calidad de la educación como un derecho de todos, tarea-país que requiere el esfuerzo de todas y todos para recuperar la educación pública como espacios de calidad, convivencia y formación ciudadana.

La transición entre la actual administración municipal y el nuevo sistema será un proceso gradual y durará hasta el 2025, considerando una evaluación intermedia en 2021 para revisar la instalación de esta primera etapa y decidir la posibilidad de que desde la Presidencia de la República se postergue esa fecha final hasta 2030. Se hace una invitación especial a los establecimientos municipales que aún no son traspasados, para que independiente de su año de traspaso, se integren a los lineamientos de esta ENEP.

El artículo 6 de la ley indica que el Ministerio de Educación, a propuesta de la Dirección de Educación Pública, establecerá la Estrategia Nacional con el objeto de mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos integrantes del sistema.

La Estrategia es la hoja de ruta y la herramienta central de la Nueva Educación Pública. Fue elaborada considerando la información levantada en diferentes instancias consultivas con actores relevantes de todos los sectores políticos, técnicos y usuarios de la educación pública, así como en investigación académica y la experiencia internacional.

Especial énfasis se ha puesto en involucrar en este debate a todos los sectores que aportan, actúan y reflexionan sobre educación hoy en Chile, de modo de que esta estrategia sea efectivamente una política de Estado, tal como lo requiere el país.

Queremos calidad para niños, niñas, jóvenes y adultos, es decir, un alto nivel de desarrollo de sus distintas dimensiones incluyendo la espiritual, ética, moral, cognitiva, afectiva, artística y desarrollo físico. También queremos equidad, es decir, oportunidades para todos, donde el origen, nivel socioeconómico, género, etnia, entorno familiar u otro, no sea un factor determinante.

Una Nueva Educación Pública es un anhelo, un sueño de todos los chilenos y de los que realmente creen que se puede, por lo que esta tarea se constituye en un enorme desafío. ¡Nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos no pueden esperar!

Equipo ENEP - DEP

## UNA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA CHILE

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”  
Nelson Mandela



Estamos en deuda con nuestros niños y niñas y con la construcción de un mejor país, donde el contexto de nacimiento no determine su futuro. Estamos en deuda con los esfuerzos realizados por todos aquellos personajes de nuestra historia que lucharon por los cimientos de la educación en Chile y que vieron en ella una herramienta para forjar un país más justo. En definitiva, estamos en deuda con nuestra Educación Pública.

La historia de la construcción de la Educación Pública chilena nos recuerda a mujeres y hombres que colaboraron en edificar la educación de nuestro país: José Miguel Carrera, quien en junio de 1812 funda el Instituto Nacional y en agosto del mismo año otorga el derecho a la educación femenina; José Abelardo Núñez, quien sentó las bases de la instrucción para los profesores normalistas en 1883; Pedro Aguirre Cerda, gran impulsor de la educación en su mandato presidencial; Eloísa Díaz, la primera mujer estudiante de medicina; Amanda Labarca, profesora y primera mujer en dictar cátedra universitaria; Gabriela Mistral, Premio Nobel, poetisa y maestra rural; Nicanor Parra, creador de la antipoesía, quien dejó un gran legado educativo, cultural, científico y artístico, personificando en su propia historia el poder transformador y el valor de la educación; Zoila Quintremil, profesora normalista, primera candidata indígena al Parlamento e Isidora Zegers, fundadora del Conservatorio Nacional de Música y Presidenta de la Academia Superior de Música, por nombrar algunos de los principales actores de la historia, cuyas memorias nutren el legado que dejaron para que hoy tengamos la oportunidad de mejorar las vidas de niños, niñas, jóvenes y adultos que asisten a nuestras escuelas.

La Educación Pública en Chile ha vivido grandes cambios desde la normativa, con el objetivo de mejorar la calidad de su servicio, podemos mencionar la Ley N 20.370 del año 2009, que crea Nueva Ley General de Educación, luego el año 2011, con la Ley N 20.501 sobre Calidad y Equidad y el mismo año, nace la Ley N 20.529 del sistema de aseguramiento de la calidad. Continúa el año 2015, la Ley N 20.845 de inclusión, y luego el año 2016 dos grandes leyes, la Ley N 20.903 que promulga el sistema de desarrollo profesional docente y la Ley N 20.911 que permite el nacimiento del plan de formación ciudadana. El año 2017, la Ley N 21.040 de la Nueva Educación Pública y el año 2018, la Ley N 21.109 de Asistentes de la Educación.

Este conjunto de leyes crea un marco legal propicio para entregar a la Educación Pública un nuevo impulso para revitalizar esa etapa de la historia, donde el liceo contaba con generaciones “que se sintieron parte de un relato de la historia de Chile en el cual ellos mismos eran los protagonistas: un proyecto sociedad, una conciencia histórica que asume la interpretación de una tradición, su transformación, a la vez la formación de una identidad y un sentido de pertenencia”<sup>1</sup>.

Es en el aula, donde docentes y jóvenes de los sectores medios chilenos y los más vulnerables también, deben de encontrar las herramientas que les permitan desenvolverse y enfrentar exitosamente el desafío universitario y luego el protagonismo en la historia republicana del país. Así como “El liceo tenía un sitio preferente en el gran relato histórico liberal social democrata, que sustentaba un proyecto nacional compuesto por la democracia, el desarrollo económico y la cohesión social. Un relato hegemónico en el sistema educacional que marcó la conciencia histórica de esos liceanos y liceanas que sintieron, vivieron y estudiaron una historia que trataba acerca de ellos mismos”<sup>2</sup>, esperamos que la ENEP contribuya de manera importante a que la Educación Pública pueda recuperar su sitio.

Todos los países de altos índices de calidad de vida fortalecen su Educación Pública porque entienden que ella es insustituible para el Bien Común, con proyectos educativos de interés colectivo para el desarrollo nacional y local; la Integración, que garantice el pluralismo, asegure la existencia de una educación no particularista o excluyente y fortalezca un sustrato cultural común; la Universalidad, garantizando el derecho universal a la educación obligatoria y gratuita (geográfica y socialmente); la Calidad, estableciendo un estándar de calidad para el conjunto del sistema y Equidad, promoviendo la equidad educativa y la integración social de los estudiantes (Bellei et al. 2018).

En este sentido, la Educación Pública se compromete con total convicción a impulsar las políticas nacionales de inclusión, atención a la diversidad con especial énfasis en primera infancia, población migrante, discapacidad, interculturalidad y género, promoviendo la inversión temprana al considerar que las primeras experiencias moldean el futuro y rompen el círculo de la pobreza configurando un país más justo.

La Nueva Educación Pública surge como respuesta a diversos estudios que levantaron las dificultades en la organización del sector educacional a través de los municipios, entre ellos, los informes de la OCDE sobre política educacional (2004), el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) y el Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2011):

<sup>1</sup> Sol Serrano (2018). El Liceo. Relato, Memoria, Política. Santiago: Editorial Taurus.

<sup>2</sup> Sol Serrano (2018). El Liceo. Relato, Memoria, Política. Santiago: Editorial Taurus.

- a. Dificultades de proyección: las políticas y programas a largo plazo dependen de la voluntad de las autoridades municipales y de los énfasis que le otorgan a la educación. Esta dependencia está estrechamente relacionada con los ciclos político-electorales del municipio, viéndose afectada la planificación estratégica del sector.
- b. La baja o inexistente rendición de cuentas del área educacional en las cuentas públicas que también depende de la voluntad de la autoridad y a lo que se suman las responsabilidades ambiguas o diluidas entre diferentes actores (Mineduc, municipio).
- c. Disparejas capacidades para dar apoyo técnico-pedagógico y diferencias en la asignación de recursos. Según datos de 2013 y 2014 del Sistema Nacional de Información Municipal (SINIM), del total de recursos adicionales que entre todos los municipios declaran destinar a educación, el 70% se concentra en el 25% de las comunas del país. Por otro lado, hay municipios que tienen establecimientos clasificados en nivel de Alto Desempeño según la categorización de la Agencia de Calidad de la Educación y también en Insuficiente.
- d. Diferencias en escalas, coordinación y sustentabilidad, donde los 345 municipios en general trabajan con una baja coordinación territorial y alta desarticulación. De igual forma, hay importantes diferencias de tamaño, siendo algunos municipios 15 veces más grandes que otros, por lo que sus ingresos también son diferentes, no existiendo equidad al respecto. Esta desproporción impacta en la contratación de los equipos a cargo, el trabajo en red, el aprovechamiento de la infraestructura y la sustentabilidad, entre otros.

Desde el 24 de noviembre de 2017 contamos con una Política de Estado bajo una Ley que crea el Sistema de Educación Pública<sup>3</sup> y que responde a un profundo diagnóstico de todos los componentes del sistema educativo municipal, el que relevó la urgencia y necesidad de un cambio estructural para los jardines, escuelas y liceos públicos desde un enfoque sistémico, integral, inclusivo, de derecho y de calidad de los aprendizajes para el siglo XXI.

Esta reforma al Sistema Educativo Chileno marca un fin de ciclo y es una de las políticas educacionales de mayor magnitud y complejidad que ha vivido la educación chilena desde la transferencia de la educación estatal a los municipios en 1981, decidiéndose por unanimidad cambiar la conformación del sistema con la innovación de su foco, estructura y funcionamiento. Las principales diferencias entre ambos sistemas están definidas por:

**Tabla 1: Principales diferencias entre la administración municipal y el sistema de la Nueva Educación Pública.**

ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL	NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA - NEP
	Política nacional, se crea un sistema para la Educación Pública
Los Deprov son quienes representan al Mineduc en el territorio.	La Dirección de Educación Pública (DEP), tiene a cargo la conducción estratégica y la coordinación de los SLEP, por lo que vela por la calidad del servicio educacional y la articulación del sistema en general. (art 60, Ley 21.040)
	Se crea un liderazgo intermedio, territorial: los servicios locales (SLEP) organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. (art 16, Ley 21.040)
Rol municipio: administrar un servicio educacional	Rol SLEP: garantizar una educación de calidad, mejora continua y equidad. (art 17, Ley 21.040) y se otorga responsabilidad por los resultados
Se entregan lineamientos en cada PADEM	Se entrega una hoja de ruta a 8 años para todo el país: Estrategia nacional, ENEP. (art. 6, Ley 21.040). El PADEM se reemplaza por el Plan anual del SLEP (PAL) y por los Planes estratégicos locales (PEL).
	Los SLEP brindan apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales (EE) (art. 18, letra d, Ley 21.040)
	Director ejecutivo SLEP y sus subdirectores son escogidos por sistema de Alta Dirección Pública (ADP) y tienen una duración en el cargo de 6 y 3 años respectivamente.
	Los períodos no coinciden con los ciclos políticos
Los municipios también administran servicios primarios de salud, mantención de infraestructura, obras públicas y seguridad, entre otras.	Los SLEP tienen un único servicio, por lo que administran los recursos humanos, financieros y materiales de los establecimientos.
	Se garantiza el trabajo en red entre servicios locales

<sup>3</sup> Ley 21.040/2017

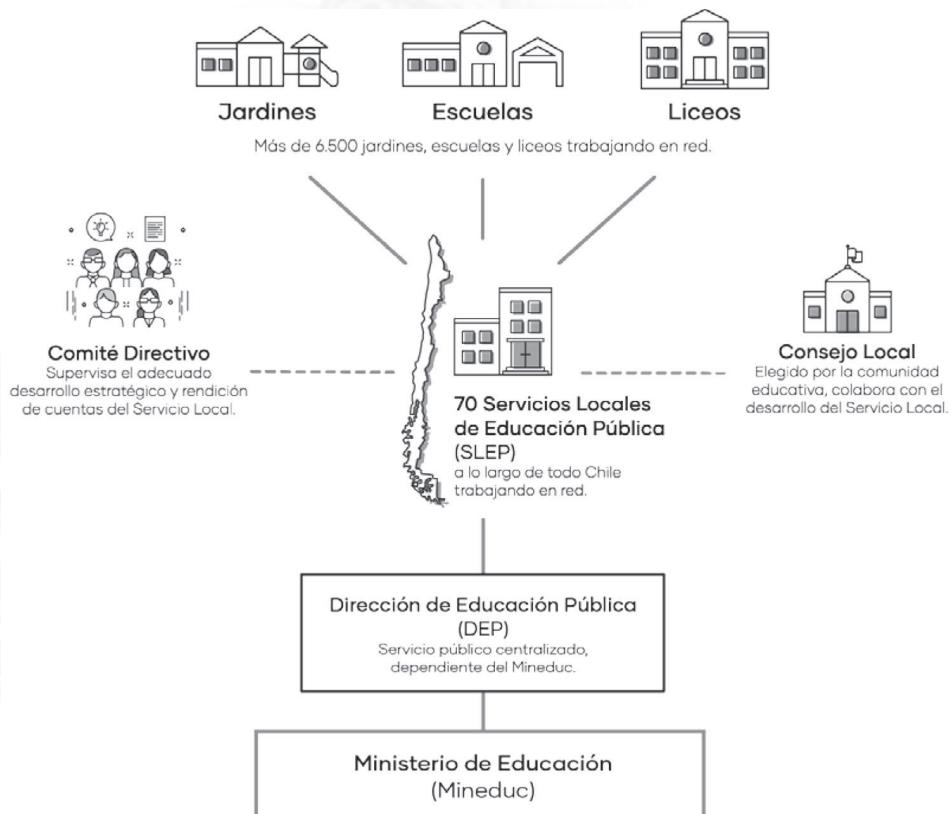
	Los SLEP cuentan con cuerpos colegiados territoriales que participan activamente en aspectos relevantes de la gestión: comité directivo, con una duración de 6 años en el cargo y que asegura la rendición de cuentas respecto a la calidad del servicio educativo. Consejo local, con una duración de 2 años en el cargo y que representa los intereses locales (párrafo 3 y párrafo 6, Ley 21.040).
Las metas están incorporadas a los instrumentos de gestión institucional: Plan de mejora, PME y al PADEM	Todos los directores ejecutivos del SLEP y los directores de EE firman un convenio de gestión educacional, con metas a alcanzar. (art. 17, Ley 21.040).

Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

El nuevo sistema, conformado por el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública con los establecimientos educacionales a su cargo, tienen que asegurar una educación gratuita, laica, pluralista, de calidad, capaz de promover la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, consciente de las particularidades regionales y locales y garantizando el derecho a la educación.

Su primer desafío es generar nuevas culturas de trabajo, dado que en estos nuevos territorios se unen diferentes comunas, donde cada una debe contribuir con sus fortalezas. Es probable que demore algunos años crear una cultura organizacional propia, sin embargo, ello dependerá de los procesos participativos, la motivación y la cercanía que generen.

**Figura 1. Sistema de Educación Pública**



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

Los Servicios Locales de Educación Pública -en adelante SLEP- son definidos por ley como servicios públicos descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo único rol es prestar el servicio educacional en los niveles y modalidades que correspondan, convirtiéndose en los nuevos sostenedores. Cumplen este rol a través de los establecimientos educacionales de su dependencia, debiendo orientar su acción en conformidad a los principios de la educación pública establecidos en el artículo 5. En este marco, deben entregar apoyo técnico-pedagógico y a la gestión de los establecimientos a su cargo, considerando sus proyectos educativos institucionales y las necesidades de cada comunidad escolar, con especial atención a las características de sus estudiantes y las particularidades del territorio en que se emplazan. Asimismo, deben respetar la autonomía de los establecimientos educacionales, contribuyendo al desarrollo de sus proyectos educativos y sus planes de mejoramiento.

Por su parte, corresponde a la Dirección de Educación Pública -en adelante DEP- la conducción estratégica y la coordinación del Sistema, velando por que los Servicios Locales provean una educación de calidad en todo el territorio nacional. Para ello, elabora la Estrategia Nacional de Educación Pública, vigila su cumplimiento y evalúa el desempeño de los Servicios Locales por medio de convenios de

gestión con sus Directores Ejecutivos, a quienes presta apoyo técnico y administrativo en el marco de sus funciones. A su vez, la DEP responde al Ministerio de Educación, cuya tarea principal es definir y elaborar las políticas educativas nacionales.

Finalmente, el objeto de los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales es proveer educación de calidad que contribuya a los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes en las distintas etapas de su vida, considerando sus necesidades y características, a fin de potenciar su pleno desarrollo espiritual, ético, social, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico; de acuerdo a los principios del sistema educativo chileno definidos en el decreto con fuerza de ley N°2, de 2009 del Ministerio de Educación, como también a los objetivos y principios del Sistema de Educación Pública contenidos en la ley.

El Sistema debe velar por el respeto a las particularidades de cada nivel y modalidad educativa, considerando la integralidad, la pluralidad y el apoyo permanente a los niñas, niños, jóvenes y adultos, estudiantes del sistema.



### Fortalezas del sistema

El nuevo sistema de Educación Pública creado por la Ley 21.040, tiene según la opinión de diversos actores, las siguientes fortalezas:

- Reestructura y fortalece el nivel intermedio con la creación de los nuevos servicios locales (SLEP), los que son descentralizados.
- Profesionaliza la educación ya que los actores claves, son especialistas.
- Otorga una gran oportunidad de trabajo en red.
- Permite contar con una institución (DEP) que ofrece asesoría especializada, coordinación y conducción.
- El sistema le otorga mayor énfasis a la dimensión pedagógica y pone foco en el mejoramiento de la calidad de la educación.
- La Ley incorpora la responsabilización por los resultados.
- Hay mayor participación de la comunidad con espacios definidos para ello.
- Hay exclusividad en el uso de los recursos.
- La Ley asegura calidad, inclusión y equidad.
- El traspaso es gradual, lo que permite aprender y mejorar.
- El traspaso está diseñado con un proceso que consta de 4 fases: anticipación, implementación o instalación, acompañamiento y estandarización o mejora continua.
- Existen altas expectativas de este cambio en las comunidades.

### Principios del sistema<sup>4</sup>

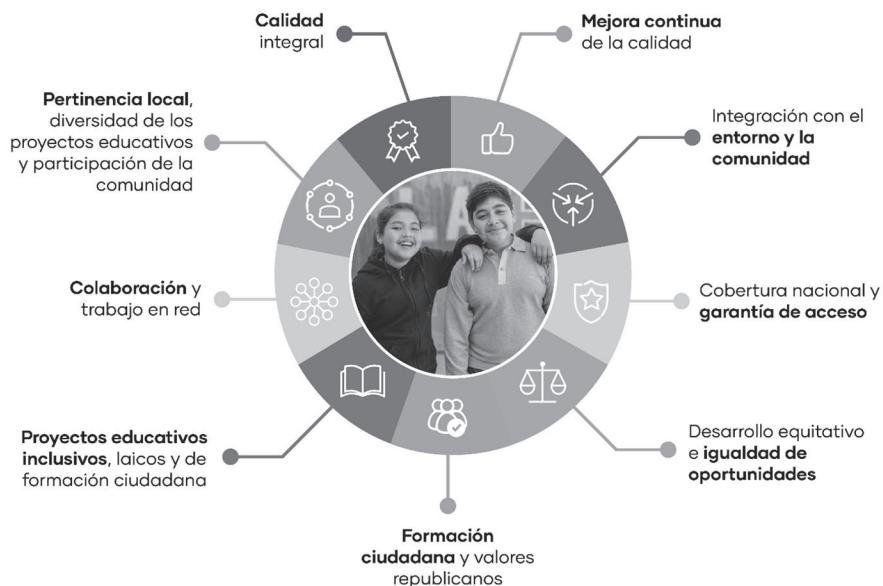
La ley, en su artículo 5, establece nueve principios que deben ser resguardados por la Estrategia Nacional de Educación Pública -en adelante ENEP-, entendiendo como Principio la “idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta”<sup>5</sup>.

Estos principios permiten actuar con ideas comunes como sociedad, evaluar con criterios que han sido validados y tomar decisiones para el futuro. Marcan una base de coordinación y articulación hacia ejes que como sociedad nos parecen relevantes.

<sup>4</sup> La descripción de los principios se encuentra en el documento anexo

<sup>5</sup> Definición Real Academia Española, RAE

## Figura 2. Principios del Sistema de Educación Pública



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

Todos estos principios están resguardados en los objetivos estratégicos, en las líneas de acción y en las iniciativas de esta ENEP.

“Echar a andar” una reforma como esta es una gesta épica que espera que desde la educación cambie la historia de nuestro país. En este escenario, el Estado tiene la oportunidad histórica, la responsabilidad y la exigencia de configurar una Nueva Educación Pública para Chile que cambie el rostro del futuro de nuestros estudiantes, contribuyendo al desarrollo y crecimiento del país y las personas.

Por tanto, invitamos a todos quienes tengan la convicción de que nos une una gran tarea y la oportunidad de aportar desde su ámbito de acción, público o privado, que se sumen al honor de trabajar para la Nueva Educación Pública y seamos protagonistas de la construcción de un nuevo Chile.



### Caracterización de los alumnos que atiende la Educación Pública

La educación pública atiende a los estudiantes más vulnerables del país, reuniendo al:



El Índice de Vulnerabilidad promedio es de 91,7% en los Establecimientos de Enseñanza Básica de los Servicios Locales de Educación Pública 2018<sup>6</sup>, 2019<sup>7</sup> y 2020<sup>8</sup>, mientras que en los Establecimientos de Enseñanza media es un 88,5%.

La vulnerabilidad es la inseguridad económica asociada al riesgo que enfrentan los hogares a experimentar pérdidas en su nivel de bienestar a causa de eventos inesperados, especialmente en el caso de hogares cuya tenencia de activos es escasa y volátil.

La Comisión para la medición de la pobreza propone 14 indicadores para medir carencias en 5 dimensiones: educación, salud, empleo y seguridad social, vivienda, y entorno y redes. Se recomienda dar igual ponderación a cada una de las dimensiones dentro de la medida agregada de carencias. La agregación de los indicadores ponderados genera una escala de 0 a 100% y se propone definir como carentes a aquellos hogares que presenten un 33% o más de carencias. La combinación de la medida de pobreza por ingresos y la medida de carencias sociales permite identificar cuatro grupos de hogares con diferentes niveles de bienestar: en situación de pobreza, en situación de pobreza extrema y en situación de vulnerabilidad.

1. Hogares en situación de vulnerabilidad: son aquellos hogares que, teniendo ingresos sobre la línea de la pobreza, se encuentran en alguna de las siguientes situaciones:

- I. Su ingreso está por debajo de la línea de la vulnerabilidad o bien
- II. Son carentes según la medida de pobreza multidimensional.

2. Hogares que no están en situación de pobreza ni de vulnerabilidad: son aquellos hogares que tienen ingresos superiores a la línea de vulnerabilidad y que, además, no son carentes de acuerdo con la medida de pobreza multidimensional.

Nuestros estudiantes poseen un contexto familiar de constante vulnerabilidad. Cabe destacar la más reciente incorporación de la vulnerabilidad a la discusión en torno a la pobreza. La vulnerabilidad se ve reflejada en el dinamismo de la población en torno a la pobreza, con grupos que entran y salen de ella en períodos acotados de tiempo. Si bien la medición de la vulnerabilidad es un tema aún en desarrollo en la literatura y sobre el cual no hay consensos, su medición ha cobrado importancia para la identificación de grupos de la población que, aun situándose sobre la línea de pobreza, viven una situación de alta inseguridad económica.<sup>9</sup>

Respecto al género nuestros hoy se identifican estudiantes hombres en un 51,2% y un 48%, mujeres. Dentro de ello el 3,3% tiene una nacionalidad extranjera, principalmente alumnos venezolanos, colombianos, peruanos, bolivianos y haitianos en su mayoría.

Un 14,4% declaran pertenencia a pueblos originarios. La conformación familiar de nuestros estudiantes es mayoritariamente biparental (46,3% Prebásica – 43,74% de 5to básico a I medio) luego le siguen las familias extendidas (38% Prebásica – 36,61% de 5to básico a I medio).

Desde el año 2015 el ingreso familiar se distribuye a partir de la Calificación Socioeconómica, utilizando el Registro Social de Hogares, que reemplaza la antigua Ficha de Protección Social (FPS).

Como se muestra en gráfico, según información entregada por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, el año 2018 el 69,1% de los estudiantes proviene de hogares calificados en el 60% de menores ingresos, donde el 57,1% corresponde al 40% de menores ingresos o mayor vulnerabilidad.<sup>10</sup>

<sup>6</sup> SLEP 2018, Barrancas (Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel), Puerto Cordillera (Andacollo y Coquimbo), Huasco (Alto del Carmen, Freirina, Huasco y Vallenar) y Costa Araucanía (Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén).

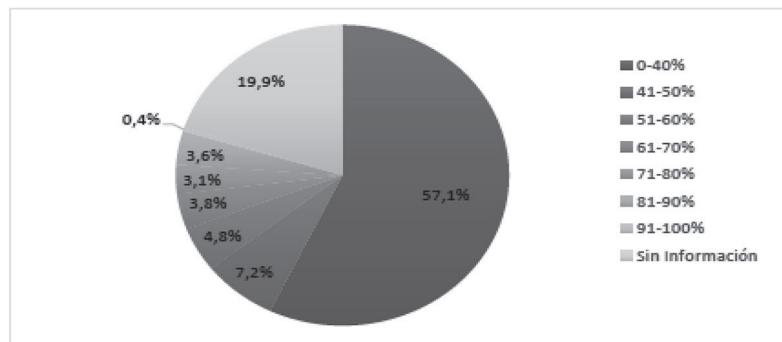
<sup>7</sup> SLEP 2019, Chinchorro (Arica, Camarones, General Lagos y Putre), Gabriela Mistral (La Granja, Macul y San Joaquín) y Andalién Sur (Concepción, Chiguayante, Florida y Hualqui).

<sup>8</sup> SLEP 2020, Llanquihue (Fresia, Frutillar, Los Muermos, Llanquihue y Puerto Varas), Colchagua (San Fernando, Chimbarongo, Nancagua y Placilla), Valparaíso (Valparaíso y Juan Fernández) y Atacama (Copiapó, Caldera, Tierra Amarilla, Chañaral y Diego de Almagro).

<sup>9</sup> Comisión para la Medición de la Pobreza, 2014.

<sup>10</sup> Informe Técnico Final Convenio Ministerio de Desarrollo Social – JUNAEB. Programa diagnóstico de vulnerabilidad.

## Tramo de Calificación Socioeconómica - Registro Social de Hogares



Fuente: Elaboración propia DEPLACGE-JUNAEB.

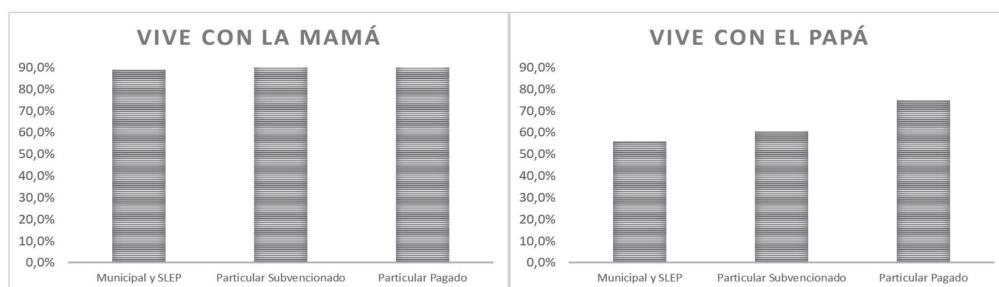
Según el informe nacional de educación de la Agencia de Calidad 2018, en el indicador autoestima a nivel general no se observa una asociación positiva o negativa entre la autopercepción y autovaloración de los estudiantes y el GSE de la escuela a la que asisten, sino una postura neutral. En la dimensión de Motivación escolar se observa que en 4° y 8° básico existe una leve tendencia a que, a medida que aumenta el GSE del establecimiento, disminuye la proporción de estudiantes en el nivel Alto y aumenta el nivel Medio. A nivel general, no se observan tendencias claras de asociación entre el GSE y los resultados de Autoestima académica.

En la dimensión de Ambiente organizado existen algunas diferencias entre grupos socioeconómicos, pero no se observa una tendencia clara que relacione el GSE con los resultados en la dimensión. Por el contrario, en la dimensión Ambiente seguro sí se observa una relación en los tres grados evaluados donde, a mayor nivel socioeconómico del establecimiento, mayor es la proporción de actores que se ubican en el nivel de logro Alto. A nivel general, esta relación también se observa en 4° básico y II medio, donde el indicador de Clima de convivencia aumenta la proporción de actores en el nivel Alto a medida que aumenta también el nivel socioeconómico del establecimiento.

En la dimensión de Participación se observa que, si bien en todos los grados evaluados hay ciertas diferencias en los resultados entre grupos socioeconómicos, es difícil establecer la existencia de una relación entre el GSE y los resultados. Por ejemplo, en 8° básico se registra un aumento de la proporción de actores en el nivel de logro Medio a medida que avanza el nivel socioeconómico del establecimiento, en detrimento de la proporción que se sitúa en el nivel Alto; sin embargo, al llegar al nivel más alto de GSE, disminuye considerablemente la proporción que logra resultado Medio y aumenta la de nivel Alto. En la dimensión Sentido de pertenencia no se observa un patrón de relaciones entre el GSE y los resultados. Lo mismo sucede en la dimensión Vida democrática, donde no hay diferencias entre los diferentes GSE en cuanto a los resultados obtenidos. A nivel general, en el indicador compuesto por Participación y formación ciudadana, la única diferencia que se observa entre los diferentes GSE es la descrita en la dimensión Participación, donde existen diferencias entre grupos, pero sin seguir un patrón determinado.

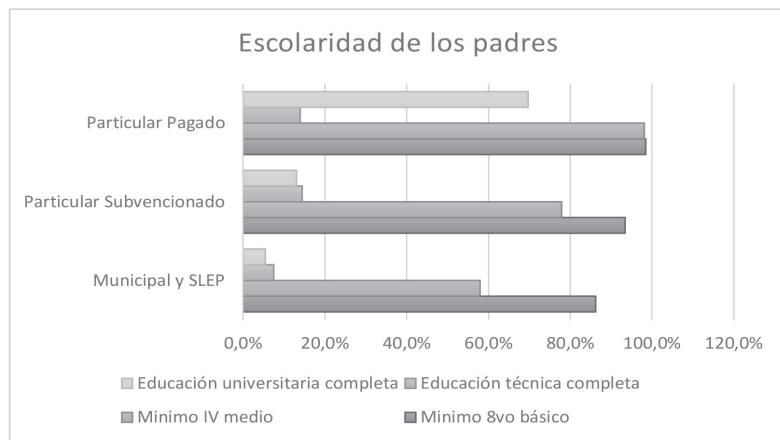
En cuanto al GSE de los establecimientos, no se observan diferencias consistentes en los hábitos de los diferentes grupos en el índice agregado de Hábitos de vida saludable. Las únicas diferencias se observan en 8° básico entre los establecimientos de GSE bajo y medio bajo, donde los primeros presentan una mayor proporción de estudiantes en el nivel alto y menor en el nivel medio. En II medio se observa que, al comparar a los establecimientos de GSE alto con los de GSE medio-alto, estos últimos tienen una mayor proporción de resultados en el nivel de logro Medio y, al avanzar de nivel, aumenta la proporción en el nivel Alto. Analizando cada dimensión por separado, al observar los resultados en Hábitos alimentarios se aprecia que no existe un patrón claro que muestre una asociación entre el GSE del establecimiento y los resultados de sus estudiantes en esta dimensión. En la dimensión Hábitos de autocuidado sí se observa una tendencia en el caso particular de II medio, donde, a medida que aumenta el GSE del establecimiento, disminuye la proporción de estudiantes con resultados en el nivel Medio y aumenta la proporción de estudiantes con resultados altos. En los Hábitos de vida activa tampoco se observa un patrón de relación entre el nivel socioeconómico y los resultados.

En el cuestionario Simce 2018, 4° básico, de la Agencia de Calidad, es posible identificar características de los estudiantes según dependencia:

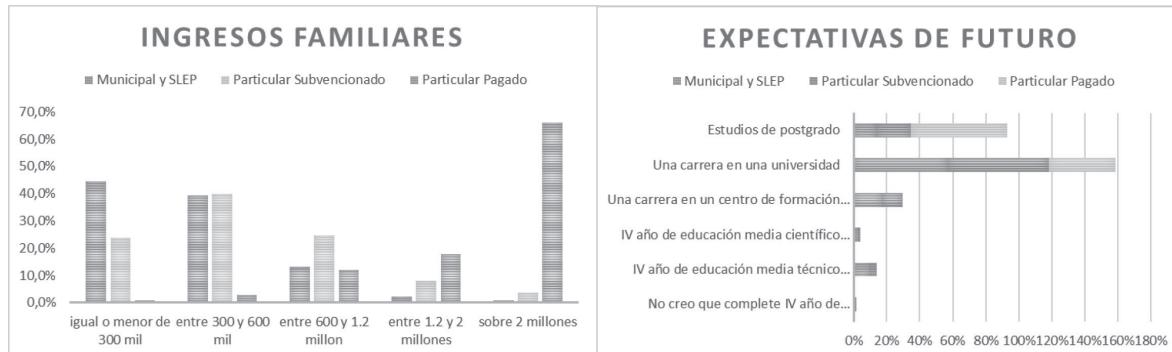


En todas las dependencias, los estudiantes mayoritariamente viven con la madre, sin embargo, se produce una diferencia, respecto de la convivencia con el padre.

Referido a la escolaridad alcanzada por los padres, la mayoría de los apoderados de establecimientos municipal y de SLEP, se ubica en el rango de haber alcanzado el nivel de 8vo básico y el de IV medio.



Sobre los ingresos, los estudiantes que se concentran en la educación pública son los de menores ingresos y sobre sus expectativas de futuro, los apoderados en diferentes proporciones, pero en todas las dependencias, creen que los estudiantes obtendrán una carrera universitaria.



Si bien a nuestros estudiantes les rodea un contexto complejo, es necesario mencionar que tenemos niños, niñas, jóvenes, adultos y familias de gran esfuerzo y resiliencia, comprometidas con la educación y con altas expectativas. Sueñan con mejorar su calidad de vida a través de su formación humana y académica. La Nueva Educación Pública busca responderles.

#### ANTECEDENTES DE ESTA ESTRATEGIA

#### La Estrategia Nacional de la Educación Pública como instrumento orientador del sistema

La Educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.  
Paulo Freire

Según señala el artículo 6 de la Ley 21.040, el Ministerio de Educación, a propuesta de la Dirección de Educación Pública, con la participación de las comisiones de educación de la Cámara de Diputados y el Senado y previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecerá la Estrategia Nacional de Educación Pública, que tendrá por objeto mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo a su pleno desarrollo.

Esta estrategia es un instrumento de gestión a nivel macro, que marca la hoja de ruta para orientar un sistema descentralizado y autónomo, el que tiene instrumentos de gestión territorial (Plan estratégico) y por establecimiento (Plan de mejora). Junto a ello, los directivos cuentan con sus convenios de gestión. La ley indica en el mismo artículo 6 que los integrantes del sistema, en el marco de sus funciones y atribuciones, deberán orientar sus acciones al cumplimiento de la ENEP, lo que luego es ratificado en el art. 61, letra a.

Desde el comienzo del siglo XXI Chile, en conjunto con el resto del mundo, ha experimentado profundos cambios derivados de las transformaciones tecnológicas y culturales que surgen con la

cuarta revolución industrial. Los cambios experimentados y aquellos que seguirán ocurriendo de manera acelerada refuerzan la idea central de que el conocimiento y la información se encuentran en la capacidad de las personas, sociedades y economías para adaptarse a los desafíos presentes y futuros.

En este contexto, el sector educacional es clave. Ciertamente, la educación formal y los sistemas educativos se ven muy afectados por las transformaciones y desafíos, los que al mismo tiempo se constituyen en una de las herramientas más poderosas con las que cuenta un país para conducir los cambios a los que se enfrenta. Los estudiantes que hoy ingresan al sistema educacional, al término de su etapa escolar, enfrentarán un futuro desconocido y aunque parezca evidente, resulta crucial que Chile se dote de políticas que los preparen desde hoy como ciudadanos que puedan responder a los retos del mañana.

En este marco, la ENEP tiene un doble desafío, recuperar lo que faltó por hacer en el siglo XX y preparar a los estudiantes para desenvolverse en un siglo XXI que les exige otro tipo de habilidades. Esto, sin duda es un imperativo ético y moral para quienes impactan en la educación pública, así como para un país que entiende la educación como un derecho humano fundamental que “recoge los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos dado que la educación cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Este derecho puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, sociales y políticos pueden disfrutarse de mejor manera si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del derecho a la educación es por lo tanto un requisito previo para la democratización y para la total participación de todos los ciudadanos en todas las esferas de la vida” (UNESCO).

Es importante señalar que la ENEP integra los estándares UNICEF, reconociendo la educación como un derecho. La siguiente tabla presenta las dimensiones del derecho que la Nueva Educación Pública reconoce y los objetivos estratégicos y líneas de acción asociadas:

**Tabla 2: Dimensiones del derecho a la educación y OE asociado**

DIMENSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN	PRINCIPIOS DE LA LEY	OBJETIVO ESTRATÉGICO LÍNEA DE ACCIÓN
<b>DERECHO A LA EDUCACIÓN</b>	Cobertura nacional y garantía de acceso Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades Colaboración y trabajo en red	1.2 - 1.4 - 3.7 1.1 - 1.2 - 1.4 - 4.1 2.1 - 2.3 - 3.5
<b>DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD</b>	Calidad integral Mejora continua de la calidad con el objetivo de alcanzar calidad integral e inclusiva. Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana	1.1 - 1.2 - 1.3 - 2.1 - 2.2 2.2 - 2.3 - 3.2 - 3.9 1.1 - 3.7
<b>DERECHO AL RESPETO EN EL ENTORNO DE APRENDIZAJE</b>	Pertinencia local, diversidad de PEI y participación de la comunidad Formación ciudadana y valores republicanos Integración con el entorno y la comunidad	1.1 - 1.3 - 1.4 - 3.3 - 3.6 1.1 - 1.3 1.1 - 1.2 - 3.1 - 3.3 - 3.6 - 3.8

Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

Así mismo es necesario mencionar que al ser esta la 1ra Estrategia Nacional, se le suma otro gran desafío, dar la oportunidad para que la educación pública chilena vuelva a ocupar el lugar en el sistema que le corresponde, creando procesos para un buen traspaso, y al mismo tiempo, implementando políticas de expansión de la cobertura y mejoramiento de la calidad, todo ello para que se cumpla el propósito último por el que se creó la NEP. Este enorme esfuerzo de todos los chilenos debe de dar frutos para nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos.

### **¿Cómo se vinculan los diferentes instrumentos de gestión?**

La Estrategia Nacional de Educación Pública se convierte en un instrumento de gestión de la política pública de alta relevancia y nace en el marco de una transformación de Estado en el campo de la educación, la de mayor magnitud de los últimos 30 años.

Si bien el principal cambio de la nueva educación pública es la creación de un «nivel intermedio» que corresponde a los Servicios Locales, la reforma también pone a la escuela en el

centro, a través de los principios que guían el sistema y algunos cambios importantes en el propio «nivel escuela». Esto es consistente con la experiencia y la literatura sobre eficacia y mejora escolar, donde se reconoce que si bien las políticas y apoyos externos pueden transformarse en condiciones centrales para producir un mejoramiento de los procesos y resultados escolares, la mejora sustentable de la calidad solo es posible en la medida en que las escuelas logran liderar el cambio educativo a través de sus propias capacidades y prácticas (Raczynski y Muñoz 2007; Bellei et al. 2014; Hopkins et al. 2014; Bellei et al. 2018).

La Estrategia Nacional es la hoja de ruta para el país y define los objetivos estratégicos, las líneas de acción, las iniciativas y las metas. En su artículo 6 la ley declara que la ENEP establece estas directrices en las materias de cobertura, retención de estudiantes, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí.

**Figura 3. ENEP e Instrumentos de gestión educativa en el Sistema de Educación Pública**



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

Cada territorio debe elaborar sus instrumentos, ajustados a la ENEP y operacionalizar de manera concreta en el Plan Estratégico Local de cada Servicio Local de Educación Pública (artículo 45); los convenios de desempeño de los Directores Ejecutivos de estos Servicios (artículo 37) y sus Planes Anuales (artículo 46).

A su vez, cada establecimiento respondiendo a sus particularidades, define su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) (artículo 15), como también los convenios de desempeño que los directores escolares suscriben con su Servicio Local. Se invita a los directores de los establecimientos municipales, a sumarse a los lineamientos y metas de la ENEP, a través de sus propios convenios.

En estos instrumentos, el EE decide sobre formas y procederes, responsabilizándose por sus resultados y resguardándose así su autonomía.

#### METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRIMERA ENEP 2020-2028<sup>11</sup>

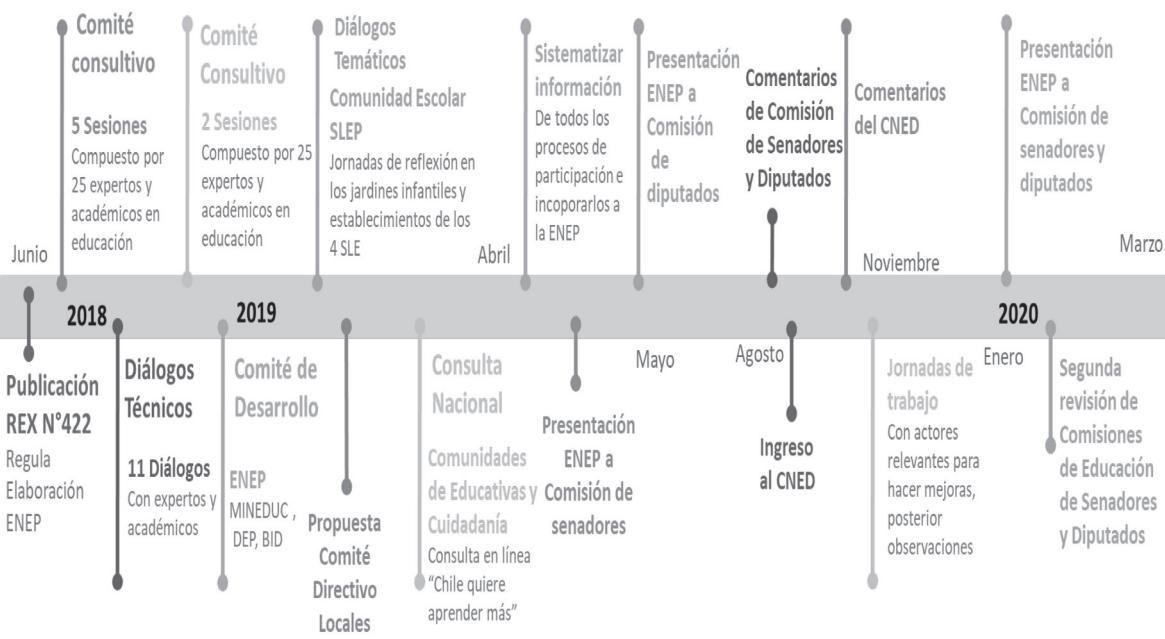
La elaboración de esta Estrategia fue un proceso largo, robusto, participativo y con varias etapas. A continuación, se detallan los procesos de construcción de mayor relevancia:

1. Definición del sustento teórico para la metodología de elaboración
2. Estudio de experiencias internacionales
3. Realización de variadas instancias participativas
4. Aportes de los SLEP en régimen
5. Aprendizajes de la instalación de los 4 primeros SLEP
6. Elaboración de 10 estudios para la ENEP

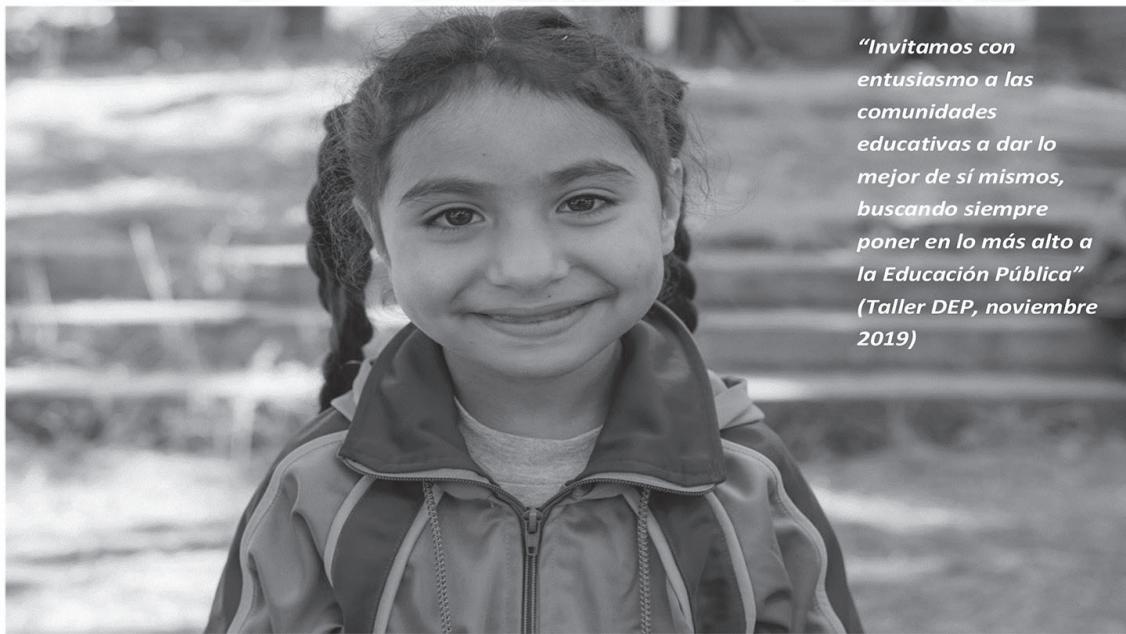
<sup>11</sup> La descripción completa de la metodología con sus principales resultados se encuentra en el documento anexo.

7. Revisión en las comisiones de diputados y senadores del Congreso e incorporación de sus observaciones
  8. Revisión por parte del Consejo Nacional de Educación e incorporación de sus observaciones
  9. Jornadas de trabajo con comisión formada por actores relevantes del sector, post observaciones CNED.
  10. Revisión con comisión de expertos de las mejoras realizadas, post observaciones CNED
  11. Nueva revisión en las comisiones de diputados y senadores del Congreso
  12. Revisión del BID
  13. Reintegro al CNED

## Proceso de elaboración de la “Primera Estrategia Nacional de Educación Pública”



## Acerca de las instancias participativas<sup>12</sup>



Para la elaboración de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública, el artículo 6 de la Ley 21.040 establece que se deben considerar procesos participativos de consulta a las

<sup>12</sup> Los resultados completos de las instancias participativas se encuentran en el documento anexo de diagnóstico.

comunidades educativas y también a expertos, académicos y otros actores relevantes del ámbito educacional. A partir de ese marco y a través de la Resolución Exenta N° 422 del 12 de junio de 2018, la Dirección de Educación Pública estableció cuatro instancias participativas de levantamiento de información a partir de la experiencia, experticia, trayectoria y visiones de diversos actores educacionales, tanto a nivel de diferentes áreas del sistema de educación como de las propias comunidades educativas.

Previamente a las instancias participativas diseñadas por la DEP, el Mineduc realizó en 2017 la consulta ciudadana “Construyendo Educación Pública” que permitió definir los principios de la Educación Pública detallados en la figura 2.

**Figura 4. Instancias participativas**

Consulta ciudadana “Construyendo Educación Pública” Agosto – septiembre 2017	Comité consultivo Junio- Nov 2018 Enero- Marzo 2019	Diálogos técnicos Junio- Nov 2018	Diálogos temáticos Marzo 2019	Consulta pública online Marzo -abril 2019
Jornada de reflexión con más de 50.000 participantes.  Consulta Nacional en Línea, con más de 8000 participantes.	25 líderes públicos/privados.  7 sesiones.	Más de 200 stakeholders.  12 diálogos. Apoyo Unicef.	Consulta a las comunidades escolares de los SLEP mediante un kit de trabajo.  251 comunidades.  201 procesos validados.	27.208 participantes de todo el país.  23.017 validados.
Instancias de análisis de los principios del Sistema de la educación Pública.		Instancias en que se levantaron las dificultades y problemáticas que presenta la educación pública.		Instancias en que se levantaron mejoras que requiere la educación pública.

Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

A continuación, se presenta el árbol de problemas con sus causas y efectos, que se levantaron a partir de:

1. Resultados instancias participativas<sup>13</sup>
2. Información Oficial: información provista por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Mineduc, Agencia de Calidad, Superintendencia) y otros organismos intersectoriales.
3. Datos de Organismos Internacionales: datos emitidos por la Unesco, OCDE, Banco Mundial, UNICEF, CINTERFOR.

