



EL LICEO EN TIEMPOS TURBULENTOS

*¿Cómo ha cambiado la
educación media chilena?*

COORDINADORES

CRISTIÁN BELLEI • MARIANA CONTRERAS
JUAN PABLO VALENZUELA • XAVIER VANNI



Cristian Bellei

El liceo en tiempos turbulentos

«Bookwire»

Bellei C.

El liceo en tiempos turbulentos / C. Bellei — «Bookwire»,

El énfasis puesto en la competencia de mercado y las pruebas estandarizadas, han contribuido a dificultar la innovación, debilitar el profesionalismo docente y empobrecer la experiencia formativa de los estudiantes.



EL LICEO EN TIEMPOS TURBULENTOS

*¿Cómo ha cambiado la
educación media chilena?*

COORDINADORES

CRISTIÁN BELLEI • MARIANA CONTRERAS

JUAN PABLO VALENZUELA • XAVIER VANNI



EL LICEO EN TIEMPOS TURBULENTOS

¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?



INSTITUTO DE ESTUDIOS
AVANZADOS EN EDUCACIÓN



CIAE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
AVANZADA EN EDUCACIÓN



Se agradece el financiamiento otorgado por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-ANID (ex CONICYT).

Se agradece el financiamiento de Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, para la investigación.

El liceo en tiempos turbulentos

¿Cómo ha cambiado la educación media chilena? En este libro se utilizan de manera inclusiva términos como “profesor”, “alumno”, “directivo” y sus respectivos plurales (así como otras palabras

equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. © **LOM ediciones** Impreso en 2.000 ejemplares 1ª edición marzo 2020 © **2020, Universidad de Chile. CIAE.** Diagonal Paraguay 265, Santiago www.uchile.cl ISBN: 978-956-00-1256-2 RPI: 2020-a-1205 Edición de textos de casos: Isabel Hurtado LOM, Concha y Toro 23, Santiago lom@lom.cl | www.lom.cl Impreso en los talleres de LOM Miguel de Atero 2888, Quinta Normal Impreso en Santiago de Chile

EL LICEO EN TIEMPOS TURBULENTOS

¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?

COORDINADORES:

CRISTIÁN BELLEI
MARIANA CONTRERAS
JUAN P. VALENZUELA
XAVIER VANNI

AUTORES:

CLAUDIO ALLENDE	ANDREA FLANAGAN
CRISTIÁN BELLEI	FABIÁN GUAJARDO
NICOLE BUSTOS	MANUELA GUERRERO
ANDREA CEARDI	MACARENA HERNÁNDEZ
MARIANA CONTRERAS	CARMEN MONTECINOS
PAULINA CONTRERAS	SUYEN QUEZADA
LORETO DE LA FUENTE	EDUARDO SANTA CRUZ
FERNANDA DEL POZO	PAMELA UGALDE
ROCÍO DÍAZ	JUAN P. VALENZUELA
KARIN ERMTER	XAVIER VANNI
	CARLOS VIDELA

Primera Sección El estudio

Introducción: El liceo chileno en tiempos turbulentos

Cristian Bellei, Mariana Contreras, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni

Hace tiempo que Chile no está conforme con sus liceos, desde inicios del siglo XX para ser más precisos. La acusación de enciclopedistas, formadores de letrados inútiles, tiene ya más de un siglo; la denuncia de su elitismo social es de antes de la segunda guerra mundial; y la idea de que había que «experimentar» para «renovar» sustancialmente el liceo es más vieja que casi todos los liceos que hoy funcionan en Chile (Bellei, 1995). Nada que hacer, el liceo chileno atravesó el siglo XX bajo fuerte crítica. Pero claro, desde el mundo ilustrado. Ninguna de esas críticas hizo mella en la demanda social por ir al liceo y para escándalo de los nostálgicos del liceo reproductor de elites, las clases medias, populares y hasta los hijos de los campesinos encontraron un asiento en sus aulas. La presión de estos grupos sociales por continuar estudiando más allá de la educación básica fue tan grande que venció incluso la definición explícita hecha por la Dictadura en su «Directiva Presidencial» sobre educación de 1979, en el sentido de considerar la enseñanza media un nivel «de excepción», sólo para quienes tuviesen la vocación y capacidad para los estudios de alta exigencia, y recursos para costearlos. Así, el siglo XXI encontró al liceo chileno con estos dos rasgos bien consolidados: Chile tiene un liceo masificado y de baja calidad.