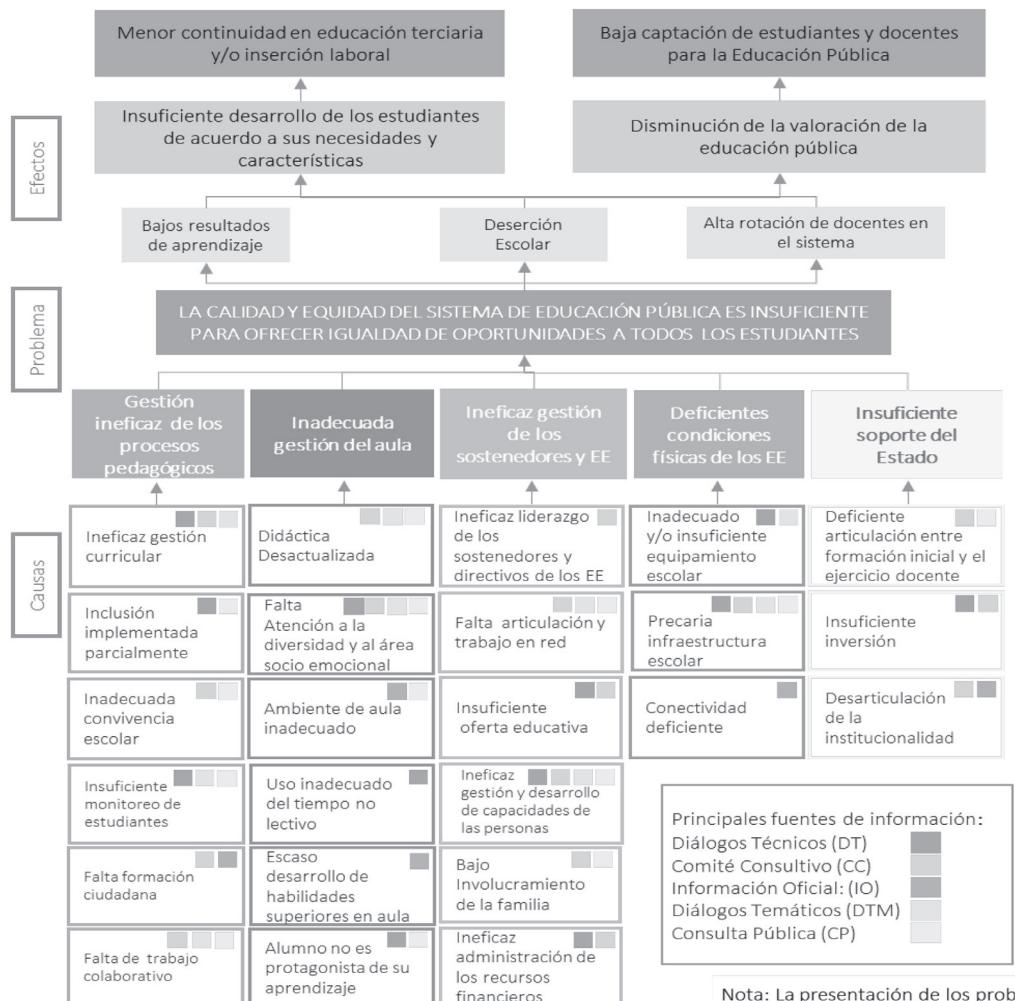
En la búsqueda de publicaciones académicas para su análisis, se seleccionaron aquellas según su relevancia, diseño, ámbito y fecha de publicación, considerándose artículos indexados en revistas nacionales e internacionales; de diseño metodológico cuantitativo y mixto; de un período de publicación entre 2010-2019 y que analizasen solo nuestro sistema educacional y/o en perspectiva comparada.

La gráfica del árbol muestra las causas directas e indirectas que explican el problema central, como también el conjunto de efectos que esta problemática ha producido. A su vez y por medio de colores asignados, la gráfica muestra la fuente de información. Esta herramienta del marco lógico permitió alcanzar acuerdos sobre la situación o problema central, y tener una orientación para enfocar los esfuerzos en esta primera Estrategia.

Cabe señalar que esta metodología levanta las dificultades o debilidades, por lo que invisibiliza las fortalezas. Sobre ello, es importante destacar que las problemáticas detectadas no afectan por igual a todos los establecimientos, contextos o niveles, ya que esta metodología no permite presentar particularidades o realidades individuales.

<sup>13</sup> Ver resultados de instancias participativas en documento anexo

## Árbol del problema



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

A partir de los problemas identificados y teniendo como marco las definiciones del artículo 6 de la Ley 21.040, la Dirección de Educación Pública decidió avanzar en la elaboración de una propuesta de Estrategia Nacional de Educación Pública<sup>14</sup> con las siguientes características:

1. Relevar los objetivos estratégicos, poniendo en el centro la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos estudiantes.
2. La clave de esta Estrategia Nacional está en “apostar por las personas”, al mismo tiempo que fortalecer las instituciones y la estructura del sistema educativo, desarrollando capacidades en todos sus actores y niveles, con foco en los estudiantes y su desarrollo integral. Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), este es un proceso mediante el cual las personas, las organizaciones y las sociedades adquieren, fortalecen y mantienen las competencias y capacidades necesarias para establecer y lograr sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo (PNUD, 2008). Para que la mejora educativa tenga lugar, es fundamental que los protagonistas del cambio; estudiantes, docentes, educadores de párvulos, asistentes de la educación y equipos directivos, comprendan los elementos que lo facilitan u obstaculizan (DEP; 2018a).
3. Considerar una cantidad acotada de objetivos estratégicos prioritarios y ambiciosos, con líneas de acción y diversas iniciativas establecidas a nivel de establecimientos (EE, SLEP y DEP).
4. Delimitar metas que se constituyan en un desafío alcanzable y medible en el tiempo y sus responsables.
5. Visibilizar y depositar confianza en el establecimiento, desarrollando su autonomía para la toma de decisiones sobre forma y procederes, dentro de las líneas de acción emanadas de esta estrategia y producto del diagnóstico de su situación actual, es decir, el EE operacionaliza dentro del marco de las líneas de acción e iniciativas. A su vez, la ENEP establece metas para el año 4 y el año 8,

<sup>14</sup> La ENEP es la Estrategia Nacional de la Educación Pública que establece el Mineduc, diferente a la estrategia de la Dirección de Educación Pública.

por lo que las metas intermedias, así como sus plazos, son de decisión del EE. Por otra parte, la ENEP indica una cantidad acotada de metas, por lo que cada EE puede aumentarlas, estableciendo las propias.

6. Se sugiere que las metas definidas por cada establecimiento y SLEP sean coherentes con las necesidades particulares de mejora. Por ejemplo, mejorar la planificación de clases y actividades, optimizar el uso del tiempo, mejorar puntualidad, si corresponde.
7. Potenciar los roles del sistema otorgando una especial responsabilidad al docente como líder de su sala de clases, al EE como eje de la transformación, a los SLEP como sostenedores técnicamente preparados y a la DEP al servicio de los territorios, velando por la calidad y la conducción estratégica de todo el servicio.

La calidad es un constructo social, donde la sociedad define lo deseable. En educación es un intangible, por lo que solo es observable por las conductas y el desempeño de las personas. Así, las definiciones pueden ser diferentes según el actor, sin embargo, los Estándares Indicativos del Desempeño (EID) entregan una descripción, con sus dimensiones y subdimensiones.

A partir de las opiniones de los diversos actores y la literatura, se ha definido cómo entendemos un establecimiento de calidad.

### ¿Cómo es un establecimiento educacional público de calidad? ¿Qué esperamos?

En rasgos generales, esperamos contar con un establecimiento que logre resultados de aprendizaje en todos sus estudiantes, realice clases bien planificadas, tenga un clima de aula propicio para el aprendizaje donde el docente está continuamente monitoreando el avance y la tarea que están realizando sus estudiantes, como también presente diversidad de métodos de enseñanza y evaluación que sean innovadores y logren aprendizajes significativos.

Un establecimiento donde la atención al desarrollo armónico de cada estudiante y la convivencia social integradora y respetuosa, sea un fin. Un establecimiento donde se trabaje de manera interdisciplinaria, ofrezca amplias y ricas oportunidades formativas complementarias al currículum regular, amplio apoyo psicosocial, los índices de asistencias sean superiores al 95%, los estudiantes estén comprometidos con su proceso de aprendizaje y tengan altas expectativas en su futuro. El establecimiento forma y acompaña constantemente a sus profesores en el aula y forja comunidades de aprendizaje donde se comparten las mejores prácticas, las que deben tener el foco en el núcleo de la tarea, cual es, el aprendizaje de los estudiantes.

Un establecimiento que se mantiene en un proceso de mejora continua, evaluando constantemente sus procesos y cuyos directivos están dentro del aula gran cantidad de su tiempo. En tanto, los apoderados participan y forman parte de la comunidad y los administrativos no docentes, están al servicio de la tarea educativa. En definitiva, el establecimiento contribuye positivamente al desarrollo integral (en la dimensión humana y cognitiva) del estudiante y al logro de las metas nacionales.

En síntesis y para una mejor comprensión, la DEP comprende un establecimiento de calidad, a aquel que desarrolla los 10 focos claves, que se observan a continuación en la tabla 3.

**Tabla 3: Diez focos claves para la mejora educativa.**

Desarrollar sistemáticamente capacidades en los actores clave: docentes, educadores de párvulos, asistentes y directivos.	Lograr asistencia sobre el 95%
Contar con un ambiente de aula adecuado para el aprendizaje	Acompañar, observar clases y entregar retroalimentación al docente
Ofrecer amplias oportunidades formativas complementarias	Entregar apoyo psicoemocional a los estudiantes y atender su desarrollo armónico.
Monitorear a los estudiantes, evaluar los procesos y resultados, ofrecer refuerzo y apoyo diferenciado.	Implementar estrategias innovadoras para mejorar los resultados de aprendizaje.
Usar los datos para la toma de decisiones	Favorecer la participación y la convivencia escolar respetuosa e integradora

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de apoyo DEG a los EE, 2020

Un ambiente adecuado se refiere a que el clima de aula sea propicio para el aprendizaje y se observe algunos indicadores como orden, limpieza, disposición de la sala, ambiente de escucha, participación y trabajo académico, ritmo dinámico de clase para un aprendizaje efectivo, foco de atención a la clase, volumen de clase de acuerdo a la actividad desarrollada, uso de dinámicas de manejo conductual, uso

de técnicas de trabajo para fomentar la rigurosidad académica, monitoreo intensivo y retroalimentación del trabajo del estudiante, traslados ordenados, rápidos, eficientes.



En el caso de establecimientos rurales, se espera que el trabajo colaborativo y el análisis de los resultados académicos se desarrollen en los microcentros entre los profesores encargados y los demás actores que participen, como sería en aquellos establecimientos que cuentan con un educador tradicional. Sobre ello, el adulto significativo realiza un acompañamiento a sus estudiantes cuando concluyan el nivel de enseñanza en la escuela rural y así asegurar la continuidad de estudios. En el caso de registrar estudiantes con NEE, es importante implementar programas de integración e inclusión educativa.



Para la educación especial, que avance en la integración escolar y se diversifique la enseñanza, de manera de ampliar las posibilidades de acceso y progreso de los estudiantes, con establecimientos que cuenten con los recursos de apoyo necesarios, tanto de equipamiento como de recursos humanos especializados.

Para los liceos EMTP, además de lo descrito anteriormente, se espera una articulación con el mundo laboral/empresarial local, de manera que los estudiantes tengan una alta tasa de titulación y ocupación y así también en la educación superior (IP-CFT).





En tanto, esperamos que los establecimientos de educación de adultos logren resultados de aprendizajes que permitan entregar herramientas para el futuro, evitando las consecuencias negativas que la escolaridad incompleta tiene sobre las personas.

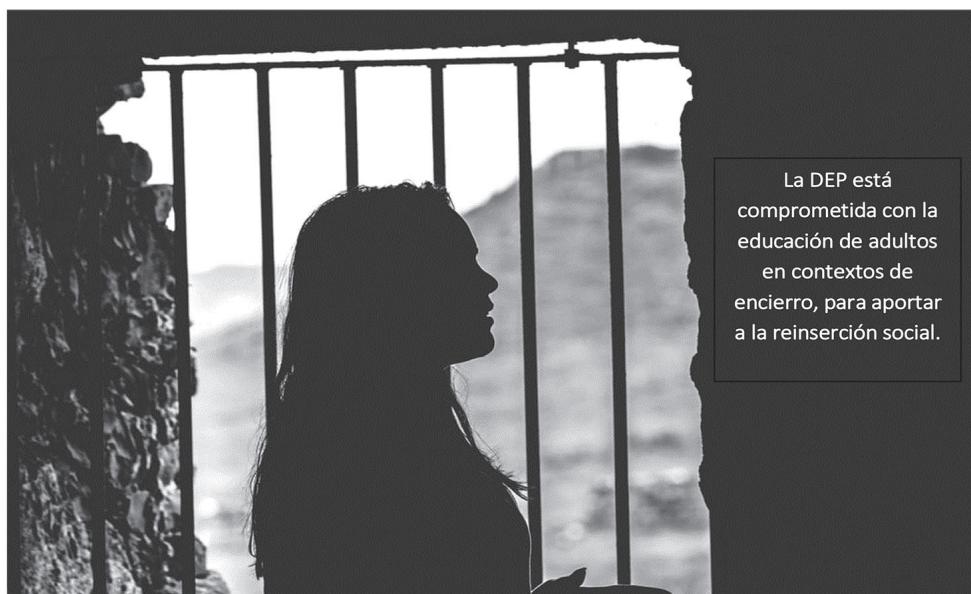


Para los jardines infantiles dar especial énfasis en la alianza con la familia de las niñas y niños, la calidad de las prácticas, la preocupación por la infraestructura y los recursos pedagógicos.



Fuente: Colegio Hospitalario "Con todo el corazón".

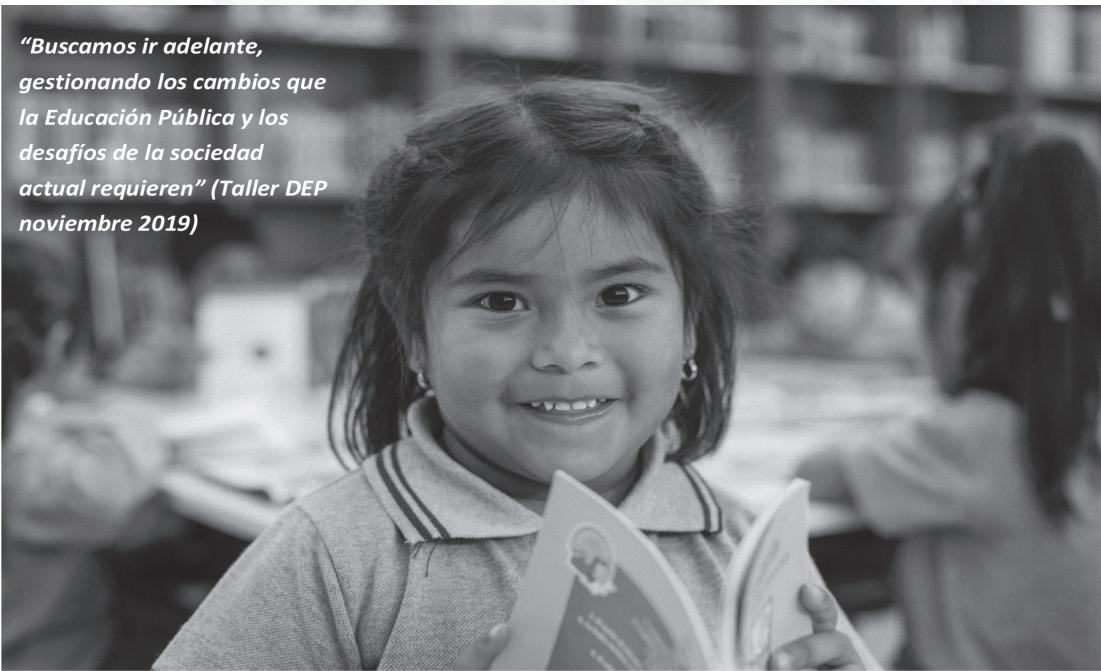
En las escuelas de aula hospitalaria se busca que efectivamente se integre a todos los estudiantes a su proceso formal de escolaridad, permitiéndoles regularizar su situación de vida.



En el caso de la educación de personas en condiciones de privación de libertad, se espera que se generen posibilidades para el momento de insertarse en la sociedad, haciendo vida el poder transformador de la educación y se entregue un camino de esperanza que signifique mejorar sus vidas y alcanzar posibilidades laborales.

Así es como queremos construir Educación Pública de calidad.

#### OBJETIVOS ESTRATÉGICOS 2020-2028

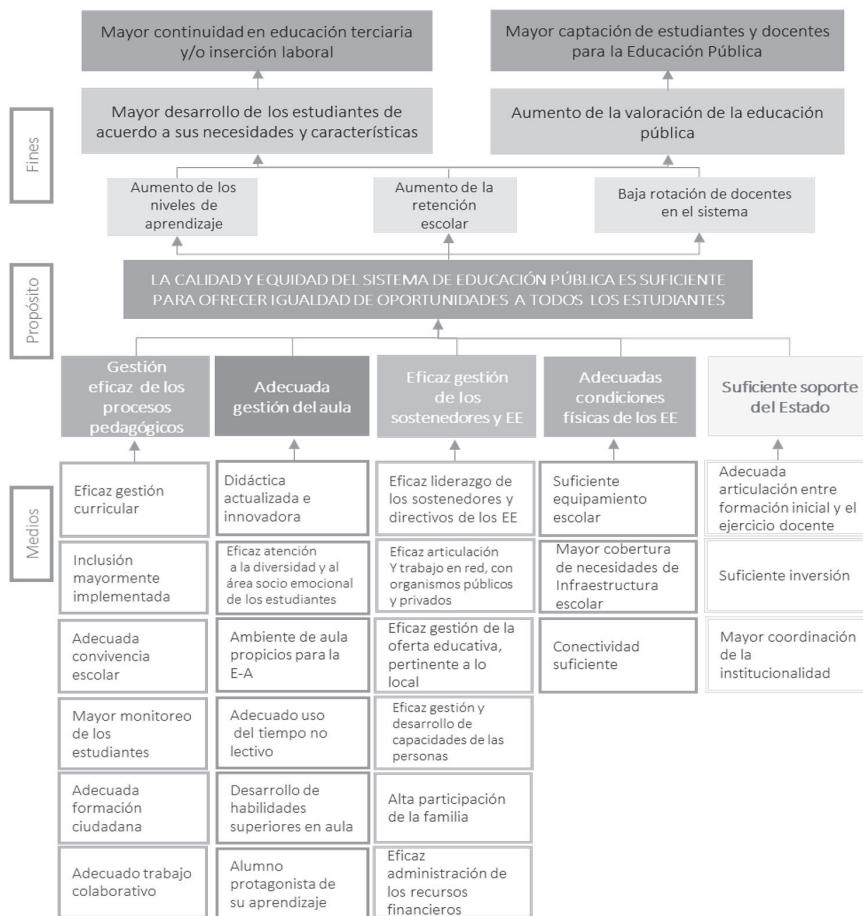


El sistema educativo de Chile enfrenta dificultades para garantizar la entrega de igualdad de oportunidades para que todos los habitantes de nuestro país, de cualquier origen socioeconómico y cultural puedan desarrollarse e incluso destacarse, independiente de la escuela, liceo o jardín infantil en los que estén matriculados. Esto es de la máxima prioridad y puede hacer de Chile una sociedad más igualitaria<sup>15</sup>.

Como se ha señalado, la ENEP busca generar un impacto positivo que permita avanzar desde una situación inicial (2018-2019) a una situación deseada (2028). Como toda teoría de cambio ha de partir de un análisis certero de la situación actual, por lo que se hizo necesario identificar el problema al cual la ENEP debía enfrentar. Para ello, se utilizó el árbol de problema, herramienta del marco lógico que permitió alcanzar acuerdos sobre la situación o problema central a abordar y sus causas y efectos, es decir, se definió el estado inicial, para luego visualizar el estado ideal a alcanzar por medio del árbol de objetivos. Todo ello permitió avanzar hacia el desarrollo de una teoría explicativa de cómo se pretende pasar de la situación actual o presente a la deseada o ideal en la educación pública del país.

<sup>15</sup> Ver en documento Anexo “Situación de la educación actual”.

## Árbol de objetivos



Los objetivos estratégicos fueron diseñados a partir de los problemas detectados y ponen en el centro el objetivo más relevante que es mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes a través de la gestión pedagógica de calidad. A su vez, se buscó visibilizar y dar una importante participación a los establecimientos educacionales<sup>16</sup>; por lo que se definieron líneas de acción y luego iniciativas donde estos deben definir formas y procederes, respetando así su autonomía.

## Objetivos estratégicos

Figura 5: Objetivos estratégicos para la Primera Estrategia Nacional

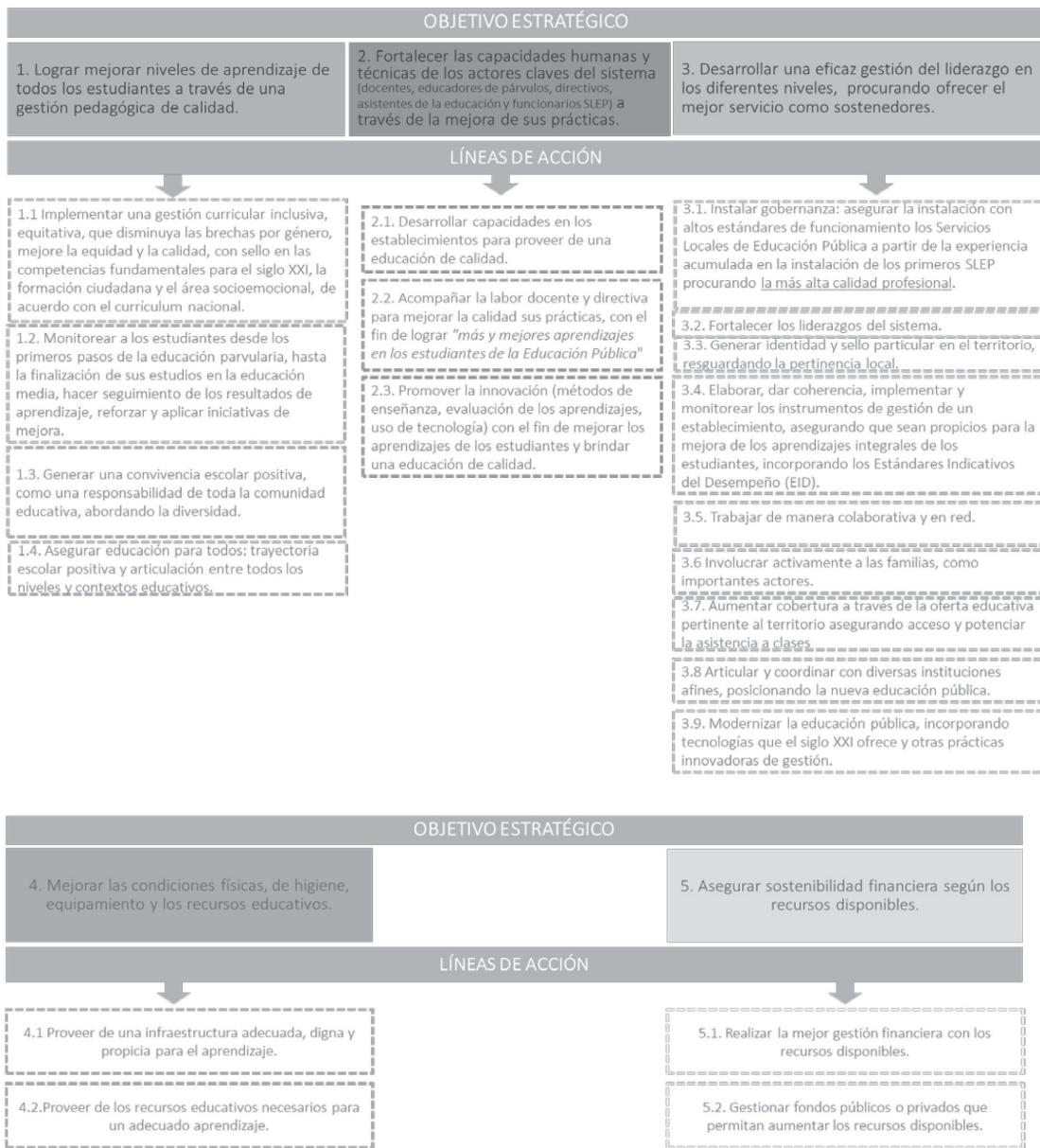


Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

<sup>16</sup> Iniciativas EE (cuando el documento indique la palabra Establecimiento, se refiere a establecimientos educacionales, liceos, escuelas especiales, escuelas de adultos, Jardines VTF, según corresponda).

## Líneas de acción para cada objetivo

Figura 6 Líneas de acción asociadas a cada Objetivo Estratégico



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

Figura 7: Alineación Objetivos Estratégicos-árbol de problema

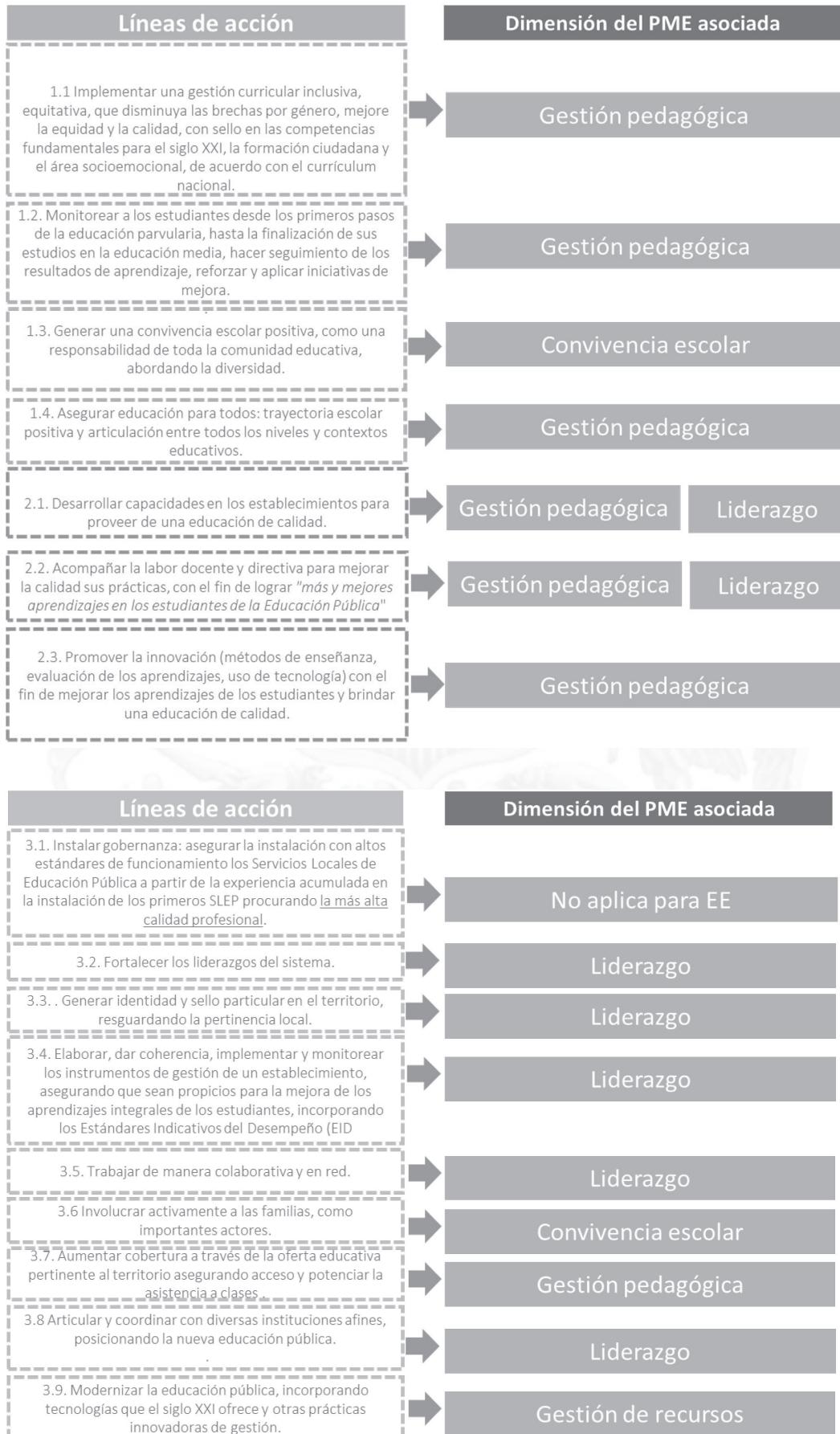


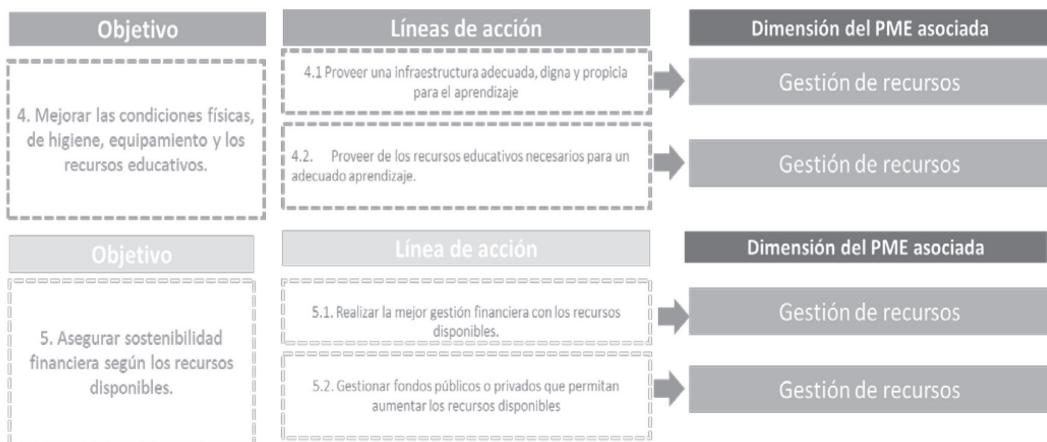
Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

Con el objeto de facilitar la operacionalización y articulación con los instrumentos de gestión de los establecimientos, se presenta a continuación un cuadro de las líneas de acción asociadas a las dimensiones del PME.

Cabe señalar que esta asociación no es exclusiva, pudiéndose relacionar la línea de acción con más de una dimensión.

**Figura 8: Relación de instrumentos de gestión: línea de acción ENEP y dimensión PME**





Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

### Descripción de los Objetivos estratégicos e iniciativas por actor

A continuación, se presenta una descripción de cada objetivo y las iniciativas asociadas a las líneas de acción para los establecimientos<sup>17</sup>, los SLEP y la DEP. Cabe señalar que el establecimiento es relevado como el actor principal para el cambio.

Se optó por un formato tabla con el objetivo de mejorar la evaluación de consistencia y el seguimiento posterior.

#### 1. Mejorar niveles de aprendizaje de todos los estudiantes a través de una gestión pedagógica de calidad.

Una educación de mejor calidad y accesible para todos como prioridad nacional es posible en la medida en que se desarrollen estrategias coherentes y evolutivas de aprendizaje (OCDE, 2016).

Entendemos la gestión pedagógica eficaz como aquella que permite mejorar los niveles de logro en los aprendizajes esperados de los estudiantes de acuerdo a las Bases Curriculares y los Estándares de Aprendizaje<sup>18</sup>, y consecuentemente los resultados en las evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales, estimulando el desempeño en un alto grupo de estudiantes que se encuentra en el nivel de aprendizaje Insuficiente de acuerdo a la clasificación de la Agencia de Calidad, e impactando al mismo tiempo a una alta proporción de escuelas en categoría Insuficiente. El desafío es mayor, dado que no es aceptable mantener estos resultados.

La formación integral es uno de los fines de la Nueva Educación Pública y engloba los ámbitos considerados esenciales en el marco de los desafíos educativos para el siglo XXI que se encuentran contenidos en la Ley General de Educación<sup>19</sup>, las Bases Curriculares definidas por el país y el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ONU) comprometido por Chile para 2030, el que garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos. Se compone de dos elementos principales, aprender a conocer/aprender a hacer, referidos a la adquisición y construcción de conocimientos<sup>20</sup> y al desarrollo de habilidades<sup>21</sup> y actitudes<sup>22</sup> y aprender a ser/aprender a convivir, para desplegar valores y habilidades interpersonales e intrapersonales acordes a los retos de un mundo globalizado.

De acuerdo con los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2014), la Gestión pedagógica comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y

<sup>17</sup> El término Establecimiento, Establecimientos Educacionales (EE) o escuela alude a todos donde se imparte educación pública: Parvularia, Básica, Media, Especial, de Adultos y en situación hospitalaria, en contexto de encierro o de ruralidad.

<sup>18</sup> Los Estándares de Aprendizaje describen lo que los estudiantes deben saber y aplicar para demostrar si alcanzan los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Estos comprenden tres niveles: Adecuado, Elemental e Insuficiente.

<sup>19</sup> Ver, entre otros, el “TÍTULO I: De los niveles y modalidades educativas”, en especial, los artículos 17, 18, 19 y 20; y el “TÍTULO II: Normas generales sobre Educación Parvularia, Básica y Media”, en especial los artículos 27, 28 y 29; y, finalmente, el artículo 31 que regula lo referido a las Bases Curriculares, así como a los planes y programas que las materialicen.

<sup>20</sup> En el marco de las Bases Curriculares se contempla el conocimiento “como información y como comprensión.” (ref.: DS N° 439 de 2012, Mineduc).

<sup>21</sup> Entendidas como capacidades para realizar tareas y solucionar problemas (ref.: DS N° 439).

<sup>22</sup> Entendidas como disposiciones aprendidas para responder de un modo favorable o no favorable, incluyendo componentes afectivos, valorativos y cognitivos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones (ref.: DS N°439).

evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos, las niñas, niños, jóvenes y adultos estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades. La Gestión pedagógica constituye el eje del quehacer de cada establecimiento, ya que este tiene por objetivo central lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes. Para ello, es necesario que los profesores, el equipo técnico-pedagógico y el director/a trabajen de manera coordinada y colaborativa, siendo la principal labor de estos últimos asegurar la implementación curricular mediante la realización de tareas de programación, apoyo y seguimiento del proceso educativo. Por su parte, la responsabilidad primordial de los profesores es llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo que implica el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y el monitoreo de la evolución de sus estudiantes. A esto se suma un elemento fundamental del trabajo pedagógico: la consideración de las características particulares de los educandos. En este sentido, el establecimiento debe hacerse cargo de responder a la diversidad de necesidades de sus estudiantes, en miras a superar las dificultades que pudieran entorpecer su desarrollo, así como a favorecer el despliegue de sus potencialidades (Mineduc, 2014)<sup>23</sup>.

De esta manera se proyecta desarrollar una serie de líneas de acción para implementar y evaluar una gestión curricular que resguarde la inclusión y los derechos de los estudiantes, generando una convivencia escolar positiva y con respeto a la diversidad, que acorte las brechas de género y mejore la calidad y la equidad del servicio educativo entregado por los establecimientos educacionales de cada Servicio Local, asegurando una educación para todos a lo largo de sus trayectorias educativas que procure que los estudiantes desarrollen habilidades requeridas para el siglo XXI y el logro de los objetivos de la educación enmarcados en los principios de la LGE Art 2, la que define que la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Líneas de acción	Iniciativas EE	Iniciativas SLEP	Iniciativas DEP
1.1 Implementar una <b>gestión curricular inclusiva, equitativa, que disminuya las brechas por género, mejore la equidad y la calidad</b> , con sello en las competencias fundamentales para el siglo XXI, la formación ciudadana y el área socioemocional, de acuerdo con el currículum nacional.	Asegurar el aprendizaje y la cobertura del currículum a <b>todos</b> los estudiantes, en su contexto específico.	Asegurar la cobertura del currículum y el <b>logro de los objetivos de aprendizaje a todos</b> los estudiantes en su contexto específico ( <b>énfasis en la inclusión, estudiantes con NEE, atención a la diversidad, discapacidad, migrantes</b> ) de acuerdo con los niveles y modalidades educativas (parvularia, básica, media, técnico-profesional, en contextos de una educación especial, de adultos, hospitalaria, en contexto de encierro, rural uni, bi y tri docente). Especial apoyo a los establecimientos en riesgo de cierre.	Orientar a los SLEP en diversas metodologías y programas que permitan atender la diversidad en el aula en cada contexto (rural, hospitalario, contexto de encierro, técnico profesional, parvularia) para apoyar la cobertura curricular con foco en el aprendizaje de todos los estudiantes.
			Levantar estudios comparativos de estrategias, innovaciones pedagógicas y técnicas que han generado un mayor impacto para lograr el objetivo de llevar calidad al aula y obtener aprendizaje en todos los estudiantes.
	Mejorar la didáctica, gestionando un proceso de <b>planificación efectiva</b> ( <i>con foco en el uso riguroso del tiempo; monitoreo intensivo de los aprendizajes; aplicación de remediales; uso de técnicas de manejo de sala; metodologías innovadoras</i> ) en todas las actividades pedagógicas, responsabilizándose por los resultados obtenidos.	Asesorar a los establecimientos para que implementen planificaciones efectivas con estrategias pedagógicas pertinentes en todas las actividades pedagógicas, procurando resguardar la cobertura y aprendizaje del currículum escolar vigente.	Ofrecer metodologías y diseño de planificaciones efectivas.
	Implementar estrategias de aprendizaje efectivas donde el estudiante sea el protagonista de su desarrollo		
	Implementar acciones concretas para desarrollar los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS).	Ofrecer educación integral	Colaborar para que los SLEP orienten a sus EE para ofrecer una educación integral y comprometerse con los IDPS.
	<b>Implementar programas interdisciplinarios que potencien las habilidades lingüísticas, con foco en comprensión lectora y desarrollo del pensamiento lógico-matemático.</b>	Incentivar, potenciar y ofrecer asesoría para fortalecer <b>programas que desarrollen</b> en los estudiantes <b>habilidades lingüísticas</b> , con foco en comprensión lectora y pensamiento lógico-matemático.	Ofrecer asesoría técnica de programas que potencien las habilidades lingüísticas, con foco en la comprensión lectora y pensamiento lógico-matemático.
	Fortalecer las habilidades parentales que fomenten el desarrollo del lenguaje y el <b>involucramiento de las familias en el proceso de aprender</b> .		

<sup>23</sup> EID para los establecimientos y sus sostenedores, Mineduc (2014).

	<p>Impulsar en la gestión curricular del establecimiento la incorporación de planes de <b>desarrollo socioemocional, formación ciudadana y habilidades del siglo XXI</b> (por ejemplo, conocimiento de sí mismo, habilidades interpersonales, actitudes constructivas, "cultura de la paz" para resolver conflictos, conocimiento de los derechos y deberes, tolerancia, valoración de la diversidad, pensamiento crítico, capacidad de reflexión, autonomía, mentalidad de crecimiento, innovación, uso de tecnología, creatividad, emprendimiento y empleabilidad).</p>	<p>Colaborar con los EE del territorio para fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes, en formación ciudadana y habilidades del siglo XXI (con programas de desarrollo de afectividad, habilidades socioemocionales e interpersonales, vida democrática, empleabilidad, entre otros)</p>	<p>Establecer alianzas estratégicas y convenios colaborativos que aporten con el propósito de desarrollar el área socioemocional, la formación ciudadana y las habilidades del siglo XXI en los estudiantes.</p>
	<p>Ofrecer y potenciar actividades extracurriculares (folklore nacional y tradiciones locales e interculturales, voluntariado, vida saludable, deporte, música y arte) que promuevan el <b>desarrollo integral de los estudiantes y fomenten la cultura local</b>.</p>	<p>Apoyar a los EE en el diseño de una oferta extracurricular que promueva el desarrollo integral de los estudiantes y la cultura local, impulsando la interacción entre EE.</p>	
	<p>Articular la <b>oferta cultural local</b> (pública y privada) con las actividades pedagógicas.</p>	<p>Establecer convenios y coordinar la aplicación de programas sociales, culturales, medioambientales o deportivos que surjan de entidades públicas (municipios) y privadas.</p>	
<p>1.2. Monitorear a los estudiantes desde los primeros pasos de la educación parvularia, hasta la finalización de sus estudios en la educación media, hacer seguimiento de los resultados de aprendizaje, reforzar y aplicar iniciativas de mejora. Los datos deben de ser utilizados como <b>apoyo al sistema escolar</b>.</p>	<p>Impulsar diferentes formas de evaluación tanto sumativas como formativas; levantar datos y hacer uso efectivo de ellos para la toma de decisiones y el análisis de <b>nuevas iniciativas que propicien la mejora de los resultados de aprendizaje</b> de sus estudiantes y mejorar los niveles de logro.</p>	<p>Implementar un sistema de seguimiento en base a datos, que permita el <b>monitoreo</b> de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de sus EE.</p>	<p>Implementar un sistema para el <b>levantamiento de datos</b> (por ejemplo, con plataforma de indicadores) y el análisis de estos para la toma de decisiones efectivas que propicien más y mejores aprendizajes.</p>
	<p>Disponer de un plan de acción para lograr nivelación de los aprendizajes para los estudiantes que lo requieran (E.: migrantes, en condición de reinserción, discapacidad, NEE)</p>		
	<p>Generar una cultura de <b>asistencia a clases y el valor de la puntualidad</b> como prioridad pedagógica, implementando estrategias para valorar que cada día es clave para aprender, con foco en los niveles de parvularia (<i>se sugiere considerar las propuestas para disminuir el ausentismo crónico del programa "Cada día cuenta", la "Mesa Interinstitucional de Asistencia" y el plan Junji "Ir al jardín me da superpoderes"</i>).</p>	<p>Implementar un sistema de monitoreo de la asistencia y apoyar a los EE en el diseño de un plan de mejora de sus índices como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje con foco en la Educación Parvularia como predictor de deserción y de bajo desempeño, así como de habilidades socioemocionales disminuidas.</p>	<p>Apoyar en la elaboración del sistema de monitoreo, por ejemplo, % de estudiantes con ausentismo crónico y su progresión, y colaborar e incentivar los planes de mejora de la asistencia escolar, con foco en Educación Parvularia.</p>
	<p>Contar con indicadores de alerta temprana y hacer seguimiento sistemático y frecuente, de modo de evitar la deserción y/o repetencia de nivel.</p>		
	<p>Generar planes para desarrollar <b>hábitos de estudio</b> en todos los estudiantes, con el fin de contribuir a la autonomía como habilidad básica del siglo XXI.</p>	<p>Construir instrumentos de medición de hábitos de estudio, analizar resultados por establecimiento y como territorio y ofrecer planes remediales.</p>	<p>Potenciar la autonomía como habilidad del siglo XXI, y ofrecer asesoría técnica, modelos y metodologías que orienten al SLEP en su accionar.</p>
	<p>Gestionar de manera efectiva el talento en sus establecimientos, de modo de visibilizar a los estudiantes y sus habilidades y potenciar su <b>desarrollo integral</b>.</p>	<p>Reconocer y potenciar el talento de los estudiantes en los establecimientos de sus territorios.</p>	<p>Elaborar un plan nacional de desarrollo de talento estudiantil.</p>
	<p>Definir de manera autónoma mecanismos de evaluación no estandarizados, asociados al desarrollo integral de los estudiantes</p>	<p>Colaborar en la definición de mecanismos autónomos no estandarizados, asociados al desarrollo integral de los estudiantes y hacer seguimiento.</p>	
	<p>Levantar datos y hacer seguimiento a los estudiantes egresados, con el fin de fortalecer la vinculación con el mundo laboral y la educación terciaria y así evaluar la pertinencia de su oferta curricular.</p>	<p>Levantar datos de egreso de los estudiantes de los diversos establecimientos, analizarlos y tomar decisiones para mejorar su oferta educativa.</p>	<p>Levantar datos nacionales de egreso de los estudiantes, analizarlos en conjunto con los SLEP y tomar decisiones oportunas para mejorar la oferta educativa.</p>
			<p>Ofrecer un sistema de monitoreo íntegro, con bases de datos disponibles para el país que contribuyan en la toma de decisiones y seguimiento de los resultados.</p>
	<p>En los <b>EE rurales</b>, incorporar mediciones que permitan hacer seguimiento a los resultados de los estudiantes.</p>	<p>Apoyar el trabajo reflexivo en torno a datos en los microcentros.</p>	
<p>1.3. Generar una <b>convivencia escolar positiva</b>, como una responsabilidad de toda la comunidad educativa, abordando la diversidad.</p>	<p>Implementar la política nacional de convivencia a partir de su plan de convivencia e iniciativas particulares, donde el respeto a cada estudiante quede resguardado y se implementen acciones que fomenten los valores republicanos y la formación ciudadana.</p>	<p>Velar y colaborar en la implementación de la política nacional de convivencia.</p>	<p>Colaborar con los SLEP en las necesidades que surjan para la correcta implementación de la política nacional de convivencia.</p>

	Gestionar una convivencia propicia en el aula, con estrategias y técnicas de manejo conductual que permitan contar con un clima dispuesto al aprendizaje.	Ofrecer capacitación en técnicas de manejo conductual en el aula y asegurar su implementación para instalar una cultura de aula propicia para el aprendizaje.	Ofrecer apoyo técnico-pedagógico que fomente una cultura de aula propicia para el aprendizaje.
1.4. Asegurar educación para todos: trayectoria escolar positiva y articulación entre todos los niveles y contextos educativos.	Aportar, de acuerdo a las características particulares del territorio, al <b>plan de trayectoria educativa positiva</b> que construya el SLEP, trabajando en base a evidencias que permitan asegurar el control de la trayectoria del estudiante (con acciones del EE para elevar la asistencia y disminuir el ausentismo crónico como principal predictor de la deserción; gestionar el atraso escolar; velar por la integración e inclusión escolar y la educación intercultural; establecer políticas de retención, continuidad de estudios, desarrollo de talentos, orientación vocacional y proyectos de vida, entre otros).	Elaborar el plan de trayectoria educativa positiva territorial (considerar acciones para <b>atender la diversidad</b> : población escolar migrante, interculturalidad de sus EE, reingreso, educación de adultos, EE en situación hospitalaria, contexto de encierro, educación técnico-profesional, primera infancia, educación especial, escuelas rurales, uni, bi y tri-docente, educación de adultos y educación especial, etc.) <i>Se sugiere implementar el plan de retención SAT, "Todos aprenden" que incorpora acciones de retención, prevención, seguimiento y alerta temprana.</i>	Apoyar a los SLEP para el desarrollo del plan de trayectoria educativa positiva territorial, ofreciendo asesoría técnica e información de datos (ejemplo% de estudiantes que ingresa a la educación superior dentro de los 3 años siguientes de egreso) y velar por su cumplimiento.
	Implementar el plan de trayectoria educativa positiva territorial construido en conjunto con el SLEP		
		Promover establecimientos con trayectoria escolar completa, que permitan la permanencia en el sistema, evitando la deserción.	

### Metas OE1:

Indicador	Línea Base	Meta		Instrumento de medición
		4 años	8 años	
% de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2do básico <sup>24</sup>	S/Inf	75%	90%	Prueba Evaluación Progresiva Agencia de Calidad u otro similar (y /o similar)
% promedio de los indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes	74,7 puntos	80 puntos	80 puntos	Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Bases SIMCE)
Disminuir la inasistencia crónica de los estudiantes en todos los niveles.	39%	20%	10%	Declaración de asistencia escolar (SIGE)
% de estudiantes que reprobaban por motivos académicos	2%	1,2%	0,3%	Rendimiento escolar del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)
% de cobertura del primer nivel de transición de educación parvularia	89,5%	92%	95%	Base Datos Oficial Educación Parvularia
% de adultos que se reintegran a la educación pública	1,3%	5%	6%	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento / Bases Censo 2017 (INE)
% de comunas con áreas rurales que ofrecen educación pública para adultos	60%	80%	100%	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento / Bases Censo 2017 (INE)
Porcentaje de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes <sup>25</sup>	S/Inf	75%	90%	Informes auto reportados por Establecimiento Educacional

El logro de estas metas a 8 años en este nuevo Sistema de Educación Pública permitirá que un 53% de los estudiantes a nivel nacional lean comprensivamente a inicios de segundo básico, considerando la contribución que realizan los 41 SLEP que están sujetos a evaluación.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Se considera la primera medición del mes de mayo.

<sup>25</sup> El indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes debe ser definido por cada establecimiento educacional de forma autónoma y considerar un tipo de medición no estandarizada.

<sup>26</sup> Para mayor comprensión, ver figura 10.

**2. Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema (docentes, educadores de párvulos, directivos, asistentes de la educación y funcionarios SLEP) a través de la mejora de sus prácticas.**

Las estrategias nacionales de educación pública de distintos países tienen en común una alta preocupación por el fortalecimiento y desarrollo de capacidades en todos los actores del sistema, especialmente directivos y docentes PNUD (2008).

Entendemos por capacidades técnicas aquellas que permiten el cumplimiento de un propósito de manera competente. De acuerdo con la definición del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) existen las capacidades técnicas y las capacidades funcionales. Las capacidades técnicas son las que están asociadas a áreas particulares de experticia y práctica de sectores o temas específicos y como tales, están estrechamente relacionadas al sector u organización en cuestión. Las capacidades funcionales son capacidades transversales que están asociadas a todos los diferentes niveles y no a un sector o tema en particular. El desafío para el Sistema de Educación Pública mediante la Estrategia es fortalecer y construir capacidades de manera sistémica, de modo que tenga un impacto en el desempeño de todas las unidades educativas. Para ello, se requiere construir capacidades a nivel del sistema en forma amplia (en cada escuela) y profunda (en cada aula) (Sharrat y Fullan, 2009).

En este contexto, el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente cuenta con datos que revelan la urgencia de fortalecer y desarrollar capacidades en la práctica pedagógica, dado el impacto directo que tiene el desempeño de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.

La evidencia nacional e internacional muestra que el efecto del liderazgo directivo es relevante y significativo en el logro escolar, como son el aumento de puntajes en pruebas estandarizadas y la retención de profesores (Béteille, Kalogridis y Loeb, 2012; Coelli y Greene, 2012, respectivamente). Esto refleja la premura de fortalecer y desarrollar capacidades en los actores educativos que se encuentran en la escuela. A su vez, es necesario considerar el efecto que tiene la permanencia de los directores en sus establecimientos, donde la evidencia muestra el efecto negativo que produce la salida de un director efectivo en los resultados académicos. Esto puede extenderse a la necesidad de retener a los buenos docentes y educadores de párvulos, especialmente en escuelas en contextos vulnerables (Miller, 2013; Béteille, Kalogrides y Loeb, 2012).

Para esta Estrategia es prioridad mejorar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes, a través del apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico por parte de los SLEP. Ello se traduce en la necesidad de entregar más y mejor apoyo, mejorar la formación inicial y en servicio y desarrollar acompañamiento y retroalimentación continua en la práctica. Los ejes prioritarios que aborda este apoyo son el liderazgo y la gestión institucional y pedagógica, la gestión curricular, la inclusión, la convivencia y la participación ciudadana.

La preocupación por el desarrollo de capacidades se extiende también a los asistentes de la educación. En el caso de aquellos que realizan tareas de apoyo pedagógico, la evidencia internacional establece que pueden ser un aspecto positivo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de los niveles parvularios, ello, debido a que ayuda a mejorar el clima y orden en las salas. Los efectos positivos dependen tanto de las condiciones en las que los asistentes desempeñan sus funciones, como en su nivel de preparación (Masdeu, 2015).

Líneas de acción	Iniciativas EE	Iniciativas SLEP	Iniciativas DEP
2.1. Desarrollar capacidades en los establecimientos para proveer de una educación de calidad	Elaborar e implementar un <b>plan de formación para el desarrollo de capacidades</b> de los miembros del establecimiento para trabajar en contextos de estudiantes vulnerables con foco en los docentes, responsabilizándose por los resultados ( <i>sugerencia: el modelo de desarrollo emanado de la División de Planificación y Educación de la DEP que, entre otros, implementa las políticas públicas</i> ).	Elaborar un plan de formación y desarrollo de capacidades desde el SLEP, que incorpore inducción, capacitación para trabajar en contextos de estudiantes vulnerables, perfeccionamiento, acompañamiento y rendición de cuentas (con foco en el equipo directivo y su responsabilización por los resultados)	Colaborar en la construcción de un Plan de formación y desarrollo de capacidades para trabajar en contextos de estudiantes vulnerables, en todos los actores del sistema y/o articular con el trabajo desarrollado por CPEIP.
	Organizar pasantías a las empresas locales para los docentes TP.	Elaborar un plan de pasantías en las empresas locales para mantener redes activas y la permanente actualización profesional de los docentes TP.	

		Fomentar y apoyar las <b>alianzas estratégicas</b> en el territorio con el mundo académico, centro de liderazgo u otros que permitan desarrollar capacidades.	Generar alianzas estratégicas con organismos públicos y privados, nacionales o internacionales, que tengan oferta pertinente al desarrollo de capacidades docentes, educadores de párvulos, directivas y asistentes de la educación.
	Definir de manera autónoma mecanismos de evaluación no estandarizados asociados al fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema.	Colaborar en la definición de mecanismos autónomos no estandarizados asociados al fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema. y hacer seguimiento.	
2.2. <b>Acompañar la labor docente y directiva</b> para mejorar la calidad sus prácticas, con el fin de lograr “ <i>más y mejores aprendizajes en los estudiantes de la Educación Pública</i> ”	<p>Elaborar un plan para acompañar y asistir de manera sistemática y muy frecuente a sus profesores en la mejora de sus prácticas y estrategias pedagógicas, de acuerdo al contexto y a las características de los estudiantes, a través de un proceso de <b>observación y retroalimentación inmediata</b>, donde se impulse la innovación y el uso de datos de resultados de aprendizaje, responsabilizándose por ellos. Se sugiere que este acompañamiento sea gradual, entregando mayor autonomía en la medida en que mejoren los resultados de desempeño evidenciado en los datos.</p> <p>Definir acciones para desarrollar una cultura de mejora continua “Que cada clase sea mejor que la anterior”</p>	Ofrecer apoyo técnico al equipo directivo para desarrollar mejores prácticas docentes y estrategias pedagógicas de acuerdo al contexto y a las características de los estudiantes, a partir de una <b>cultura de acompañamiento, observación de aula-retroalimentación</b> , innovación y uso de datos para la prevención y acción, responsabilizándose por los resultados obtenidos.	Brindar apoyo técnico a los SLEP para la instalación de capacidades en el sistema.
	Desarrollar un programa de incentivo y reconocimiento a los mejores docentes.	Generar una cultura de incentivos pedagógicos (tutorías, pasantías, mentorías, reconocimientos frente a estudiantes, postulaciones como por ejemplo “los 10 mejores docentes del territorio”).	Construir en conjunto con los SLEP una cultura de incentivos pedagógicos (tutorías, pasantías, mentorías, postulaciones como por ejemplo “los 100 mejores docentes de Chile”, reconocimientos públicos).
2.3. Promover la innovación (métodos de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, uso de tecnología) con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y brindar una educación de calidad.	<p>Potenciar la <b>innovación metodológica</b>, la socialización de buenas prácticas, las pasantías y la investigación de nuevos métodos, con el fin de llevar calidad de enseñanza al aula.</p> <p>Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación.</p>	<p>Incentivar la innovación pedagógica en los establecimientos y entre los equipos directivos.</p>	Levantar un observatorio de buenas prácticas y metodologías que tienen un alto impacto. (Ej.: <i>SUMMA, Centro de Innovación Mineduc, Educar Chile, CPEIP Docente Más</i> ).
	Forjar <b>comunidades de aprendizaje</b> , para difundir prácticas pedagógicas exitosas.	Potenciar las comunidades de aprendizaje para fortalecer las prácticas pedagógicas exitosas. Levantar un registro de programas, iniciativas a disposición de los establecimientos que impacten en la mejora de la calidad de las prácticas docentes y tengan resultados evidenciados de mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.	Potenciar el trabajo en red, el modelo de buenas prácticas y el trabajo colaborativo.

**Metas OE2:**

Indicador	Línea Base	Meta		Instrumento de medición
		4 años	8 años	
% de docentes evaluados que se encuentran en el nivel destacado de la Evaluación Docente	19%	29%	37%	Evaluación Docente, CPEIP
% de docentes que, cumpliendo con los bienios necesarios, se encuentran en los tramos avanzado, experto I y experto II	43%	47%	49%	Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente
Cantidad de observaciones de aula y retroalimentación trimestral del equipo directivo a los docentes	S/Inf	75%	95%	Informes auto reportados por Establecimiento Educacional
Porcentaje de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado al fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema <sup>27</sup>	S/Inf	75%	90%	Informes auto reportados por Establecimiento Educacional

El logro de estas metas a 8 años en este nuevo Sistema de Educación Pública permitirá que a nivel nacional un **24%** de docentes se encuentre en un nivel destacado, considerando la contribución que realizan los 41 SLEP que están sujetos a evaluación.<sup>28</sup>

**3. Desarrollar una eficaz gestión del liderazgo en los diferentes niveles, procurando ofrecer el mejor servicio como sostenedores.**

Un indicador de bajo prestigio y valoración de la educación pública se relaciona con la sostenida baja de matrícula durante los últimos veinte años, la que entre 2004 y 2017 cayó un 32%. A su vez, no existe una visión compartida sobre la educación ni tampoco una cultura e identidad organizacional común mínima entre los proveedores de educación municipal.

La evidencia indica que el liderazgo de nivel intermedio es relevante en un sistema que quiere potenciar su organización local en educación (Uribe et al, 2017). Un buen sostenedor está cerca de la realidad, propicia continuamente la mejora y el desarrollo de capacidades y procura desarrollar un liderazgo que esté al servicio de los proyectos educativos que dependen de él. A su vez, descubre y encarna el propósito profundo que otorga sentido y coherencia a los establecimientos de su dependencia, apoyándolos para que cumplan con los objetivos de aprendizaje nacionales. Vela por que cumplan con la normativa vigente y cuenten con la dotación de profesionales necesaria, proveyendo los recursos necesarios para que puedan cumplir con sus compromisos internos y externos. A su vez, se responsabiliza por la mantención de la infraestructura y la dignidad de sus instalaciones, respondiendo con prontitud. Para todo ello, se requiere un liderazgo que posibilite una transición cultural, político-educativa, administrativa y técnico-pedagógica de la educación pública en el nivel local (Uribe et al, 2017) y es lo que esta Estrategia y los instrumentos de gestión locales pretende lograr. Para que el líder intermedio (en este caso, Director Ejecutivo del SLEP) logre sacar lo mejor de los establecimientos de su Servicio, debe desarrollar capacidades tanto en el mismo SLEP, como a nivel de directores y sus equipos en las escuelas, para que a su vez estos desarrollen capacidades en sus docentes y asistentes de la educación para impactar positivamente el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar los objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo, teniendo como principio base la transformación de las prácticas, permitiendo la instalación, el mejoramiento y el sustento de ellas; aspectos que están siendo recogidos por los Servicios en régimen y aquellos en procesos de traspaso e instalación.

Para asegurar el desarrollo de una gestión eficaz del nivel intermedio y un adecuado traspaso, el proceso de instalación se organizará, incorporando aprendizajes de la experiencia acumulada de los SLEP en régimen para los que serán progresivamente traspasados de un sostenedor a otro.

Es claro que el mayor desafío de la NEP es crear e instalar el nuevo sistema, constituyendo SLEP de la más alta calidad profesional y creando sistemas de apoyo a las escuelas y de gestión institucional eficaces.

<sup>27</sup> El indicador asociado a la medición del fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores clave del sistema debe ser definido por cada establecimiento educacional de forma autónoma y considerar un tipo de medición no estandarizada.

<sup>28</sup> Para mayor comprensión, ver figura 10.

Líneas de acción	Iniciativas EE	Iniciativas SLEP	Iniciativas DEP
3.1. Instalar gobernanza: <b>asegurar la instalación con altos estándares de funcionamiento</b> de los Servicios Locales de Educación Pública a partir de la experiencia acumulada en la instalación de los primeros SLEP procurando <b>la más alta calidad profesional</b> .			Diagnosticar de manera integral la situación del territorio (en el ámbito administrativo, pedagógico y de infraestructura).
			Previo a la creación de los nuevos SLEP, implementar los procesos y subprocesos requeridos, así como un plan de trabajo en conjunto con el municipio, definiendo contrapartes y responsabilidades y utilizando la experiencia de los SLEP ya instalados.
			Identificar y establecer alianzas con actores relevantes en el territorio (públicos y privados) que garanticen la puesta en marcha de los SLEP, antes, durante y posterior a su traspaso.
			Elaborar y poner a disposición un plan de inducción y capacitación correspondiente a diversas temáticas y en conjunto al SLEP, realizar las adaptaciones pertinentes a la realidad territorial.
	Ejecutar los procesos de instalación.		Verificar la ejecución de los procesos y subprocesos de la implementación (finanzas, gestión de personas, bienes, infraestructura, contratos y convenios, instalación de gobernanza local, entre otros).
Informar debidamente y de manera oportuna a la comunidad escolar acerca del traspaso del establecimiento al Servicio Local, en cumplimiento a la ley de la Nueva Educación Pública.	Definir acciones para asegurar que toda la comunidad escolar y comunal estén debidamente informados del cambio de sostenedor y despejar las inquietudes que puedan surgir.		Socializar y formalizar el inicio del proceso de traspaso a todos los entes correspondientes (públicos y privados).
			Desarrollar un sistema de gestión de la implementación con indicadores de alerta temprana de dificultades asociadas al traspaso y su posterior plan de acción remedial; documentar experiencias (protocolos, procesos, plazos) para asegurar los siguientes traspasos.
	Desarrollar un plan de seguimiento y acompañamiento de los establecimientos del territorio (indicadores de alerta temprana, convenios y acuerdos, gestión administrativa y presupuestaria, dotación, matrícula de los EE, gestión pedagógica).		Diseñar un sistema de monitoreo de los procesos y procedimientos de los SLEP que ofrezca asesoría y acompañamiento a nivel territorial y vele por un funcionamiento con altos estándares.
			Desarrollar un plan de acompañamiento y seguimiento de convenios y acuerdos con los directores ejecutivos y las distintas jefaturas de los SLEP.
			Velar por una adecuada implementación de la ejecución presupuestaria del convenio de los Directores Ejecutivos.
3.2 Fortalecer los liderazgos del sistema.	<b>Fortalecer el liderazgo</b> de docentes, educadores de párvulos, jefes de UTP y coordinadores como líderes pedagógicos de calidad, tanto en el aula como en el EE.	Elaborar un plan de acción para fortalecer el liderazgo de los equipos directivos a su cargo ( <i>se sugiere que los equipos definan metas y procesos para llegar a ellas de manera autónoma</i> ).	Fortalecer el liderazgo del nivel intermedio del SLEP, a través del modelo de desarrollo de capacidades desarrollado por la DEP ( <i>ver documento anexo</i> ), fomentando la toma de decisiones y la responsabilización por los resultados.

3.3 Generar <b>identidad y sello</b> particular en el territorio, resguardando la pertinencia local.		Generar una nueva cultura organizacional que logre identificar a las comunas como parte del nuevo territorio, resguardando la pertinencia local, definiendo elementos identitarios, comunicacionales, ritos, cercanía, instancias de reflexión y evaluación, visitas frecuentes a terreno.	Colaborar y resguardar los espacios para generar identidad y sello, propios de cada territorio.
	Impulsar el <b>sello</b> identitario que permita a las familias optar por el establecimiento.	Apoyar iniciativas que permitan la diversificación de proyectos educativos con diferentes sellos educativos, con la finalidad de que la familia pueda optar.	
3.4 Elaborar, dar coherencia, implementar y monitorear los instrumentos de gestión del sistema, asegurando que sean propicios para la mejora de los aprendizajes integrales de los estudiantes, incorporando los Estándares Indicativos del Desempeño (EID).	Alinear las <b>herramientas de gestión</b> necesarias para una adecuada gestión institucional acorde a la normativa vigente, asegurando coherencia y foco en lo pedagógico con la incorporación de los Estándares Indicativos del Desempeño según corresponda: PEI, PME, Plan de gestión de la convivencia, Plan de formación, Reglamento de evaluación, Reglamento interno de seguridad e higiene, Reglamento de convivencia escolar, pautas de observación de clases y retroalimentación docente, manuales de procedimientos, protocolos, plan de estudio, formatos de pruebas, formato de participación (Plan de trabajo de Centro de Alumnos y Centro de Padres), reconocimiento docente y otros propios del establecimiento.	Proveer el apoyo necesario para la elaboración de herramientas de gestión para cada establecimiento, acorde a la normativa vigente, asegurando que tengan foco y sean propicios para la mejora de los aprendizajes integrales de los estudiantes con la incorporación de los EID de la Agencia de Calidad según corresponda.	Colaborar con los SLEP en la elaboración de instrumentos de seguimiento y monitoreo de los instrumentos de gestión, incorporando los EID según corresponda.
3.5. Trabajar de manera colaborativa y en red (profesionales, EE, SLEP)	Organizar el <b>trabajo colaborativo</b> entre pares e interdisciplinas como pilar para impulsar iniciativas innovadoras y de cambio.	Implementar instancias de trabajo colaborativo entre los establecimientos de su territorio, con el fin de <b>socializar buenas prácticas</b> , optimizar recursos y forjar identidad territorial.	Promover la cultura de trabajo en red, proponiendo mecanismos de participación e implementando instancias de trabajo colaborativo y tecnología necesaria para su desarrollo.
3.6 <b>Involucrar activamente a las familias</b> , como importantes actores.		Diseñar acciones para el trabajo en red en los establecimientos TP, entre profesionales y entre el EE y el mundo laboral local.	
		Potenciar el trabajo de los microcentros rurales como espacios de reflexión pedagógica para compartir prácticas exitosas y de monitoreo del aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, analizar el informe agregado Simce por microcentros o SLEP).	
3.6 <b>Involucrar activamente a las familias</b> , como importantes actores.	Construir un plan para involucrar a las familias en el establecimiento, de manera de establecer una relación de aporte y trabajo conjunto	Brindar espacios que orienten el trabajo de los EE con sus comunidades, para involucrar efectivamente a las familias en el quehacer	Fomentar la participación de las familias, a través del modelo de apoyo técnico-pedagógico ( <i>ver documento anexo</i> ), en los establecimientos y en los SLEP que generen una vinculación

	<p>y una cultura colaborativa, (se sugiere: plan de desarrollo de habilidades parentales, definir estrategias de colaboración y diálogo, escuela puertas abiertas, visitas de los apoderados a una clase, entrevistas personales triangulares apoderados/estudiante/docente, cursos de liderazgo y participación, invitación a los apoderados a poner a disposición del establecimiento su oficio y experticia, apoyo al plan del Centro de Padres, creación de espacios de lectura para apoderados, invitaciones a conocer opciones de la Educación Superior con una salida pedagógica, entre otros).</p>	<p>escolar (instancias de escucha, oportunidades de toma de decisiones en conjunto, cursos de liderazgo y participación), de modo de que el <b>apoderado sea un actor propositivo y colaborador.</b></p>	<p>positiva e identidad territorial con la educación pública.</p>
3.7. Aumentar cobertura a través de la <b>oferta educativa pertinente</b> al territorio asegurando acceso y potenciar la asistencia a clases		<p>Asegurar la oferta educativa para garantizar la trayectoria positiva dentro del territorio, evitando el riesgo de deserción y el traslado de estudiantes a otro territorio. Para ello, se necesita elaborar estudios respecto a necesidades de ampliación de la oferta, oferta conjunta de los niveles básica y media, fusión de EE y viabilidad de los proyectos.</p>	<p>Cooperar activamente en la creación de una oferta educativa integral que sea pertinente a las necesidades del territorio y que garantice la trayectoria positiva de los estudiantes. Monitorear la cobertura en el territorio y a nivel nacional.</p>
		<p>Ofrecer la oportunidad a los apoderados y adultos de regularizar y finalizar sus estudios con el objetivo de asegurar acceso.</p>	
	Desarrollar plan de asistencia para mejorar en todos los niveles.	<p>Desarrollar plan para motivar la asistencia a clases.</p>	
3.8 Articular y coordinar con diversas instituciones, posicionando a nueva educación pública.			<p>Desarrollar e implementar al interior de la DEP un modelo de gestión coordinado, articulado, ágil, colaborativo y sostenible que garantice la efectividad del sistema.</p>
	Buscar y formalizar alianzas con organismos públicos y privados.	<p>Buscar y formalizar <b>alianzas con organismos públicos y privados.</b></p>	<p><b>Articular el Sistema de Aseguramiento de la Calidad</b> (incluye SAC parvularia) y coordinar con otros organismos públicos, con el objetivo de alinear los criterios y recomendaciones, así como optimizar los esfuerzos de todas las instituciones.</p>
			<p>Crear alianzas privadas nacionales e internacionales, manteniéndose en permanente indagación y actualización para velar por entregar las mejores condiciones para el desarrollo integral de los estudiantes.</p>
			<p>Marcar pautas, anticiparse y gestionar los cambios que la educación pública requiere para responder a los desafíos de la sociedad actual y llegar a ser modelo y referente de una educación de calidad que mejore las trayectorias de vida de sus estudiantes.</p>
		<p>Fomentar una gestión transparente que aumente la confianza y valoración de la educación pública.</p>	<p>Fomentar una gestión transparente que aumente la confianza y valoración de la educación pública</p>

		Impulsar acciones concretas para <b>atraer y retener a los mejores docentes</b> , educadores de párvulos y directivos hacia la educación pública.	Atraer, seleccionar y retener a los mejores docentes, educadores de párvulos y directivos hacia la educación pública.
			Aportar al mundo académico y a la reflexión nacional acerca de las características y condiciones mínimas para la formación de los docentes y directivos de nuestro país (nóveles, en formación y en ejercicio)
		Fomentar en los establecimientos la obtención de certificaciones de calidad de diversa índole.	Fomentar la obtención de certificaciones de calidad de diversa índole en los establecimientos y en los SLEP.
			Crear índices para la gestión educacional en un trabajo conjunto con la Agencia de Calidad, que permitan medir su impacto en diferentes áreas.
			Generar un observatorio de programas educativos, software y otros, que entregue información de objetivo, impacto y costo, de modo de aportar a toma de decisiones de los SLEP y el EE.
			Liderar campañas de colaboración con la educación pública dirigidas al mundo privado, con el objetivo de unirse para aumentar el capital humano del país.
		Ejecutar campañas informativas territoriales, utilizando diferentes medios, especialmente redes sociales.	Elaborar campañas comunicacionales que den cuenta a la sociedad de la reforma educacional, sus avances y logros.
3.9 Modernizar la educación pública, incorporando tecnologías que el siglo XXI ofrece y otras prácticas innovadoras de gestión.		Gestionar para lograr y mejorar la conectividad de todos los establecimientos de los SLEP	Colaborar para lograr y mejorar la conectividad de todos los establecimientos de los SLEP
		Identificar y comparar diferentes herramientas tecnológicas que optimicen los sistemas de gestión para disminuir el tiempo requerido en actividades administrativas.	Fomentar el uso de la tecnología que permita desburocratizar y dar respuesta oportuna a las necesidades de los EE y los SLEP.
		Ponerse al servicio de los EE para <b>desburocratizar</b> los requerimientos de orden administrativo, permitiendo que el equipo directivo utilice la mayoría de su tiempo en el foco pedagógico, y coordinando el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (incluye SAC parvularia).	Simplificar, sistematizar y automatizar los procesos administrativos y así evitar que sea una actividad excesivamente demandante en los directivos: <i>“Menos carga administrativa, más calidad educativa”</i> (Educación 2020, 2018)
		Modernizar sus sistemas de monitoreo, control y evaluación, utilizando la tecnología e informática para automatizar procesos de recolección, análisis y gestión de información.	

### Metas OE3:

Indicador	Línea Base	Meta		Instrumento de medición
		4 años	8 años	
Aumentar la asistencia media escolar	90%	92%	95%	Declaración de asistencia escolar (SIGE)

% de equipos directivos que cumplen con las metas establecidas en su instrumento de gestión escolar (PME). <sup>29</sup>	S/Inf	90%	95%	Informe cumplimiento PME
% establecimientos educacionales que ofrecen de manera conjunta enseñanza básica y media	11,5%	13%	15%	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento

El logro de estas metas a 8 años en este nuevo Sistema de Educación Pública permitirá alcanzar a nivel nacional una asistencia media del **94%**, considerando la contribución que realizan los 41 SLEP que están sujetos a evaluación.<sup>30</sup>

#### 4. Mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y los recursos educativos.

El proceso de implementación de la Ley 21.040 representa uno de los desafíos más importantes para el Estado en las últimas décadas y durante dicho proceso, operarán necesariamente dos subprocesos en paralelo. Por un lado, mejorar las condiciones de infraestructura de los establecimientos educacionales y por otro, las de equipamiento, ello, como una señal concreta del derecho a contar con un lugar digno y de calidad para los niños, niñas, jóvenes y adultos estudiantes y profesionales que ahí trabajan.

De acuerdo con el diagnóstico, se asume como prioritario mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas. Esto incluye tanto el mantenimiento y la reposición oportuna en aquellas que así lo requieren, como el desarrollo de nuevas inversiones para establecimientos que lo necesitan, además de innovaciones que a veces no representan mayor costo, pero sí disposición y un uso adecuado de los recursos disponibles.

La infraestructura escolar es un factor determinante para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estudios recientes, tales como los realizados por la Escuela de Salud Pública de la U. de Harvard en Estados Unidos y por la Universidad de Salford en el Reino Unido, indican la existencia de evidencia irrefutable respecto del impacto de las condiciones de confort y habitabilidad no sólo en el desempeño, sino además en la salud de estudiantes y profesores. Además, muestran pruebas claras de que las escuelas bien diseñadas pueden mejorar sustancialmente el rendimiento académico de los niños en lectura, escritura y matemáticas.

En el caso del estudio de la U. de Salford, se concluyó que las diferencias en las características físicas de las aulas explicaban el 16% de la variación en el progreso del aprendizaje durante un año, para los 3.766 estudiantes incluidos en la muestra. Esta es la primera vez que se ha aislado evidencia clara del efecto sobre el diseño general del espacio de aprendizaje en los usuarios (estudios anteriores se han limitado a analizar los efectos de ámbitos específicos, como la calidad del aire o la temperatura).

La evidencia disponible muestra que el diseño y las condiciones del ambiente construido en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran lejos de ser triviales para el logro de los aprendizajes. En efecto, revisiones de la literatura reciente indican que la calidad de la infraestructura (baños, bibliotecas, salas de clases, entre otros) se encuentran relacionadas de manera significativa con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, principalmente en lectura, escritura y matemática (Barrett et al., 2016; Cuesta, Glewwe y Krause, 2016; Murillo y Román, 2011), lo que a su vez agrega dignidad y equidad en contextos donde los estudiantes son mayormente vulnerables, que se educan en contextos más desfavorables y en donde los docentes, asistentes de la educación y directivos trabajan en condiciones difíciles de desempeño. En este contexto, mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento, así como el acceso a materiales adecuados a los requerimientos de las escuelas y a las necesidades de los estudiantes como soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyen un desafío central para el Sistema de Educación Pública.

Todas estas variables deben ser combinadas, de modo de impulsar condiciones mínimas para que la transformación educativa que se proyecta pueda ser realizada.

Líneas de acción	Iniciativas EE	Iniciativas SLEP	Iniciativas DEP
4.1 Proveer una infraestructura adecuada, digna y propicia para el aprendizaje	Elaborar un plan de inversión de mejora de infraestructura, en virtud de las prioridades y recursos financieros de los que se dispongan.		

<sup>29</sup> Se entiende por cumplimiento cuando se alcanza al menos un 90% de lo comprometido en el PME.

<sup>30</sup> Para mayor comprensión, ver figura 10.

	<p>Asegurar espacios educativos con condiciones óptimas para su desarrollo, elaborando un plan de trabajo de mantenimiento de la infraestructura.</p> <p>Dignificar el establecimiento (limpieza, mantención, orden, belleza, armonía) que logre desarrollar un sentido de pertenencia y satisfacción en la comunidad.</p> <p>Proveer de rutas accesibles, cuidando el principio de inclusión.</p>	<p><b>Mejorar los estándares, (modernizar equipos TP) condiciones de infraestructura, equipamiento y recursos</b> de los establecimientos, de manera de proveer las condiciones básicas para el aprendizaje. Lograr reconocimiento oficial de los Jardines infantiles.</p>	<p>Aportar y velar por la mejora en las condiciones de infraestructura, equipamiento y recursos a través de proyectos tales como “Plan mejor espacio”, “Eficiencia energética”, “Proyecto eliminación containers” entre otros.</p>
4.2 Proveer de los recursos educativos necesarios para un adecuado aprendizaje.	Levantar información de sus necesidades de recursos educativos, valorizados y priorizados.	Colaborar en la <b>optimización de los recursos</b> , utilizando economía de escala para realizar las mejoras en infraestructura o recursos pedagógicos, requeridos por los EE.	Brindar asesoría financiera y administrativa para la optimización de los recursos.
	Hacer buen uso, cuidar y mantener en buen estado los recursos pedagógicos que se dispongan.		

#### Metas OE4:

Indicador	Línea Base	Meta		Instrumento de medición
		4 años	8 años	
% de establecimientos educacionales que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas <sup>31</sup>	S/Inf	20%	50%	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Inframineduc en línea)
Número de establecimientos que cuentan con aulas adaptadas para los aprendizajes del siglo XXI.	1%	98%	98%	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Inframineduc en línea)

El logro de estas metas a 8 años en este nuevo Sistema de Educación Pública permitirá que un **30%** de la infraestructura educacional a nivel nacional cuente con condiciones higiénicas adecuadas, considerando la contribución que realizan los 41 SLEP que están sujetos a evaluación.<sup>32</sup>

#### 5. Asegurar sostenibilidad financiera según los recursos disponibles.

El 24 de noviembre de 2017 comenzó una nueva etapa en la historia de la educación pública en Chile, cuando el país en su conjunto decidió enfrentar una tarea de relevancia estratégica en el siglo XXI de garantizar una educación pública de calidad que entregue oportunidades para el desarrollo personal de los estudiantes y sus familias y al mismo tiempo, contribuya al desarrollo del país.

Es fundamental lograr que las comunidades educativas y los SLEP optimicen el uso de recursos y sean efectivos en sus inversiones, de manera de generar la sostenibilidad financiera que el sistema requiere. Para ello, es necesario verificar su impacto en los aprendizajes, motivar la asistencia a clases y participar en proyectos públicos y privados, estableciendo alianzas y economía de escala.

Tal como indica el diagnóstico que se encuentra en el documento anexo, Chile podría ofrecer mejores oportunidades con el gasto actual en educación y obtener desempeños mayores, ya que hay países con gasto similar o menor con mejores resultados de aprendizaje.

<sup>31</sup> Intervenciones destinadas a asegurar el correcto funcionamiento de los servicios básicos (agua potable, alcantarillado y electricidad), a resguardar la salubridad de servicios higiénicos y cocinas, a solucionar problemas de filtraciones y humedades (goteras y similares), y a mitigar situaciones de riesgo existentes en el terreno de un establecimiento educacional (DS 548 del MINEDUC).

<sup>32</sup> Para mayor comprensión, ver figura 10.

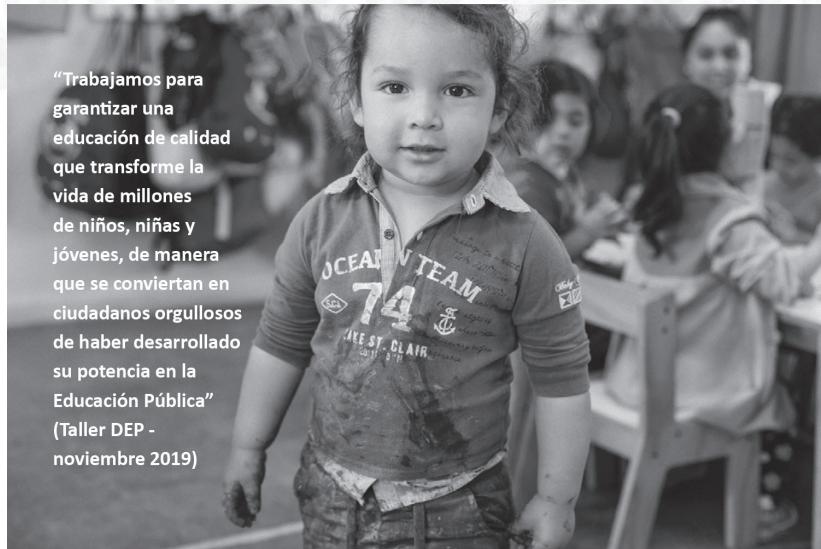
Líneas de acción	Iniciativas EE	Iniciativas SLEP	Iniciativas DEP
5.1. Realizar la mejor gestión financiera con los recursos disponibles.	Velar y asegurar un uso óptimo de los recursos humanos y financieros.	Asegurar un uso óptimo de los recursos humanos y financieros, evaluando la dotación que se requiere.	Velar para que el financiamiento de la educación pública cuente con asesoría técnica que permita optimizar y gestionar con eficiencia los recursos que provee el Estado.
		Asegurar una distribución de los recursos acorde a las necesidades.	
		Establecer un Plan de inversión en virtud de los recursos disponibles.	
	Implementar las políticas de asistencia escolar del Mineduc y elaborar un programa propio de incentivo de esta.	Hacer seguimientos exhaustivos y rigurosos de la asistencia escolar y apoyar los planes de mejora.	
		Evaluuar las necesidades de fusión, ampliación o cierre de establecimientos.	
	Asegurar una rendición de cuentas referida al cumplimiento del Convenio de Desempeño del director/a, velando por la optimización de los recursos.	Asegurar una rendición de cuentas referida al cumplimiento de los convenios de desempeño de todos los directores de los EE, velando por la optimización de los recursos.	Asegurar una rendición de cuentas referida al cumplimiento de los convenios de desempeño del Director/a Ejecutivo/a del SLEP, velando por la optimización de los recursos.
5.2 Gestión de fondos públicos o privados que permitan aumentar los recursos disponibles.	Generar alianzas (locales y otras) y postular a fondos públicos y privados que provean de recursos. Utilizar los recursos disponibles en el territorio.	Generar alianzas (locales y otras) y postular a fondos públicos y privados que provean de recursos. Utilizar los recursos disponibles en el territorio.	Generar alianzas públicas y privadas a nivel macro que se constituyan en un aporte a la educación pública. Potenciar una cultura de "fundraising" o levantamiento de fondos.

### Metas OE5:

Indicador	Línea Base	Meta		Instrumento de medición
		4 años	8 años	
% de aumento de los recursos gestionados de forma autónoma <sup>33</sup>	S/Inf	80%	100%	Convenios suscritos con Organismos Privados
% de sostenedores que cumplen con el estándar de ejecución presupuestaria <sup>34</sup>	0%	57%	85%	Sistema de Información para la Gestión Financiera del Estado (SIGFE)
% de aumento de los recursos provenientes de fondos públicos externos	S/Inf	100%	100%	Identificaciones Presupuestarias

El logro de estas metas a 8 años en este nuevo Sistema de Educación Pública permitirá que un **59%** de sostenedores del país aumente autónomamente sus recursos, considerando la contribución que realizan los 41 SLEP que están sujetos a evaluación.<sup>35</sup>

### Metas



<sup>33</sup> Los recursos financieros se reflejarán en la valorización establecida en los Convenios.

<sup>34</sup> El estándar definido por DIPRES es de un 100% de gasto ejecutado respecto al presupuesto vigente con un margen de subejecución de hasta un 97,5%. Este estándar de DIPRES está sujeto a variación en el tiempo de acuerdo con la realidad presupuestaria de cada año.

<sup>35</sup> Para mayor comprensión, ver figura 10.

¡Tenemos un sueño grande y audaz! Tenemos altas expectativas en esta reforma y necesitamos ser exigentes. Quisiéramos ser capaces de garantizar mínimos aceptables para que este cambio de enorme magnitud tenga los resultados esperados, por lo que los establecimientos, los SLEP y la DEP nos haremos cargo de los desafíos que hoy presenta la educación pública.

Al finalizar cada OE se establecieron las metas correspondientes a ese objetivo.

Cada meta ha sido formulada de acuerdo con la información con que se cuenta al cierre del documento. En caso de que surjan factores externos o eventos fuera de la normalidad que imposibiliten el cumplimiento de estas metas, se evaluará la situación.

Las metas para los fines que esta ENEP se ha propuesto en el árbol de objetivos son las siguientes:

Indicador	Línea Base	Meta		Instrumento de medición
		4 años	8 años	
% de estudiantes de la educación pública que desertan del sistema educacional.	9,2%	6,8%	4%	Bases de rendimiento académico por estudiante
% de estudiantes que están en nivel de aprendizaje insuficiente	51,8%	40%	25%	Bases SIMCE
% de estudiantes que logran los aprendizajes esperados para el nivel adecuado	18,3%	26%	40%	Bases SIMCE
% de establecimientos educacionales en categoría insuficiente	13,9%	10%	5%	Bases SIMCE
% de los egresados de la Educación Media Técnico Profesional que se titulan	67%	79%	95%	Bases de datos de rendimiento por alumno y bases de titulados EMTP.
% de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos.	33,1%	40%	50%	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento
Número promedio de años de permanencia de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema. <sup>36</sup>	3,1 años	4 años	6 años	Instrumento propio, a crear y aplicar en el 2021

El logro de las metas de los fines a 8 años a nivel nacional, considerando la contribución que realizan los 41 SLEP que están sujetos a evaluación, significará un impacto de:

- ✓ Disminución de la deserción a un 2,3%
- ✓ Estudiantes que no logran los aprendizajes esperados disminuyen a un 36%
- ✓ Estudiantes que logran los aprendizajes esperados para nivel adecuado aumentan a un 32%
- ✓ EE con categoría insuficiente disminuyen a un 6%
- ✓ Egresados de ETMP que se titulan aumentan a un 77%
- ✓ Estudiantes que se matriculan en la Educación Pública aumenta a un 37%
- ✓ Años de permanencia promedio docentes aumentan a 4,8 años

La formulación de los indicadores se encuentra detallada en el documento anexo.

Para la configuración de las metas, se consideraron los indicadores del estudio de Línea Base “Diseño del Modelo de Evaluación de la Nueva Educación Pública y Levantamiento de Línea Base”, desarrollado por el CEPPE y el DESUC de la Pontificia Universidad Católica de Chile, otros indicadores oficiales del sistema y algunos construidos por la DEP.

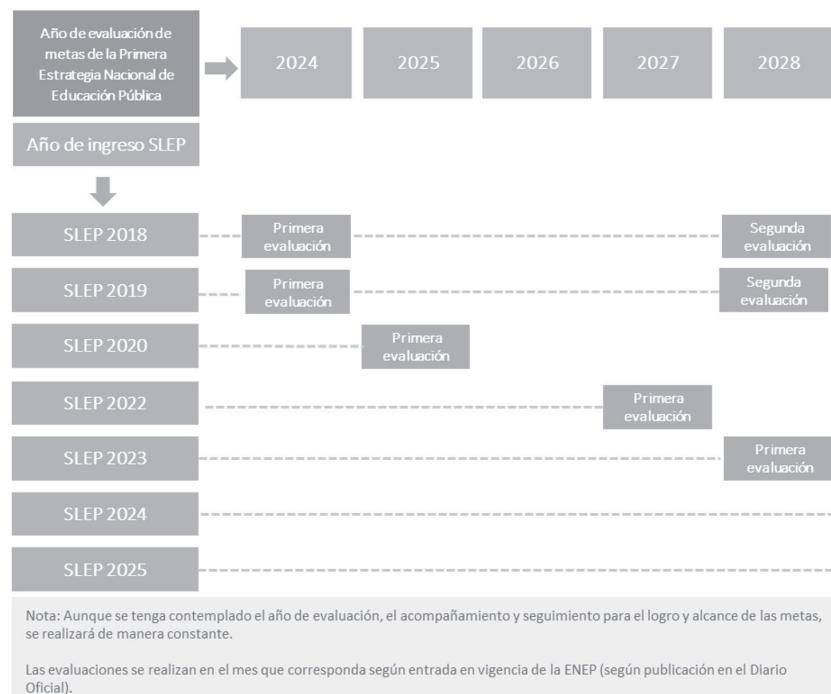
Cabe señalar que la ENEP establece metas para el año 4 y el año 8, por lo que las metas intermedias son decisión del EE, es decir, para los años 1, 2, 3, 5, 6 y 7 cada EE define sus propias metas que le permitan contribuir al logro de la meta final. Por otra parte, la ENEP indica una cantidad acotada de metas, siendo decisión de cada EE aumentarlas, abriendo con ello espacios para que las comunidades puedan establecer metas propias y pertinentes a su realidad.

Es importante señalar que esta Estrategia establece metas desafiantes de alcance nacional, por lo que invita a los diversos sostenedores a contribuir en su cumplimiento. Para ello, la DEP puede entregar a los establecimientos municipales información de datos que permitan una adecuada toma de decisiones y establecer planes de trabajo previos al traspaso.

Por último, también se contempló el hecho de que aún no existen todos los servicios locales que considera la ley, es decir, la gradualidad del proceso de implementación de un total de 70 abarca hasta 2025. Sin embargo, la DEP invita a todos los sostenedores públicos a unirse a las metas y contribuir desde ahora a la meta nacional, independiente de su año de traspaso.

<sup>36</sup> Línea base nacional proviene del estudio de Carrasco, Godoy y Rivera (2017) “Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo”. Para calcular una línea de base, se utilizará una metodología similar a la empleada en dicho estudio.

**Figura 9: Evaluación individual - Gradualidad en la entrada y traspaso educativo de los establecimientos al SLEP, de modo de identificar el año de revisión del cumplimiento de las metas de cada SLEP**

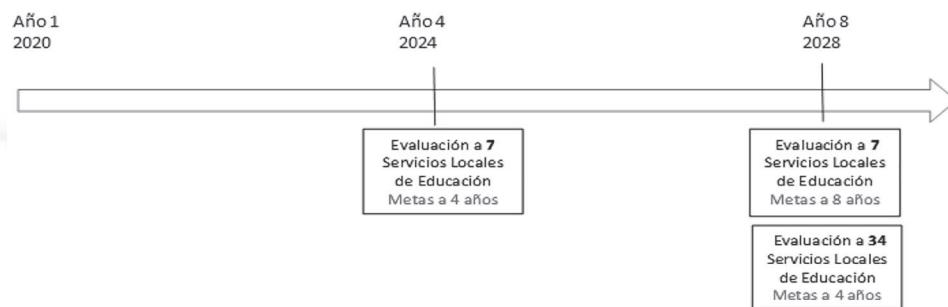


Fuente: Elaboración propia. DEP (2019)

Para la evaluación de las metas, hay que esclarecer que la primera ENEP será implementada de manera paralela al proceso de instalación y puesta en marcha del sistema. Lo anterior implica que solo los establecimientos educacionales que forman parte de los SLEP de las cohortes 2018 y 2019, completarán los ocho años de la ENEP de manera íntegra. Por este motivo, el cumplimiento de las metas a cuatro y ocho años se deberá analizar con distintos universos de SLEP.

La figura a continuación muestra el carácter progresivo de la entrada al Sistema de los distintos SLEP, identificando el universo de SLEP sobre los que se verificará el cumplimiento de las metas de la ENEP.

**Figura 10: Evaluación formal - Universo de SLEP con que la DEP medirá metas ENEP**



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

**Nota:**

1. Se consideran en la evaluación todos los SLEP que alcanzan a cerrar ciclos de 4 años de gestión.
2. Se considera la entrada de 15 SLEP en 2022 y de otros 15 SLEP en 2023, tal como se estipula en el Artículo sexto transitorio de la Ley 21.040.
3. Los 7 Servicios Locales de Educación a evaluar en los años 2023 y 2028 serán los SLEP 2018 y 2019.
4. Los 34 Servicios Locales de Educación a evaluar solo en 2028 serán los SLEP 2020, 2022 y 2023.
5. Estas son las evaluaciones formales de la ENEP, sin perjuicio que anualmente la DEP realizará el monitoreo del cumplimiento parcial de las metas de cada SLEP que ingrese al nuevo sistema de educación pública.

FINANCIAMIENTO<sup>37</sup>**Asignación, administración y uso de recursos financieros**

La administración financiera de los Servicios Locales de Educación Pública y de la Dirección de Educación Pública está normada por el Decreto Ley N°1.263 de 1975, al igual que todo el resto de los Ministerios y Servicios Públicos.

Los Servicios Locales estarán sujetos a las normas del decreto ley N 1.263, de 1975, sobre Administración Financiera del Estado y sus disposiciones complementarias. En este contexto, es importante señalar que se considerará como patrimonio del servicio<sup>38</sup>:

- a. Los recursos que anualmente contemple la Ley de Presupuestos del Sector Público, los que deberán costear al menos gastos del Servicio Local relativos a: personal, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros, y mantención y reparación de su infraestructura educacional.
- b. Las subvenciones educacionales y aportes que perciban por los establecimientos educacionales de su dependencia, de conformidad a la ley.
- c. Los recursos y los bienes que los Gobiernos Regionales y las municipalidades les transfieran.
- d. Los recursos y los bienes que reciban por concepto de la celebración de convenios con la Dirección de Educación Pública.
- e. Los bienes muebles e inmuebles, corporales e incorporales, que se les transfieran o adquieran a cualquier título.
- f. Los frutos, rentas e intereses de los bienes que les pertenezcan.
- g. Las donaciones que se les hagan y las herencias y legados que acepten, lo que deberán hacer con beneficio de inventario. Dichas donaciones y asignaciones hereditarias estarán exentas de toda clase de impuestos y de todo gravamen o pago que les afecten. Las donaciones no requerirán del trámite de insinuación.
- h. Todo otro aporte que reciban de otros órganos que forman parte de la Administración del Estado.
- i. Los aportes de cooperación internacional que reciban a cualquier título.

Sobre lo establecido precedentemente, es dable identificar que los ingresos relacionados en los literales a), b) y d) juegan un rol preponderante para la sustentabilidad del sistema y concreción de los objetivos propuestos. La ley que crea el sistema de educación pública garantiza la asignación de recursos por estos conceptos y crea el Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública, el cual tenderá a incrementar el monto anual considerado en el programa a medida disminuya el Fondo de Fortalecimiento de la Educación Pública<sup>39</sup>, que ascendió a \$250.000.000 miles en los años presupuestarios 2018 y 2019 respectivamente y estará garantizado hasta el año 2025.

Junto con lo anterior, es importante destacar que la ley que crea el nuevo sistema también establece que el mayor gasto fiscal que represente su aplicación se financiará con cargo a los recursos que contemple anualmente la Ley de Presupuestos del Sector Público, en la Partida 09 del Ministerio de Educación, y, en lo que faltare, con cargo a los recursos de la Partida 50 del Tesoro Público.<sup>40</sup>

De acuerdo con lo planteado por el Banco Interamericano de Desarrollo, el sistema de financiamiento de la educación escolar en Chile presenta fortalezas tales como generar una distribución sobre reglas claras y transparentes, siendo también un desafío ineludible atender a una alta proporción de establecimientos y sostenedores que presentan una situación de déficit estructural. Al respecto, las líneas de la Dirección de Educación Pública deberán orientarse tanto desde el mismo servicio como hacia los SLEP y sus establecimientos educacionales. En un primer nivel, parece urgente tener un juicio respecto a los PME -traspasados desde la antigua administración municipal- y si estos tienen un eficaz y eficiente uso de los recursos SEP, como también si son pertinentes en la oferta educativa. Por tanto, una línea de acción a corto plazo a nivel de establecimientos, debe ser la revisión y adecuación de los PME tanto en sus objetivos como en su ejecución presupuestaria. A su vez y a nivel de los SLEP, será necesario generar un diagnóstico respecto a la pertinencia de las plantas de docentes y asistentes de la educación en función de la diversidad de proyectos educativos del servicio, estimando a la par la capacidad máxima de atención de estudiantes en las condiciones actuales de matrícula, ello, con la finalidad de que, con una dotación establecida, generar metas razonables de mediano plazo para el aumento de matrícula.

<sup>37</sup> Los aspectos centrales de las fuentes de financiamiento de la Educación Pública se encuentran en el anexo 9.

<sup>38</sup> Artículos 26 y 28 de la ley 21.040, de 2017, del Ministerio de Educación, que crea el Sistema de Educación Pública.

<sup>39</sup> Artículo 27 de la ley 21.040, de 2017, del Ministerio de Educación, que crea el Sistema de Educación Pública.

<sup>40</sup> Artículo 67 Ley 21.040, de 2017, del Ministerio de Educación, que crea el Sistema de Educación Pública.

Los lineamientos anteriores, a nivel de establecimientos y de SLEP, deben tener objetivos a mediano plazo sobre adecuaciones a las plantas de docentes y asistentes de la educación, proveyendo a los establecimientos de insumos y requerimientos que, por una parte, permitan entregar los contenidos del plan de estudio en condiciones de calidad y por otra, complementar la oferta educativa. Desde el rol de los SLEP, acompañar dicha medida con la instalación de un sistema presupuestario que permita por centro de costos, monitorear tanto los ingresos como los egresos que cada establecimiento educacional genera en todas sus líneas de financiamiento.

Ello permitirá determinar aquellos deficitarios en términos financieros para focalizar los esfuerzos del SLEP, por ejemplo, en el fortalecimiento de la oferta académica o planes de acción para la captación de matrícula. Finalmente, también acompañar a nivel DEP con la instalación de un monitoreo y evaluación de la ejecución presupuestaria que permita recomendar acciones de tipo financiero en los SLEP, evitando generar déficit o subejecución presupuestaria, según sea el caso.

Relacionado con lo anterior, cabe señalar que la ley establece que cada servicio dispondrá, al menos, del área de Apoyo Técnico Pedagógico, Planificación y Control de Gestión y Administración y Finanzas, en su organización interna<sup>41</sup>. La articulación de éstas será gravitante en para las acciones vinculadas a los Planes de Mejoramiento Educativo, planificaciones estratégicas y presupuestarias, y la correcta administración de los recursos, que permita la concreción de los objetivos propuestos.

Es importante mencionar que los servicios locales deberán cumplir con la correcta rendición de los recursos provenientes de la subvención escolar preferencial, de acuerdo con lo establecido en el artículo 66 de la ley 21.040. Asimismo, efectuar las que dispongan los convenios celebrados con otras instituciones públicas, en el marco de la norma general que establece Contraloría General de la República para el proceso de rendición de cuentas, con el objeto de acreditar los desembolsos efectuados y el cumplimiento de los objetivos previstos.

Dentro del presupuesto para los Servicios Locales de Educación Pública como para la Dirección de Educación Pública, destacan los que están destinados al Subtítulo 31 de cada SLEP, recursos que se destinan a Iniciativas de Inversión de cada SLEP.