No obstante, la insatisfacción con la educación secundaria no ha estado acompañada en las últimas dos décadas con una prioridad por su transformación sustantiva. Desde el campo de las políticas educacionales, la última reflexión en profundidad y proceso de reforma sobre educación media se realizó en Chile hace un cuarto de siglo, a mediados de los 1990s. Aunque demanda por cambios ha habido. En 2006 el país y el mundo fueron impactados por la «revolución de los pingüinos», cuando los estudiantes secundarios emplazaron a toda la institucionalidad educacional a buscar soluciones a la altura de sus expectativas de justicia y deseos de aprender acorde con la ciudadanía del siglo XXI. Por cierto, el sistema educacional chileno ha estado cambiando aceleradamente en las últimas décadas y la presión hacia las instituciones educacionales por «mejorar» es cada vez más fuerte e insistente, aunque han predominado discursos que empobrecen la conversación educacional, primero de competencia mercantil y luego de medición estandarizada.

Entretanto, ¿qué ha ocurrido en la realidad de los liceos chilenos durante la última década como respuesta a estas presiones sociales y políticas por introducir cambios?, ¿qué han hecho los liceos para mejorar sus procesos y logros educacionales? Este libro es una ventana a esa realidad. Es fruto del estudio «Comprendiendo el mejoramiento educacional sostenido en la enseñanza secundaria en Chile», cuyo objetivo general fue identificar y comprender cómo algunos establecimientos de educación media en el país han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, en diferentes contextos sociales e institucionales, iniciando su mejoramiento desde diferentes niveles absolutos de desempeño escolar. El propósito final del proyecto fue producir conocimiento para que docentes, directivos y quienes toman decisiones políticas cuenten con evidencia útil y rigurosa acerca de las complejidades de estos procesos. Un equipo del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile habíamos realizado un estudio con similares preocupaciones, enfocado en la educación básica, que derivó en el libro *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* En lo fundamental, este proyecto replicó dicha iniciativa, pero adaptándola a las particularidades de la educación media. Que son importantes, como explicamos a continuación.

El liceo y sus complejidades

La educación secundaria –más que ningún otro nivel educativo- está tensionada por intentar compatibilizar principios que se contraponen: pretende ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria, socializadora y selectiva, sensible a los intereses de los jóvenes y alineada con las demandas de la sociedad. Una institución con semejante misión no puede sino defraudar a muchos. Por eso es importante comprenderla en su realidad.

En primer lugar, la educación media chilena es hija de una tradición de segmentación y selección educativa, orientada al rendimiento y la competencia entre estudiantes, sin por tanto una intrínseca vocación de masificación. Esta «tradición», que ha sido en verdad la función de filtro de la educación secundaria, no se compatibiliza fácilmente con la lógica más contemporánea de concebir a la educación como un derecho universal de los propios niños y jóvenes: ¿deben los jóvenes demostrar mérito para ganarse una oportunidad en el liceo? La consagración oficial de la educación media como un derecho universal en Chile ocurrió ya iniciado el siglo XXI, cuando la educación media pasó a ser constitucionalmente «obligatoria» en 2003 (Bellei y Fiabane, 2003). En el siglo y medio anterior, el liceo de formación general había sido selectivo y por eso no era obvio que debía ser masivo. Su expansión fue tan celebrada como criticada, si bien era buena idea que los adolescentes no estuvieran en las calles, ¡qué mal formados egresan los jóvenes liceanos comparados con las generaciones anteriores! Por cierto, esta percepción de que el liceo masivo degradó sus estándares para acomodar a los recién llegados está igualmente retratada en los estudios clásicos de Sizer (1984) en EE.UU y Bourdieu (1999) en Francia: ya por la poca disposición al estudio exigente, el bajo capital cultural familiar, o las difíciles condiciones sociales de existencia, el liceo simbólico, prestigioso, dista mucho de aquel otro real al que acceden las mayorías. Y no ha faltado quien cree que es cosa de cerrar las puertas para mantener el pasado vivo.