Otro punto para resaltar son los recursos del Subtítulo 29, “Adquisición de Activos No Financieros”, donde el presupuesto destina recursos para equipos y programas informáticos, mobiliario, maquinaria, etc. en los SLEP.

También se debe mencionar que en la Glosa 04 del programa 02 de cada servicio (Subtítulo 22), existen montos que pueden ser destinados a capacitación y perfeccionamiento.

Por su parte, la Dirección de Educación Pública entrega recursos a los municipios para mejorar su prestación del servicio educativo y así puedan entregar mejores establecimientos al momento del traspaso a los nuevos SLEP. En este sentido, el presupuesto destina para el Fondo de Apoyo a la Educación Pública recursos al sector municipal. A esto se suman otros recursos que la Dirección transfiere a los SLEP por el mismo concepto (ya considerados en presupuesto de los SLEP antes mencionados).

Sobre el manejo del presupuesto de los Servicios Locales de Educación Pública, este se maneja a través de dos programas en cada SLEP, el programa 01 para gastos administrativos y el programa 02 para el Servicio Educativo.

Manejo Presupuestario: El primer nivel de manejo presupuestario está dado por la sujeción al Decreto Ley N°1.263 y la gestión de dos programas por cada SLEP. Sin perjuicio de esto, cada SLEP debe abrir sus ingresos y gastos por vía de financiamiento (subvención) para poder realizar una gestión financiera que permita dar cumplimiento a la normativa y a los requerimientos de rendición de cuentas de la Superintendencia de Educación.

Por otro lado, tal como lo establece la Ley N°21.040, los SLEP comienzan su funcionamiento sin deuda. Para los casos en los cuales los municipios presenten obligaciones impagadas, la misma ley determina el mecanismo a operar.

Transparencia: Los Servicios de Educación Pública están sujetos a la Ley N°20.285 sobre Transparencia de la Función Pública y Acceso a la Información de la Administración del Estado. En este sentido, los SLEP son parte del paradigma que busca tener la relación abierta entre la administración pública y la sociedad civil, con el objetivo de ser entes creadores de valor público a través de la educación, fomentando la transparencia gubernamental e informando sobre sus actividades, teniendo información actualizada a disposición pública.

Flexibilidad para acciones de prioridad local: Los SLEP tienen dos instrumentos de planificación (Plan Estratégico Local – PEL – y los planes anuales), ambos deben recoger de forma participativa las inquietudes de las comunidades del territorio y plasmar en acciones, que a su vez se deben asociar a la formulación presupuestaria que cada servicio debe realizar año a año.

Rendición de Cuentas: Los SLEP están sujetos a realizar rendición de cuentas ante la Superintendencia de Educación de los recursos que reciben, además de rendir a la Dirección de Educación Pública sobre los fondos que esta le transfiere en el marco del Fondo de Apoyo a la Educación Pública. Al igual que el principio de transparencia que se busca instaurar en los SLEP, la rendición de cuentas, tanto en

<sup>41</sup> Artículo 25 Ley 21.040, de 2017, del Ministerio de Educación, que crea el Sistema de Educación Pública.

lo legal como en un hábito de gestión, busca generar confianza en la comunidad pertenecientes a los territorios, buscan que estos se informen del actuar del Servicio y puedan ser parte de los procesos educativos que este administra.



### MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA ENEP

Como ya fue indicado, la propuesta de primera ENEP establecería como supuesto inicial de base que el esquema lógico que se expresa en la Figura 11 genera los cambios que conducen desde una situación inicial actual a la situación esperada al final del ciclo.

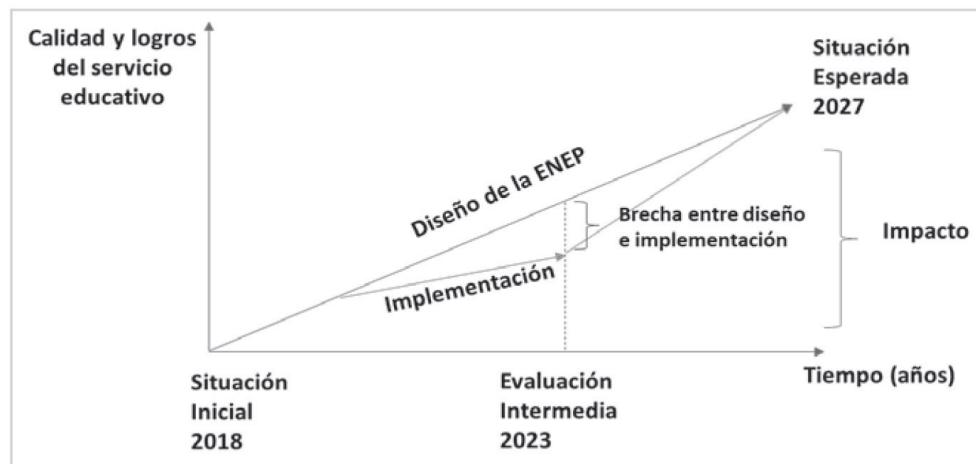
Si bien la figura parece representar un proceso mecánico y sin desafíos, este puede presentar brechas entre su diseño inicial (objetivos, metas, líneas de acción e iniciativas) y la implementación efectiva de las acciones diseñadas.

Con el fin de realizar seguimiento a la implementación de la ENEP, la DEP establecerá un sistema de monitoreo anual que permita identificar posibles problemas o barreras que limitan el correcto funcionamiento de cada componente de la ENEP.

En este mismo marco se hace necesario llevar adelante lo que la ley establece como evaluación intermedia de la ENEP (en este caso, al año 2023). Dicha evaluación debiera permitir, principalmente, corregir aquellas brechas entre el diseño inicial y el proceso de implementación efectivo de las acciones establecidas en la Estrategia. En dicho informe se describirán las metas y las acciones de la ENEP ejecutada en el periodo y se evaluarán los avances y mejoras de cada SLEP.

Junto a ello y tal como indica el art 6 de la ley, el Mineduc remitirá otro informe, cada dos años, sobre el estado de avance de la Estrategia a las comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado, así como a las organizaciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

**Figura 11: Proceso de implementación de la ENEP, su evaluación e impacto esperado**



Fuente: Elaboración propia. DEP (2018).

## PALABRAS DE CIERRE

En este documento se encuentra recopilado el trabajo de meses de muchos profesionales y expertos en un exhaustivo proceso de investigación y análisis para aportar al desarrollo de la educación en Chile, así como las opiniones, visiones, sueños y expectativas de decenas de miles de ciudadanos que participaron en la consulta pública y los diálogos participativos, a quienes les agradecemos su aporte en estas instancias generadas para escuchar a todos, de manera de contar con un documento elaborado de manera transversal.

Esta actividad de generación de política pública implica un enorme compromiso y responsabilidad, no sólo institucional sino también personal, de todos quienes han aportado en los diferentes espacios y etapas.

Todo este esfuerzo responde a un desafío de largo aliento que recién empieza. Este documento es por tanto una invitación para seguir avanzando y consolidar esta nueva forma de proveer educación pública. La implementación de la ley 21.040 y de esta Estrategia Nacional de Educación Pública suponen un cambio sustancial y su repercusión afecta directamente a los niños, niñas, jóvenes y adultos que hoy y mañana se formarán en nuestros establecimientos. El ímpetu con que este documento ha sido desarrollado es un punto partida auspicioso en el camino que implica ver realizados los objetivos, metas, líneas de acción e iniciativas que aquí se plantean. Hoy estos son datos o cifras en un papel, pero aspiran a cambiar la realidad de Chile, a mejorar vidas y a posicionar la educación pública como una política de Estado que trascienda distintas administraciones y gobiernos. Esa es la misión de la educación pública y el espíritu con que esta Estrategia fue elaborada.

Agradecemos a todos los actores que han colaborado de manera voluntaria, gratuita y con gran compromiso, a la elaboración de esta primera hoja de ruta para el país. Destacamos a aquellos que revisaron en variadas oportunidades cada versión, aportándonos su opinión y sugerencias, con el único propósito de mejorar este importante documento para Chile.

Agradecemos también a los funcionarios de la Dirección de Educación Pública, quienes contribuyeron a la creación del relato que nos inspira y especialmente mencionamos a aquellas divisiones que pusieron a disposición miembros de sus equipos, dando prioridad a la elaboración de esta Primera Estrategia Nacional de la Educación Pública.

La invitación está abierta para que trabajemos:

“CONSTRUYENDO JUNTOS EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD PARA CHILE”.

## ANEXOS

## DE LA PRIMERA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

## ÍNDICE

## ANEXO 1

Principios del sistema

## ANEXO 2

Aprendizajes a partir de la instalación de los primeros 4 SLEP

## ANEXO 3

Fases para el desarrollo del diagnóstico

Primera Fase: Recopilación de antecedentes

Segunda Fase: Síntesis del diagnóstico

Tercera Fase: Consolidación del Diagnóstico

## ANEXO 4

Situación actual del sistema educacional

Indicadores de resultados de aprendizaje de los estudiantes

## PISA

Estándares de Aprendizaje

Titulación de Educación Técnica Profesional

Asistencia

Exclusión escolar y Deserción

Formación ciudadana

Indicadores que evidencian resultados de los docentes

**CVE 1812593**

Director: Juan Jorge Lazo Rodríguez | Sitio Web: [www.diarioficial.cl](http://www.diarioficial.cl)

Mesa Central: +56 2 24863600 E-mail: [consultas@diarioficial.cl](mailto:consultas@diarioficial.cl)

Dirección: Dr. Torres Boonen N°511, Providencia, Santiago, Chile.

Sistema de evaluación docente  
Observaciones de clase  
Capacidades y desarrollo profesional de los directivos  
Capacidades y desarrollo profesional de los asistentes de la educación  
Indicadores que aportan evidencia de resultados de los establecimientos  
Categorías de desempeño: Clasificación Agencia de Calidad de la Educación  
Indicadores que aportan evidencia de los apoderados  
Denuncias realizadas por los apoderados a la Superintendencia  
Indicadores que aportan evidencia del sistema en general  
Matrícula  
Cobertura de la Educación Parvularia  
Modalidades educativas en contextos de educación especial, de adultos, hospitalaria y contexto de encierro  
Número de establecimientos educacionales  
Contexto de la Infraestructura Escolar

#### CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: LA REAFIRMACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

##### ANEXO 5

Metodología de trabajo para la elaboración de la primera ENEP 2020-2027

I. Acerca del proceso

II. Revisión de estrategias educacionales en el mundo: alternativas para Chile

III. Instancias participativas

Síntesis resultados diálogos temáticos

##### ANEXO 6

Minuta modelo de desarrollo de capacidades elaborado por la DEP

##### ANEXO 7

Supuestos y contexto normativo de la ENEP

##### ANEXO 8

FORMULACIÓN DE INDICADORES

##### ANEXO 9

Financiamiento

Aspectos centrales del financiamiento de la Educación Pública

##### ANEXO 10

Participantes en la elaboración de la ENEP

##### ANEXO 11

Glosario

##### ANEXO 12

Referencias

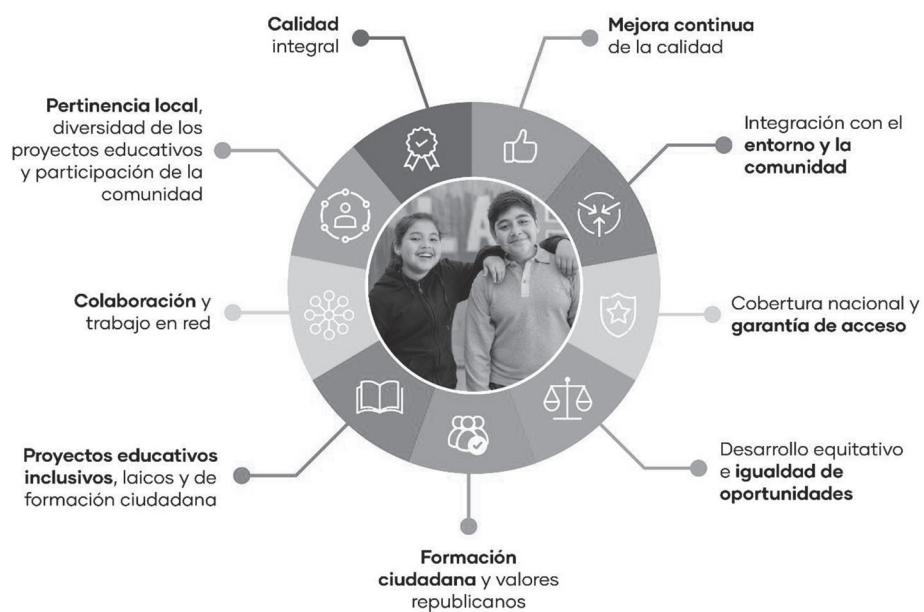
#### ANEXO 1

##### Principios del sistema

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

<sup>1</sup> Definición Real Academia Española, RAE.

Figura 1. Principios del Sistema de Educación Pública



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

- Calidad integral: el Sistema se orientará hacia la provisión de una educación de calidad que permita a los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje para su desarrollo integral, llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país.
- Mejora continua de la calidad: el Sistema velará por el mejoramiento sostenido de los procesos educativos que se desarrollen en los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales, con el objeto de alcanzar una educación de calidad integral e inclusiva.
- Cobertura nacional y garantía de acceso: con el objeto de resguardar el ejercicio del derecho a la educación reconocido por la Constitución y los tratados internacionales vigentes ratificados por Chile sobre derechos humanos, el Sistema asegurará la prestación del servicio educacional en todo el territorio nacional y el acceso de todas las personas, incluyendo especialmente a aquellas con necesidades educativas especiales, de conformidad a la ley y los distintos niveles educativos, considerando las formaciones diferenciadas que ellos incluyen y las distintas modalidades educativas, velando además por la continuidad del servicio.
- Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades: los integrantes del Sistema deberán tomar medidas de acción positiva que en el ámbito educacional se orienten a evitar o compensar las consecuencias derivadas de las desigualdades de origen o condición de los estudiantes, velando particularmente por aquellos que requieran de apoyos especiales y una atención diferenciada, con el propósito de que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.
- Colaboración y trabajo en red: el Sistema y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la educación pública. Para ello, deberán realizar un trabajo colaborativo y en red, basado en el desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes. Asimismo, los Servicios Locales propenderán a realizar un trabajo colaborativo con órganos pertenecientes a los sectores de salud, deporte y cultura, entre otros, como también con sostenedores de la educación particular y particular subvencionada.
- Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana: el Sistema debe favorecer la expresión y valoración de las diferencias entre los estudiantes y sus particularidades. Para ello, y a lo largo de toda la trayectoria educativa, deberá asegurar un trato no discriminatorio en términos sociales, étnicos, religiosos, políticos, de género o de cualquier otro tipo que atente contra la igualdad de derechos y oportunidades. Para estos efectos, el Sistema deberá asegurar especialmente el respeto por la libertad de conciencia, garantizando un espacio de convivencia abierto a todos los cultos y creencias religiosas, donde se fomente la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable y se promueva el cuidado y respeto por el medio ambiente y el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos.

- Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad: el Sistema deberá contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática.
- Formación ciudadana y valores republicanos: el Sistema promoverá en los estudiantes la comprensión del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática y con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes. En particular, propenderá a difundir los valores republicanos, entendiéndose por tales aquellos propios de la práctica constante de una sociedad democrática, laica y pluralista, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa y los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile.
- Integración con el entorno y la comunidad: el Sistema se encargará de promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación creativa y constructiva con sus respectivos entornos, reconociendo la interculturalidad según lo establecido en el artículo 3, letra m del decreto con fuerza de ley N° 2, 2009 del Ministerio de Educación. Para ello, los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales deberán propender a formar personas conscientes de su individualidad y de pertenecer a una comunidad y un entorno, promoviendo una cultura participativa y democrática de paz, justicia y solidaridad, comprometida con la conservación del medio ambiente.

## ANEXO 2

**Aprendizajes a partir de la instalación de los primeros 4 SLEP**

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

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

**Tabla 1. Magnitud del sistema al año 2025**

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

Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

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

A continuación, y a partir de la experiencia acumulada durante los años 2018 y 2019, se detallan algunos antecedentes del proceso de implementación. El estudio de Seguimiento de procesos críticos en la

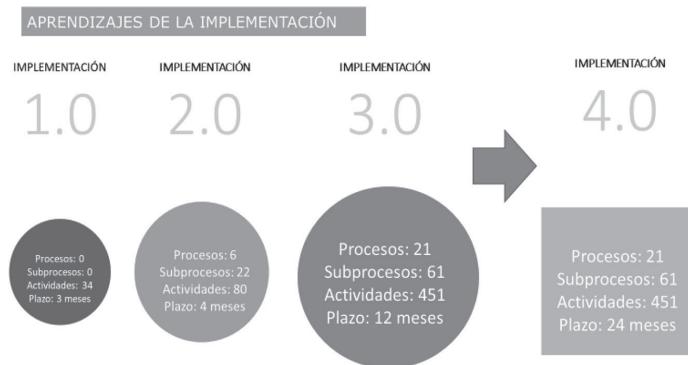
transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los SLEP, de octubre 2019 del CIAE, recogió estos aprendizajes y entregó recomendaciones para la implementación de los próximos SLEP.

1. Apoyo institucional y experiencia profesional.
  - a. Contar con los titulares definitivos de los cargos directivos de la DEP y los SLEP.
  - b. Consolidar la confianza y el apoyo al nuevo sistema, visibilizando aún más el rol de liderazgo del Mineduc.
  - c. Intensificar el apoyo a los SLEP a través de orientaciones para su instalación.
  - d. Realizar acciones comunicacionales que informen sobre la importancia de consolidar el sistema público de educación.
2. Planificación anticipada en coordinación con municipios.
  - a. Contar con una estrategia particular previo al traspaso para lograr la coordinación.
  - b. Perfeccionar los vínculos interinstitucionales para mantener las buenas prácticas previas.
  - c. Preparar sistemas de información sobre los establecimientos que serán transferidos para facilitar la entrega de apoyo a estos.
3. Desarrollo de confianza y acuerdos técnicos para la cooperación interinstitucional.
  - a. Articular las instituciones integrantes del SAC y la DEP para contribuir a fortalecer a los SLEP en su labor y liderazgo educativo.
  - b. Promover la cooperación entre instituciones a nivel territorial, mediante la construcción de acuerdos técnicos y el desarrollo de la confianza.
  - c. Establecer procedimientos y lineamientos claros mediante manuales y orientaciones sobre finanzas, gestión de recursos humanos y apoyo territorial que se anticipen a los problemas de los Servicios.
  - d. En el año de preparación, acordar modalidades de trabajo, especialmente con directivos y profesores, como también activar coordinaciones interniveles (ej. DEPROV-SLEP-Establecimientos) para validar modelos de apoyo a estos últimos.
4. Diseño institucional que equilibre las relaciones de colaboración con autonomía en la gestión.
  - a. Establecer una relación sistémica de interdependencia entre DEP y SLEP, que permita a los Servicios actuar con autonomía en la gestión educativa de los territorios.
  - b. Constituir los Comités Directivos y los Consejos Locales representa un importante avance en esta dirección, debiendo resolverse la tensión entre el actual rol predominantemente asesor y la búsqueda de mayores capacidades resolutivas.
  - c. Clarificar el rol de apoyo, conducción y evaluación de la DEP, transferidas por el Mineduc por ley, con el SLEP, estableciendo acuerdos respecto a las decisiones que serán tomadas a nivel nacional y de aquellas en las que se contará con mayor autonomía territorial.
  - d. Monitorear el funcionamiento de la institucionalidad participativa recientemente instalada.
5. Condiciones para una gestión moderna de la educación pública.
  - a. Revisar, en conjunto con DIPRES, la suficiencia de dotación de personal en cada Servicio.
  - b. Generar manuales que identifiquen buenas prácticas frente a problemas de procedimientos administrativos.
  - c. Transferir mayores competencias de gestión administrativa y financiera desde los Servicios a los establecimientos.
6. Formación y acompañamiento para el desarrollo de capacidades profesionales.
  - a. Definir perfiles y contar con planes de desarrollo profesional.
  - b. Promover un proceso de acompañamiento sistematizado desde la DEP, transfiriendo enseñanzas acumulativas y secuenciales, asociadas a las distintas fases de la instalación.
  - c. Enfocarse en el desarrollo profesional de los equipos docentes de los establecimientos educativos.
  - d. Avanzar hacia una gestión de mejoramiento basada en la información.
7. Proceso de instalación que demuestra capacidad de aprendizaje y mejora continua del sistema.
  - a. Generar planes de anticipación para el traspaso.
  - b. Explicar a la comunidad educativa los lineamientos y fundamentos del nuevo Sistema, además de la gradualidad del proceso.

- c. Identificar las buenas prácticas de la gestión educacional municipal, dando continuidad a los aspectos valorados por la comunidad local.
  - d. Reforzar los equipos de avanzada, enfatizando en las tareas comunicacionales, buscando involucrar a profesores, estudiantes y padres.
8. Foco en la calidad: un nuevo modelo de apoyo técnico-pedagógico y de gestión educativa.
- a. Contar con personal de apoyo y programas de fortalecimiento de capacidades que favorezcan los aprendizajes, así como infraestructura y equipamiento adecuados.
  - b. Clarificar un modelo de apoyo técnico-pedagógico y de gestión educativa que permita diferenciarse de la antigua administración municipal.
  - c. Clarificar, desde su instalación, las metas de aprendizaje.
  - d. Involucrar a los distintos actores en el proceso de aprendizaje.
  - e. Resguardar los procesos administrativos y organizacionales, orientando su acción a la mejora de los establecimientos, con foco en el logro de todos los estudiantes y la entrega de apoyo diferenciado.
  - f. Incorporar activamente a los profesores y evaluar cómo las estrategias se desplegarán efectivamente en la sala de clases.
  - g. Generar un “banco de buenas prácticas”.
  - h. Potenciar el trabajo en red entre establecimientos.
9. Mayor participación de profesores y comunidad escolar en la toma de decisiones educativas.
- a. Ampliar los espacios de participación a profesores y comunidad escolar, de la misma forma como ha sido hasta ahora con los directivos.
  - b. Mantener instancias de trabajo con los equipos directivos.
  - c. Generar estrategias para involucrar a padres y estudiantes en la nueva educación pública, alineando sus expectativas con los lineamientos del cambio en curso.
10. Desafíos prioritarios del nivel de Educación Parvularia: financiamiento y apoyo territorial.
- a. Fortalecer la Educación Parvularia en su incorporación a la reforma de la educación pública.
  - b. Definir un modelo de acompañamiento territorial para los equipos de Educación Parvularia.
  - c. Generar formas de articulación con la oferta pública de educación prebásica y básica.
  - d. Incrementar financiamiento de los jardines infantiles.
  - e. Mayor participación de las directoras de jardines infantiles y sus equipos profesionales y técnicos en la construcción del proyecto de desarrollo territorial.
11. Evaluación de los logros y desafíos en la instalación de la NEP.
- a. Dar mayor transparencia a la evolución, logros y desafíos del proceso de instalación de la Nueva Educación Pública.
  - b. Elaborar programas y planes anuales con metas e indicadores específicos por cada SLEP, realizándose un monitoreo semestral y una cuenta pública anual de lo comprometido, procurando generar información a nivel territorial y de establecimiento.

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

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



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

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

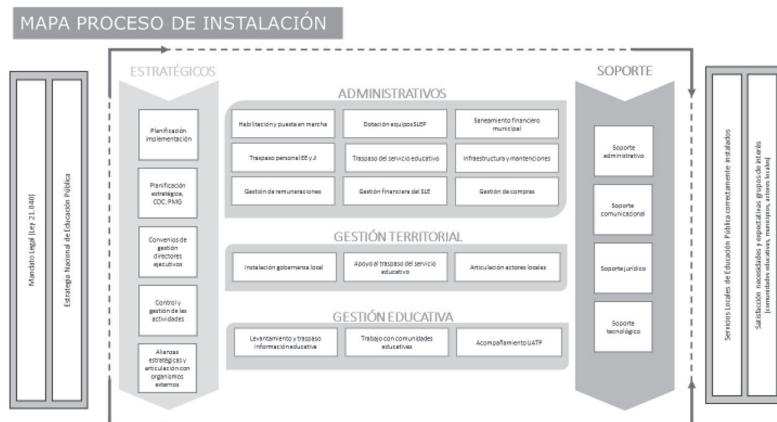
**Figuras 3, 4 y 5: Descripción de los procesos y subprocesos en cada etapa de la implementación**



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

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

**Figura 6. Mapa de procesos de instalación**



Fuente: Elaboración propia. DEP (2019).

### ANEXO 3

#### Fases para el desarrollo del diagnóstico

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

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

#### PRIMERA FASE: RECOPILACIÓN DE ANTECEDENTES

La primera fase del diagnóstico contempló la revisión de los antecedentes documentales con los que contaba la DEP y que habían sido recopilados y/o encargados con motivo de la preparación de la ENEP, según se indica en el documento de trabajo “Propuesta de Avance Primera Estrategia Nacional de Educación Pública, 2018-2027”:

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

Con los antecedentes recopilados ya existentes y propios que la comisión 2019 reunió, se conformó un cuerpo de documentos que fue revisado, analizado y sintetizado con el fin de iniciar la identificación del problema central, causas y efectos a abordar en la ENEP. Para ordenarlos se siguió la clasificación indicada en el documento de trabajo “Propuesta de Avance Primera Estrategia Nacional de Educación Pública, 2018-2027”, adaptándola al contexto de trabajo llevado a cabo por la comisión 2019 a cargo de la ENEP:

Criterios de ordenamiento de las fuentes de información:

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

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

1. Consulta en línea y jornadas de reflexión “Construyendo Educación Pública” (2017).
2. Comité Consultivo
3. Diálogos técnicos
4. Diálogos temáticos
5. Consulta pública online
6. Aportes de los SLEP para la ENEP
2. Información oficial: es aquella provista por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Mineduc, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación y CNED), como también información oficial provista por otros organismos intersectoriales, Junaeb, Mds entre otros.
3. Datos de organismos internacionales: son aquellos datos emitidos por la Unesco, OCDE, Banco Mundial, UNICEF y CINTERFOR.
4. Publicaciones académicas: se seleccionaron según su relevancia, diseño, ámbito y fecha de publicación, de modo que las publicaciones académicas que se consideran para el análisis son artículos indexados en revistas nacionales e internacionales; de diseño metodológico cuantitativo y mixto, de un período de publicación entre 2010 y 2019, y que analizan solo nuestro sistema educacional y/o en perspectiva comparada, para finalmente cuidar también el balance técnico-político de las publicaciones.

## SEGUNDA FASE: SÍNTESIS DEL DIAGNÓSTICO

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

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

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

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

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

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

## TERCERA FASE: CONSOLIDACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

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

### ANEXO 4

#### Situación actual del sistema educacional

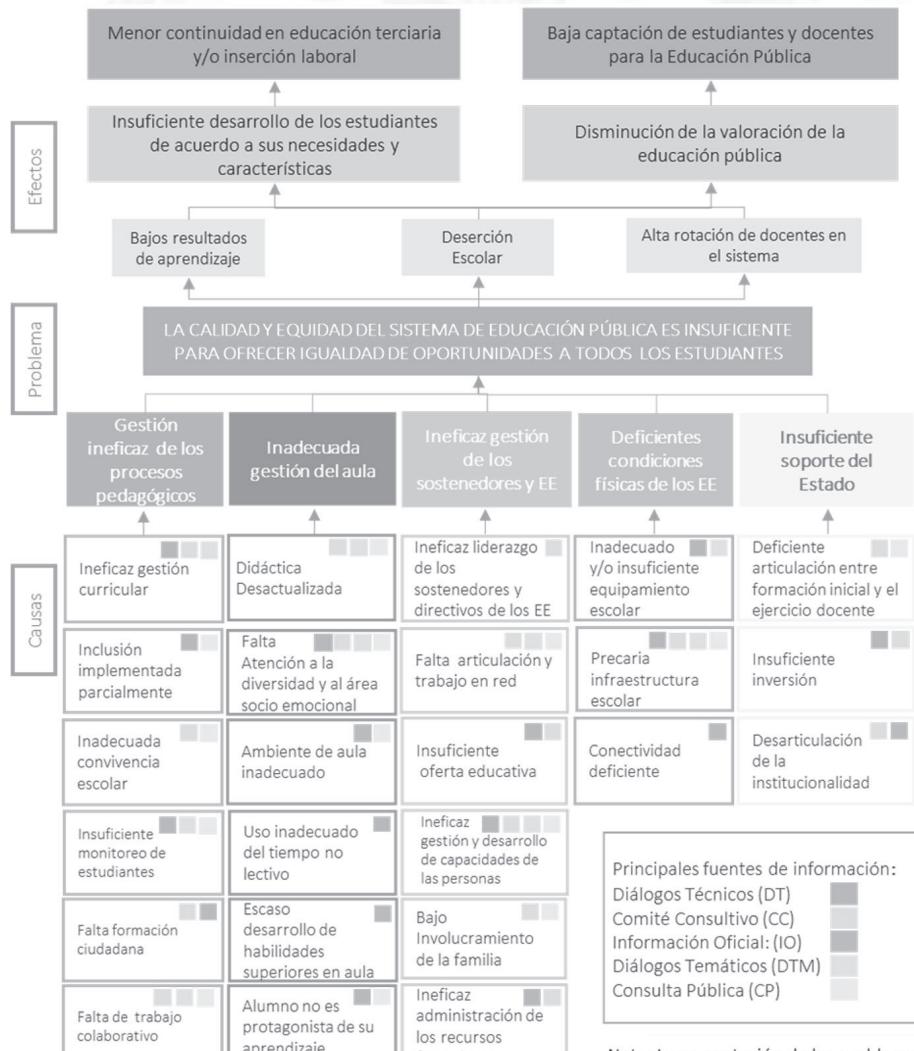
Tal como es expuesto de manera extensa en el Anexo 5, acorde con el artículo 6 de la Ley 21.040, las dificultades y problemáticas que debía abordar esta primera Estrategia Nacional de Educación Pública fueron levantadas desde diversas instancias participativas que consideraron la experiencia, experticia,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

Figura 7. Instancias participativas

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

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

Figura 8. Árbol de problemas



La gráfica del árbol muestra las causas directas e indirectas que explican el problema central, como también el conjunto de efectos que esta problemática ha producido. A su vez y por medio de colores asignados, la gráfica muestra las fuentes de información desde las cuales se levantaron

estas causas. Esta herramienta del marco lógico permitió alcanzar acuerdos sobre la situación o problema central.

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

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

### Indicadores de resultados de aprendizaje de los estudiantes

#### PISA

A nivel internacional, desde el año 2000 Chile participa en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Desde la primera medición, el país ha experimentado una mejora, aunque dicha tendencia se concentró en los primeros años, con un declive en la tasa experimentada entre 2009 y 2018 (OCDE, 2019a).

**Tabla 2. Puntaje promedio PISA 2018, Chile y países de comparación**

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

Fuente: Elaboración propia con información PISA (2019b)

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

En efecto, Chile obtuvo un promedio de 452 puntos en PISA de Lectura 2018, resultado menor al promedio de la OCDE (487), pero con el cual, por un lado, se posiciona por sobre 31 países, incluidos todos los países de Latinoamérica y, por otro lado, por debajo de otros 41 países de los sistemas educativos evaluados. En Chile, la proporción de estudiantes bajo el Nivel 2 es mayor a la de la OCDE, pero inferior a la de todos los demás países latinoamericanos participantes en PISA. Estar bajo nivel 2 se asocia a dificultades en el logro de metas futuras relacionadas con estudios o una buena carrera laboral y quienes no logran este piso mínimo, enfrentan una condición actual y futura desfavorable y la mayoría de ellos tendrá dificultades para continuar sus estudios, desarrollar carreras y ejecutar trabajos que les sean satisfactorios. Por ello, es importante centrar los esfuerzos para movilizar a los estudiantes hasta el Nivel 2 como mínimo, dado que a partir de dicho nivel demuestran las competencias básicas para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad actual.

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

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

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

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

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

## ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

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

### Descripción nivel de aprendizaje Adecuado



Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

### Descripción nivel de aprendizaje Elemental



Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

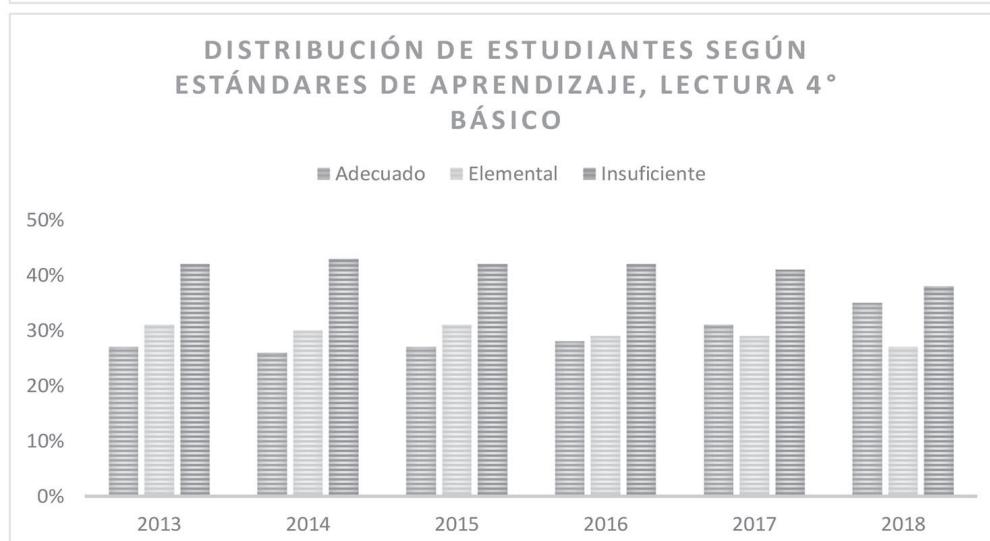
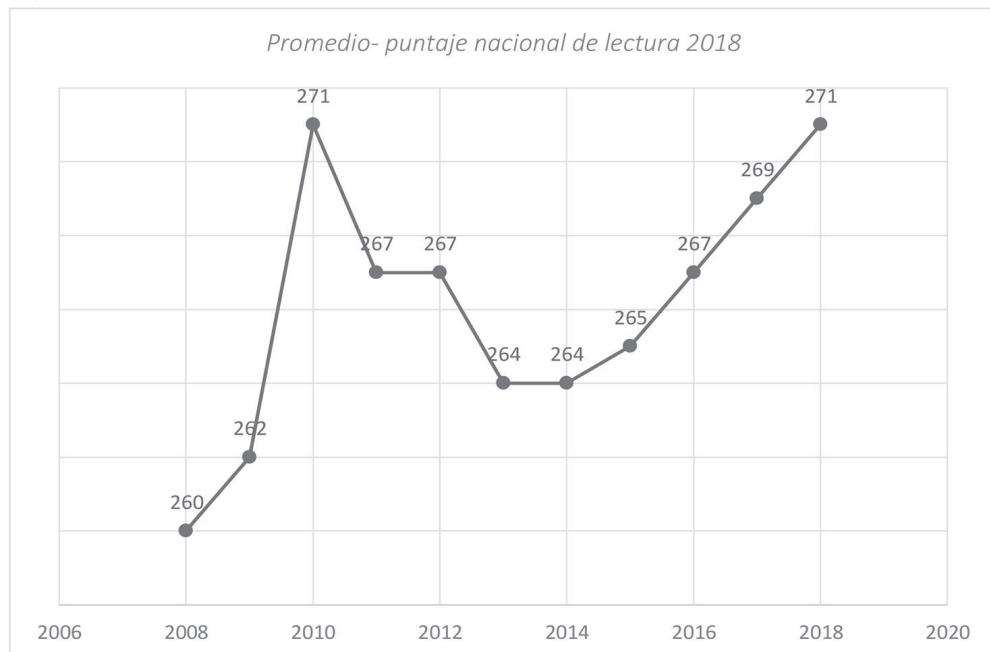
### Descripción nivel de aprendizaje Insuficiente



Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

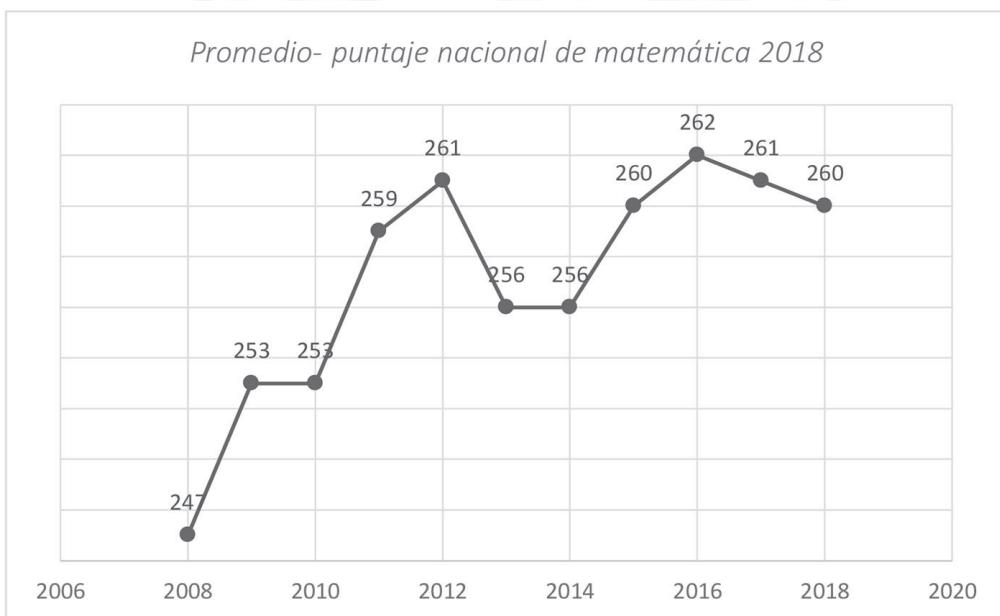
A continuación, se muestran diversos resultados.

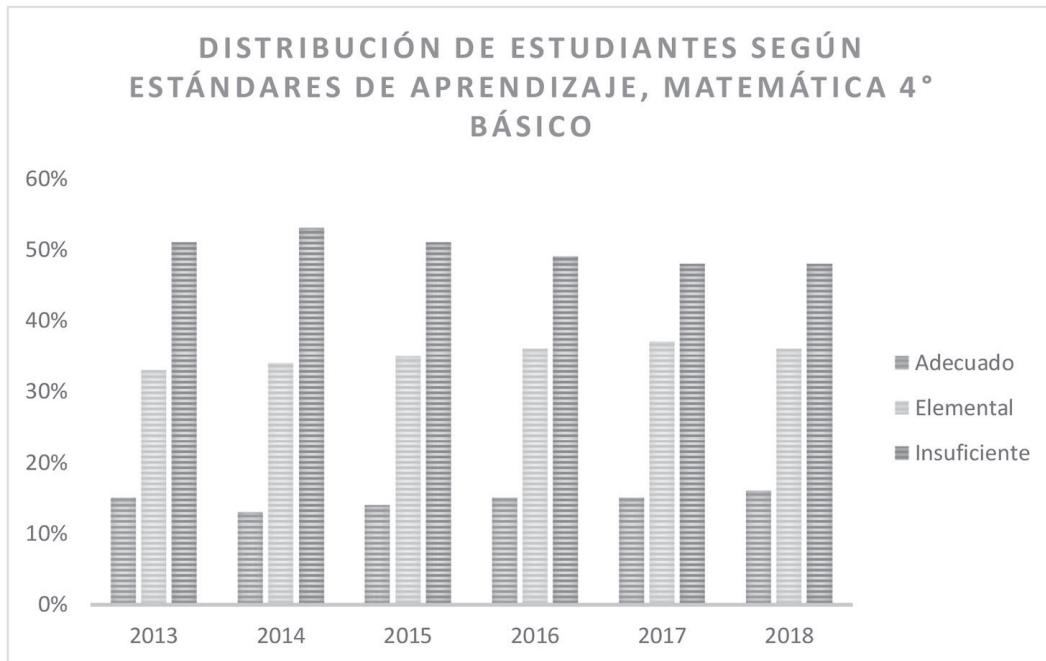
## Gráficos 1 y 2. Lectura, resultados nacionales 2018 de 4º básico



Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2018.

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





Fuente: Elaboración propia con bases Agencia de Calidad 2018.

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

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

**Figura 9. Distribución de los estudiantes en Estándares de aprendizajes y puntaje SIMCE, según GSE**

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

Notas: •: El promedio o porcentaje actual es similar al de la medición anterior.  
♦: El porcentaje del Nivel de Aprendizaje actual es significativamente más alto que el porcentaje de la medición anterior.  
▽: El porcentaje del Nivel de Aprendizaje actual es significativamente más bajo que el porcentaje de la medición anterior.

La distribución de la matrícula de acuerdo con los Estándares de Aprendizaje da cuenta de una diferencia de casi diez puntos porcentuales en el nivel Insuficiente entre la oferta municipal y la particular subvencionada en Matemática en 4° básico, como muestra la Tabla 3.

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

**Tabla 3. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática 4° básico, por dependencia**

Dependencia	Estándar	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	Adecuado	15%	13%	14%	15%	15%	16%
	Elemental	33%	34%	35%	36%	37%	36%
	Insuficiente	51%	53%	51%	49%	48%	48%

P. Subvencionado	Adecuado	22%	20%	23%	23%	22%	21%
	Elemental	38%	39%	41%	41%	41%	40%
	Insuficiente	40%	41%	37%	36%	37%	39%

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

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

**Tabla 4. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 4º básico por dependencia**

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

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

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

**Tabla 5. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática 4º básico, SLEP por cohorte de entrada**

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

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

En el caso de Lectura en 4º básico, la situación es similar. Así, en los territorios que comprenden las cohortes 2018 y 2020, existe un porcentaje mayor de estudiantes en el nivel Insuficiente en comparación con el total nacional de la matrícula municipal, como muestra la Tabla 6.

**Tabla 6. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 4º básico, SLEP por cohorte de entrada**

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

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

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

**Tabla 7. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática 2º medio por dependencia**

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

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

La situación antes descrita continúa en el caso de Lectura, con el 62% de los estudiantes de establecimientos educacionales municipales evaluados que no logra alcanzar el estándar de aprendizaje Elemental, realidad que se arrastra desde 2013 tanto en Matemática como en Lectura, tal como se observa en la Tabla 8.

**Tabla 8. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 2º medio, por dependencia**

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

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

Cuando se consideran los establecimientos públicos de los territorios que conforman las tres primeras cohortes de ingreso al Sistema, nuevamente la situación es más crítica que a nivel nacional.

Así, en todos los territorios el porcentaje de estudiantes de 2º medio que no alcanza el nivel Elemental es aún mayor que a nivel país.

**Tabla 9. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Matemática, 2º medio SLEP por cohorte de entrada**

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

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

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

**Tabla 10. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje, Lectura 2º medio, SLEP por cohorte de entrada**

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

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

#### TITULACIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

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

**Tabla 11. Tasa de titulación, Educación Media TP, por dependencia, 2013-2017**

Dependencia	2013	2014	2015	2016	2017
Municipal	54%	63%	61%	64%	65%
Subvencionada	51%	67%	66%	69%	71%
SLEP 2018	66%	62%	61%	57%	62%

SLEP 2019	60%	66%	63%	65%	52%
SLEP 2020	51%	50%	47%	52%	50%

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

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

**Tabla 12. Tasa de titulación, enseñanza media TP, por dependencia, variación interanual**

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

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

## ASISTENCIA

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

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

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

**Figura 10. Categorías de asistencia**

Agencia de Calidad de la Educación OTROS INDICADORES:				
4 categorías	Ausentismo Crónico			
	Asistencia destacada	Asistencia normal:	Inasistencia reiterada	Inasistencia grave
	alumnos que asisten un 97% o más del año	alumnos que asisten más de un 90% y menos de un 97%	asisten entre un 90% y más de un 85%	asisten 85% o menos
	Menos de 4 días al año	Entre 4 y 18 días al año	Entre 19 y 28 días al año	Más de 28 días al año
	100 ptos.	70 ptos.	30 ptos	0 ptos.

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

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

**Tabla 13. Asistencia por dependencia, 2013-2018**

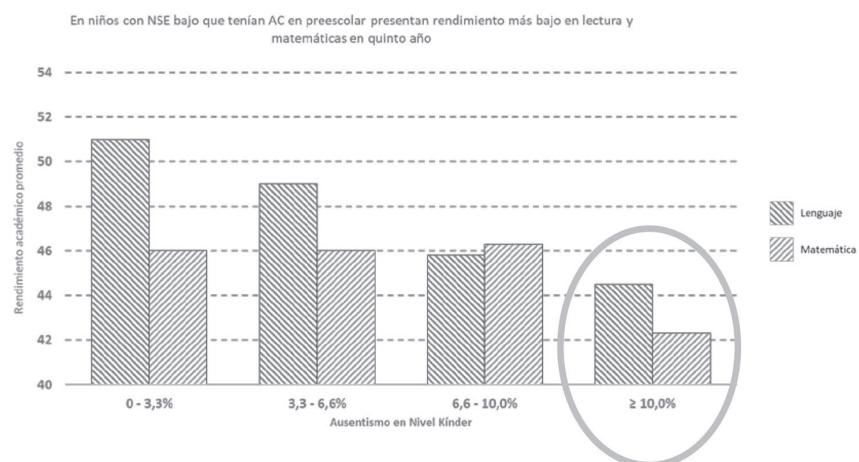
Dependencia	Categoría asistencia	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	Asistencia destacada	24%	25%	25%	28%	28%	30%
	Asistencia normal	34%	34%	34%	34%	35%	34%
	Inasistencia reiterada	19%	19%	18%	18%	17%	17%
	Inasistencia grave	23%	23%	23%	21%	20%	19%
P. Subvencionado	Asistencia destacada	29%	30%	30%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

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

La Tabla 13 muestra la tendencia del comportamiento de la asistencia durante los últimos cinco años y en ella es posible ver que, en comparación con la provisión particular subvencionada, la municipal registra seis puntos porcentuales más en la categoría de inasistencia grave (menor o igual a 85% de asistencia) con diferencias similares en los tramos superiores de asistencia. A pesar de ello y lo problemático que resulta que casi un 20% de la matrícula municipal presente una asistencia que de acuerdo con la normativa no le permite avanzar al siguiente grado, es posible ver una tendencia a la mejora. La tabla muestra las tasas de variación interanual de los distintos tramos de asistencia, donde se destaca una disminución de un 17% de la inasistencia grave y un aumento del 29% de la asistencia destacada en el sector municipal entre 2013 y 2018.

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

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

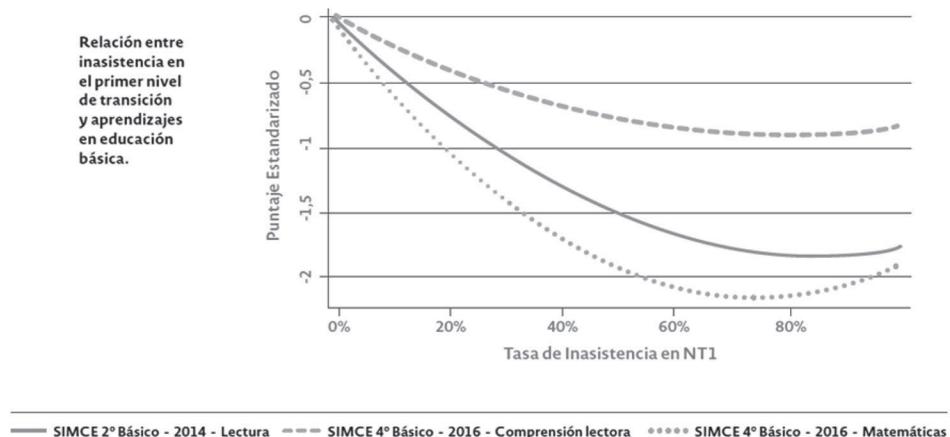


Fuente: National Center for Children in Poverty ([www.nccp.org](http://www.nccp.org)). Present, Engaged, and Accounted for: The Critical Importance of Adressing Chronic Absence in the Early Grades.

**Tabla 14. Patrones de inasistencia anual y ausentismo crónico por nivel educativo**

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

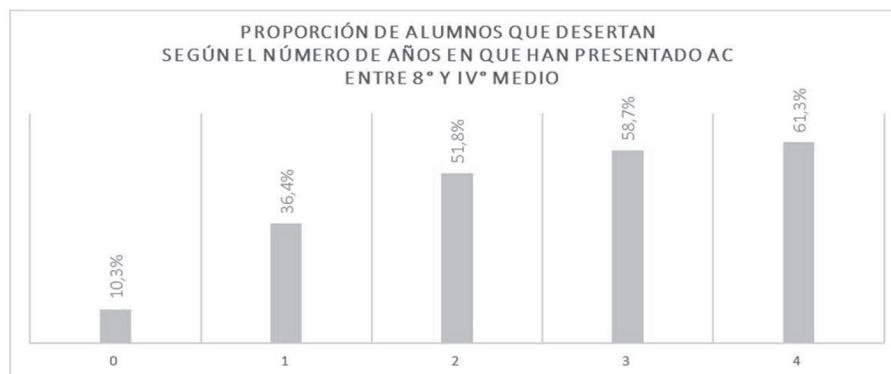
Fuente: ¿Qué sucede con los días que faltan? Ausentismo crónico en Educación Parvularia en Chile. Autores: Alejandro González y Martha Kluttig - Mievidencias N°19, 2019.

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

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

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

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

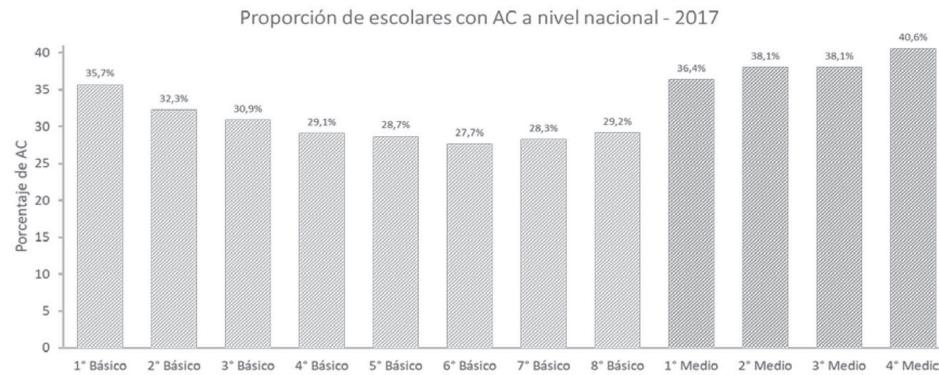
**Gráfico 7. Ausentismo Crónico y Deserción escolar**

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

Al analizar la situación por niveles, se observa que aumenta en la enseñanza media. Es importante comprender que tener AC un año aumenta en casi 13 veces las posibilidades de tener AC al año siguiente.

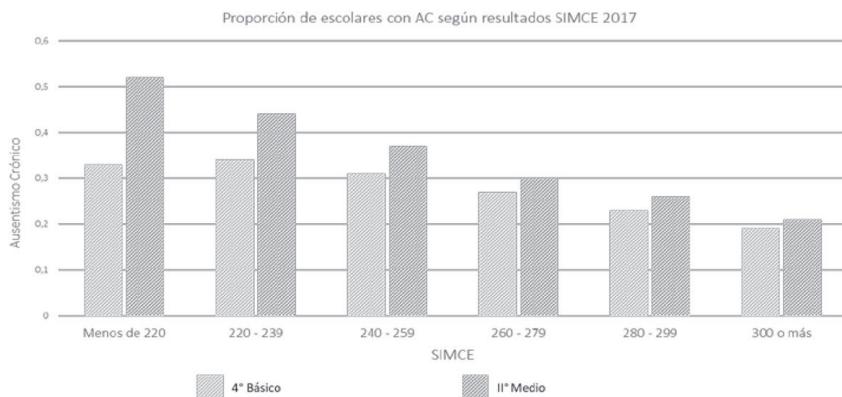
Afecta la convivencia escolar, puesto que los alumnos con AC no logran establecer relaciones de confianza (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013), no logran desarrollar los hábitos necesarios para enfrentar con éxito la vida adulta (Ebstein et. Al, 2002), tienden a presentar mayores períodos de cesantía y sueldos más bajos que sus pares y suelen presentar mayores tasas de embarazo adolescente, drogadicción y delincuencia (Chang et. Al, 2008). De hecho, hacia 6º básico, el ausentismo crónico, es el mejor predictor de la deserción escolar (Chang et. Al, 2008).

**Gráfico 8. Proporción de escolares en Ausentismo crónico.**



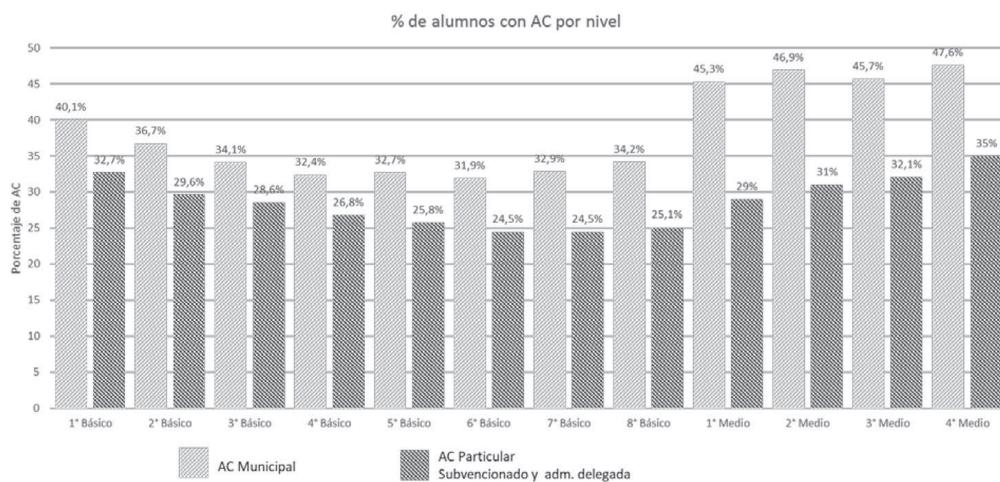
Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR Considera solo educación niños y jóvenes. Colegios municipales, Particulares Subvencionados y de Administración Delegada.

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



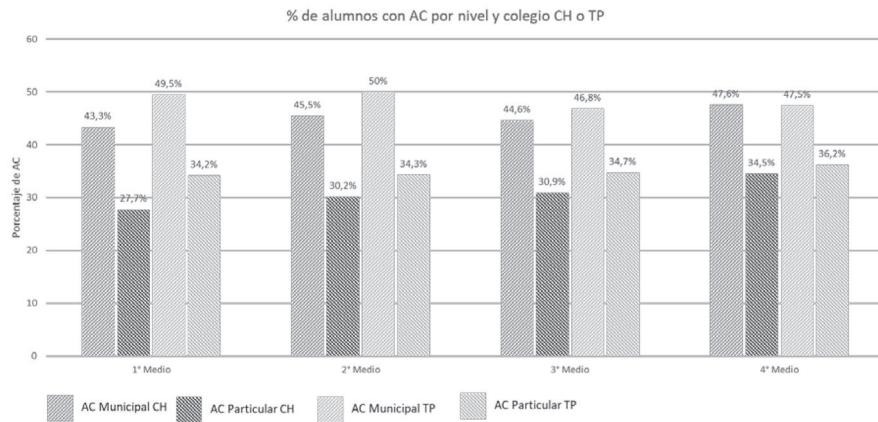
Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR - Presente.

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



Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR - Presente.

## Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico.



Fuente: MINEDUC. Elaboración: RADAR - Presente.

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

**Tabla 15. Asistencia por dependencia, 2013-2018, variación interanual**

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

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

Al considerar el comportamiento de la asistencia en los territorios que componen los primeros 11 SLEP (Tabla 16), es posible visualizar que registran niveles de inasistencia grave mayores que el sector municipal.

**Tabla 16. Asistencia por SLEP cohorte de entrada primera etapa, 2013-2018**

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

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

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

**Tabla 17. Variación asistencia por SLEP cohorte de entrada primera etapa, 2013-2018**

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

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

## EXCLUSIÓN ESCOLAR Y DESERCIÓN<sup>2</sup>

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

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

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

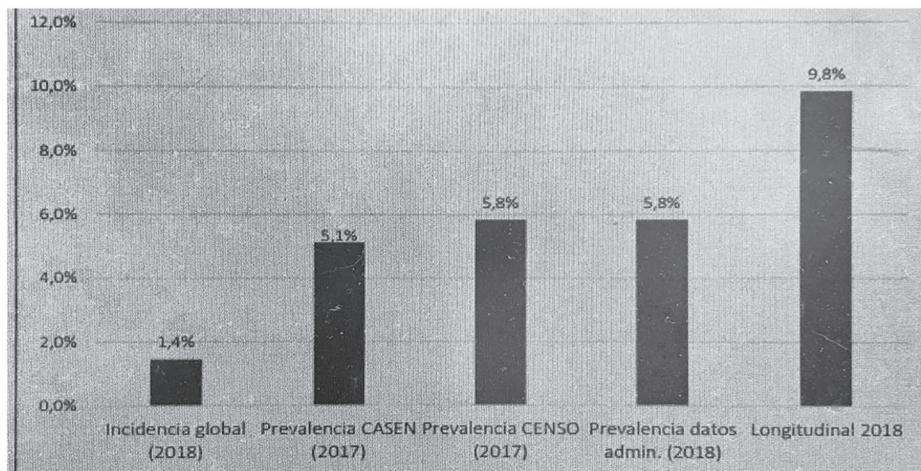
La definición de deserción debe considerar para la medición el horizonte temporal que desea medirse, el rango de edad teórico de ingreso y egreso del sistema escolar, y los programas complementarios de finalización de estudios, entre otras variables relevantes. En este sentido, para medir la deserción escolar se pueden abordar tres indicadores importantes: la tasa de incidencia o evento, la tasa de prevalencia o estado y la tasa de cohorte o longitudinal. Cada una de estas medidas considera un universo distinto de

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

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

estudiantes y horizontes diferentes de tiempo, de modo que constituyen aproximaciones complementarias a esta problemática. Por lo tanto, de acuerdo con la medida empleada la deserción escolar varía en su magnitud. La tasa de incidencia generalmente presenta las menores tasas, la tasa de prevalencia valores intermedios, y la de cohorte muestra las mayores magnitudes. Este planteamiento se observa en el siguiente gráfico, en donde se reúnen las diferentes mediciones. Es importante mencionar que, si bien las tasas se muestran en un mismo gráfico, no necesariamente son comparables, ya que la tasa de incidencia revisa a quiénes salen del sistema de un año a otro, mientras que la longitudinal, por ejemplo, contempla el acumulado de los estudiantes que, habiendo cursado 1º básico el año 2006, no se encuentran 12 años después en el sistema.

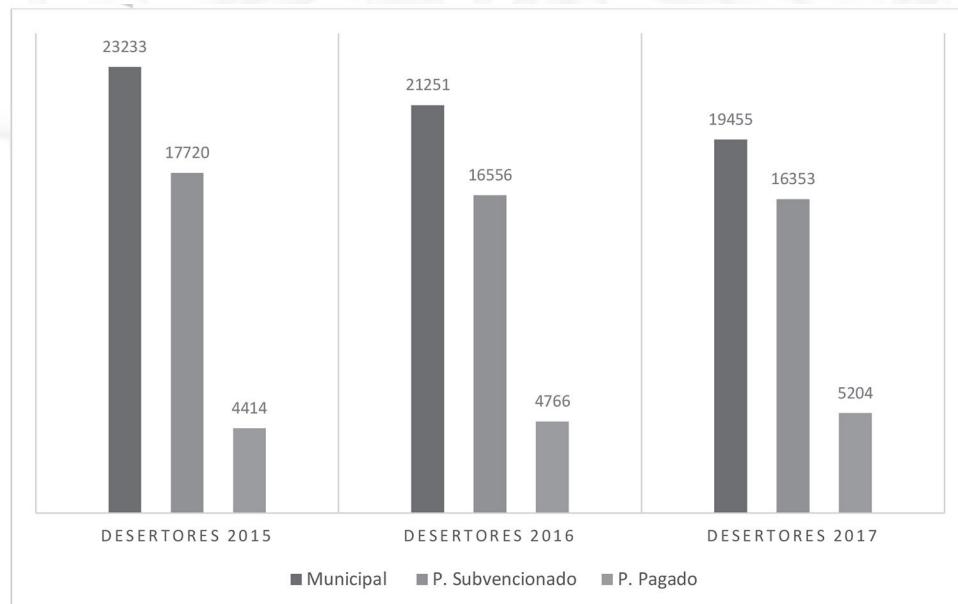
**Gráfico 12. Comparación de tasas de deserción, 2017-2018**



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

La tasa de incidencia<sup>3</sup> comprende a aquellos estudiantes que, habiendo sido parte del sistema en el año, no se encuentran matriculados al siguiente. Al observar las tasas de incidencia por el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, se evidencia que durante los últimos tres años se ha mantenido estable al considerar la totalidad del sistema. Aun así, reducir la deserción puede ser entendida como un indicador tanto de la eficacia del Sistema, como de la adecuación de la oferta educacional a las necesidades de los estudiantes y sus familias.

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



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

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

**Tabla 18. Tasa de incidencia global, por dependencia**

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

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

**Tabla 19. Tasa de incidencia sistema regular, por dependencia**

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

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

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

#### Tasa de prevalencia - Encuesta CASEN<sup>4</sup>

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

**Tabla 20. Tasa de prevalencia según rango etario, CASEN 2017**

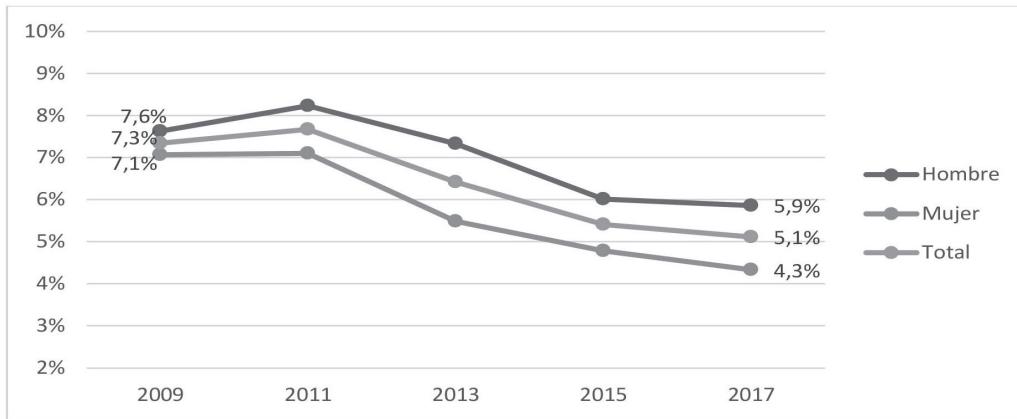
Rango etario	Desertores	Matriculados/Egresados	Tasa de prevalencia
5-13 años	15.298	2.071.436	0,7%
14-17 años	22.729	928.279	2,4%
18-21 años	112.917	984.205	10,3%
22-24 años	106.563	796.837	11,8%
<b>5-24 años</b>	<b>257.507</b>	<b>4.780.757</b>	<b>5,1%</b>

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

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

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

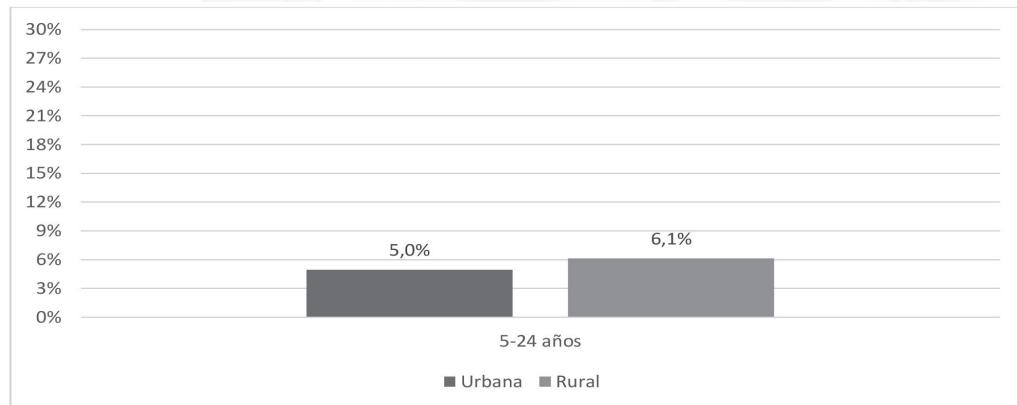
**Gráfico 14. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según género, 2009-2017**



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

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

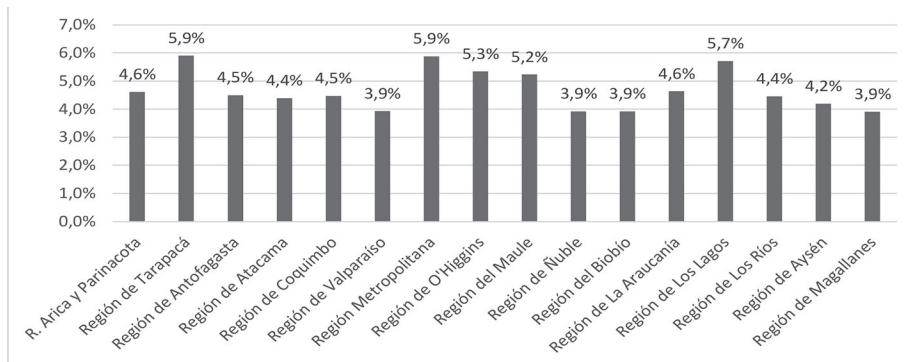
**Gráfico 15. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según zona geográfica, 2018**



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

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

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



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

### Tasa de prevalencia - CENSO 2017

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

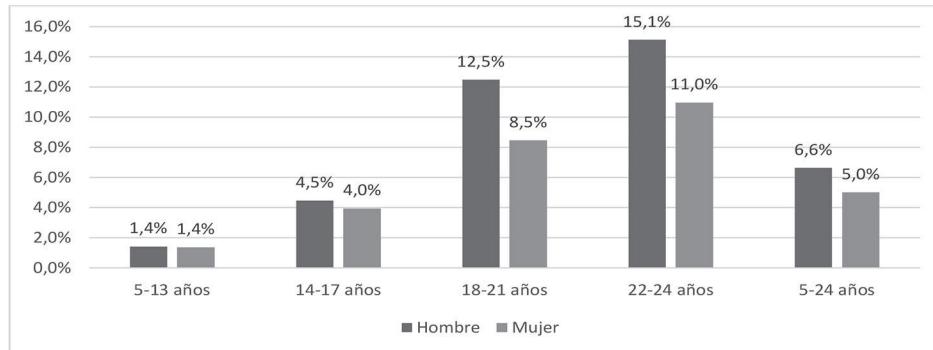
**Tabla 21. Tasa de prevalencia según rango etario, CENSO 2017**

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

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

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

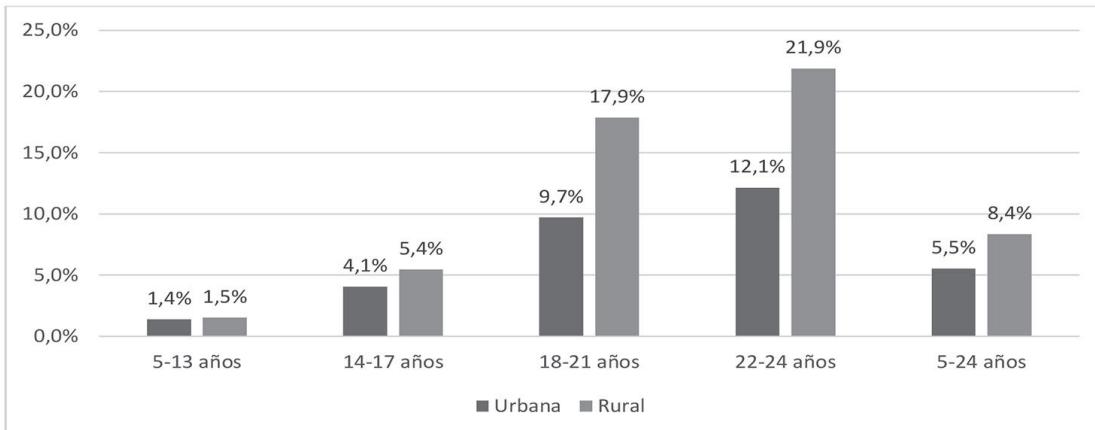
**Gráfico 17. Tasa de prevalencia según género y rango etario, CENSO 2017**



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

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

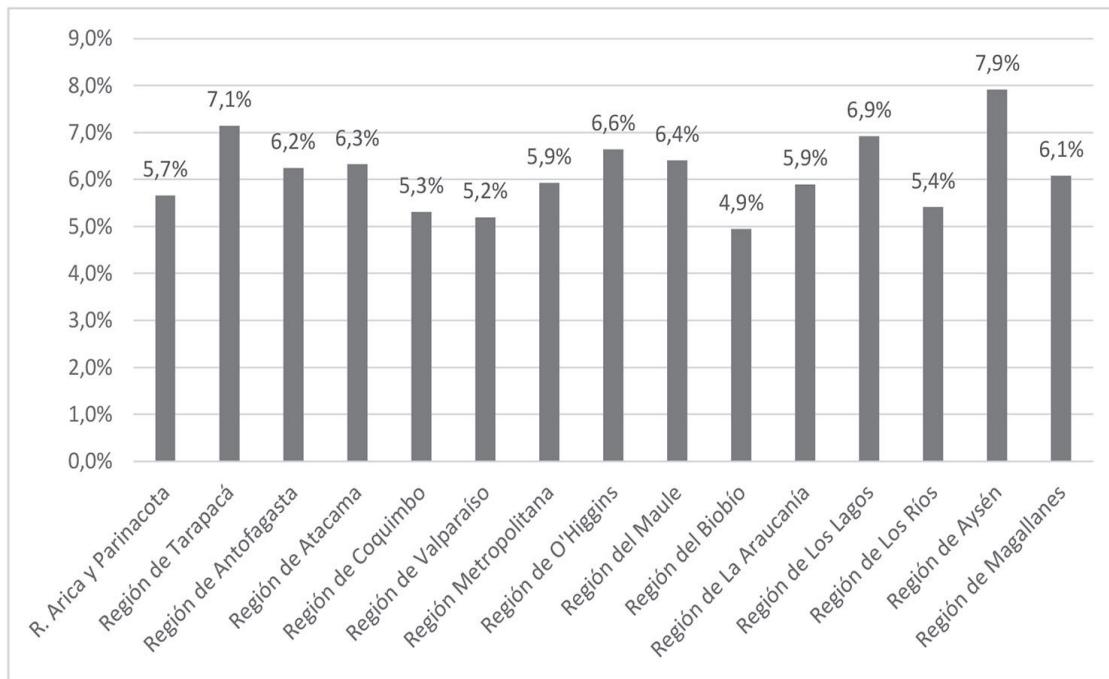
**Gráfico 18. Tasa de prevalencia según zona y rango etario, CENSO 2017**



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

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

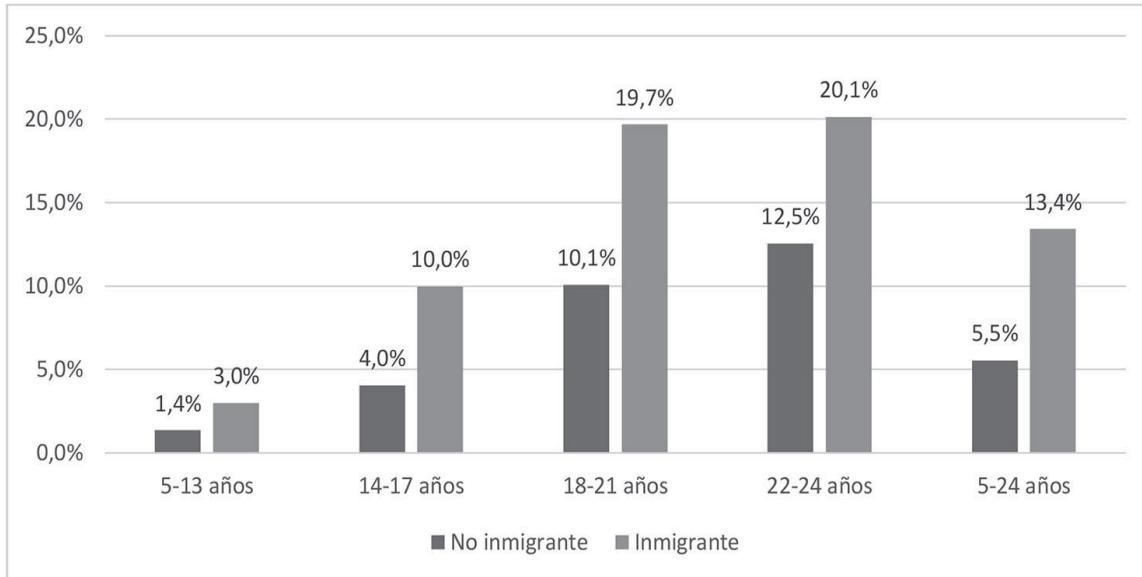
**Gráfico 19. Tasa de prevalencia (5 a 24 años) según región, 2018**



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

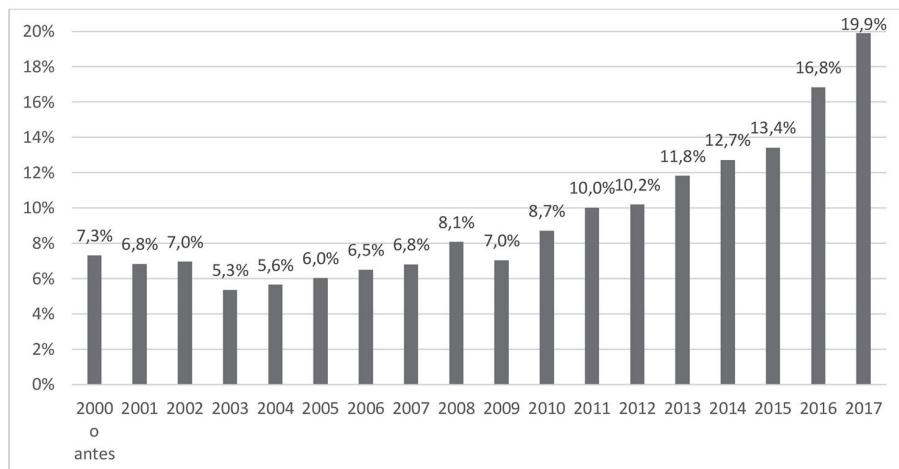
Dado el contexto actual del país, donde la cantidad de inmigrantes internacionales ha crecido casi cuatro veces entre el 2002 y el 2017 (INE, 2018), es interesante utilizar el CENSO 2017 para revisar la situación de la deserción diferenciando migrantes y no migrantes. Al respecto, se encuentra que los estudiantes inmigrantes presentan mayores tasas de deserción. En el gráfico 21 se muestra la magnitud de la deserción entre los inmigrantes, mostrando la tasa de prevalencia según año de llegada a Chile. En ellos, se observa que la tasa es muchísimo mayor para quienes llevan menos años en Chile. Entre quienes arribaron el 2016 y 2017 a Chile, la tasa de prevalencia bordea el 17% y 20% respectivamente, mientras que para inmigrantes que llegaron 10 años antes (2006-2007), este indicador está entre 6% y 7%.

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



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

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



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

#### Tasa de prevalencia – Datos administrativos

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

En la tabla 29 se muestra la cantidad de niños y jóvenes que ha desertado y la tasa correspondiente al utilizar datos administrativos para calcular la tasa de prevalencia. El número de desertores asciende a 296.202, lo que corresponde a un 5,8% del total de estudiantes que se registran algún año en el sistema, y que al 30 de abril del 2018 se encuentran en el rango etario 5-24.

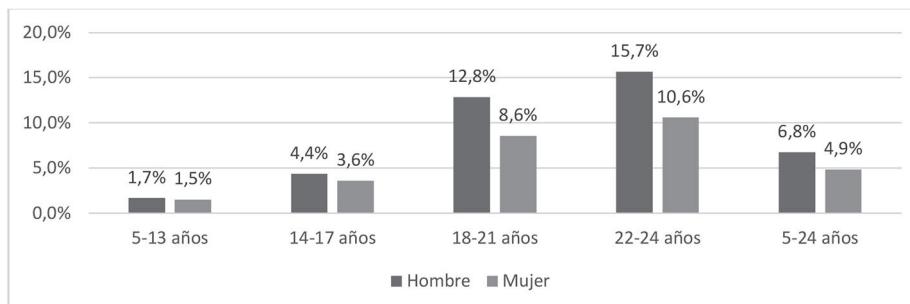
**Tabla 22. Tasa de prevalencia según rango etario, datos administrativos 2004-2018**

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

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

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

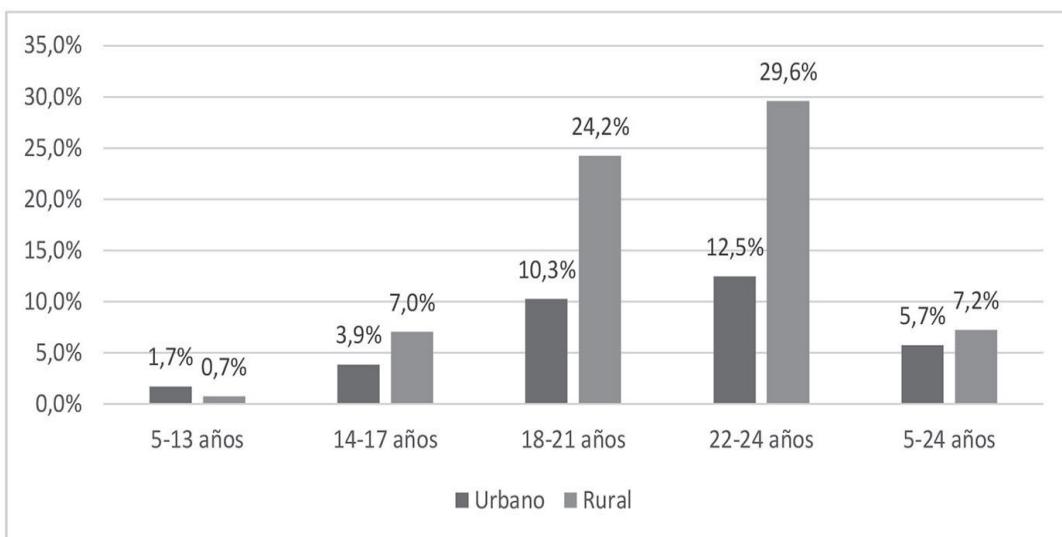
**Gráfico 22. Tasa de prevalencia según sexo y rango etario, 2018**



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

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

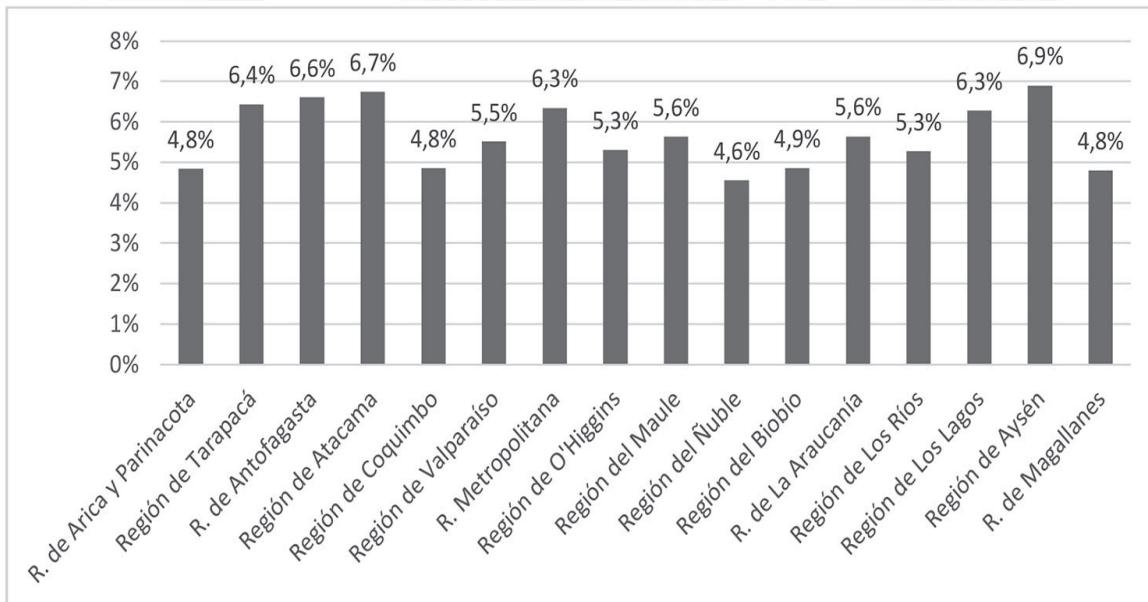
**Gráfico 23. Tasa de prevalencia según zona y rango etario, 2018**



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

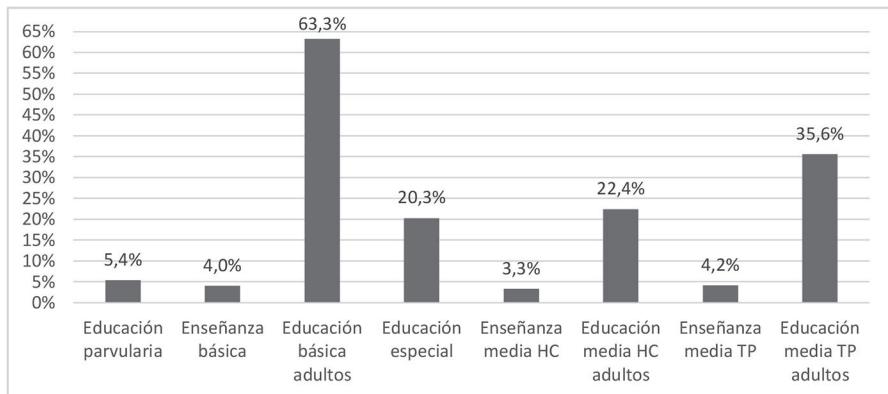
Las tasas regionales muestran los mayores porcentajes de desertores en las regiones de Aysén, Atacama y Antofagasta (con 6,9%, 6,7% y 6,6% respectivamente), mientras que las con menores tasas son las regiones de Ñuble, Arica y Parinacota, Coquimbo y Magallanes (la primera con un 4,6% y las otras con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

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



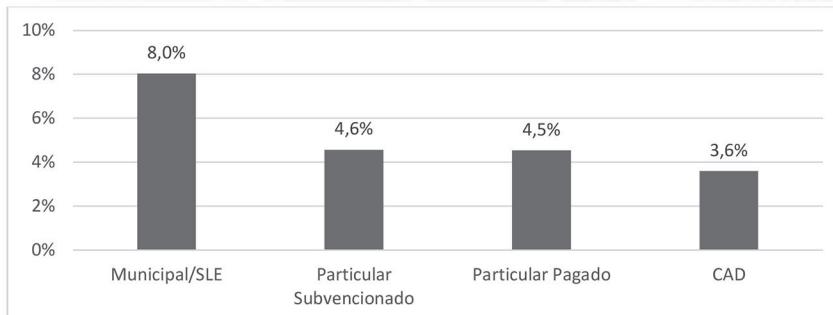
Fuente: Elaboración Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2019 con datos del Centro de Estudios MINEDUC. Se estima la tasa de prevalencia al 30 de abril de 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La encuesta CASEN 2017, cuyo objetivo principal es describir a la población según aspectos socioeconómicos, permite desagregar según quintil de ingresos y pobreza multidimensional. Es

posible notar que, dentro del conjunto de personas en situación de pobreza multidimensional, la tasa de prevalencia es 11 puntos porcentuales mayor que la tasa estimada para personas que no están en dicha condición. Este tipo de análisis refleja la complejidad del fenómeno y la pertinencia de un sistema de alerta temprana que permita identificar oportunamente a los estudiantes en riesgo de deserción escolar, tal como en Chile ya se ha iniciado.

El CENSO 2017, por su parte, proporciona información confiable para identificar a los inmigrantes, de manera de poder estudiar por separado a este grupo. En el tramo de edad 5-24, la tasa de prevalencia para inmigrantes es de 13,4%, comparado con un 5,5% para el resto de la población. Por otra parte, se observa que los extranjeros que arribaron el 2016 o 2017 tienden a presentar tasas de deserción y desescolarización mucho más altas que aquellos que llevan un tiempo más largo en el país.

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

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

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

## FORMACIÓN CIUDADANA

Según el Primer Estudio Nacional de Formación Ciudadana, uno de cada tres estudiantes no considera la democracia como la mejor forma de gobierno, mientras uno de cada tres alumnos considera que la violencia o la fuerza física son medios para lograr lo que uno quiere, en desmedro de lograr la paz por medio del diálogo y la negociación<sup>5</sup>.

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

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

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

<sup>5</sup> Primer Estudio Nacional de Formación Ciudadana. 2019.

## Indicadores que evidencian resultados de los docentes

### SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE

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

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



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

Hay tres requisitos para la progresión:

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

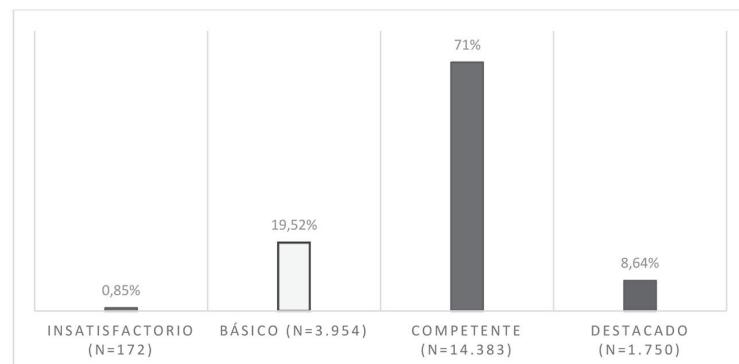
La evaluación docente se realiza mediante cuatro instrumentos:

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

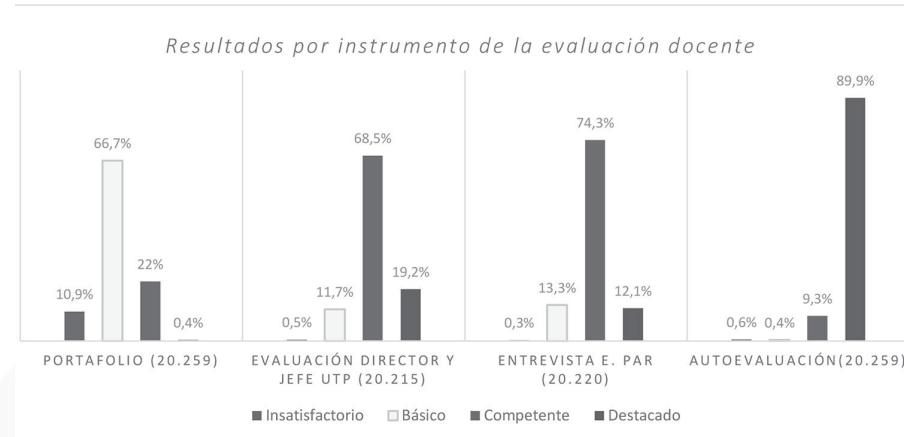
Al finalizar la evaluación, se establecen distintos niveles de desempeño:

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

## RESULTADOS EVALUACIÓN DOCENTE

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

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

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

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

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

**Figura 11. Nivel de desempeño en aspectos evaluados en Portafolio 2018**

Fuente: Informe SEREMI- DEPROV.

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

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

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

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

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

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

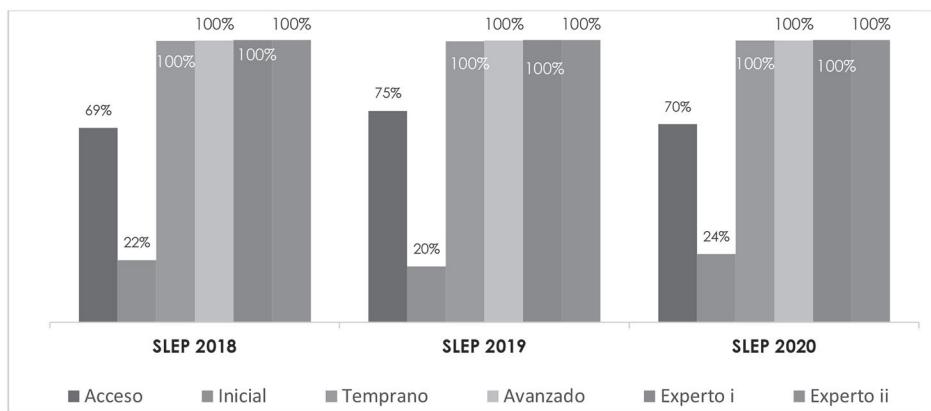
**Tabla 23. Porcentaje de docentes con más de dos bienios de experiencia, por tramo y dependencia, 2018**

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

Fuente: Centro de Estudios, Mineduc.

Como lo muestra la Tabla 23, el 100% de quienes se encuentran en el tramo Temprano cumplen con el requisito de dos o más bienios de experiencia profesional necesario para poder estar clasificado en el tramo Avanzado. Puesto que los tres primeros tramos corresponden al 55% de los docentes en el sistema (Mineduc, 2018c), es posible visualizar un número reducido de profesores que logra desempeños adecuados en la Evaluación Docente, lo que se replica en los territorios de los 11 primeros SLEP. Todo lo anterior sugiere la necesidad de acompañarlos en el desarrollo de las capacidades que les permita entregar una mejor formación y avanzar en su desarrollo profesional continuo.

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



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

## TRAYECTORIAS

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

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

## OBSERVACIONES DE CLASE

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

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

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

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

Dimensión	Indicador
Organización de clases	I Optimización del tiempo en clases
	II Gestión del tiempo para la enseñanza
Ambiente para el aprendizaje	III Comunicación respetuosa
	IV Atención y respuesta oportuna del docente ante las necesidades académicas y socio emocionales de los estudiantes

<b>Estrategias pedagógicas</b>	V Proceso de retroalimentación
	VI Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior
	VII Conexiones con la vida cotidiana
	VIII Facilitación de la apropiación de conceptos y/o procedimientos

La evaluación permite asignar 4 categorías:

**Insuficiente    Elemental    Adecuado    Sistemático**

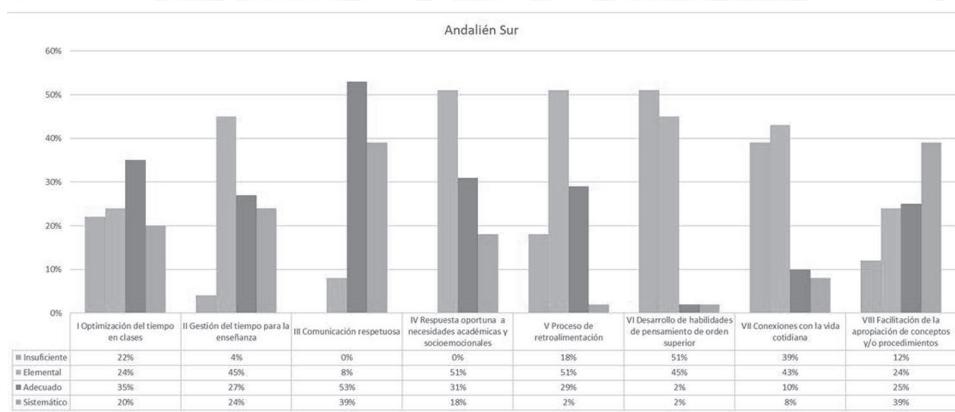
A nivel general, las aulas de establecimientos categorizados en alto desempeño tienen resultados significativamente mejores que las categorizadas en insuficiente y medio bajo. El indicador mejor evaluado es la comunicación respetuosa (que concentra un 90% evaluado en adecuado y sistemático) y atención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

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

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

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

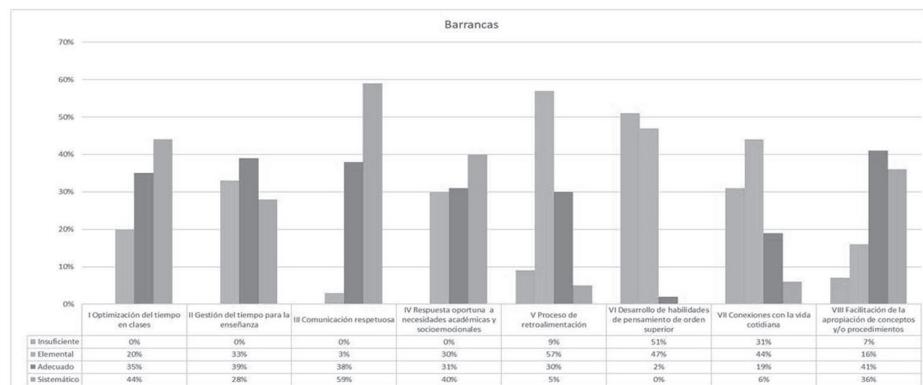
**Gráfico 30. Resultados de las observaciones de clases por indicador, Andalién Sur**



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

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

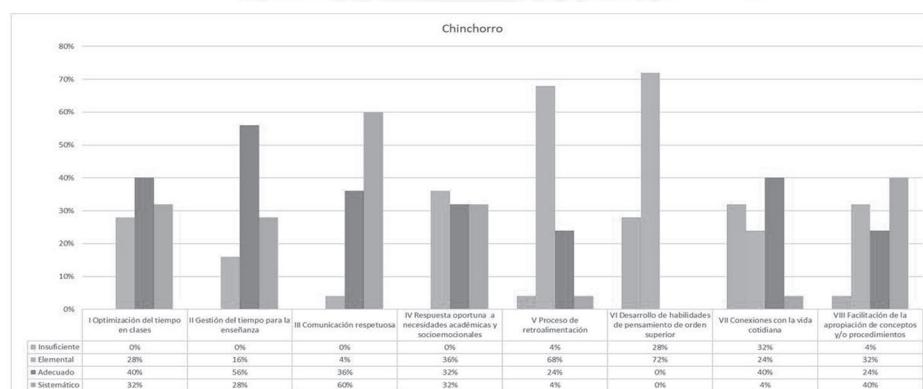
### Gráfico 31. Resultados de las observaciones de clases por indicador, Barrancas



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

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

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

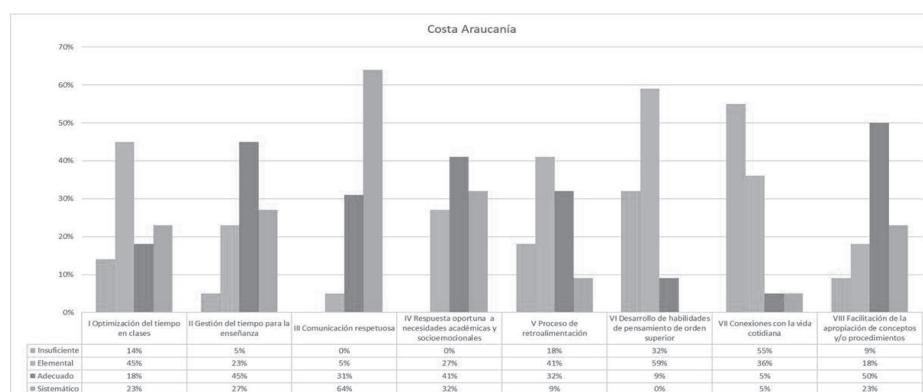


Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc.

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

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

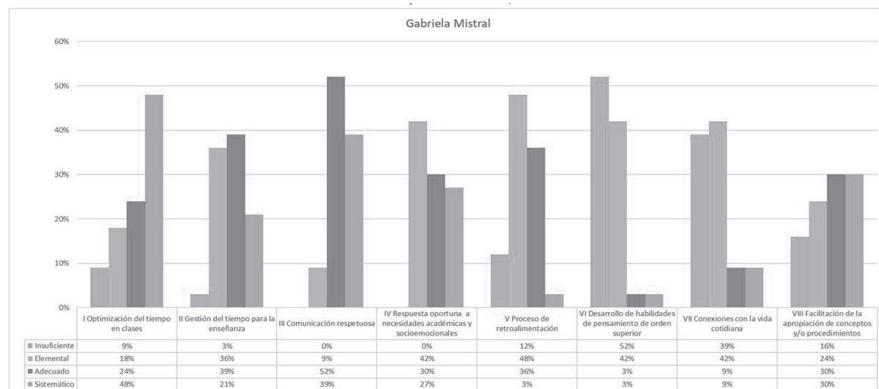
### Gráfico 33. Resultados de las observaciones de clases por indicador, Costa Araucanía



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

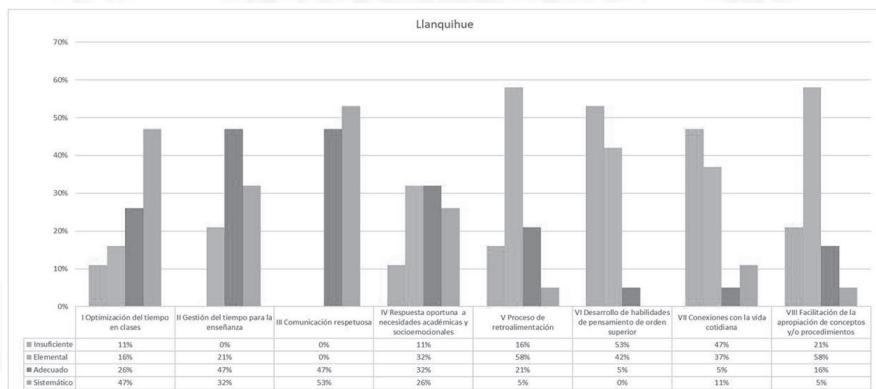
En Gabriela Mistral la comunicación respetuosa (91%) y la optimización del tiempo en clases (72%) fueron los indicadores de mejor desempeño a nivel individual. El desarrollo de habilidades de orden superior (94%) junto con las conexiones con la vida cotidiana (81%) fueron los indicadores que presentaron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

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



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

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

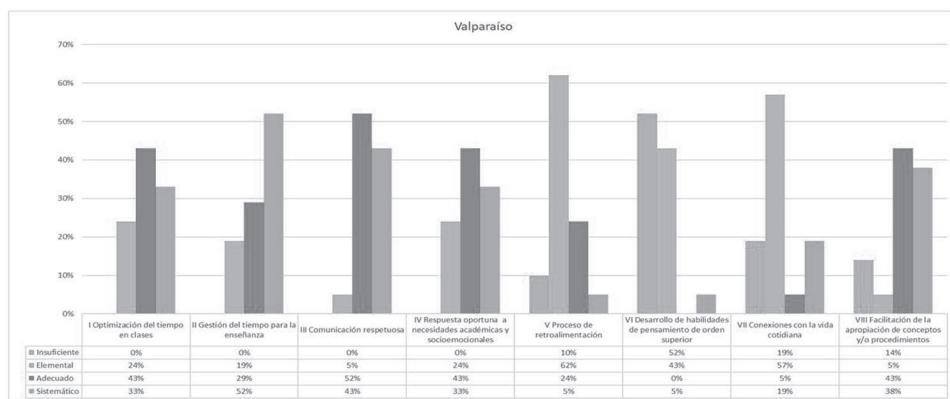


Fuente: Elaboración propia en base a cargos docentes 2018, Centro de Estudios, Mineduc.