Lo que en la realidad ocurre es que no existe «el» liceo, sino muchos tipos de liceos, o más bien, muchas formas de organizar y vivir la experiencia de la educación secundaria. La enseñanza media está presionada por la heterogeneidad, tanto de su oferta curricular como de sus propios alumnos, quienes a esas alturas ya tienen una «historia escolar» que les afecta, y son canalizados en ofertas educacionales segmentadas académica y socialmente. Esto en Chile se ha expresado históricamente en la separación institucional y curricular de las modalidades científico-humanista (HC) y técnico-profesional (TP). El liceo científico-humanista es el heredero de la tradición preuniversitaria, y a pesar de la constante crítica a su «enciclopedismo», su organización fundamental basada en asignaturas que replican las disciplinas universitarias ha permanecido *grosso modo* inalterada. La idea de hacer al liceo más práctico y cercano a «las necesidades del desarrollo» se canalizó en Chile subiendo el estatus de las diferentes formas de escuelas de oficio y capacitación laboral, las que desde fines de 1960 son reconocidas como «enseñanza media», en igualdad formal de condiciones. Todo otro empeño por inventar una modalidad que superase el dualismo «mente/manos» no pasó del intento, o quedó relegado a la marginalidad de unos pocos liceos artísticos. Tampoco se ha podido quitar al liceo técnico-profesional el sello de educación para la clase baja. Bueno, en verdad, no se ha intentado. Esto tampoco es privativo de nuestro sistema educacional. En Europa, la mitad de los países tiene esta misma diferenciación curricular, y su preocupación permanente es cómo evitar que ésta se convierta en una segmentación socioeducativa. Un debate clásico a este respecto es caracterizar el modelo de formación dual alemán, en que los estudiantes de más bajo desempeño tempranamente son derivados hacia la educación vocacional, que se realiza principalmente en las empresas, como más eficiente, pero más inequitativo que el modelo norteamericano de liceo general y comprehensivo, que aspira a ser común y en cierto modo pre-universitario para todos (Kerckhoff, 2000; Dupriez, 2010).

La diversidad de la experiencia liceana va mucho más allá de la segmentación HC/TP de su currículum. En el libro *The Shopping Mall High School*, sobre los establecimientos secundarios

norteamericanos de mediados de los 1980s, los autores muestran cómo la masificación de la secundaria y el intento por acomodar a la diversidad de estudiantes en un liceo común derivó en una gran variedad de opciones y personalizaciones de la carrera secundaria, al punto de que para muchos estudiantes es posible graduarse eligiendo siempre asignaturas poco exigentes (Powell, Farrar y Cohen, 1985). Al otro lado del Atlántico, Francoise Dubet, en *Les lyceens*, dio un paso más y relacionó las diferentes experiencias de los jóvenes en el liceo con su origen y destino de clase social, distinguiendo así entre los «verdaderos» liceístas provenientes y herederos de la elite; los «buenos» liceístas que conformarán las clases medias profesionales sin aspirar a sobresalir pero sí a mantenerse en un nivel adecuado de logro e integración social; los «nuevos» liceístas que viven la ilusión de un ascenso social cuando en verdad ocupan la posición relativa más deprimida, porque acceden a liceos marginalizados; y los «futuros obreros» formados en la secundaria «profesional» que es en verdad la formación de más bajo prestigio pero con el futuro cierto de ir directamente al trabajo (Dubet, 1991). Así, por diseño o por defecto, la secundaria resulta obstinadamente diversa, pero internamente muy estratificada, rasgo igualmente histórico en Chile (Salas, 1930).

Ciertamente, las escuelas también son diversas y desiguales, pero de un modo más convergente que los liceos; están todas en un mismo continuo: la alfabetización en lectoescritura y matemática, y el desarrollo de capacidades genéricas de aprendizaje y sociabilidad. La masificación no alteró fundamentalmente la misión de la escuela, y aunque hay entre ellas importantes diferencias de «calidad», son todas *grosso modo* similares en su estructura curricular e institucional. Los liceos son en cambio instituciones más complejas y diferenciadas entre ellas y también internamente, porque requieren organizar un currículum más amplio y especializado, lo que hace que los sistemas educacionales tiendan a concentrar recursos en menos establecimientos para satisfacer los requerimientos curriculares de la enseñanza secundaria. Esto provoca que el espacio geográfico del que provienen los alumnos sea también más amplio y más heterogéneo que en el caso de las escuelas primarias, por lo que su base comunitaria tiende a ser más débil. Adicionalmente, la necesidad de educadores especializados facilita que las culturas profesionales y académicas del campo de origen se cuelen a través de los docentes, muchos de los cuales tienden a sentirse más cercanos a los científicos de profesión, los literatos, o los técnicos del oficio, que a los colegas docentes con los que comparten alumnos, pero no disciplinas. Todos estos elementos liceanos configuran para los estudiantes una primera aproximación al «mundo exterior» de los adultos para el que se preparan: el laboratorio de ciencias HC anticipa la Universidad como el taller TP anuncia la empresa. Uno de los hallazgos más interesantes de nuestro estudio es que algunos liceos en Chile se han estado asimilando a las escuelas básicas, perdiendo este rasgo histórico.

El hecho de que la escuela prepare para seguir en el sistema escolar y el liceo para salir de él, hace una diferencia muy importante a la hora de observar la capacidad de estas instituciones de mantenerse «relevantes» para sus respectivos públicos. Las organizaciones que «reciben» a los graduados de los liceos son mucho más autónomas e institucionalmente lejanas. Por un lado, la educación postsecundaria crecientemente diversificada y con muy pocas conexiones con el sistema escolar en Chile; por otro, el mundo del trabajo, fuertemente segmentado, diverso y cada vez más rápidamente cambiante; y ambos campos (educación postsecundaria y empleo) predominantemente privados. Mantenerse «al día» para satisfacer a semejante *collage* de públicos —que no pocas veces demandan prioridades contrapuestas— es una tarea objetivamente difícil. Mucho más abordable es responder a un plan de estudio definido por el Mineduc y preparar a los estudiantes para rendir ciertos tests. No es de extrañar entonces que el liceo chileno lleve tanto tiempo «atrasado respecto de su sociedad» y sea acusado tan recurrentemente de anacrónico. El liceo como faro del progresismo intelectual y social que describe Sol Serrano (2018) en su reciente ensayo, se limita a las décadas del apogeo mesocrático entre los 1930s y 1960s, justo antes de que se hiciera masivo.

Un último aspecto que merece mencionarse en este breve esbozo de complejidades liceanas es que, especialmente desde la década de los 1960s en adelante, los jóvenes y más recientemente los

adolescentes han producido una «cultura juvenil», distinguible y en muchos aspectos opuesta a la del mundo adulto, particularmente a la que transmite la educación institucionalizada. La sociología advirtió esto muy tempranamente, cuando Talcott Parsons en 1942 inauguró el concepto de «cultura juvenil» y estableció la seminal visión conservadora sobre la juventud, mostrando cómo en la sociedad contemporánea ese interregno entre la infancia y la adultez no era solo espera, sino creación, pero claro, una creación marcada por la irresponsabilidad que permite precisamente el ser estudiante, orientada por el deseo de «pasarlo bien», anti intelectual, motivada por la apariencia, la atracción sexual y los vicios. La enorme masificación de la experiencia liceana tuvo el efecto paradójico –según el clásico análisis posterior de James Coleman (1961)– de producir las condiciones para que emergiera y se fortaleciera una verdadera «sociedad adolescente» cuyo rasgo cultural básico es distanciarse de las exigencias adultas de la educación formal. El liceo tendría así una labor titánica, porque su estructura de valores es opuesta a la de la cultura juvenil en que habitan las nuevas generaciones. La caudalosa juvenología que vino después no ha hecho sino insistir en esta idea del divorcio (insalvable en los marcos actuales, insisten casi todos los autores) entre «cultura escolar» y «cultura juvenil», incluyendo los estudios en Chile (Edwards et al., 1995; Assaél et al., 2000).