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

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

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



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

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

**Tabla 24. Síntesis de resultados de las observaciones de clases por indicador, en los niveles adecuado + sistemático.**

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

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

**Tabla 25. Síntesis de resultados de las observaciones de clases por indicador, en los niveles insuficiente + elemental**

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

## CAPACIDADES Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS

Generar capacidades a nivel directivo en los establecimientos públicos también es crucial para el mejoramiento del Sistema en su conjunto. La evidencia nacional e internacional muestra que el efecto del liderazgo escolar por parte de los equipos directivos es relevante y significativo en el logro escolar y los factores que lo influencian, como son el aumento de puntajes en pruebas estandarizadas y la retención de profesores, respectivamente (Béteille, Kalogrides y Loeb, 2012; Coelli y Greene, 2012), lo que muestra la urgencia de fortalecer y desarrollar las capacidades de los equipos directivos de escuelas y liceos. Un asunto relevante de considerar es el efecto que tiene en los aprendizajes de

los estudiantes la permanencia de los directores en los establecimientos educacionales, existiendo evidencia del efecto negativo en sus resultados académicos cuando se produce la salida de un director efectivo. Estos efectos negativos pueden extenderse a la retención de los profesores, especialmente en escuelas con mayoría de aquellos con poca experiencia y en escuelas en contexto de pobreza (Miller, 2013; Béteille, Kalogrides y Loeb, 2012). Este punto muestra la relevancia general que tienen los directivos tanto en la estabilidad de un establecimiento como en los aprendizajes, particularmente en escuelas que concentran pobreza (CEDLE, 2017; Wills, 2016; Agencia de Calidad, 2014; Miller, 2013; Béteille, Kalogrides y Loeb, 2012; Coelli y Greene, 2012).

#### CAPACIDADES Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN:

La preocupación por el desarrollo de capacidades se extiende también a los asistentes de la educación. En el caso de aquellos que realizan tareas de apoyo pedagógico, la evidencia internacional establece que pueden ser un aspecto positivo en las experiencias de aprendizaje, ello, debido a que disminuye la tasa de personal docente por estudiante en el aula, permite que este reciba apoyo personalizado; disminuyendo así la carga de trabajo de los profesores, permitiéndoles concentrarse en las tareas pedagógicas y menos en las administrativas, a la vez que ayudan a mejorar el clima y orden en las salas y establecimientos; entre otros (Masdeu, 2015). Los efectos positivos derivados de la presencia de asistentes de la educación dependerán tanto de las condiciones en las que desempeñan sus funciones, como en su nivel de preparación y el de los docentes que trabajan con ellos (Masdeu, 2015). En definitiva, al considerar los antecedentes mencionados, surge la necesidad de orientar esfuerzos hacia la profesionalización del sistema y desarrollo de capacidades tanto a nivel directivo, como de los docentes y asistentes de la educación. Ello se basa en la extensa evidencia que asocia el liderazgo directivo y las capacidades de docentes y asistentes con los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

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

#### Indicadores que aportan evidencia de resultados de los establecimientos

#### CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO: CLASIFICACIÓN AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

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

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

**Tabla 26. Categorías de desempeño, Educación Básica por dependencia, 2015-2018**

Dependencia	Categoría	2015	2016	2017	2018
Nacional	Alto	12%	16%	16%	15%
	Medio	48%	49%	49%	54%
	Medio-bajo	28%	25%	24%	24%
	Insuficiente	12%	11%	11%	8%

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

Municipal	Alto	5%	10%	10%	10%
	Medio	43%	44%	45%	51%
	Medio-bajo	34%	30%	30%	28%
	Insuficiente	18%	16%	16%	11%
P. Subvencionado	Alto	13%	17%	18%	15%
	Medio	53%	55%	55%	59%
	Medio-bajo	25%	21%	20%	21%
	Insuficiente	9%	7%	7%	5%

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

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

**Tabla 27. Categorías de desempeño, Educación Básica, SLEP primera etapa, 2015-2018**

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

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

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

**Tabla 28. Categorías de desempeño, Educación Media por dependencia, 2016-2018**

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

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

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

**Tabla 29. Categorías de desempeño, Educación Media, SLEP primera etapa 2016-2018**

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

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

#### Indicadores que aportan evidencia de los apoderados

#### DENUNCIAS REALIZADAS POR LOS APODERADOS A LA SUPERINTENDENCIA

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

**Tabla 30. Tasa de incidencia de denuncia ante la Superintendencia**

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

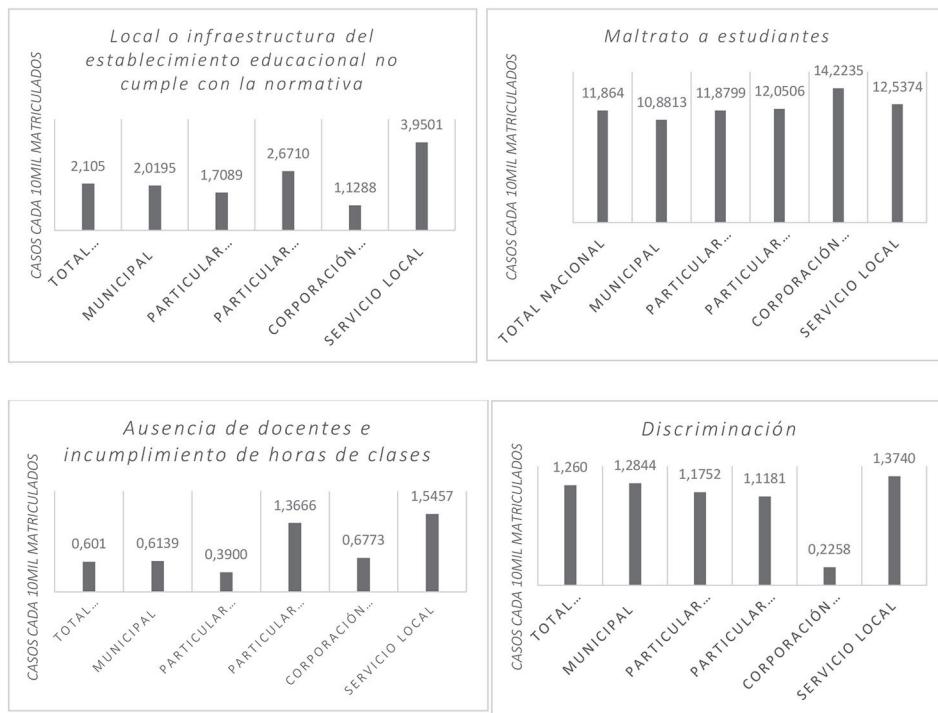
Fuente: Elaboración propia con datos Superintendencia de Educación, octubre 2019.

**Tabla 31. Tasa de incidencia de denuncia ante la Superintendencia SLEP 2018**

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

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

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



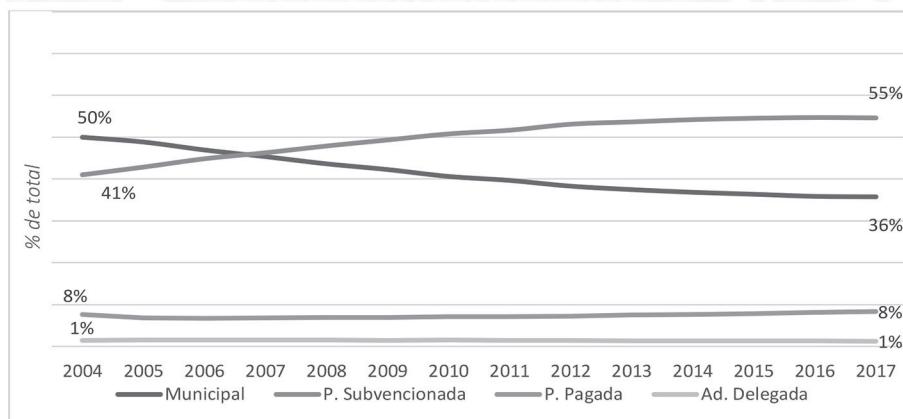
Fuente: Unidad de Estadísticas y Estudios, Departamento de Gestión Institucional, Superintendencia de Educación.

**Indicadores que aportan evidencia del sistema en general**

**MATRÍCULA**

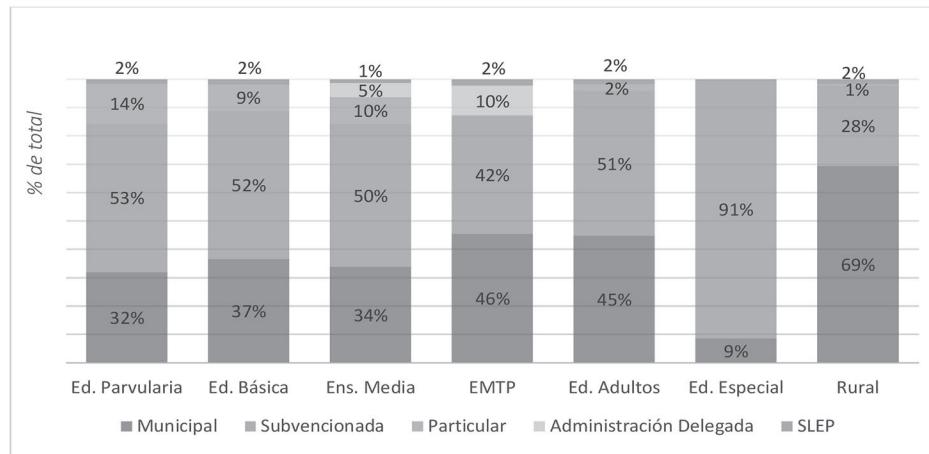
Uno de los aspectos más críticos de la educación pública en el país es la baja sistemática que ha experimentado su cobertura a nivel nacional, evidenciándose un marcado descenso de la matrícula de los establecimientos municipales del país. Si en 2004 representaba el 50%, en 2017 solo el 36% de la matrícula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

**Gráfico 41. Matrícula escolar por dependencia, 2004-2017**



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

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

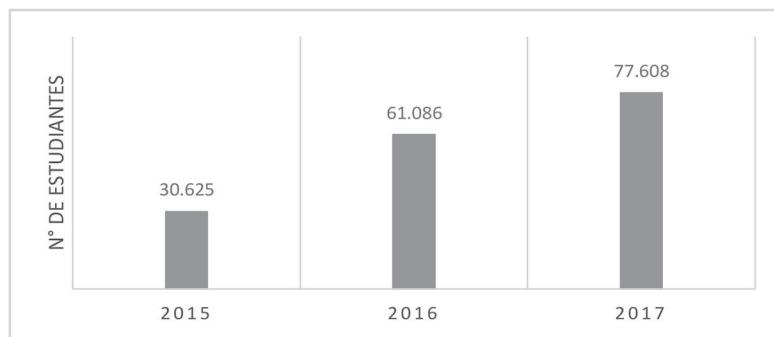
**Gráfico 42. Porcentaje matrícula escolar por dependencia, nivel y modalidad de enseñanza, 2018**

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

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

Según el Anuario Estadístico Nacional de Migración realizado por el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) correspondiente al Ministerio del Interior y Seguridad Pública, desde el último censo de 2002 se ha acelerado la tasa de personas migrantes y refugiados.

En el Sistema educacional se evidencia la presencia de extranjeros en todas las modalidades y niveles educativos, como también en las diferentes dependencias existentes. El centro de estudios del Mineduc, a partir de los datos provenientes del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)<sup>7</sup>, reveló los siguientes datos de evolución y aumento de la matrícula escolar extranjera entre 2015 y 2017.

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

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

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

Asimismo, es importante indicar que el 57,5% de los alumnos extranjeros estudia en establecimientos municipales, mientras que el 33,1% lo hace en particulares subvencionados, un 7,9% en particulares pagados y un 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD). En dos años la tasa de estudiantes extranjeros aumentó del 1,5% en 2015 al 3,5% en 2017, contribuyendo a la estabilización de la matrícula municipal, pero al mismo tiempo, levantando la necesidad de observar y analizar con mayor

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

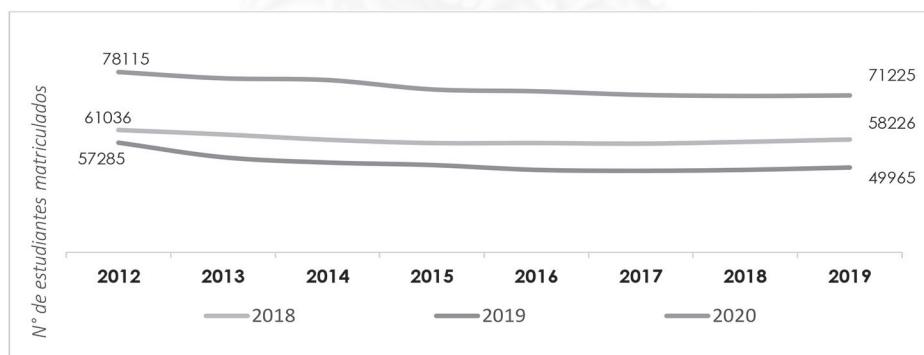
profundidad el nuevo contexto que viven las comunidades educativas, especialmente si consideramos ciertas particularidades de los estudiantes extranjeros, por ejemplo, que de la totalidad un tercio se encuentra en situación migratoria irregular y no cuenta con visa ni RUN nacional.

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

### Matrícula representada por la provisión pública escolar SLEP

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

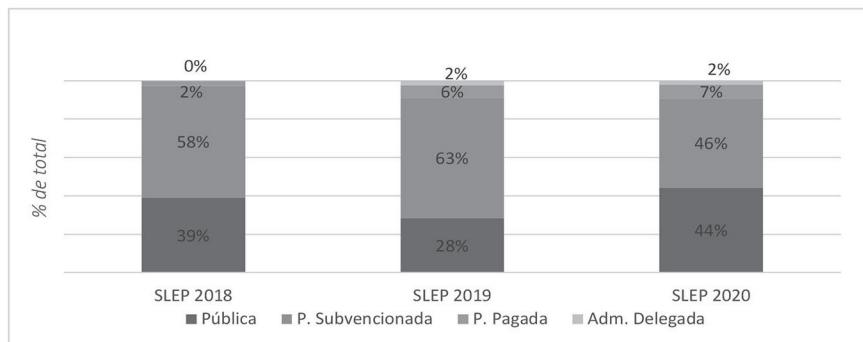
**Gráfico 44. Matrícula escolar SLEP primera etapa por cohorte de entrada, 2012-2018**



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

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

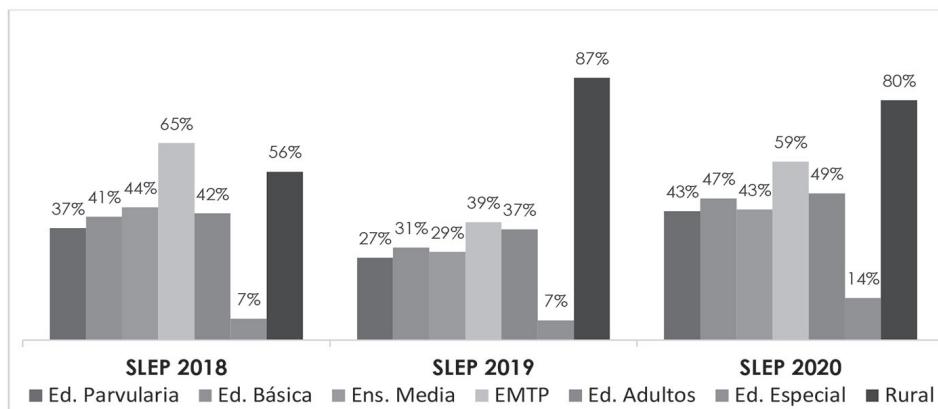
**Gráfico 45. Matrícula territorial SLEP primera etapa, por dependencia, 2018**



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

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

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



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

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

#### COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

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

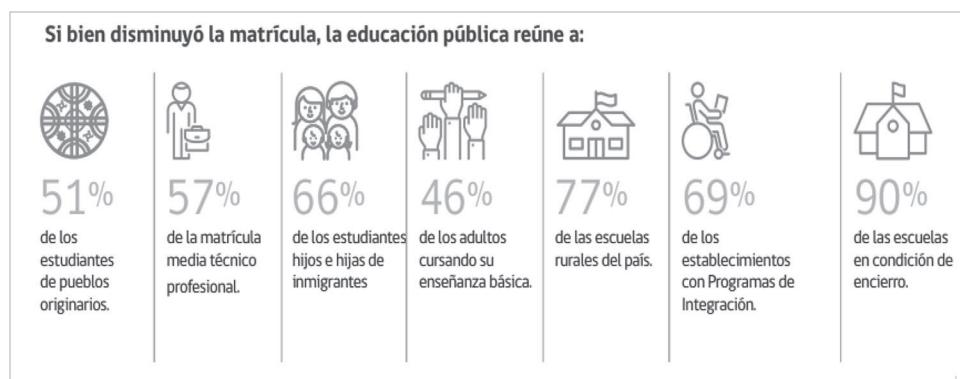
**Tabla 32. Cobertura por Nivel 2012-2018**

Nivel /año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Sala cuna Menor	9,3%	9,2%	9,3%	9,9%	10,4%	11,2%	11,7%
Sala Cuna Mayor	20,7%	21,4%	21,8%	22,9%	24,1%	26,1%	28,3%
Medio Menor	27,5%	28,0%	29,1%	30,2%	30,8%	32,4%	33,4%
Medio Mayor	54,8%	56,2%	59,3%	60,6%	62,9%	63,7%	65,1%
NT1	83,8%	85,7%	87,5%	89,9%	90,0%	90,3%	89,5%
NT2	94,0%	94,3%	95,5%	95,9%	90,0%	96,5%	95,4%
TOTAL	47,9%	49,3%	50,9%	51,9%	52,8%	53,8%	54,8%

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

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

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

**Figura 12. Porcentaje de matrícula de la educación pública en diversidad de contextos**

Fuente: Relato sobre la creación del Sistema Nacional de Educación Pública 2018, DEP.

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

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

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

**Tabla 33. Número de establecimientos subvencionados en el ámbito de la educación especial por tipo de sostenedor**

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

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

**Tabla 34. Matrícula con necesidades especiales por dependencia administrativa del establecimiento**

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

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

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

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

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

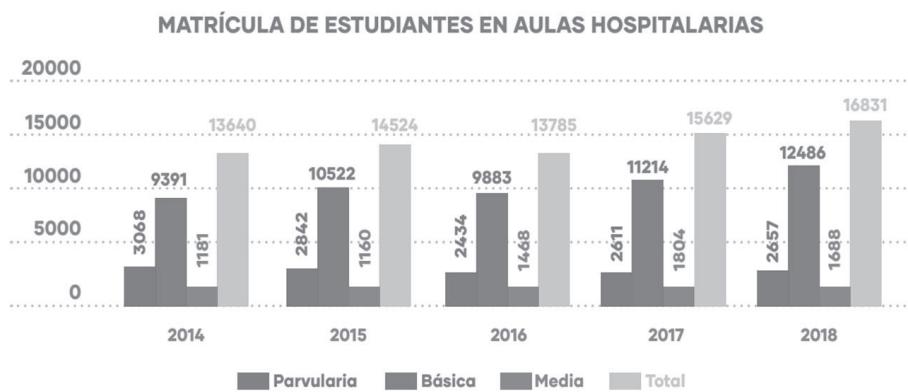
**Tabla 35. Oferta de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) por comunas**

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

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

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

**Gráfico 47. Matrícula de estudiantes en aulas hospitalarias**



Fuente: Propuesta “Mesa técnica por las necesidades educativas especiales” DEG - Mineduc – 2019.

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

**Tabla 36. Matrícula EPJA**

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

**Tabla 37. Asistencia EPJA**

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

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

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

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

**Tabla 38. Número de establecimientos que brindan educación a personas privadas de libertad**

DEPENDENCIA	Nº de establecimientos		
	CEIA	TERCERA JORNADA	Total
MUNICIPAL	68	8	76
PARTICULAR SUBVENCIONADO	20	0	20
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>8</b>	<b>96</b>

Dentro de ello, se entrega:

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

La matrícula total alcanza los 19.729 estudiantes.

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

Totales		
Aprueba	9.283	47,1%
Deserta	7.700	39,0%
Reaprueba	2.745	13,9%
	<b>19.729</b>	100,0%

## NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

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

**Tabla 39. Establecimientos educacionales por dependencia, nivel enseñanza y ruralidad, 2018**

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

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

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

Por último, los establecimientos educacionales públicos son mayoritariamente escuelas, mientras que los establecimientos particulares subvencionados son liceos (tabla 37). Esto se explica en parte debido a que el 53% de los establecimientos municipales son rurales (Mineduc, 2018b) y que típicamente tienen una matrícula promedio menor a los establecimientos educacionales urbanos (76 vs 393, Mineduc, 2018a). Sin embargo, al mismo tiempo describe el desajuste entre niveles de enseñanza existente en la oferta de la educación pública, lo que podría afectar negativamente las trayectorias educacionales de los estudiantes del país.

## CONTEXTO DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

De acuerdo con la información oficial provista por Mineduc, los datos sobre la infraestructura escolar pública muestran que en aspectos básicos aún existen variados problemas por resolver, por ejemplo, estándares de superficie por estudiante (que en Chile establece un mínimo de 1,1 m<sup>2</sup> por estudiante), baños dignos, iluminación, pintura, temas eléctricos y agua caliente, entre otros; de los cuales el Sistema tiene que hacerse cargo, con medidas de urgencia a corto plazo y otras más estratégicas a mediano y largo plazo.

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

Las comunidades educativas resaltan que una de las mayores falencias que afecta a las escuelas públicas se relaciona con su infraestructura y equipamiento, con un alto grado de

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

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

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

La tabla 38 muestra un resumen de la información a nivel de local escolar (es necesario precisar que un establecimiento puede contar con más de un local escolar) por región. Es posible visualizar que el deterioro general promedio a nivel nacional alcanzaba al año 2012-2013, el 20,6%, siendo las regiones de Los Lagos y Los Ríos las que presentaban promedios de deterioro mayores (30,8% y 24,8% respectivamente). Del total de superficie construida, un poco más del 5% correspondía a materialidades precarias (adobe, mediaguas, albañilería simple, mampostería simple, o containers). Respecto a servicios básicos precarios, a la fecha del levantamiento, se contabilizaban 1.254 locales con condiciones precarias de agua potable y 66 con suministro precario de electricidad.

La tabla 38 en tanto muestra la misma información anterior, pero considerando solo los locales escolares ubicados en comunas que pertenecen a los 11 Servicios Locales que estarán en funcionamiento al 2021. Es posible indicar que los datos a esa fecha mostraban que el deterioro general promedio era levemente inferior al promedio nacional (19% versus 20,6%). No obstante, en contrapartida, el porcentaje de superficie correspondiente a materialidades precarias era levemente superior (5,7% en los SLEPS versus 5,3% a nivel nacional). Además, se registraban 149 locales con problemas de precariedad en los sistemas de agua potable y 8 locales con precariedad en su suministro eléctrico.

**Tabla 40. Resumen datos catastro 2012-2013 a nivel de local escolar y por región**

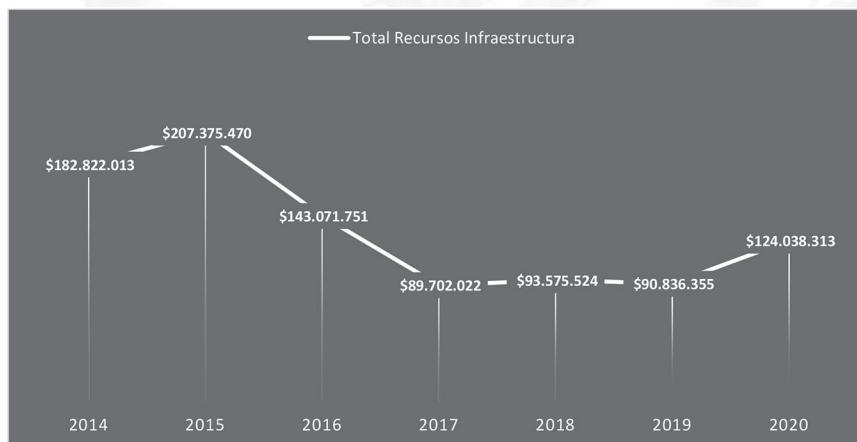
Región	Nº Locales	Suma M2	Promedio de % de deterioro general ponderado	Promedio de % Materialidad Precaria	Suma de Sist precarios Agua Potable	Suma de Sist precarios Electricidad
01	77	115.132	13,1	19,9	2	2
02	119	347.625	12,5	5,2	6	1
03	112	214.784	9,3	10,8	8	1
04	446	466.042	20,4	10,5	106	3
05	478	715.432	20,3	6,0	23	6
06	421	597.024	19,2	5,6	25	1
07	597	782.349	18,3	7,9	137	1
08	989	1.594.475	21,2	4,9	325	12
09	543	940.297	22,4	2,8	221	1
10	709	938.934	30,8	3,0	283	9
11	53	119.850	13,7	0,0	1	2
12	51	149.839	16,1	0,0	5	0
13	765	1.929.473	15,8	2,7	10	2
14	259	333.455	24,8	3,6	86	25
15	64	114.700	16,4	11,3	16	0
<b>Total general</b>	<b>5.683</b>	<b>9.359.410</b>	<b>20,6</b>	<b>5,3</b>	<b>1254</b>	<b>66</b>

**Tabla 41. Resumen datos catastro 2012-2013 correspondientes a los locales ubicados en Servicios Locales**

Región	Nº Locales	Suma M2	Promedio de % de deterioro general ponderado	Promedio de % Materialidad Precaria	Suma de Sist precarios Agua Potable	Suma de Sist precarios Electricidad
Andalien Sur	92	208.565	25,9	4,7	23	4
Atacama	56	134.952	12,6	12,5	3	0
Barrancas	55	126.596	12,7	0,3	0	0
Chinchorro	64	114.700	16,4	11,3	16	0
Colchagua	38	43.753	27,0	8,6	0	0
Costa Araucania	93	86.576	24,3	2,7	49	1
Gabriela Mistral	37	94.112	19,3	8,4	0	0
Huasco	56	79.833	6,0	9,1	5	1
Llanquihue	92	123.788	18,6	1,6	47	0
Puerto Cordillera	52	87.101	19,3	2,5	6	1
Valparaiso	83	191.393	21,2	6,4	0	1
<b>Total general</b>	<b>718</b>	<b>1.291.369</b>	<b>19,0</b>	<b>5,7</b>	<b>149</b>	<b>8</b>

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

**Gráfico 48. Evolución del presupuesto de infraestructura**



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

### Gestión de la institucionalidad

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

Por tanto, en su proceso de instalación, se establece la importancia de realizar un trabajo de planificación anticipada con los municipios, con el fin de identificar las áreas que requerirán más

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

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

### CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: LA REAFIRMACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

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

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

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

Luego, los cambios estructurales llevados a cabo durante los últimos años para mejorar el sistema educativo (Ley de Subvención Escolar Preferencial, promulgada en 2008, Ley de Nueva Educación Pública y Ley de Inclusión Escolar), han buscado apoyar a las escuelas públicas de todo el país. Sin embargo, se ha observado que, si bien se ha avanzado en cambios estructurales, persisten las dificultades de calidad y equidad, por lo cual también se ha avanzado en destacar que si estos no se traducen en cambios en las prácticas cotidianas de las aulas, las escuelas y el sistema en su conjunto, el país continuará teniendo bajos niveles de desempeño.

Entre 2014 y 2017, la Agencia de Calidad de la Educación llevó a cabo estudios para caracterizar la educación en nuestro país y sus establecimientos educacionales, con sus principales desafíos y fortalezas. Los hallazgos de los estudios efectuados entre esos años han sido clasificados en tres ejes: (i) elementos clave que definen una educación de calidad, según definiciones de los mismos actores

educativos; (ii) estado de situación de los aprendizajes y procesos educativos, desde una mirada de datos levantados por la Agencia y a partir de estudios cualitativos con diversos focos; (iii) cómo avanzar hacia una educación de calidad, considerando las definiciones de calidad, los aprendizajes alcanzados y los procesos educativos evaluados.

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

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

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

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

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

Finalmente, la Agencia ha identificado que la baja autoestima aumenta el riesgo de desertar del sistema escolar, es decir, los alumnos de baja autoestima y motivación escolar que estudian en establecimientos de GSE bajo, en 8º básico triplicaron en 2011 y duplicaron en 2013 su probabilidad de desertar. También la calidad del liderazgo directivo se asocia positivamente a los resultados académicos en todos los grados, especialmente en Educación Media en las pruebas nacionales (Simce) y en estudios internacionales como el TERCE. Del mismo modo, los resultados también son asociados a los indicadores autoestima y motivación escolar, Formación y participación ciudadana, Hábitos de vida saludable y, especialmente, al Clima de convivencia escolar. Por su parte, tanto el liderazgo pedagógico como el liderazgo directivo es mayor en escuelas de niveles de desempeño más alto y así, los directores que son validados y respaldados por la comunidad escolar y local se involucran tanto en labores administrativas como pedagógicas, con especial énfasis en observación y apoyo en el aula, retroalimentación continua y oportuna a los profesores, seguimiento de las planificaciones de clases y preocupación y apoyo a su equipo docente, de manera que este último pueda ejercer adecuadamente su labor de enseñanza.

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

Respecto de las prácticas de enseñanza, los análisis de datos secundarios muestran que las interacciones pedagógicas participativas de los profesores con sus alumnos (como volver a explicar una materia si estos lo solicitan o motivarlos a opinar, estudiar y esforzarse) son relevantes para los aprendizajes, especialmente en jóvenes de menor rendimiento. La retroalimentación docente, entendida como la explicación de contenidos, la comunicación fluida con sus alumnos y la evaluación permanente de su desempeño se asocia positivamente al rendimiento en Simce de Lectura y Matemática en todos los niveles educativos, como también a todos los IDPS. Por su parte, la retroalimentación, prácticas docentes como la preparación de las clases, la asistencia, la puntualidad y la relación que hacen de la materia con las experiencias y vida cotidiana de los estudiantes son asociados positivamente con los resultados académicos medidos en el TERCE, mientras que el logro de un clima adecuado para el aprendizaje -ordenado, sin descalificaciones y donde los estudiantes presten atención- también se relaciona con mejores resultados en Matemática, Lectura y Ciencias.

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

Del mismo modo, la Agencia ha identificado factores comunes en los establecimientos con trayectorias de mejora y uno de ellos corresponde a equipos directivos estables que además cuentan con la validación y reconocimiento de la comunidad escolar. En ellos, los directores dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una visión estratégica compartida y con objetivos claros, donde cada actor educativo tiene funciones y responsabilidades definidas. A su vez y a pesar de que los estilos de liderazgo varían dependiendo de las necesidades particulares de cada escuela, es común que más allá del equipo directivo, el director haga parte a otros miembros de la comunidad, generando un liderazgo distribuido. En efecto, las comunidades educativas valoran a los directores que se muestran abiertos a escuchar ideas y propuestas y que se preocupan por sus necesidades y problemáticas, convirtiéndose la buena comunicación en un elemento que contribuye a las relaciones de confianza al interior de las escuelas, lo que permite que el trabajo cotidiano fluya con mayor facilidad y que los actores educativos

se sientan más comprometidos con su labor. Por su parte, los docentes de las escuelas que han tenido trayectorias de mejora perciben un buen clima de trabajo, donde existe confianza, buenas relaciones entre colegas y disposición a dar y recibir ayuda y orientación de otros. En cuanto a la gestión técnico-pedagógica, se destaca la estructuración de los procesos de planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, la que permite dar un soporte al trabajo de los docentes en la sala de clases. A ello se suma que la mayor parte de los establecimientos que presenta trayectorias de mejora poseen un clima de convivencia escolar positivo, es decir, con buenas relaciones al interior de la comunidad educativa, donde destacan algunas de gran cercanía y afecto entre profesores y alumnos y donde, ante la presencia de problemas, se recurre a la comunicación entre las partes en conflicto, como también a la reconciliación y a su materialización en un compromiso.

En tanto, para fomentar la autoestima y motivación de los estudiantes, estos establecimientos recurren a prácticas pedagógicas innovadoras que los insten a participar más activamente en las clases y el foco en su desarrollo personal y social fue identificado en varios de los casos con trayectorias de mejora escolar. En algunas escuelas se observan actividades orientadas a fomentar su participación y formación ciudadana (realización de cabildos con toda la comunidad) y hábitos de vida saludable (colaciones saludables, afiches informativos, más horas de educación física). En cuanto a la relación con las familias, estas escuelas han desarrollado estrategias para motivar la participación de los padres y apoderados en la comunidad escolar con reuniones individuales, talleres de orientación, visitas domiciliarias y llamados telefónicos, como también invitaciones a actividades y convivencias, instancias que además de generar mayor participación, permiten cultivar la confianza entre los apoderados y la escuela, como también conocer las problemáticas y dificultades que enfrentan las familias.

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

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

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

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

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

- Fortalecimiento de la calidad en todo el sistema mediante una estrategia coherente y evolutiva de aprendizaje para el futuro.
- Fortalecimiento de un ambiente inclusivo en todo el sistema, abordando procesos y estructuras.
- Apoyo a los resultados exitosos de niños y niñas de todos los orígenes étnicos mediante la identificación, promoción y supervisión de estructuras, actitudes y prácticas.
- Aseguramiento de oportunidades de acceso a una buena educación y cuidado desde la más temprana edad.
- Unificación y fortalecimiento del sistema de educación pública como una organización de aprendizaje.

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

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

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

### **La deserción escolar podría reducirse más**

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

### **Chile podría ofrecer mejores oportunidades educativas**

Los resultados de PISA 2018 muestran que los estudiantes en Chile logran un desempeño menor al de estudiantes en países con PIB per cápita similar o inferior. Así, en el caso de la prueba de Lectura, los estudiantes en Chile (\$25.978 dólares PIB per cápita) alcanzan resultados por debajo de países como Bielorrusia (\$20.003 dólares PIB per cápita) y Croacia (\$26.221 dólares PIB per cápita): 452, 474 y 479, respectivamente (Agencia de Calidad, 2019). Además, si se considera que Ucrania, Turquía y la Federación Rusa obtienen mejores resultados con gastos por estudiante similares o inferiores que el de Chile, es posible establecer que el bajo desempeño de nuestros alumnos no se debe exclusivamente a factores como el nivel de desarrollo económico o el gasto en educación<sup>8</sup>.

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

## El acceso a oportunidades educativas de calidad está altamente estratificado

Desde temprana edad y a lo largo de la educación obligatoria, el acceso de los estudiantes a oportunidades educativas de calidad se ve obstaculizado por diferentes políticas y prácticas. Como lo señala Mineduc, 2017 “la evidencia demuestra que los estudiantes de procedencia vulnerable y bajo nivel socioeconómico escogen, en promedio, alternativas académicas diferentes que aquellos estudiantes que no viven en condiciones vulnerables”. A partir de la Educación Parvularia, los estudiantes desfavorecidos en Chile tienen en general menos acceso a una educación de calidad (Mineduc, 2017) y a medida que ingresan a la educación obligatoria, los estudiantes chilenos son más frecuentemente segregados en escuelas de bajo rendimiento que sus pares de la OCDE. Políticas como la elección del establecimiento, la selección de estudiantes, los trasladados a otros establecimientos y la repitencia de curso se han practicado más comúnmente en Chile que en el promedio de la OCDE. La evidencia demuestra que, si no se manejan de forma cuidadosa, estas prácticas pueden obstaculizar la equidad y afectar la motivación de los estudiantes para tener éxito y permanecer en la escuela (OCDE, 2012).

### Además de la segregación socioeconómica, prevalecen otras inequidades

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

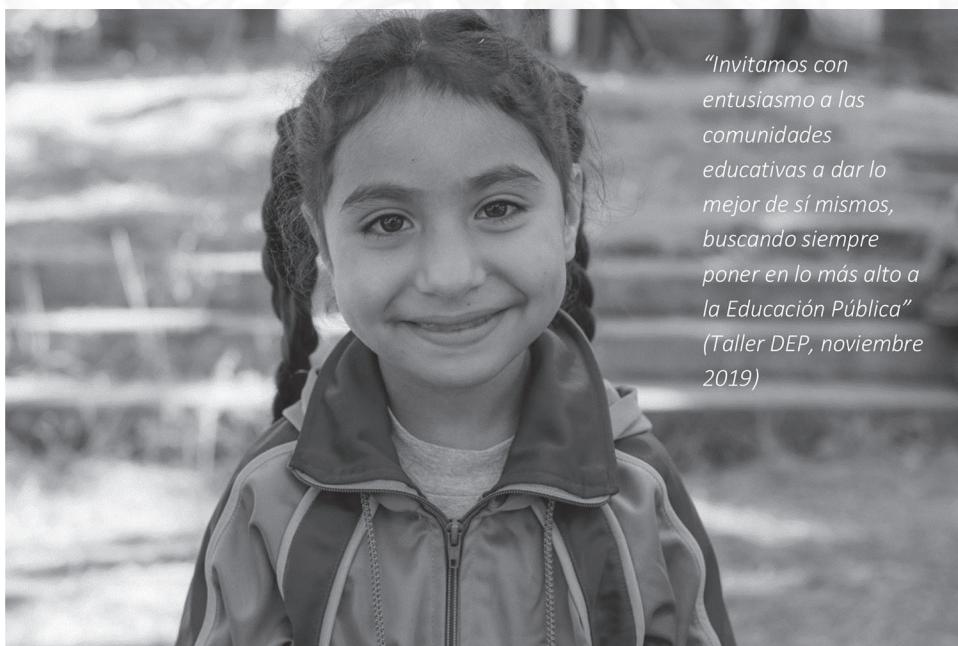
Finalmente, es necesario destacar que la evidencia ha demostrado que cuanto antes invierta un gobierno en educación, mayor será el beneficio para las personas y la sociedad y que apoyar a los estudiantes mientras se encuentran en la educación obligatoria los ayuda tanto a permanecer por más tiempo en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

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

### ANEXO 5

#### METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRIMERA ENEP 2020-2027

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”  
Nelson Mandela



A partir del análisis internacional, las instancias de participación y teniendo como marco las definiciones del artículo 6 de la Ley 21.040, la Dirección de Educación Pública decidió avanzar en la elaboración de una propuesta de Estrategia Nacional de Educación Pública<sup>9</sup> con las siguientes características:

1. Considerar una cantidad acotada de objetivos estratégicos prioritarios, con líneas de acción y diversas iniciativas establecidas a nivel de establecimientos (EE), SLEP y DEP, junto con metas que se constituyan en un desafío alcanzable y medible en el tiempo.
2. Relevar la necesidad de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes y creer con convicción que “SÍ SE PUEDE”.
3. Visibilizar y depositar confianza en el establecimiento, desarrollando su autonomía para la toma de decisiones sobre forma y procederes, dentro de las líneas de acción emanadas de esta estrategia y producto del diagnóstico de su situación particular. Es decir, el EE operacionaliza dentro del marco de las líneas de acción e iniciativas. A su vez, la ENEP establece metas para el año 4 y el año 8, por lo que las metas intermedias, así como sus plazos son de decisión del EE. Por otra parte, la ENEP indica una cantidad acotada de metas, siendo definición de cada EE aumentarlas.
4. Otorgar una especial responsabilidad al docente como líder de su sala de clases, al EE como eje de la transformación, a los SLEP como sostenedores técnicamente preparados y a la DEP al servicio de los territorios, velando por la calidad y la conducción estratégica de todo el servicio.

## I. ACERCA DEL PROCESO

### **La Estrategia Nacional de Educación Pública y la Teoría del Cambio, como metodología de elaboración.**

De acuerdo con lo establecido en la Ley 21.040, art. 6, la ENEP debe establecer objetivos, metas y acciones que orienten cambios y mejoras en el sistema. En esta línea, busca generar un impacto positivo que permita durante el período correspondiente (2020-2027), avanzar desde una situación inicial (2020) a una situación deseada (2027), pudiendo esta ser modificada hacia la mitad del proceso (2023).

Para lograr este impacto y llegar a la situación esperada en 2027, se hizo necesario implementar una metodología que contemplase un esquema lógico o flujo que permitiera entender el proceso de cómo pasar de una situación inicial a una situación esperada. Este esquema se comprende a partir de la Teoría del Cambio, la que es entendida como una descripción lógica y argumentada sobre cómo se espera que una política pública alcance el impacto esperado en la población (Gertler et al., 2011).

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

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

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

**Figura 13. Esquema del diseño de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública**



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

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

Cada componente se define de la siguiente manera:

- Situación inicial: análisis de la situación actual, incluidas las condiciones del traspaso desde los municipios al naciente Sistema de Educación Pública, lo que permite identificar algunas problemáticas prioritarias. Sobre ello, se recogieron los problemas emanados de las diversas instancias participativas en el proceso de construcción de esta Estrategia, que se mencionan en el capítulo III denominado “Instancias Participativas” y se utilizó información oficial del Ministerio de Educación (bases de datos, estudios, documentos de trabajo), como también de organismos internacionales con respecto a la situación del país (UNESCO, OCDE) e información tanto cuantitativa como cualitativa de la literatura especializada (estudios nacionales e internacionales). Asimismo, se consideraron los supuestos que conforman el marco de acción de la Estrategia que comprende la normativa educacional vigente y otros elementos que delimitan los lineamientos que conformarán la Estrategia.
- Objetivos Estratégicos: ámbitos prioritarios a desarrollar para alcanzar ciertas metas en un periodo dado. Se construyen sobre la base de las necesidades, problemáticas clave y desafíos identificados en los diferentes análisis e instancias participativas para la elaboración de la propuesta de ENEP.
- Líneas de acción: corresponden a los lineamientos estratégicos que permitirán lograr las metas propuestas. Por lo mismo, constituyen el foco de trabajo prioritario en el que debe centrarse la Nueva Educación Pública para cumplir con su fin y objeto.
- Implementación: son las acciones concretas o iniciativas, ya sea a nivel de cada establecimiento, territorio o a nivel nacional, y que permiten avanzar hacia la situación esperada.
- Situación Esperada: es el estado que se espera alcanzar al implementar la Estrategia. Provee de un horizonte deseado hacia el cual enfocar los esfuerzos; permite obtener información para modificar el curso de las acciones para el cumplimiento de las metas y objetivos en caso de ser necesario y orienta la medición del impacto de cada acción y de la Estrategia en su conjunto. Expresa los resultados que se quieren alcanzar a mediano plazo (cuatro años) para cada uno de los Objetivos Estratégicos definidos, y a largo plazo (ocho años) para los fines definidos en el Árbol de objetivos y en algunos de los Objetivos Estratégicos para los primeros Servicios Locales de Educación en régimen. También se establecen resultados de mediano plazo (4 años) en algunas de las líneas estratégicas asociadas a los objetivos.

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

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

**Figura 14. Experiencias de estrategias educacionales revisadas**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### III. INSTANCIAS PARTICIPATIVAS

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

Cinco fueron las instancias participativas consideradas por la DEP:

**Figura 15: Instancias participativas**

Consulta ciudadana “Construyendo Educación Pública” Agosto – septiembre 2017	Comité consultivo Junio- Nov 2018 Enero- Marzo 2019	Diálogos técnicos Junio- Nov 2018	Diálogos temáticos Marzo 2019	Consulta pública online Marzo -abril 2019
Jornada de reflexión con más de 50.000 participantes. Consulta Nacional en Línea, con más de 8000 participantes.	25 líderes públicos/privados. 7 sesiones.	Más de 200 stakeholders. 12 diálogos. Apoyo Unicef.	Consulta a las comunidades escolares de los SLEP mediante un kit de trabajo. 251 comunidades. 201 procesos validados.	27.208 participantes de todo el país. 23.017 validados.

Instancias de análisis de los principios del Sistema de la educación Pública.

Instancias en que se levantaron las dificultades y problemáticas que presenta la educación pública.

Instancias en que se levantaron mejoras que requiere la educación pública.

## 1. Consulta ciudadana “Construyendo Educación Pública” (Mineduc 2017)

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

## 2. Comité Consultivo

El Comité Consultivo fue una instancia que asesoró a la Dirección de Educación Pública, convocada para acompañar el proceso de elaboración de la ENEP con propuestas y análisis de contenidos, como también con la entrega de recomendaciones para las definiciones estratégicas de la propuesta. Este Comité estuvo conformado por 25 miembros, representantes de una valiosa diversidad de experiencias y miradas dentro del sistema educativo chileno. Entre ellos participaron la Subsecretaría de Educación Parvularia y los jefes/as de distintas divisiones y unidades de la Subsecretaría de Educación (DEG, CPEIP y UCE)<sup>10</sup>. Asimismo, participaron expertos y académicos provenientes de distintas instituciones y representantes de organizaciones de la sociedad civil, sostenedores públicos y privados y de las principales representaciones gremiales de docentes y asistentes de la educación del país. Se realizaron siete sesiones de trabajo, a lo que se sumaron entrevistas individuales a sus integrantes.

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

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

Temas que resultaron de estas instancias de participación:

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

## 3. Diálogos Técnicos

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

<sup>10</sup> Ver listado en Anexo 10.

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

#### Fortalezas comunes identificadas del sistema

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

#### Debilidades y/o problemáticas comunes a resolver:

- La falta de una propuesta curricular armónica entre los niveles educativos.
- La falta de continuidad pedagógica en las transiciones entre ciclos o niveles educativos.
- La falta de un sistema de información integrado sobre las trayectorias educativas de los estudiantes.
- La insuficiente oferta educativa pública local en diversos territorios del país.
- La falta de información sobre oferta y demanda de vacantes de matrícula pública a nivel local.
- La primacía de un enfoque academicista o de competencias básicas en la educación pública.
- La falta de un enfoque formativo integral que vaya más allá de la enseñanza y el aprendizaje con foco en las asignaturas tradicionales y en los logros cognitivos.

- Una implementación parcial del enfoque inclusivo en el sistema educativo y en los establecimientos educacionales; hay que ir más allá de las necesidades educativas especiales para abordar otras problemáticas tales como los migrantes, la multiculturalidad e interculturalidad en el aula, entre otros.
- La falta de un plan de desarrollo de capacidades y profesionalización de los nuevos Servicios Locales y sus establecimientos, y ligado a ello, la falta de oportunidades de formación continua para directivos escolares, docentes y asistentes de la educación pública.

**Respecto a la infraestructura y equipamiento de la educación pública:**

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

**Finalmente, en cuanto a la valoración de la educación pública en el país,**

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

**4. Diálogos Temáticos**

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

**Análisis cualitativo de la información producida:**

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

**Tabla 42. Niveles de categorización de la información**

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

Fuente: Elaboración propia (2019).

Se realizaron tres reflexiones por separado, para luego clasificar las frases que respondían a cada una de las preguntas, obteniéndose de esta forma tres o cuatro dimensiones de análisis para cada una. Cada pregunta del cuestionario se codificó buscando dimensiones que permitieran identificar grandes temas en cada una de ellas, las que tienen la particularidad de estar presentes en forma generalizada en las respuestas para cada pregunta, pero tomando una forma diferente en los dichos y énfasis. Es posible identificar categorías distintivas en alguna de las cuatro dimensiones según la pregunta a la

cual responden. Cada categoría se respalda e ilustra, incorporando citas textuales extraídas desde los cuestionarios, las que son consideradas un indicador. Las citas están identificadas en relación con el Servicio Local de Educación Pública desde el cual se está aportando al diálogo y también al tipo de enseñanza que imparte el establecimiento educacional.

### Definición de las dimensiones de análisis

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

1. Política Pública: se refiere a contenidos que hablan de los principios o regulaciones relacionados con el Sistema de Educación.
2. Gestión Administrativa: hace referencia a contenidos relativos a la gestión de recursos tanto de infraestructura como materiales y humanos.
3. Gestión Pedagógica: describe los contenidos relativos a la gestión que realiza el Servicio Local de Educación Pública que generan condiciones para el desarrollo pedagógico en los establecimientos educacionales y en su conjunto como territorio.
4. Gestión Técnico-Pedagógica: se refiere a los contenidos relativos a las estrategias que tienen directa relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Sin Valoración: son aquellos contenidos que manifiestan poco o ninguna valoración por algún aspecto consultado.

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

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

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

**Tabla 43. Primera reflexión: cantidad de establecimientos y referencias consideradas**

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
<b>REFLEXIÓN 1</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>	<b>862</b>	<b>100%</b>
Elementos positivos	185	96,4%	311	36,1%
Aspectos por mejorar	181	94,3%	338	39,2%
Elementos para un buen traspaso	148	77,1%	213	24,7%

Fuente: Elaboración propia.

### Pregunta 1.1. Aspectos positivos identificados en el proceso de traspaso

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

**Tabla 44. Reflexión 1 - Pregunta 1: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión**

<b>REFLEXIÓN 1. Elementos positivos</b>	185	100%	311	100%
<b>Nodo/Dimensión</b>		<b>Establecimientos</b>		<b>Referencias</b>
	Nº	%	Nº	%
Gestión Administrativa	57	30,8%	144	46,3%
Gestión Pedagógica	36	19,5%	60	19,3%

No ha sido positivo	21	11,4%	35	11,3%
Política Pública	16	8,6%	20	6,4%
Gestión Técnico-Pedagógica	2	1,1	3	1,0

Fuente: Elaboración propia.

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

**Tabla 45. Reflexión 1 - Pregunta 1: categorías emergentes por dimensión**

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

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar el análisis de la formación de los diálogos temáticos, fue necesario identificar las pautas de registro enviadas por los consejos escolares y parvularios que se encontraban completas. Como muestra la tabla 45, fueron recibidos 251 casos, de los que luego de la depuración de la base de datos recibida, 201 fueron considerados válidos, constituyendo así el 80,1% de la muestra total.

**Tabla 46. Resumen de comunidades escolares participantes**

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

Fuente: Informe sistematización diálogos temáticos.

**Tabla 47. Cobertura de comunidades escolares y parvularia**

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

Fuente: Informe sistematización diálogos temáticos

Como muestra la tabla 47, la tasa de participación global de los consejos escolares y de párvulos fue de un 66%.

#### SÍNTESIS RESULTADOS DIÁLOGOS TEMÁTICOS:

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto a los aspectos positivos identificados en el proceso de traspaso en la dimensión de la gestión pedagógica de los SLEP, surgen como aspectos relevantes las capacitaciones, el acompañamiento en terreno, el trabajo en red, la autonomía en el cumplimiento curricular y más oportunidades. Asimismo, en general se destacan las instancias de capacitación de calidad que otorgan una oportunidad de desarrollo de competencias para los profesionales de la educación y personal, junto al acompañamiento en terreno y pasantías o intercambio estudiantil. De igual forma, se valora el énfasis en el trabajo colaborativo en red que aporta con un espacio de socialización con colegas de otros establecimientos, como también la posibilidad de establecer interacción de colaboración, apoyo y eliminar la competencia entre escuelas.

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

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

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

## RESULTADOS POR TEMÁTICA

### Política pública:

Frente a la pregunta por aspectos positivos en relación con el traspaso del sistema de educación, se reconocen opiniones que hacen una mirada más amplia al lugar en que se instala la educación y el rol social que cumple. Por una parte, se valora la devolución de la responsabilidad por el sistema educativo al Estado que conllevaría a la desmunicipalización y por otra, se valora el objetivo de:

garantizar calidad en la educación pública. “Se instala el rol social de la educación pública y se la define con objetivos claros, donde se pone en el centro la calidad educativa, la inclusión y la equidad, esto dignifica a la educación pública” (Escuela, Barrancas). “Lo positivo fue salir de la municipalidad, falta, pero se debe seguir avanzando, se valora haber construido el nuevo concepto de Educación Pública” (Liceo, Huasco).

#### Cambios positivos a nivel de gestión administrativa:

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

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

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

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

#### Cambios positivos a nivel de gestión pedagógica SLEP:

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

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

#### No ha sido positivo:

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

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

#### Pregunta 1.2. Aspectos que mejoraría el proceso de traspaso

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

**Tabla 48. Reflexión 1 - Pregunta 2: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión**

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
<b>REFLEXIÓN 1. Aspectos por mejorar</b>	181	100%	338	100%
Gestión Administrativa	95	52,5%	231	68,3%
Gestión pedagógica	18	9,9%	31	9,2%
Gestión Técnico-Pedagógica	2	1,1%	2	0,6%

Fuente: Elaboración propia.

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

**Tala 49. Reflexión 1 - Pregunta 2: categorías emergentes por dimensión**

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

Fuente: Elaboración propia.

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

#### Mejoras en la gestión administrativa

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

Por otra parte, se pone especial énfasis en la planificación y gestión tanto de recursos materiales como humanos, mencionándose un proceso de adquisición transparente en el sentido de que se conozcan los recursos disponibles, como también pertinente en relación con su función educativa y ágil en su llegada a los establecimientos para ser usados en el espacio planificado: “Necesidad de transparentar y dar a conocer los recursos con los que cuentan los EE desde las diferentes subvenciones” (Escuela Básica, Puerto Cordillera). “Entrega de recursos adecuados y con mayor rapidez” (Liceo, Huasco). En relación con los recursos humanos, se hace especial énfasis en la contratación, inducción y aseguramiento de las competencias del personal que conforman los equipos técnicos de cada Servicio Local de Educación: “Creemos que para un buen traspaso, el SLEP debe contar con personal idóneo a los cargos y con espíritu de apoyar a los establecimientos educacionales” (Escuela Básica, Costa Araucanía).

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

#### Mejoras en la gestión pedagógica SELP

En relación con la dimensión de la Gestión Pedagógica SELP, aparece la necesidad de capacitación, lo que en la respuesta a las distintas preguntas muestra la necesidad de prepararse mejor. A su vez, se espera que el equipo técnico del SLEP conozca bien la realidad de cada centro educativo, su identidad

y niveles de enseñanza: “Mejoraría el proceso de traspaso es que el nuevo empleador y su equipo conociera la realidad de funcionamiento y políticas del nivel inicial que difiere totalmente al nivel escolar, las urgencias y necesidades son completamente muchas veces a corto plazo” (Jardín Infantil, Costa Araucanía).

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

**Tabla 50. Reflexión 1 - Pregunta 3: categorías emergentes por dimensión**

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

Fuente: Elaboración propia.

#### PRIORIDAD EN LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA

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

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

#### PRIORIDAD EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA SLEP

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

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

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

**Tabla 51. Segunda reflexión: cantidad de establecimientos y referencias consideradas**

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
REFLEXIÓN 2	187	100%	708	100%
Expectativas del cambio	182	97,3%	311	43,9%
Expectativas SLEP	149	79,7%	230	32,5%
Expectativas - Valoración NEP	149	79,7%	167	23,6%

Fuente: Elaboración propia.

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

### Pregunta 2.1: expectativas del cambio (dependencia)

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

**Tabla 52. Reflexión 2 - Pregunta 1: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión**

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
<b>REFLEXIÓN 2. Expectativas del cambio</b>	182	100%	311	100%
Gestión Administrativa	41	22,5%	90	28,9%
Gestión Pedagógica	26	14,3%	43	13,8%
Política Pública	17	9,3%	20	6,4%
Gestión Técnico-Pedagógica	3	1,6%	3	1%

Fuente: Elaboración propia.

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

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

**Tabla 53. Reflexión 2 - Pregunta 1: categorías emergentes por dimensión**

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

Fuente: Elaboración propia (2019).

### CATEGORÍAS EMERGENTES PARA ESTA PREGUNTA

#### Expectativas de la nueva institucionalidad: dimensión de la política pública

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

#### Expectativas de la gestión administrativa

En términos de la planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura, surgen comentarios relacionados con las instalaciones de los establecimientos educacionales, su mobiliario,

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

### Expectativas de la gestión pedagógica SLEP

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

### Pregunta 2.3. Valoración de pertenecer al NEP

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

**Tabla 54. Reflexión 2 - Pregunta 3: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión**

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

**Tabla 55. Reflexión 2 - Pregunta 3: categorías emergentes por dimensión**

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

Fuente: Elaboración propia.

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

Frente a la pregunta por la valoración de pertenecer a la NEP, emergen opiniones de una mirada más amplia que posiciona a las comunidades de estos Servicios Locales como protagonistas de un proceso histórico esperanzador en relación con un mejoramiento en la calidad de la educación y en la equidad que es altamente valorado y lo mismo ocurre con la recuperación del rol de empleado público: “Vemos la valoración de hacer historia, reflotando la educación pública, valoramos realizar una propuesta educacional de calidad y gratuita” (Escuela, Barrancas). “Pertenecer a un sistema público de educación nos obliga a reflexionar sobre nuestro rol en la nueva institucionalidad, sobre todo en la manera cómo entendemos el trabajo, esto es, transitar desde una concepción de funcionario municipal que trabaja para el Estado hacia una visión republicana, con sentido de misión, como servidor público” (Colegio, Puerto Cordillera).

#### VALORACIÓN DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA DEL SLEP

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

#### VALORACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA SLEP

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

#### VALORACIÓN NEGATIVA DE PERTENECER A LA NEP

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

#### SIN VALORACIÓN DE PERTENECER AL NEP

En relación con las referencias que muestran indiferencia ante el hecho de pertenecer al NEP, estas se explican por una parte por la percepción de nulo impacto en el quehacer diario, lo que es

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

### TERCERA REFLEXIÓN: SOBRE LA MEJORA EN LOS APRENDIZAJES

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

**Tabla 56. Tercera reflexión: cantidad de establecimientos y referencias consideradas**

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
<b>REFLEXIÓN 3</b>	<b>190</b>	<b>100%</b>	<b>609</b>	<b>100%</b>
Ideas y propuestas	189	99,5%	348	57,1%
Aportes territorialidad	108	56,8%	138	22,7%
Consideraciones estrategia EP	99	52,1%	123	20,2%

Fuente: Elaboración propia.

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

#### Pregunta 3.1. Ideas o propuestas para el NEP.

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

**Tabla 57. Reflexión 3 - Pregunta 1: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión**

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
<b>REFLEXIÓN 3. Ideas y propuestas</b>	<b>189</b>	<b>100%</b>	<b>348</b>	<b>100%</b>
Gestión Técnico-Pedagógica	43	22,8%	91	26,1%
Gestión Pedagógica	39	20,6%	84	24,1%
Gestión Administrativa	25	13,2%	38	10,9%

Fuente: Elaboración propia.

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

**Tabla 58. Reflexión 3 - Pregunta 1: categorías emergentes por dimensión**

NODO / PREGUNTA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
<b>IDEAS Y PROPUESTAS</b>	Gestión Administrativa	Planificación y gestión de recursos materiales e infraestructura
		Planificación y gestión de recursos humanos

	Gestión Pedagógica SLEP	Capacitación continua y contratación idónea
		Realización de diagnósticos locales
		Trabajo en red
	Gestión Técnico-Pedagógica	Estrategias pedagógicas para una educación integral
		Involucrar a toda la comunidad del establecimiento en el aprendizaje
		Innovación pedagógica
		Trabajo en red
		Fiscalización periódica
		Regular número de estudiantes por sala
		Regular jornada escolar
		Mayor coordinación en la trayectoria educativa
		Desarrollar nuevas evaluaciones

Fuente: Elaboración propia.

#### CATEGORÍAS EMERGENTES PARA CADA PREGUNTA

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

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

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

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

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

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

También aparece relevado el trabajo colaborativo en red como una estrategia que aporta a la mejora de los aprendizajes, lo que implica una responsabilidad colectiva y una mirada territorial

del proceso de mejora. Esta colaboración se entiende desde la presencia de profesores itinerantes o profesionales de apoyo que trabajan en diferentes escuelas a la generación de actividades de intercambio entre estudiantes de distintas escuelas y redes de intercambio de prácticas, entre otras. “Proporcionar al establecimiento un profesor especialista itinerante que trabaje a la par con los docentes del establecimiento, en algunas áreas como inglés, computación, educación física, etc.” (Escuela, Costa Cordillera).

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

### Pregunta 3.2. Aporte de la nueva organización territorial

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

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

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
<b>REFLEXIÓN 3. Aportes organización territorialidad</b>	108	100%	138	100%
Gestión Pedagógica	77	71,3%	115	83,3%
Gestión Administración	44	40,7%	65	47,1%

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

### CATEGORÍAS PARA CADA PREGUNTA EN DETALLE

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

Frente a todas las preguntas, emerge la dimensión de la gestión de recursos materiales e infraestructura, que pone énfasis en disminuir la burocracia, agilizar su entrega y aumentar la autonomía de los establecimientos, lo que estaría respondiendo a necesidades específicas de cada comunidad. En términos de la planificación y gestión de recursos humanos, la nueva distribución geográfica estaría haciendo más complejo y difícil el acceso a oficinas y la distribución de personal suficiente por todo el territorio: “Al ser un territorio tan amplio, falta personal, oficinas y recursos donde los distintos sectores del territorio puedan avocar sus inquietudes y necesidades, porque está todo centralizado, por ende

las comunas que se encuentran retiradas de la comuna tienen difícil acceso, no tienen movilización, tampoco existe una coordinación en los traslados, por consiguiente servicio local debiese tener mayor conocimiento para que esto no repercuta en un aprendizaje de calidad de los niños y niñas de los distintos establecimientos educacionales" (Jardín Infantil, Huasco).

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

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

En relación con el ámbito de la gestión pedagógica, se están reconociendo dos aspectos importantes, donde se ponen expectativas. Por una parte, en el trabajo colaborativo en términos de compartir recursos humanos, construir lineamientos comunes en forma participativa y en el intercambio de experiencias exitosas dicho como "Movilizar el conocimiento, a través del intercambio de experiencias" (Jardín Infantil, Costa Araucanía). Por otra parte, se pone especial énfasis en la necesidad de acompañamiento que les permita mirarse, evaluarse y tener apoyo en la búsqueda e implementación de soluciones. Ello se expresa proponiendo evaluaciones y diagnósticos para reconocer qué es necesario modificar y se solicita mayor presencia del SLEP como ayuda en esta tarea del mejoramiento continuo. "La existencia de una mayor presencia del departamento técnico pedagógico, definiendo sus roles y quiénes serán los responsables de los procesos que se suceden durante el año en un establecimiento" (Escuela, Costa Araucanía). "La existencia de una mayor presencia del departamento técnico pedagógico, definiendo sus roles y quiénes serán los responsables de los procesos que se suceden durante el año en un establecimiento" (Escuela, Costa Araucanía).

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

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

#### **Pregunta 3.3. Consideraciones para la primera estrategia nacional de educación pública para la mejora de aprendizajes**

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

**Tabla 61. Reflexión 3 - Pregunta 3: Cantidad de establecimientos y referencias por dimensión**

Nodo/Dimensión	Establecimientos		Referencias	
	Nº	%	Nº	%
<b>REFLEXIÓN 3. Consideraciones ENEP para aprendizaje</b>	<b>99</b>	<b>100%</b>	<b>123</b>	<b>100%</b>
Gestión Pedagógica	74	74,7%	118	95,9%
Gestión Administrativa	46	46,5%	74	60,2%
Política Pública	7	7,1%	8	6,5%
Gestión Técnico-Pedagógica	4	4%	5	4,1%

Fuente: Elaboración propia.

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

**Tabla 62. Reflexión 3 - Pregunta 3: categorías emergentes por dimensión**

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

Fuente: Elaboración propia.

#### CATEGORÍAS QUE APORTAN MAYOR NOVEDAD

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

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

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

Como en las otras preguntas, aparece también el tema de la capacitación como una de las consideraciones que la ENEP debiese considerar, como también diagnósticos y evaluaciones territoriales. Una vez más se manifiesta la necesidad de mirarse como comunidad educativa y prepararse para mejorar: “La primera estrategia que se debiera considerar es conocer las características y necesidades de cada establecimiento para realizar un FODA y desde allí elaborar programas que permitan mejorar los resultados” (Liceo, Barrancas).

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

#### CONCLUSIONES

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

La representación sobre los SLEP considera el entendimiento sobre el sentido del sistema de educación local, donde se destacan los siguientes elementos: momento histórico; nueva mirada a la

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

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

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

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

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

## 5. Consulta en línea

El objetivo de esta consulta fue levantar información a nivel nacional sobre las percepciones de la ciudadanía en relación con las líneas de acción prioritarias que la propuesta de la primera Estrategia Nacional de Educación Pública incorporó, de manera de contar con una validación nacional de las prioridades antes identificadas. Esta consulta, desarrollada en conjunto con Fundación Chile a través del sitio [www.construyendoeducacionpublica.cl](http://www.construyendoeducacionpublica.cl) se realizó entre marzo y abril de 2019, convocando a más de 21.000 personas, entre ellas, directivos, docentes, sostenedores, apoderados, asistentes de la educación, estudiantes de 6º básico a 4º medio y público en general, entre otros actores interesados en la educación pública.

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

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

**Tabla 63. Respuestas consulta nacional en línea**

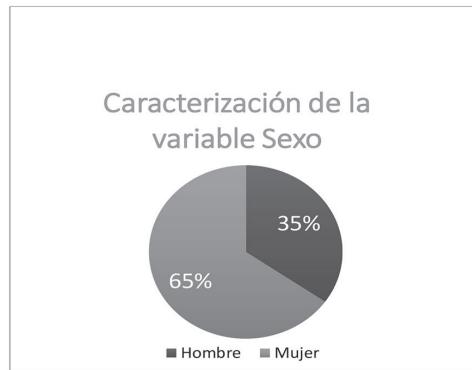
Total intentos	Incompletos	Doble RUT	Total Válidos
27.208	4.189	2	23.017

Fuente: Informe sistematización consulta nacional en línea.

**Tabla 64. Análisis de pregunta abierta, consulta nacional en línea**

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

Fuente: Informe sistematización consulta nacional en línea.

**Gráfico 49. Caracterización de la variable sexo.**

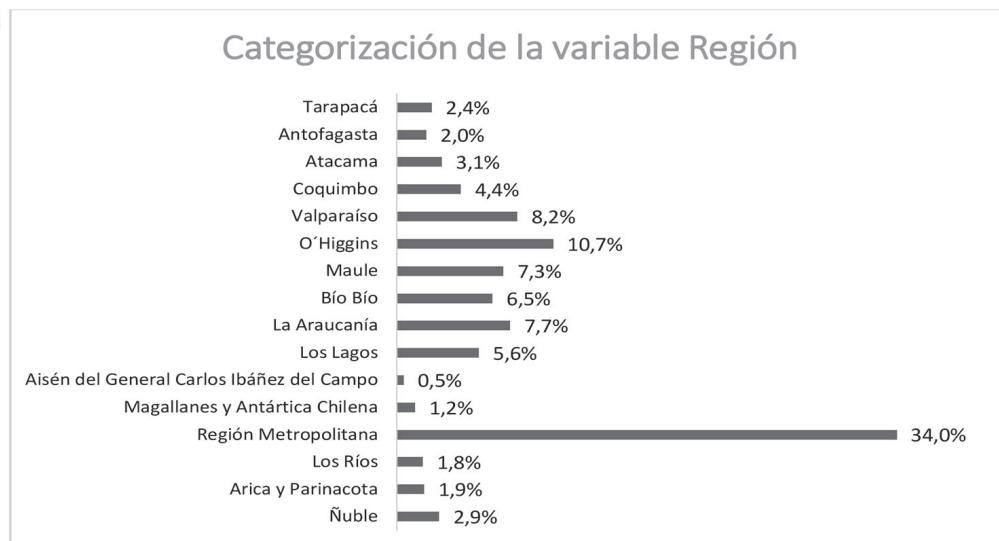
La muestra se compone de un 65% de mujeres y un 35% de hombres. En el cuadro siguiente se desagrega la composición por Roles y Sexo:

**Tabla 65. Variable Sexo desagregada por Roles**

Roles/Sexo	Frecuencias Hombre	Frecuencias Mujer	Total general
Docentes, Asistentes de la Educación, Directivos y Sostenedores(as)	2,630	6,235	8,865
Estudiantes	4,008	4,643	8,651
Padres, Madres y Apoderados	887	2,883	3,770
Público general	664	1,067	1,731
<b>Total general</b>	<b>8,189</b>	<b>14,828</b>	<b>23,017</b>

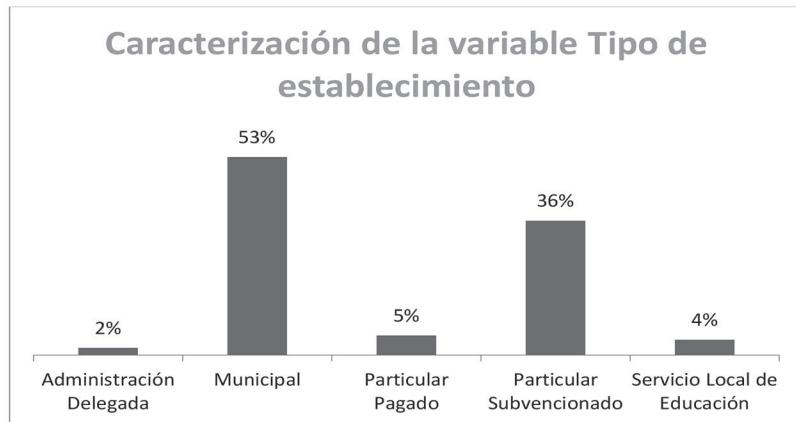
Fuente: Informe sistematización consulta nacional en línea.

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

**Gráfico 50. Categorización de la variable región**

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

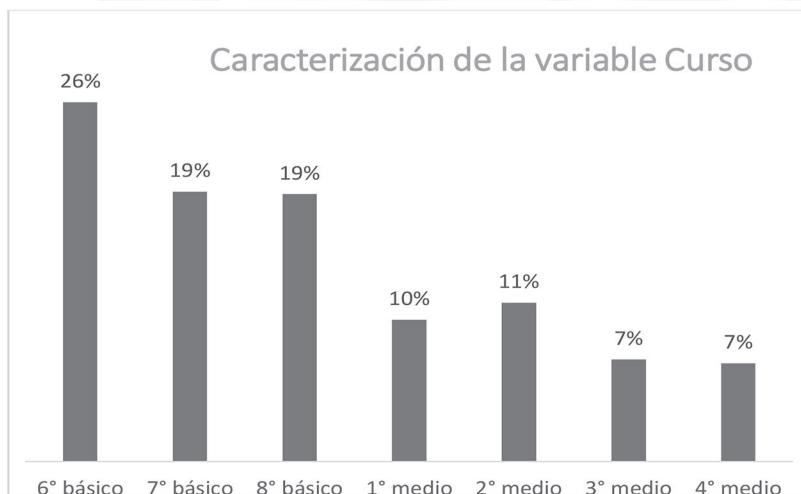
## Gráfico 51. Caracterización de la variable Tipo de establecimiento



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

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

## Gráfico 52. Caracterización de la variable Curso

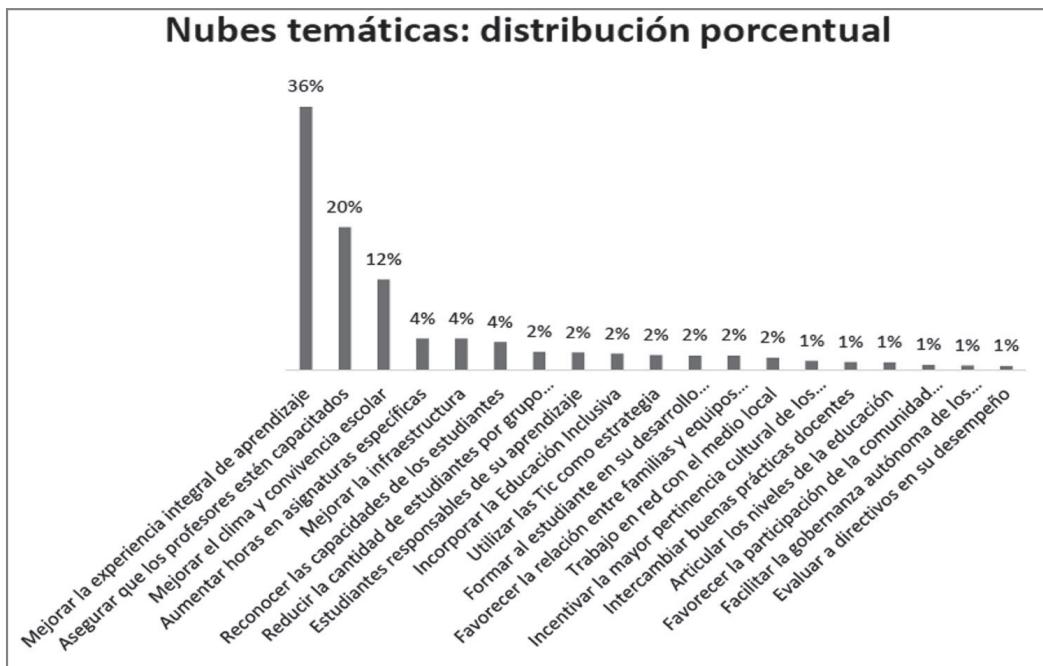


## Resultados cualitativos y cuantitativos de la pregunta abierta

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

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

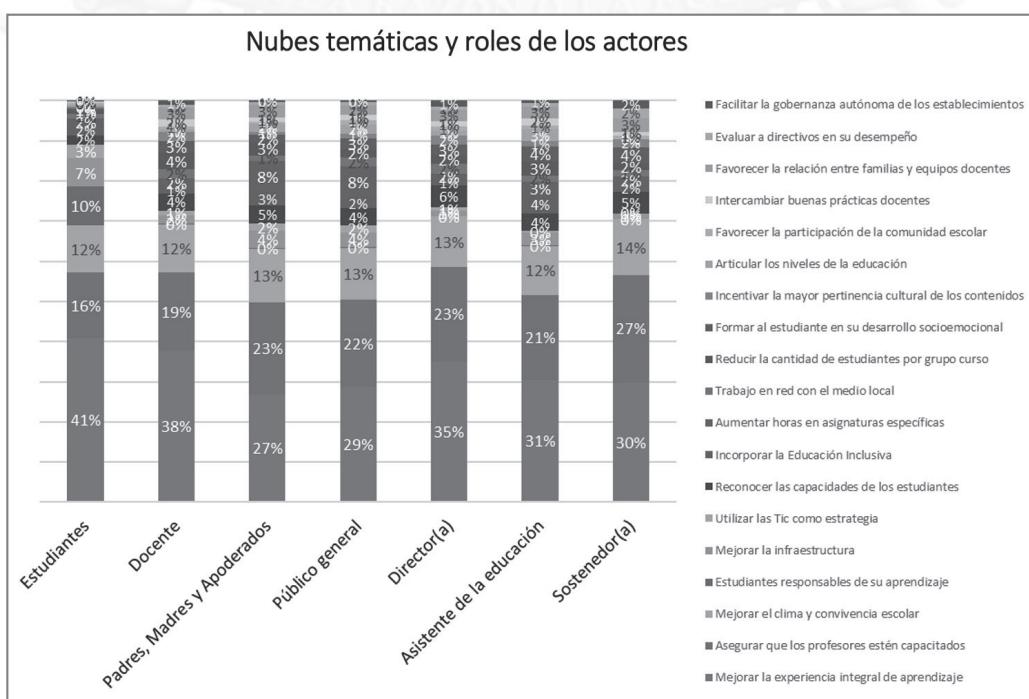
## Gráfico 53. Distribución porcentual Nubes temáticas



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

1. Mejorar la experiencia integral de aprendizaje: metodologías activas y participativas; aprendizaje por proyecto; aprendizaje por problema; aprendizaje por investigación colaborativa; aprendizaje basado en la experiencia; salidas pedagógicas; desarrollo de la creatividad; la imaginación y la curiosidad; desarrollo del pensamiento crítico; reducción de contenidos; actividades extracurriculares; aprender haciendo; flexibilidad evaluativa e integración curricular entre asignaturas.
2. Asegurar profesores capacitados y motivados: que sean evaluados; que cuenten con mejores condiciones para el ejercicio de su vocación (desarrollo profesional); con menos papeleo administrativo y que conozcan a sus estudiantes.
3. Mejorar el clima y convivencia escolar: respeto, escucha, trabajo en equipo, colaboración, disciplina en las aulas.

## Gráfico 54. Nubes temáticas y roles de los actores



## Resultados de Nubes temáticas: palabras clave

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

### Ejes discursivos por actor

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

**Tabla 66. Ejes discursivos por actor**

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

Fuente: Elaboración propia.

### Aportes de los SLEP para la ENEP

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

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

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

1. CEPPE UC y DESUC (2018). Diseño del Modelo de Evaluación de la Nueva Educación Pública y Levantamiento de Línea Base. Informe Final, CEPPE UC: Santiago, Chile.
2. De la Vega, L. (2017). Análisis Comparado Internacional de Estrategias de Educación Pública. Informe final, Ministerio de Educación.
3. Grupo Educativo (2019). Sistematización y Análisis de Información de los Diálogos Temáticos para la Dirección de Educación Pública en el Marco de la Elaboración de la Primera Estrategia de Educación Pública (2019-2027). Informe final.
4. Palacios, R. y Araya, P. (2019). Asesoría y Facilitación de Mecanismos y Metodologías de Gestión Participativa para la Dirección de Educación Pública en el Marco de la Elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2027). Análisis Consulta Ciudadana en Línea. Informe N°3. TICAL.
5. Palacios, R.; Araya, P.; Jiménez, J. (2018). Asesoría y Facilitación de Mecanismos y metodologías de Gestión Participativa para la Dirección de Educación Pública en el Marco de la Elaboración de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2018-2027). Modelo de Análisis de Información Cualitativa para la Estrategia Nacional de Educación Pública. Informe N°2. TICAL.
6. PEC (2017a). Análisis y consolidación de Bases de Datos Consulta “Construyendo la Educación Pública”. Informe N° 1. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

7. PEC (2017b). Caracterización General Consulta Ciudadana “Construyendo Educación Pública”. Informe N°2. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
8. PEC (2018a). Análisis y Recomendaciones al Proceso Participativo “Construyendo Educación Pública”. Informe N° 3. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
9. PEC (2018b). Recomendaciones Metodológicas Consulta “Construyendo la Educación Pública”. Informe N°4. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
10. Uribe, M.; Valenzuela, J. P.; Anderson, S.; Cuglievan, G.; Núñez, I.; y Hernández, C. (2019). Estudio de Seguimiento y Sistematización de Procesos Críticos en la Transición de la Gestión de la Educación Pública de los Municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP). Centro de Liderazgo PUCV-CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.

## V. INCORPORACIÓN DE LAS OBSERVACIONES DEL CONGRESO

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

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

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

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

## ANEXO 6

### MINUTA MODELO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES ELABORADO POR LA DEP CONTEXTO

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

El siguiente documento refiere a las bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en Educación Pública (en adelante las bases) del año 2018 y en consideración a éste propone un modelo<sup>11</sup> para el desarrollo de capacidades en el sistema de educación pública, con el propósito de dotar al sistema de estrategias y mecanismos mínimos para cumplir sus fines. De esta manera se han abordado cinco dimensiones o ámbitos de acción que se consideran claves para permitir el desarrollo del sistema en todos sus niveles:

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

Estas dimensiones surgen del cruce de diversas fuentes de información existentes tanto a nivel nacional como internacional, siendo de los más importantes el Marco para la buena dirección y liderazgo

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

escolar, el Marco para la buena enseñanza, los Estándares Indicativos de Desempeño elaborados por el Ministerio de Educación, el marco normativo (leyes y decretos regulatorios del sistema), las investigaciones de los distintos centros de liderazgo escolar (CEDLE, CIAE, CPEIP, entre otros), los estudios y publicaciones de los distintos especialistas y variados actores educativos, así como la propia experiencia de acompañamiento en los dos años de funcionamiento que lleva esta nueva institucionalidad.

En noviembre de 2017, el Congreso Nacional aprobó un nuevo sistema de dirección, gestión y acompañamiento para las escuelas, liceos y jardines<sup>12</sup> del sector público en Chile a través de la Ley 21.040. Bajo esta institucionalidad, denominada Sistema de Educación Pública (en adelante Sistema), la responsabilidad de la gestión local y de la entrega del servicio educativo en los establecimientos educacionales del sector público pasará paulatina y programadamente del control de 345 autoridades educativas municipales (DAEM o Corporaciones), a ser gestionada por un nuevo conjunto de 70 órganos de nivel intermedio, llamados Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP). El Sistema de esta manera se constituye en un importante nuevo diseño de educación en Chile, con el objetivo de proveer una educación pública, gratuita y de calidad a los niños, niñas, jóvenes y adultos que forman parte del sistema.

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

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

En este sentido, surge como prioritario para el funcionamiento de esta nueva institucionalidad potenciar el desarrollo de capacidades, ya que, a partir de las definiciones del nuevo sistema de educación pública, se desprende que uno de los ejes centrales de los esfuerzos del nivel nacional e intermedio a través de los SLEP será el fortalecimiento de las capacidades en equipos directivos y docentes. En cuanto a los equipos técnicos del nivel intermedio, la evidencia sugiere que su objetivo sea promover las condiciones y apoyo a las escuelas y para ello requiere contar con herramientas y conocimientos pedagógicos. Pero, además, requieren principalmente desarrollar la habilidad de establecer un nivel de confianza relacional que permita la colaboración (Fuller et al., 2003) y la construcción permanente y conjunta en redes de prácticas efectivas de gestión y liderazgo institucional.

## II. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

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

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

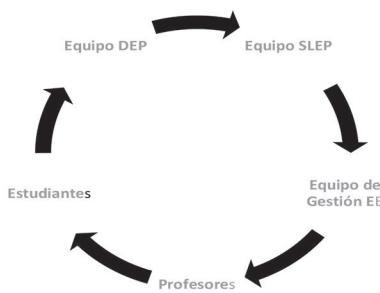
Dotar de capacidades a todo nivel, se estima permitirá entonces que cada equipo relevante del sistema se apropié, responsabilice y se comprometa con prácticas efectivas que posibiliten fortalecer las buenas prácticas existentes al interior del establecimiento y potencien áreas de crecimiento a través de la identificación de brechas, que al ser abordadas, les permitan avanzar adecuadamente en la mejora

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

de procesos y resultados educativos, que promuevan alcanzar una educación de mayor calidad y más equitativa para todos los estudiantes.

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

**Figura 16. del modelo**



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

### III. PROPÓSITO

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

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

#### Componentes del modelo:

El modelo propuesto está comprendido por los siguientes elementos:

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

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

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

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

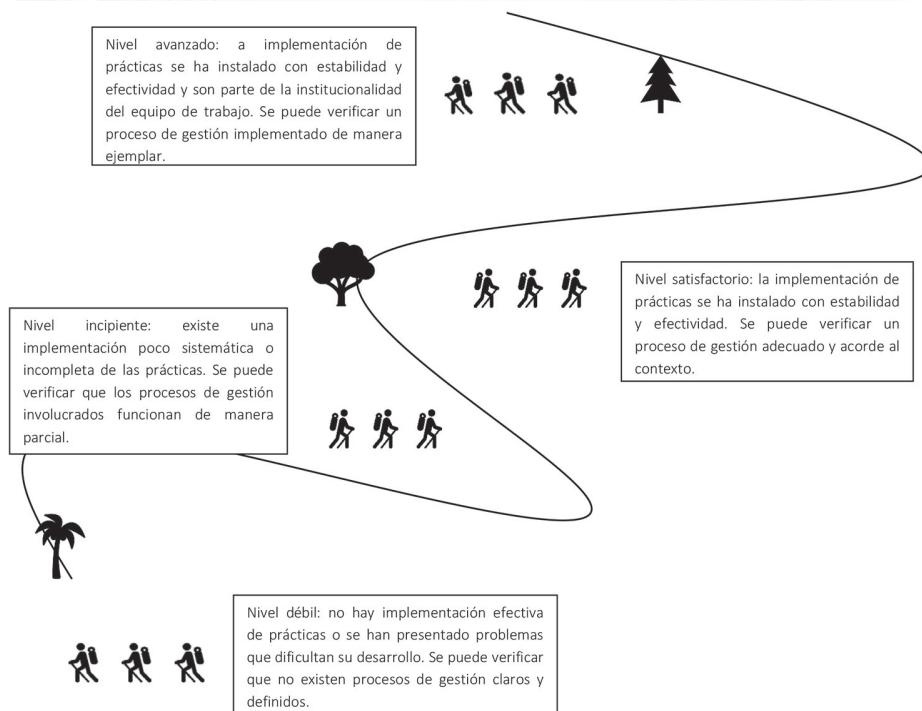
**Equipos involucrados:** identifica los equipos de trabajo en los que se espera la movilización y/o el fortalecimiento de las prácticas identificadas, a fin de potenciar el desarrollo de capacidades en todos los niveles y la articulación sinérgica de todos los actores componentes del sistema.

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

### Trayectoria de mejora continua:

El proceso de mejora escolar continua involucra distintos aspectos del trabajo de los equipos que forman parte del sistema. Con esta premisa, es que se dio marcha al trabajo de elaboración de una matriz que permitiera observar y desarrollar las capacidades de los diversos equipos, que si bien están interconectados, requieren de definiciones precisas de prácticas que permitan configurar su nivel de desarrollo y apalancar su mejora. De esta manera, tanto en los equipos ubicados a nivel macro, como en aquellos pertenecientes a nivel intermedio y micro se pueden observar procesos que están íntimamente interconectados entre sí y que potencian la mejora de unos con otros. Pese a ello, muchas veces los avances de implementación son inconsistentes, ya que se observa con frecuencia la mejora rápida de un ámbito, pero otros presentan más desafíos. Al mismo tiempo, muchas veces se observa que los equipos ponen mucho énfasis en mejorar un aspecto y sin proponérselo, hacen que otros se descuiden. De esta manera, los procesos de mejora no siguen un plan previamente formulado de forma rigurosa, sino que se realizan ajustes a medida que están implementando un foco de mejora. Se espera que esta definición permita ajustar el rumbo cuando sea necesario o fomentar de manera potente ciertas prácticas que favorecen la movilidad del sistema. En suma, se espera que cada nivel de desarrollo dé cuenta de un conjunto de prácticas que deberían implementarse y desarrollarse en el tiempo, guiando la manera en que se puede intervenir y accionar diferentes ámbitos para generar un cambio, como también de cómo estos pueden sostenerse, volverse sistemáticos y permiten seguir mejorando. Es importante mencionar que aun cuando en la descripción de algunos niveles de desarrollo se señalan aspectos que se deben trabajar o implementar para seguir avanzando hacia otros niveles del proceso, estos niveles no se han definido como un proceso lineal y/o secuencial, por lo que no debe entenderse que realizadas ciertas prácticas, estas automáticamente provocarán la realización de otras ni mucho menos que unas sean condición de las siguientes. La siguiente iconografía del proceso de mejora incluye la definición de los niveles de desarrollo esperados para los distintos equipos que forman parte del sistema diseñado.

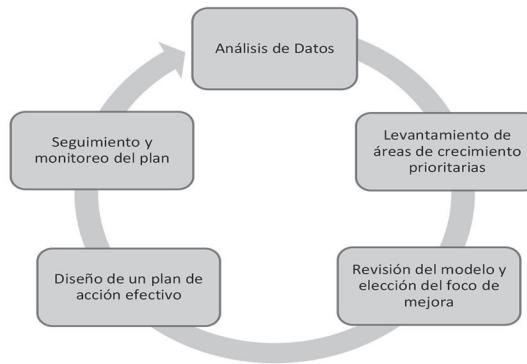
**Figura 17. Proceso de mejora continua**



### Estrategias para el proceso de desarrollo de capacidades:

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

**Figura 18. Ciclo estratégico de apoyo**



### Descripción del ciclo de apoyo:

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

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

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

1. Análisis de los Datos: en esta etapa del ciclo se espera que el profesional de apoyo pueda visualizar fortalezas, avances y espacios de crecimiento en los diversos procesos del equipo que acompaña. Es crucial en esta etapa leer de manera adecuada los datos y tener conocimiento del contexto, a fin de establecer posibles cauces de acción que permitan rápidamente la mejora.
2. Levantamiento de áreas de crecimiento prioritarias: en esta etapa del ciclo y en base al análisis detallado de los datos que maneja, se espera que el profesional de apoyo establezca ciertas áreas de crecimiento escogiendo la dimensión a trabajar y las subdimensiones prioritarias que podrían ser trabajadas en el corto plazo y que de ser abordadas, provocarían un mayor impacto en los procesos que se desean impulsar. Como premisas que aportan a tomar la decisión es importante que el profesional de apoyo se pregunte si el foco de mejora escogido permitirá el más rápido desarrollo en el equipo que acompaña y si a su vez, provocará un real impacto en los aprendizajes de los estudiantes en el corto plazo.
3. Revisión del modelo y elección del foco de mejora: en esta etapa del ciclo, se espera que el profesional de apoyo defina en conjunto con el equipo que acompaña el foco prioritario de acción, escogiendo la subdimensión en la que se enfocarán y las capacidades que son necesarias de desarrollar, movilizar y/o fortalecer en los actores del sistema involucrados.
4. Diseño de un plan de acción efectivo: en esta etapa del ciclo, se espera que el profesional de apoyo oriente al equipo que acompaña en la construcción de los pasos necesarios para abordar el foco de mejora establecido de manera efectiva. Del mismo modo y en caso de ser necesario, es esencial que el profesional de apoyo modele cómo llevarlos a cabo, impulse la práctica de los actores que acompaña y retroalimente en el momento, permitiéndoles mejorar en la ejecución de la acción determinada.
5. Monitoreo y seguimiento del plan: en esta etapa del ciclo, se espera que el profesional de apoyo establezca un mecanismo efectivo, en conjunto con el equipo de trabajo, que le permita acordar los procesos de monitoreo y seguimiento permanente, necesarios para verificar la adecuada gestión del sistema.

## ANEXO 7

## SUPUESTOS Y CONTEXTO NORMATIVO DE LA ENEP

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

1. La Ley 21.040 fue aprobada y promulgada por el Congreso Nacional en 2017, lo que representa un consenso a nivel país sobre la forma en la que se abordarán los desafíos de la educación pública. En consecuencia, el contenido de la Estrategia Nacional de Educación Pública debe girar en torno a los desafíos de implementación de dicha ley y no sobre aspectos propios del cuerpo legal que ya fueron acordados.
2. La ENEP tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación que imparten los establecimientos educacionales que conforman el Sistema de Educación Pública. Por lo tanto, su implementación depende de la instalación efectiva del Sistema, especialmente de los Servicios Locales de Educación Pública, los que son los responsables de la administración y apoyo técnico-pedagógico y de gestión de los establecimientos públicos en sus territorios.
3. La Ley 21.040 (art. 5) establece nueve principios que deben ser resguardados por la ENEP: Calidad integral; Mejora continua de la calidad; Cobertura nacional y garantía de acceso; Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades; Formación ciudadana y valores republicanos; Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana; Pertinencia local, diversidad de proyectos educativos y participación de la comunidad; Colaboración y trabajo en red e Integración con el entorno y la comunidad.
4. La Ley 21.040 establece como base del Sistema de Educación Pública la participación ciudadana en el desarrollo de la educación pública a nivel territorial. En su artículo 8, establece la importancia de promover por parte de directores de establecimientos y los SLE, la participación de la comunidad educativa, a través de los centros de alumnos (DS N° 524 título 1, art. I y II), los centros de padres y apoderados (Decreto N° 565, art. 2, Mineduc), los consejos escolares (DS N° 24 y Ley N° 19.979) y el Consejo de Profesores (Estatuto Docente, art. 15). Asimismo, define nuevas instancias participativas como el Consejo Local de Educación Pública (art. cuadragésimo séptimo transitorio) y el Comité Directivo Local (art. 31, letras a, b y c). Por lo tanto, la Estrategia Nacional de Educación Pública debe resguardar el cumplimiento de lo establecido por la normativa vigente.
5. Relacionado con lo anterior, la Estrategia Nacional se debe fundar en la normativa educacional y velar por su cumplimiento. Este marco legal considera:
  - Ley General de Educación (Ley 20.370)
  - Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley 20.529)
  - Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501), Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903)
  - Ley que crea el Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911)
  - Ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040)
6. Existen orientaciones del Ministerio de Educación para todo el sistema educacional que la Estrategia debe considerar, entre ellas, el desarrollo e implementación de Planes de Mejoramiento Educativo (PME) a 4 años, vinculados al Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educacional.
7. Existe un compromiso del país con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de los Niños (ONU, 1989), ratificada por el Estado de Chile en 1990, la cual contiene cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia, vida y desarrollo, y la participación en todas las decisiones que afecten al niño. Dentro de este marco, esta Estrategia debe ser consistente con los estándares de este tratado internacional de derechos humanos, como también resguardar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que asisten a establecimientos de educación pública del país.
8. La propuesta de Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) debe ser elaborada por la Dirección de Educación Pública y presentada al Ministerio de Educación, quien revisa y valida dicha propuesta y la presenta al Congreso Nacional, específicamente a las comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y el Senado para su revisión. Finalmente, la propuesta debe ser enviada al Consejo Nacional de Educación (CNED), cuyos miembros evalúan y aprueban la Estrategia. Los criterios de evaluación elaborados por dicho consejo y sobre los cuales se basará

para evaluar la Estrategia Nacional de Educación Pública, se presentan en el anexo que acompaña este documento.

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

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

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

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

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

## ANEXO 8

### FORMULACIÓN DE INDICADORES

#### **Línea de Base Indicadores**

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

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

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

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

#### **Cálculo de los progresos**

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

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

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

### Supuestos utilizados

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

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

Nivel	Objetivo del indicador	Enunciado	Fórmula de Cálculo	Instrumento de medición	Fecha último dato	Datos							Meta			
						Año t-7	Año t-6	Año t-5	Año t-4	Año t-3	Año t-2	Año t-1	Línea Base	4 años	8 años	
OE 1	Aumentar el porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2º básico	Porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2º básico	(Nº estudiantes que leen comprensivamente/Nº total de estudiantes evaluados)*100	Prueba Evaluación Progresiva Agencia de Calidad (y/o similar)	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	90%	
LA 1.1	Aumentar el nivel de desarrollo personal y social de los estudiantes	Porcentaje promedio de los indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes.	(Puntaje índice clima convivencia escolar en establecimiento i + Puntaje índice hábitos de vida saludable en establecimiento i + Puntaje índice autoestima académica y motivación escolar en establecimiento i + Puntaje índice participación y formación ciudadana en establecimiento i) / 4	Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Bases SIMCE)	2018	S/I	S/I	S/I	73,8 puntos	73,8 puntos	73,5 puntos	73,8 puntos	74,7 puntos	80 puntos	80 puntos	
LA 1.2	Disminuir el porcentaje de estudiantes que reprobuan por motivos académicos	Porcentaje de estudiantes que reprobuan por motivos académicos.	(Nº estudiantes que al finalizar el año t no cumplen el promedio mínimo de promoción para matricularse al año t+1 en el grado superior / total de la matrícula año t) * 100	Rendimiento escolar del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE)	2018	3,7%	3,5%	3,1%	2,3%	2,6%	2,8%	2,3%	2,0%	1,2%	0,3%	
LA 1.2	Instalar la práctica de monitoreo y medición del desarrollo integral de los estudiantes	Porcentaje de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes	(Nº de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes/Nº total de establecimientos)*100	Informes auto reportados por Establecimiento Educativo	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	90%	
LA 1.4	Disminuir la inasistencia crónica de los estudiantes en todos los niveles	Porcentaje de estudiantes con inasistencia crónica en todos los niveles	(Nº de estudiantes con asistencia anual <= 90% en el año t / Total de estudiantes en el año t)*100	Declaración de asistencia escolar (SIGE)	2018	46,2%	40,6%	45,5%	45,8%	43,8%	41,3%	40,3%	39%	20%	10%	
LA 1.4	Aumentar la cobertura del primer nivel de transición educación parvularia	Porcentaje de cobertura del primer nivel de transición de educación parvularia	(Matrícula total de educación pública parvularia / Total población en edad pre escolar)*100	Base Datos Oficial Educación Parvularia	2018	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	89,5%	92%	95%
LA 1.4	Aumentar el porcentaje de adultos que se reintegran a la educación pública	Porcentaje de adultos que se reintegran a la educación pública	(Nº de adultos matriculados en establecimientos públicos en el año t / Total adultos que no terminaron la enseñanza media)*100	Base Datos resumen oficial matrícula por establecimiento / Base Censo 2017 (INE)	2019	1,4%	1,3%	1,3%	1,3%	1,4%	1,3%	1,3%	1,3%	5%	6%	
LA 1.4	Aumentar acceso a la educación de adultos en zonas rurales	Porcentaje de comunas con áreas rurales que ofrecen educación pública para adultos en el año t / Total de comunas con población adulta en áreas rurales en el año t	(Nº comunas con áreas rurales que ofrecen educación pública para adultos en el año t / Total de comunas con población adulta en áreas rurales en el año t)	Base Datos resumen oficial matrícula por establecimiento / Base Censo 2017 (INE)	2019	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	60%	80%	100%

<sup>1</sup> El indicador asociado a la medición del desarrollo integral de sus estudiantes debe ser definido por cada establecimiento educacional de forma autónoma y considerar un tipo de medición no estandarizada.

OE 2	Aumentar el porcentaje de docentes que se encuentran en la categoría destacada de la evaluación docente	Porcentaje de docentes que se encuentran evaluados en la categoría destacado	(Nº de docentes en la categoría destacado en el año t / Nº total de los docentes evaluados en el año t)*100	Evaluación Docente, CPEIP	2017	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	8%	10%	16%	19%	29%	37%
LA 2. 1	Aumentar el porcentaje de docentes que, cumpliendo con los bienios necesarios, se encuentran en los tramos avanzados, experto I y experto II	Porcentaje de docentes que, cumpliendo con los bienios necesarios, se encuentran en los tramos avanzados, experto I y experto II	(Nº de docentes que cumplen los bienios necesarios y se encuentran en los tramos avanzados, experto I y experto II en el año t / Total docentes que cumplen con los bienios necesarios para estar en los tramos avanzados, experto I y experto II en el año t)*100	Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente	2018	S/I	43%	47%	49%							
LA 2. 1	Instalar la práctica de monitores y medición del fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema <sup>1</sup>	Porcentaje de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado al fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema <sup>1</sup>	(Nº de establecimientos educacionales que evalúan bianualmente el indicador asociado al fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema/Nº total de establecimientos)*100	Informes auto reportados por Establecimiento Educativo	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	90%	
LA 2. 2	Instalar la práctica de observación en aula y retroalimentación en los equipos directivos	Porcentaje de equipos directivos que realizan trimestralmente observación de aula y retroalimentación hacia su equipo docente	(Nº de equipos directivos que realizan trimestralmente observación y retroalimentación en el año t / Nº total de equipos directivos en el año t)* 100	Informes auto reportados por Establecimiento Educativo	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	75%	95%	
OE 3	Aumentar la asistencia media escolar	Porcentaje promedio de días asistidos	(Nº de días trabajables asistidos año t / Nº total de días trabajables año t)*100	Declaración de asistencia escolar (SIGE)	2018	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	89,8%	90,1%	90,6%	90%	92%	95%
LA 3.4	Aumentar el número de equipos directivos que cumplen las metas establecidas en su instrumento de gestión escolar (PME)	Porcentaje de equipos directivos que cumplen con las metas establecidas en su instrumento de gestión escolar (PME)	(Nº de equipos directivos que cumplen con las metas del PME en el año t / Total de directivos con PME)*100	Informe de cumplimiento PME	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	90%	95%	
LA 3.7	Aumentar el porcentaje de establecimientos educacionales que ofrecen de manera conjunta enseñanza básica y media	Porcentaje establecimientos educacionales que ofrecen de manera conjunta enseñanza básica y media	(Nº de establecimientos que ofrecen enseñanza básica y media en el año t / Total de establecimiento en el año t)*100	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento	2019	9,7%	10,1%	10,7%	10,9%	11,0%	11,3%	11,5%	11,5%	13%	15%	
OE 4	Aumentar los establecimientos que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas	Porcentaje de establecimientos educacionales que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas	(Nº de establecimientos que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas en el año t / Total de establecimientos en el año t)*100	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Infra Mineduc en línea)	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	20%	50%	
LA 4.1	Aumentar el número de establecimientos que cuentan con aulas en los niveles de PK y K, adaptadas para los aprendizajes del siglo XXI	Porcentaje de establecimientos que cuentan con aulas en los niveles de PK y K adaptadas para los aprendizajes del siglo XXI	(Nº de establecimientos educacionales que cuentan con aulas adaptadas en el año t / Total de establecimientos educacionales con niveles transición en el año t)*100	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Infra Mineduc en línea)	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	1%	98%	98%	
OE 5	Aumento de los recursos gestionados de forma autónoma	Tasa de variación de recursos provenientes de fondos privados	(Recursos privados percibidos en el año t - Recursos privados percibidos en el año t0) / Recursos privados percibidos en el año t0)*100	Convenios suscritos con Organismos privados	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	80%	100%	
LA 5.1	Aumentar el número de sostenedores que cumplen con el estándar de ejecución presupuestaria	Porcentaje de sostenedores que cumplen con el estándar de ejecución presupuestaria	(Nº de sostenedores que cumplen con el estándar de ejecución presupuestaria en el año t / Total de sostenedores en el año t)*100	Sistema de Información para la Gestión Financiera del Estado (SIGFE)	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	0%	57%	85%	
LA 5.2	Aumento de fondos externos provenientes de entidades públicas	Porcentaje de aumento de los recursos provenientes de fondos públicos externos	(Ingresos extrapresupuestarios percibidos año tn - ingresos extrapresupuestarios percibidos año t-1) / (ingresos extrapresupuestarios percibidos año t)*100	Identificaciones Presupuestarias	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	100%	100%	
F	Disminuir el porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional	Porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional	(Nº de estudiantes matriculados en el año t-1 que no se matriculan en el año t / Matrícula teórica año t)*100	Bases de rendimiento académico por estudiante	2018	S/I	13%	11,8%	11,5%	11,5%	10,6%	9,8%	9,2%	6,8%	4%	
F	Disminuir el porcentaje de estudiantes que no logran los aprendizajes mínimos esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel insuficiente que rinden SIMCE en 4º básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática	(Nº de estudiantes en nivel insuficiente año t / Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año t)*100	Bases SIMCE	2018	S/I	S/I	56,3%	55,4%	58,0%	57,2%	54,6%	51,8%	40%	25%	
F	Aumentar el porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel adecuado que rinden SIMCE en 4º básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática	(Nº de estudiantes en nivel adecuado año t / Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año t)*100	Bases SIMCE	2018	S/I	S/I	13,6%	15,1%	13,7%	14,8%	15,9%	18,3%	26%	40%	
F	Disminuir el porcentaje de establecimientos educacionales que proponen un servicio educacional insuficiente	Porcentaje de Establecimientos Educativos en Categoría Insuficiente	(Nº de establecimientos en categoría insuficiente en el año t / Total de establecimientos clasificados en el año t)*100	Bases SIMCE	2019	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	23,6%	21,9%	18,1%	13,9%	10%	5%
F	Aumentar la titulación de los egresados de la Educación Media Técnico Profesional que se titulan	Porcentaje de egresados de la Educación Media Técnico Profesional que se titulan	(Nº de alumnos titulados de EMTP en el año t / total de alumnos egresados de EMTP en el año t-1)*100	Bases de datos de rendimiento por alumno y bases de titulados EMTP	2018	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	59,4%	60,5%	63,2%	67%	79%	95%
F	Aumentar el porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos	Porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos	(Nº estudiantes matriculados en la educación pública en el año t / Total matrícula escolar en el año t)*100	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento	2019	35,8%	34,9%	34,1%	33,7%	33,3%	33,1%	33,2%	33,1%	40%	50%	
F	Aumentar la permanencia media de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema	Promedio de años de permanencia de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema	Años de permanencia docentes en los establecimientos del Sistema en el año t / Total de docentes en los establecimientos del Sistema en el año t	Instrumento propio a crear y aplicar en el 2021	2013	S/I	3,1 años	4 años	6 años							

<sup>1</sup> El indicador asociado a la medición del fortalecimiento de las capacidades humanas y técnicas de los actores clave del sistema debe ser definido por cada establecimiento educacional de forma autónoma y considerar un tipo de medición no estandarizada.

Objetivos/Fines ENEP	Enunciado	Fórmula de cálculo	INDICADORES			Instrumento de Medición
			Fecha último dato	Línea Base <sup>1</sup>	Meta 8años	
OE Aumentar el porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2° básico	Porcentaje de estudiantes que leen comprensivamente a inicios de 2° básico	(Nº estudiantes que leen comprensivamente/Nº total de estudiantes evaluados)*100	s/i	jun.-20	53%	Evaluación progresiva, Agencia de Calidad
OE Aumentar el porcentaje de docentes que se encuentran en la categoría destacada de la evaluación docente	Porcentaje de docentes que se encuentran evaluados en la categoría destacada	(Nº de docentes en la categoría destacada en el año t /Nº total de los docentes evaluados en el año t)*100	2017	20%	24%	Bases evaluación docente, CPEIP
OE Aumentar la asistencia media escolar	Porcentaje promedio de días asistidos	(Nº de días trabajables asistidos año t /Nº total de días trabajables año t)*100	2018	91%	94%	Declaración de asistencia escolar (SIGE)
OE Aumentar los establecimientos que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas	Porcentaje de establecimientos educacionales que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas	(Nº de establecimientos educacionales que cuentan con condiciones higiénicas adecuadas en el año t /Nº total de establecimientos educacionales en el año t)*100	s/i	jun.-20	30%	Sistema de Seguimiento de Proyectos (Infra Mineduc en línea)
OE Aumento de los recursos gestionados de forma autónoma	Tasa de variación de recursos provenientes de fondos privados	((Recursos privados percibidos en el año t - Recursos privados percibidos en el año t0) / Recursos privados percibidos en el año t0)*100	s/i	jun.-20	59%	Convenios suscritos con Organismos privados
F Disminuir el porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional	Porcentaje de estudiantes de la educación pública a nivel nacional que desertan del sistema educacional	(Nº de estudiantes matriculados en el año t0 que no se matriculan en el año t1/ matrícula teórica año t1)*100	2018	3,2%	2,3%	Bases de rendimiento académico por estudiante
F Disminuir el porcentaje de estudiantes que no logran los aprendizajes mínimos esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel insuficiente que rinden SIMCE en 4° básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática	(Nº de estudiantes en nivel insuficiente año t0 / Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año t0)*100	2018	51%	36%	Bases SIMCE
F Aumentar el porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados para el nivel	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a la educación pública en nivel adecuado que rinden SIMCE en 4° básico y II medio en las pruebas de lenguaje y matemática	(Nº de estudiantes en nivel adecuado año t0 / Total de estudiantes clasificados en estándares de aprendizaje año t0)*100	2018	20%	32%	Bases SIMCE
F Disminuir el porcentaje de establecimientos educacionales que proveen un servicio educacional insuficiente	Porcentaje de Establecimientos Educativos en Categoría Insuficiente	(Nº de establecimientos en categoría insuficiente en el año t /Nº total de establecimientos clasificados en el año t)*100	2019	9%	6%	Bases SIMCE
F Aumentar la titulación de los egresados de la Educación Media Técnico Profesional	Porcentaje de egresados de la Educación Media Técnico Profesional que se titulan	(Nº titulados EMTP año t1 / Nº total de egresados EMTP t0)*100	2018	70%	77%	Bases de datos de rendimiento por alumno y bases de titulados EMTP
F Aumentar el porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos	Porcentaje de la matrícula a nivel nacional que asiste a establecimientos educacionales públicos	(Nº estudiantes matriculados en la educación pública en el año t / Total matrícula escolar en el año t)*100	2019	36%	37%	Bases resumen oficial matrícula por Establecimiento
F Aumentar la permanencia media de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema	Promedio de años de permanencia de los docentes en los establecimientos que forman parte del Sistema.	Años de permanencia docentes en los establecimientos del Sistema en el año t / Total de docentes en los establecimientos del Sistema en el año t	2013	3,1 años <sup>2</sup>	4,8 años	Instrumento propio a crear y aplicar en el 2021

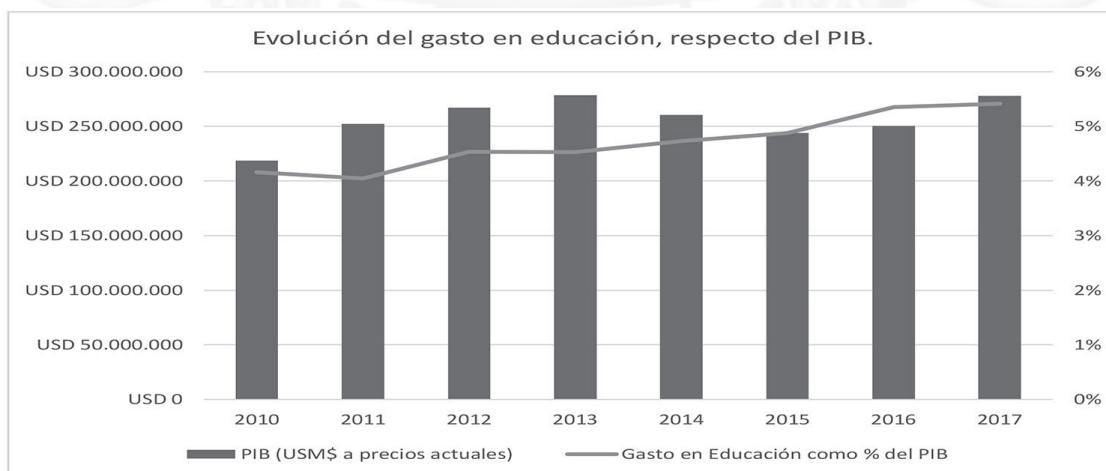
## ANEXO 9

## FINANCIAMIENTO

## Aspectos centrales del financiamiento de la Educación Pública

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

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



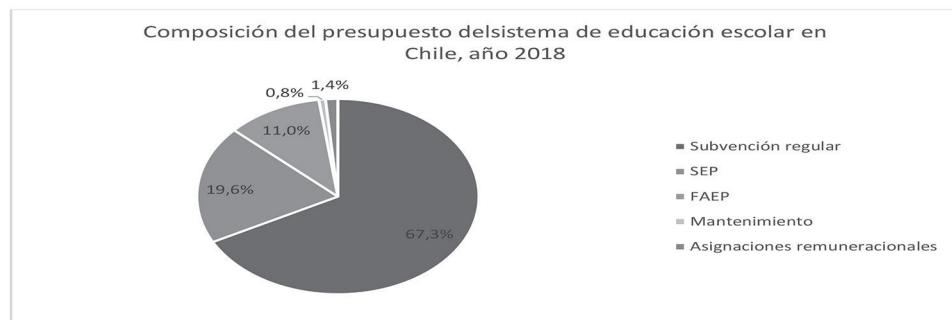
Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Banco Mundial.

<sup>1</sup> Aquellos indicadores que no cuenten con líneas de base serán obtenidos en las fechas que se establecen.

<sup>2</sup> LB promedio para establecimientos Municipales.

En términos globales, el sistema de financiamiento de la Educación Pública en Chile se encuentra basado en una estructura de voucher respecto de la demanda, lo que se traduce en una subvención regular -diferenciada por nivel y modalidad de enseñanza- entregada a los sostenedores públicos que se calcula sobre la base de la matrícula administrada y su tasa de asistencia. Si bien existen transferencias que responden a otra naturaleza de cálculo, el peso presupuestario de la subvención regular en la provisión del servicio educacional se puede evidenciar sobre el total de las transferencias realizadas en 2018<sup>13</sup>.

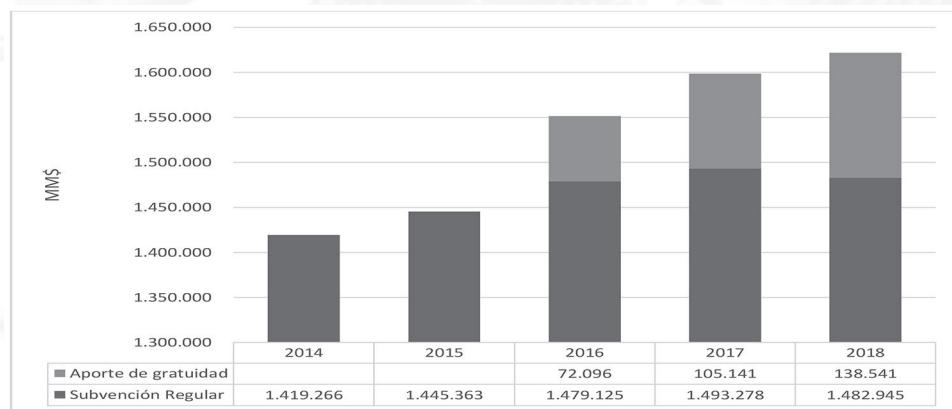
#### Gráfico 56. Composición del presupuesto del sistema escolar en Chile, año 2018



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc.

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

#### Gráfico 57. Transferencias por subvención regular, 2014-2018 2018



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc.

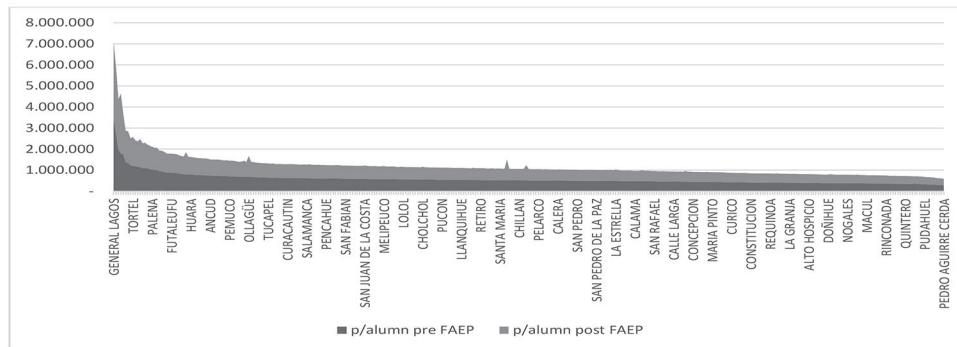
Sumado al aporte de gratuidad, a partir de 2014 el Ministerio de Educación crea el Fondo de Apoyo a la Educación Pública por un monto total de MM\$158.986<sup>14</sup>. Estos recursos, dirigidos a sostenedores y corporaciones municipales, que en la actualidad también incorpora a los Servicios Locales de Educación Pública, han tenido como principal objetivo colaborar con el funcionamiento de los establecimientos educacionales, apoyando en la provisión y continuidad del servicio. Son recursos que pueden ser utilizados tanto en operación y en inversión, como en saldar compromisos

<sup>13</sup> Todos los datos de recursos financieros están expresados en moneda 2018 e incrementados cuando corresponda. Subvención regular incluye los montos entregados a los sostenedores por el Programa de Integración Escolar (PIE), internado, zona, ruralidad, piso rural, desempeño difícil docente y no docente, subvención adicional especial, subvención asistentes de la educación, asignación de profesor encargado y aporte de gratuidad. La Subvención Escolar Preferencial incluye los montos sobre alumnos prioritarios y preferentes. Las asignaciones remuneracionales incluyen SNED, AVDI, ADECO y BRP.

<sup>14</sup> En pesos 2018.

de deuda<sup>15</sup> que, por ejemplo, faciliten el traspaso futuro hacia los SLEP. Si bien el FAEP incorpora como criterio de distribución la matrícula de los sostenedores, no funciona del mismo modo que la subvención regular y no replica sus órdenes de magnitud para la entrega de recursos.

**Gráfico 58. Efecto FAEP, 2018**



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc.

Tomando en consideración los datos del año 2018 respecto a la subvención regular y la distribución del FAEP, el gráfico anterior muestra el incremento por alumno que significa la operación del Fondo, el cual en términos relativos es más importante para aquellos municipios con características de ruralidad, alta dispersión de establecimientos y mayor dependencia sobre el Fondo Común Municipal, entre otras, que para sostenedores eminentemente urbanos y con alta concentración. Por ejemplo, para el sostenedor con la subvención regular por alumno más baja del país -Pedro Aguirre Cerda con 4.354 estudiantes matriculados- la implementación del FAEP significó un aumento del 5,4% en la disponibilidad de recursos para la provisión del servicio, mientras que, a nivel del total de sostenedores, la mediana y el promedio de dicho indicador aumentaron en un 4% y 5,8%, respectivamente.

**Tabla 66. Variación por efecto del FAEP, 2018**

	Pre FAEP	Post FAEP	Variación
Mínimo	287,004	302,530	5.4%
Máximo	3,412,557	3,659,983	7.3%
Mediana	517,132	537,744	4.0%
Promedio	574,044	607,614	5.8%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos de Mineduc.

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

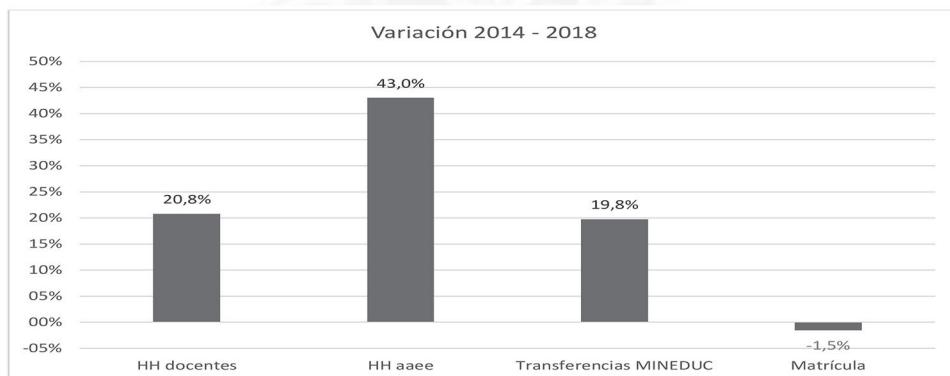
Es importante destacar que en el periodo 2014-2018 las transferencias por subvención regular han aumentado en un 14,2% real y el total de los recursos transferidos por el Ministerio de Educación en un 19,8%, mismo periodo en que el sistema público de educación ha perdido 19.936 estudiantes. En la práctica, esto plantea que el Estado, independientemente de mantener un sistema de voucher a la demanda, ha incorporado más recursos para el financiamiento del sistema, como los casos anteriormente descritos del Aporte de Gratuidad y FAEP han demostrado. En el caso de los SLEP, uno de los desafíos que deberán asumir para el contexto de provisión del financiamiento -en particular respecto de la subvención regular- será la generación de estrategias que por una parte, se acerquen a

<sup>15</sup> El pago de deuda solo aplica en sostenedores municipales y de corporaciones municipales.

los niveles máximos de asistencia bajo los cuales anualmente se calculan presupuestariamente estas transferencias y por otra, permitan aumentar la matrícula, especialmente en aquellos establecimientos educacionales con una gran subutilización de su capacidad de atención de estudiantes.

Sobre este último punto, también es necesario mencionar que la estructura de financiamiento se encuentra fuertemente presionada desde el punto de vista de los gastos, especialmente en lo que se refiere al ámbito de remuneraciones de docentes y asistentes de la educación que se desempeñan en los establecimientos educacionales. Mientras que en el periodo 2014-2018 las transferencias del Ministerio de Educación<sup>16</sup> aumentaron casi un 20% sobre una disminución del 1,5% de la matrícula total del sistema público, las horas contratadas en dotaciones docentes y de asistentes de la educación se incrementaron en un 20,8% y 43%, respectivamente. Sin emitir un juicio respecto a las razones pedagógicas que justifican una mayor disponibilidad de recursos humanos para la provisión del servicio educacional, sin lugar a duda esto es un punto al que se debe poner atención en el resguardo de la sostenibilidad financiera del sistema educacional. Por otra parte, es importante destacar que a propósito de la promulgación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, hacia el año 2019<sup>17</sup> se proyecta la inyección de MM\$268.342 en el sector municipal y que en régimen significarán MM\$471.564, los que tendrán como único objetivo mejorar las remuneraciones de los docentes que se desempeñen en el sector municipal o de dependencia de los SLEP. Sumado a la anterior y sobre la disminución de la proporción de horas no lectivas, en régimen, se suman MM\$360.401 a los ingresos de los sostenedores, los que sin duda matizarán la presión del gasto en remuneraciones que actualmente existe sobre el sistema que administran municipios y corporaciones municipales.

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



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Mineduc.

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

#### ANEXO 10

#### PARTICIPANTES EN LA ELABORACIÓN DE LA ENEP

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

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
• Rodrigo Roco Fossa	División de Desarrollo y Planificación Educacional- DEP
• Marcela Arellano Ogaz	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
• Alejandro Aristía Guzmán	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP

<sup>16</sup> No consideran las transferencias remuneracionales que realiza el CPEIP.

<sup>17</sup> Ministerio de Hacienda. Informe Financiero Sustitutivo. Indicaciones al Proyecto de Ley que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Boletín 10.008-4. Disponible en: [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-143045\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-143045_doc_pdf.pdf)

• Nicolás Álvarez Nazer	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
• Jaime Portales Olivares	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
• Nicolás Soto Delgado	Departamento de Estrategia e Instrumentos de Gestión- DEP
• Alexis Moreira Arenas	Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo- DEP

MIEMBROS DEL COMITÉ CONSULTIVO QUE ACOMPAÑA EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA ENEP 2019-2027

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
• María José Castro	Subsecretaría de Educación Parvularia - Mineduc
• José Palma/Raimundo Larraín	Jefe DEG – Mineduc
• Jesús Honorato	Jefa UCE – Mineduc
• María Francisca Díaz	Jefa CPEIP – Mineduc
• Alejandra Arratia	Educación 2020
• Alida Salazar	Ex jefa educación especial DEG-Mineduc 2010-2017
• Claudia Carrillo	DAEM comuna de Independencia
• Cristóbal Philippi	Fundación SOFOFA
• Daniel Rodríguez	Acción Educar
• Ernesto Águila	DEP-UCH
• Ernesto Treviño	CEPPE-UC
• Gonzalo Muñoz	UDP
• Guillermo Scherping	ICAL
• Joaquín Walker	Elige Educar
• Lily Ariztía	SIP
• María Isabel Díaz	Ex Subsecretaría Educación Parvularia
• Mario Aguilar	Colegio de Profesores
• Miguel Ángel Araneda	Presidente CONAECH (asistentes de la educación).
• Paula Pacheco	UNICEF
• Patricio Sanhueza	Rector UPLA y Pdte. Asociación de Universidades Regionales
• Ricardo Paredes	Rector DUOC
• Rosita Puga	Educa Araucanía
• Susana Claro	CPP-UC, Enseña Chile
• Sylvia Eyzaguirre	CEP
• Xavier Vanni	CIAE-UCH
• Guillermo Said	Asesor Ministro de Educación
• Karen Dueñas	Asesora Subsecretario de Educación

MIEMBROS DEL COMITÉ DE GESTIÓN DEL CAMBIO PARA LA ELABORACIÓN DE LA ENEP 2019-2027

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
• Francisca Johansen S.	Directora (S) DEP
• María Magdalena Barros	Jefa de Departamento de Estrategia Nacional e Instrumentos de Gestión- DEP

• Bárbara Agliati	Jefa de Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo
• Juan Carlos Eyzaguirre	Asesor- Gabinete Subsecretario de Educación- Mineduc
• Raimundo Larraín	Jefe DEG- Mineduc
• Guillermo Said	Asesor - Dirección de Educación Pública
• Catalina Guzmán	Jefa de Área de Comunicaciones, participación y transparencia- DEP
• Analía Jaimovich	Especialista Senior en Educación- División de educación- BID

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

**MIEMBROS DEL COMITÉ DE ESTABLECIMIENTO DE METAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA ENEP 2019-2027**

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

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

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

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

• Mario Uribe Briceño	Investigador Liderazgo Intermedio - Educación Pública. Centro de Liderazgo Líderes Educativos PUCV
• Celia Alvariño	Gerencia Colegios Dunalastair

• Michelle León	Investigadora PUC
• Pedro Larraín	Director Académico Belén Educa
• Loreto Jara	Observatorio de Política Educativa- Educación 2020
• Rodrigo López	Gerente General Aptus
• Felipe Garrido Castro	Coordinador Unidad Técnica de Desarrollo Territorial- CPEIP

EXPERTOS, ESPECIALISTAS Y AUTORIDADES ENTREVISTADOS PARA LA VERSIÓN DICIEMBRE 2019

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
• Juan Pablo Valenzuela	CIAE
• Raimundo Larraín	Jefe DEG Mineduc
• Gonzalo Muñoz	UDP
• Rodrigo Rocco	Decano Escuela Educación Univ. Bernardo O'Higgins
• Marcela Orellana	DUOC UC
• Patricio Jascura	Director Ejecutivo Consultora Cerrando Brechas

MIEMBROS DEL COMITÉ CONSULTIVO PARA REVISIÓN FINAL DE LA ENEP VERSIÓN DICIEMBRE 2019

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
• Celia Alvariño	Gerencia Colegios Dunalastair
• Claudia Peirano	Grupo Educativo
• Juan Pablo Valenzuela	Investigador CIAE
• Loreto Jara	Observatorio de Política Educativa- Educación 2020
• María José Castro	Subsecretaria de Educación Parvularia - Mineduc
• Mariana Aylwin	Ex Ministra Educación - Sostenedora
• Michelle León	Investigadora UC
• Pedro Larraín	Director Académico Belén Educa
• Rodrigo López	Gerente General Aptus
• Soledad Cortés	Educación 2020

COLABORADORES BID

Nombre	Referencia / organismos al que pertenece
• Manuel Alcaíno I	Consultor Educación
• Marcela Ortiz G	Consultor Educación
• Liora Schwartz Y	Consultor Educación

#### ANEXO 11

#### GLOSARIO

**Árbol del problema:** situación o problema central del sistema educativo del país, sus causas y efectos (estado inicial).

**Árbol de objetivos:** derivado del árbol del problema y por medio del cual se pretende avanzar de la situación actual o presente a la deseada o ideal de la educación pública del país.

**Aulas hospitalarias** son unidades educativas de apoyo con características especiales que funcionan en un hospital dentro del mismo recinto o en sus dependencias, cuyo objetivo es proporcionar atención

educativa y garantizar la continuidad del proceso educativo de los estudiantes de Educación Parvularia, básica, especial y media hospitalizados y/o en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario.

**Calidad educativa:** procesos efectivos que llevan a buenos resultados y son habilitadores de mayores aprendizajes académicos y no académicos de los estudiantes.

**Cobertura educativa:** indicador que explora la relación entre la demanda y la oferta de servicios en un sistema educativo en el ámbito parvulario, básico, medio y superior. Se expresa en tasas brutas y netas y se mide generalmente a partir de estadísticas nacionales sobre población (censos y proyecciones demográficas).

**Desarrollo integral del estudiante:** visión multidimensional que implica su desarrollo emocional, intelectual, social, material y ético-valórico.

**Deserción escolar:** situación en la que un alumno después de un proceso acumulativo de separación se retira antes de la edad establecida por el sistema educativo, sin obtener el respectivo certificado escolar.

**Educación intercultural:** enfoque educativo de carácter inclusivo de respeto y valoración de la diversidad cultural por una educación integral que busca erradicar la discriminación, la exclusión, el racismo y cualquier otro elemento que afecte el aprendizaje y la convivencia.

**Equidad:** mismas oportunidades educativas, independiente de género, discapacidad, religión, origen étnico, entorno familiar, nivel socioeconómico, cultural o de cualquier otro tipo.

**Estándares de Aprendizaje:** describen lo que los estudiantes deben saber y aplicar para demostrar si alcanzan los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Estos comprenden tres niveles: Adecuado, Elemental e Insuficiente.

**GSE:** Grupo Socioeconómico.

**Inclusión educativa:** modelo que identifica y responde a la diversidad de necesidades y características de niños, jóvenes y adultos, considerando los centros educativos como lugares equitativos, sin desigualdad ni discriminación para garantizar los aprendizajes.

**Innovación educativa:** incorporación sistemática y planificada de prácticas transformadoras, orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas comprenden recursos y materiales, tecnología, diversificación de los ambientes de aprendizaje, adecuación a ritmos, condiciones y estilos de aprendizaje, entre otros.

**Integración educativa en el aula:** concepto ligado a la inclusión en la sociedad y en el día a día de todas las personas, sin hacer distinciones o segregaciones de ningún tipo por su procedencia, cultura, discapacidad física o intelectual o cualquier otro.

**Liderazgo intermedio:** liderazgo que la Ley 21.040 atribuye a los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) como servicios públicos descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo único rol es prestar el servicio educacional en los niveles y modalidades que correspondan, convirtiéndose en los nuevos sostenedores.

**Líneas de acción:** programas e iniciativas que permitirán lograr las metas propuestas y por lo mismo, se constituyen en el foco de trabajo prioritario en el que debe centrarse el Sistema de Educación Pública para cumplir con su fin y objeto y que, siendo una dimensión práctica, considera tiempo y financiamiento.

**Objetivos estratégicos de la ENEP:** diseñados a partir del problema y que ponen en el centro la mejora de las capacidades técnicas de los actores clave del sistema (docentes, directivos y asistentes de la educación); mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y recursos educativos en beneficio de la calidad de los aprendizajes; desarrollar una eficaz gestión de los Servicios Locales como los nuevos sostenedores, procurando la sostenibilidad financiera según los recursos disponibles y que permita brindar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de todos los estudiantes.

**Oferta educativa de Chile:** se divide en cuatro fases -parvularia, básica, media y superior- de las cuales básica y media son obligatorias. El gobierno de dichos niveles, así como los de formación técnica están regulados y vigilados por el Mineduc (cobertura, obligatoriedad, calidad, proceso de selección, financiamiento de los estudiantes, etc.).

**Provisión mixta:** establecimientos educacionales de distintas dependencias.

**Remediales:** medidas reparadoras, compensatorias, de saneamiento, recuperación o rehabilitación.

**Retención escolar:** indicador que considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema escolar.

**Simce:** Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, cuyo principal propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los Logros de Aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden

**Sistema:** sistema escolar.

**Sostenedor:** figura dentro del sistema escolar, cuyo rol va más allá de lo administrativo, siendo responsable del funcionamiento de los establecimientos educacionales de su dependencia y sus proyectos educativos y quien debe comprometerse con la mejora continua de la educación a través de su diseño, articulación, conducción y planificación.

**Trabajo en red:** comprende dos ámbitos: las redes del área local de los establecimientos escolares e Internet y suponen un “tejido” de relaciones y aprendizajes hasta tener constituido un espacio común, abierto y diversificado para sumar nuevas iniciativas, propuestas y proyectos.

**Trayectoria educativa positiva:** recorrido completo y continuo que sigue un estudiante desde su ingreso y estancia en el sistema hasta su egreso con el respectivo seguimiento a su desempeño por parte de la institución en la que cursa su educación.

**Universalidad:** educación que actúa en los ámbitos físico, mental, emocional, social y espiritual, para cultivar cualidades y valores como la sabiduría, la responsabilidad o el altruismo que, siendo universales, pueden ser compartidos por todas las personas, independientemente de su edad, género, cultura, raza o religión.

## ANEXO 12

### REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). “Tres Miradas al Liderazgo”. Apuntes sobre la calidad de la educación, año 2, No 14.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Evaluación Docente y Resultados de Aprendizaje: Análisis Cohorte de Estudiantes 1º Básico 2007.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015a). Evaluación Docente y Resultados de Aprendizaje: Análisis Cohorte de Estudiantes 1º Básico 2007.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015b). Síntesis Resultados de Aprendizaje Simce 2014 - inglés.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016a). El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento. Documento de trabajo para la comunidad escolar.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016b). Informe de Resultados Estudio Nacional Educación Física 2015.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018) Estudios de calidad de la educación 2014 – 2017. Documento de trabajo para la comunidad escolar.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) Síntesis Resultados de Aprendizaje Simce 2015-2018. Documento de trabajo para la comunidad escolar.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) Minuta resultados observaciones de clases marzo 2017 a octubre 2018.
- Agencia de la Calidad, Informe Nacional de la Calidad de la Educación, 2018
- Agencia de la calidad, base de datos cuestionario simce 2018, 4to básico
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
- Anderson, S. (2006). “The school district’s role in educational change”. International Journal of Educational Reform, Vol. 15(1), pp. 13-37.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, 9 (2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Anderson, S. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. Informe Técnico No1-2017. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Anderson, S. y Cuglievan, G. (2018). Primer Informe Avance – II “Revisión de la Literatura Internacional para el estudio sobre el proceso de Transición de la gestión de la Educación Pública de los Municipios a los SLEP”. Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP). Uribe, M., Valenzuela, J.P. y Núñez, I.M. (coord.). Centro de Investigación Avanzada en Educación – Universidad de Chile / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Armijo, G. et al. (2011). “Post-Occupancy Evaluation of State Schools in 5 Climatic Zones of Chile”. Gazi University Journal of Science, 24(2):365-374.
- Baker and Bernstein (2012). The Impact of School Buildings on Students Health and Performance: A Call for Research. McGraw-Hill Research Foundation-The Center for Green Schools.
- Bako-Biró, Zs., Clemens-Croome, D.J., Kochhar, N., Awbi, H.B. y Williams, M.J. (2012). “Ventilation rates in schools and pupil’s performance”. Building and Environment, Vol. 48, pp. 215- 223.
- Ball, S. (2003). Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage. New York, NY: Routledge-Falmer.
- Ball, S. (2006). Education Policy and Social Class. New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2012). Aprendizaje en las escuelas del siglo XXI: Hacia la construcción de escuelas que promueven el aprendizaje, ofrecen seguridad y protegen el medio ambiente. Reporte de un congreso de la Red de Educación del BID.
- Banco Mundial – OCDE (2000) Korea and the Knowledge-based Economy. Making the Transition. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Banco Mundial (2018) Learning to Realize Education’s Promise. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

- Banco Mundial (2019) *Information and Communications for Development. Data-Driven Development*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barrett, L. (2017). “The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects.” *Environment and Behavior*, Vol. 49(4), pp. 425-451.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C y Morawietz, L. (2016) *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI / Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias para el siglo XXI en la reforma educacional chilena*. En *Teaching and Learning for the Twenty-First Century*. Fernando M. Reimers & Connie K. Chung (ed.), Harvard Education Press, 2016 (En español: *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica, 2016).
- Bellei, C. (Coord.) (2018). *Nueva Educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago, Chile: CIAE Universidad de Chile.
- Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X.; y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Béteille, T., Kalogrides, D. y Loeb, S. (2012). “Stepping stones: Principal career paths and school outcomes”. *Social Science Research*, Vol. 41(4), pp. 904-919.
- Campbell, C., Fullan, M y Glaze, M. (2006). *Unlocking potential for learning: Effective district-wide strategies to raise student achievement in literacy and numeracy*. Project Report. Toronto, ON: Ministry of Education of Ontario.
- Care, E., Anderson, K. y Kim, H. (2016) *Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems. Skills for a Changing World*, Center for Universal Education at Brookings and the LEGO Foundation.
- Carrasco, D., Godoy, M.I. & Rivera, M. (2017). *Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo*. Midevidencias, pp. 11, 1-7.
- CEDLE (2016) *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*. Bush T., Robinson V., Sun J., Giles D. & Cuéllar C., Spillane J. & Ortiz M. Ryan J., Fink D., Lambert L., Oplatka I. Weinstein J., editor.
- CEPPE UC & DESUC (2018). *Diseño del Modelo de Evaluación de la Nueva Educación Pública y Levantamiento de Línea Base*. Informe Final, CEPPE UC. Santiago, Chile.
- CNED (2018) *Criterios de evaluación para la Estrategia Nacional de Educación Pública*.
- Coelli, M. y Greene, D. (2012). “Leadership effects: school principals and student outcomes”. *Economics of Education Review*, Vol. 31(1), pp. 92-109.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2019). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública*.
- Cuesta, A., Glewwe, P. y Krause, B. (2016). “School Infrastructure and Educational Outcomes: A Literature Review, with Special Reference to Latin America.” *Economía*, Vol. 17(1), pp. 95-130.
- DEP (2018). *Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública*. Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo. División de Desarrollo y Planificación Educacional. Dirección de Educación Pública. Recuperado de <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/18.11.22-Bases-para-el-modelo-Apoyo-T%C3%A9cnico-Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C., Sallis, J., Veiga, O. (2015). “Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review”. *Journal of Science and Medicine in Sport*, Vol. 18(5), pp. 534-539.
- Forgiarini, R., Giraldo, N., y Lamberts, R. (2015). “A review of human thermal comfort in the built environment”. *Energy and Buildings*, Vol. 105, pp. 178–205.
- Frontczak, M. y Wargocki, P. (2011). “Literature Survey on How Different Factors Influence Human Comfort in Indoor Environments”. *Building and Environment*, Vol. 46(4), pp. 922-937.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Gargiulo, C. (2014). *Aprendizajes en las escuelas del siglo XXI: Notas técnicas*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Dirección de Educación.
- Gertler, P. J.; Martinez, S.; Premand, P.; Rawlings, L.; y Vermeersch, C. (2011). *Impact Evaluation in Practice*. The World Bank: Washington DC.
- Gewirtz, S., Ball, S., y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Griffin, P., McGraw, B., y Care, E. (2011) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer.
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015) “The top and bottom of leadership and change.” *Phi Delta Kappa*, Vol. 97(3), pp. 42-48.
- González, A., & Kluttig, M. (2019). *Midevidencias*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/424081023/Ausentismo-escolar-educacion-parvularia>

- Haverinen-Shaughnessy, U., Shaughnessy, R.J., Cole, E.C., Toyinbo, O. y Moschandreas, D.J. (2015). "An assessment of indoor environmental quality in schools and its association with health and performance". *Building and Environment*, Vol. 93, Part 1, pp. 35-40.
- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzúa, S. (2006). "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior". NBER Working Paper No. 12006.
- Heschong Mahone Group (1999). Daylight in Schools. An Investigation into the Relationship between Daylight and Human Performance. Condensed report. Pacific Gas and Electric Company.
- Hogar de Cristo (2019). Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Santiago de Chile, Dirección Social Nacional.
- Holz, M. (2017). Distribución de los Asistentes de la Educación del sector municipal, por nivel educativo alcanzado y género. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Hwang, R.L., Lin, T-P., Chen, C-P., Kuo, N-J. (2009) "Investigating the adaptive model of thermal comfort for naturally ventilated school buildings in Taiwan". *International Journal of Biometeorology*, Vol. 53(2), pp. 189–200.
- Ibarraran, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J.M., y Garcia, B. (2014). "Life skills, employability and training for disadvantaged youth: Evidence from a randomized evaluation design". *IZA Journal of Labor & Development*, Vol. 3(10).
- Ikesako, H. y Miyamoto, K. (2015). "Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research", OECD Education Working Papers, No. 121, OECD Publishing, Paris.
- Junae, Caracterización socio educativa, de las principales variables de la encuesta de vulnerabilidad, de 5to básico a I medio, 2018
- T., Heckman, J., Diris, J., ter Weel, B. y Borghans, L. (2014). "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success". NBER Working Paper No. 20749.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussaillant, F. (2013). Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ley N°20.370 Ley General de Educación del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.
- Leyton, C. (2014) Indicadores del desarrollo personal y social de los estudiantes chilenos. Resultados 2013. Documentos de Trabajo N° 5. Agencia de la Calidad de la Educación.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R. y Moore, K.A. (2015). Work Force Connections. Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Towards a Consensus Across Fields. Child Trends.
- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C., y Lubans, N. J. (2012). "Review: A systematic review of the impact of physical activity programs on social and emotional well-being in at-risk youth". *Child and Adolescent Mental Health*, Vol. 17(1), pp. 2–13.
- Mansbridge, J. (1990). *Beyond Self Interest*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Masdeu, F. (2015). "Learning Support Staff: A Literature Review". OECD Education Working Paper N° 125, Early Childhood and Schools Division, Directorate for Education and Skills, OECD.
- Miller, A. (2013). "Principal turnover and student achievement". *Economics of Education Review*, Vol. 36, pp. 60-72.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatram, S., and Wang, X. (2016) *How the World Changed Social Media*. Londres: UCL Press.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016). Casen 2015. Educación. Síntesis de resultados. Presentación, 29 de diciembre. Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025. Ministerio de Desarrollo Social, Consejo Nacional de la Infancia.
- Ministerio de Desarrollo Social, 2018, informe técnico final, Programa de Diagnóstico de Vulnerabilidad Chile crece contigo.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Creciendo con derechos. Recuperado de Creciendo con derechos: [http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Plan\\_Accion\\_NNA\\_2018-2025.pdf](http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Plan_Accion_NNA_2018-2025.pdf)
- Ministerio de Economía (2012) Estrategia Nacional de Turismo 2012-2020. SERNATUR.
- Ministerio de Educación (2008) Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Ministerio de Educación (2013). Catastro de infraestructura escolar 2012-2013. Departamento de Infraestructura Escolar.
- Ministerio de Educación (2014). Informe de resultados SIMCE TIC 2º Medio 2013. Centro de Educación y Tecnología – ENLACES.

- Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Infraestructura Educativa. Departamento de Infraestructura Escolar
- Ministerio de Educación (2017) Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional– Secretaría Técnico-Profesional.
- Ministerio de Educación (2017). Análisis Comparado Internacional de Estrategias de Educación Pública. Subsecretaría de Educación. Secretaría Técnica de Educación Pública.
- Ministerio de Educación (2017). Base de datos de matrícula. Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (2017). Bases matrícula por Unidad Educativa 2013-2017, Datos Abiertos, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). Bases Resumen de Matrícula Oficial por Establecimientos 2011- 2018, Datos Abiertos, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). Bases titulados TP 2013-2017, Datos abiertos, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018a). Bases resumen de matrícula oficial 2018. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018b). Base directorio de establecimientos oficial 2018. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018c). Base cargos docentes 2018. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019) Marco para la buena enseñanza Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia
- Ministerio de Energía (2012) Estrategia Nacional de Energía 2012-2030, Ministerio de Energía.
- Murillo, F. y Román, M. (2011). “School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students.” School Effectiveness and School Improvement, Vol. 22(1), pp. 29-50.
- OCDE (2019a). Results from PISA 2018. Country Note. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2019b). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. PISA, OECD Publishing: Paris.
- OECD (2018). Education and Training Statistical Dataset. [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU\\_CLASS](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU_CLASS)
- OECD (2015a). Program for International Student Assessment (PISA), Reading, Mathematics and Science Results.
- OECD (2015b). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies, OECD Publishing.
- PEC (2018). Principales hallazgos: Consulta Ciudadana “Construyendo Educación Pública”. Presentación, marzo 28.
- PNUD (2008). Nota de Práctica del PNUD: Desarrollo de Capacidades. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 304 East 45th Street Nueva York, NY 10017, EE.UU.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007) “Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5(3), pp. 40-83.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2009). “Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la Educación”. En D. Raczynski & M. Marcel (Eds.), La asignatura pendiente, claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile (pp. 135-176). Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- Reimers, F. y Chung, C. (2013) Teaching and Learning for the Twenty First Century; Educational Goals, Policies and Curricula from Six Countries. Global Education Innovation Initiative. Harvard Graduate School of Education.
- Rodríguez, P. y Valenzuela, J.P. (2018). La Geografía de la Educación: Respondiendo preguntas estratégicas para la instalación y gestión de los Servicios Locales de Educación Pública. Presentación, 22 de enero. Dirección de Educación Pública, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto Nº 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- Sanchez, M.L., Valerio, A., y Gutierrez, M. (2016) Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence. Directions in Development. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank
- Serrano Sol (2018). El Liceo. Relato, Memoria, Política. Santiago: Editorial Taurus.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018. Insights and Interpretations. OECD Publishing: Paris.
- Schwab, K. (2015) “The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond”. Foreign Affairs, December 12, Snapshot.
- Simoni, M., Annesi-Maesano, I., Sigsgaard, T., Norback, D., Wieslander, G., Nystad, W., Canciani, M., Sestini, P., Viegi, G. (2010). “School air quality related to dry cough, rhinitis and nasal patency in children”. European Respiratory Journal, Vol. 35(4), pp. 742-9.

- Smedje, G. y Norbäck, D. (2000). "New Ventilation Systems at Select Schools in Sweden—Effects on Asthma and Exposure". *Archives of Environmental Health: An International Journal*, Vol. 55(1), pp. 18-25.
- Ter Mors, S.; Hensen, J.L.M.; Loomans, M.G.L.C.; Boerstra, A.C. (2011). "Adaptive thermal comfort in primary school classrooms: creating and validating PMV-based comfort charts". *Building and Environment*, Vol. 46(12), pp. 2454-2461.
- Trebilcook, M. et al. (2015). Metodología para el análisis dinámico del confort térmico en el proceso de diseño arquitectónico de establecimientos educacionales en Chile. Santiago, Chile.
- UNICEF (2014). Teoría del cambio. Recuperado en: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20Theory%20of%20Change\\_ES.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20Theory%20of%20Change_ES.pdf)
- UNICEF (2018) Recomendaciones de UNICEF para la construcción de la estrategia nacional de educación pública 2019-2017.
- UNICEF (2019) Comentarios de UNICEF a la Estrategia Nacional de Educación Pública 2019-2027. Desde el enfoque de la niñez y los estándares del derecho a la educación. Universidad de Chile / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP). Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.
- Villarzú, A., Pacheco, V., Carrere, C. y Soto, N. (2017). Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Proyectos de Empleabilidad y Emprendimiento Juvenil. Unpublished Working Paper, MIF-IDB.
- Wargocki, P. y Wyon, D. (2013). "Providing better thermal and air quality conditions in school classrooms would be cost-effective". *Building and Environment*, Vol. 59, pp. 581-589.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). Liderazgo directivo en la escuela. Once miradas. Universidad Diego Portales: Santiago.
- Wills, G. (2016). "Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa". *International Journal of Educational Development*, Vol. 51, pp. 108-124.

#### Bases de datos públicas utilizadas

- Agencia de la Calidad, Bases 2015-2018.
- Agencia de la Calidad. Bases SIMCE-Estandares de Desempeño privadas 2013-2017.
- Bases cargos docentes 2018 MINEDUC
- Bases cuestionarios estudiantes Agencia de la Calidad (IDPS)
- Ministerio de Educación (2017). Base de datos de matrícula, Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (2017). Bases matrícula por Unidad Educativa 2013-2017, Datos Abiertos MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2017). Bases Resumen de Matrícula Oficial por Establecimientos 2011-2018, Datos Abiertos MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2017). Bases titulados TP 2013-2017.

Anótese, tómese razón y publíquese.- SEBASTIÁN PIÑERA ECHENIQUE, Presidente de la República.- Raúl Figueroa Salas, Ministro de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.- Jorge Poblete Aedo, Subsecretario de Educación.