Incluso si uno no va tan lejos con esta aproximación culturalista, lo cierto es que la población estudiantil de la secundaria tiene oportunidades reales más allá de la asistencia a la educación formal: entrar al mundo del trabajo, conformar una familia, compartir con el grupo de pares; y todas ellas ejercen un polo de atracción permanente y creciente en el tiempo, que compite con la educación (sobre todo si ésta resulta poco significativa o poco estimulante), haciendo la deserción una alternativa, más fuerte para quienes tienen menos recursos o han sido maltratados por el sistema educacional. En cualquier momento el joven «se vuelve adulto», especialmente si es pobre. La sombra de la deserción temprana del sistema escolar es un recuerdo permanente de que en educación los procesos históricos no son tan acumulativos como parecen, la inercia mecánica no funciona, y motivar para mantenerse estudiando es un desafío siempre nuevo, cohorte tras cohorte, y en último término, una experiencia individual. En una época en la que terminar el liceo parece obvio y seguir estudiando en la postsecundaria comienza a ser la norma, el costo personal de abandonar el liceo crece enormemente para el grupo cada vez más reducido que lo hace. Hay que quedarse entonces, incluso si no hace sentido, si no motiva. El credencialismo (i.e. la tendencia a exigir y obtener cada vez más diplomas educacionales en la sociedad) es vivido así por muchos como un rito y por no pocos como una condena. Para los liceos, esto es un enorme desafío no sólo pedagógico, también organizacional, motivacional y para la convivencia.

En el caso chileno, el protagonismo estudiantil agrega la dimensión política. La organización de los estudiantes secundarios tiene larga historia en nuestro país, con centros de alumnos y elecciones democráticas, bajo el liderazgo de los liceos públicos experimentales desde los años 1930s. También tiene historia la protesta social de los secundarios, llegando incluso al desborde y la violencia de masas, como recuerda Pedro Milos en su estudio sobre el 2 de abril de 1957, en que pusieron en jaque al gobierno del general Ibáñez, o a la desobediencia valiente durante la dictadura de Pinochet (Milos, 2007). Pero probablemente el movimiento estudiantil con mayor impacto en la conversación nacional sobre educación y la agenda de políticas educacionales sea precisamente la mencionada revolución de los pingüinos de 2006, reforzada luego por el movimiento estudiantil de 2011. El reclamo de los estudiantes era por cierto multidimensional, pero es claro que en su centro latía la demanda por una mayor igualdad en educación. El efecto de este movimiento sobre las políticas educacionales ha sido tan vasto que éstas no se entienden durante la última década sino en referencia a la protesta estudiantil.

Políticas hacia la educación secundaria y características básicas de los liceos en Chile

La educación media chilena adquirió la estructura institucional que conocemos durante la reforma educacional iniciada en 1965 (Bellei y Pérez, 2016). Luego de una educación básica obligatoria de ocho años, vendría una educación secundaria de cuatro (previamente ambos ciclos eran de seis años), provista por instituciones de educación media de modalidad científico-humanista (formación académica) o técnico-profesional (formación laboral). Un egresado de cualquier escuela básica podría acceder a cualquier liceo, y un egresado de cualquier liceo podría acceder a la educación universitaria; todos los certificados serían reconocidos como formalmente iguales. Esto que ahora parece obvio, no lo era. Los egresados de la modalidad TP antes no tenían la licencia secundaria, requisito para ir a la universidad, y a muchos liceos se accedía sólo por sus preparatorias. Fue aquella reforma la que creó un sistema unificado de educación desde la infancia a la universidad. Y para el liceo esto resultó revolucionario. La cobertura de enseñanza media explotó, pasando de 18,3% a 36,8% entre 1920 y 1960, mientras que Bellei y Pérez (2016) estiman que para la población de entre 15-19 años la cobertura en educación media se incrementó desde 17% en 1964 a 33% en 1970, es decir, se duplicó en solo 6 años (ver también Ponce de León, 2018).

La dictadura militar no implementó políticas de promoción ni mejoramiento de la enseñanza media y –como hemos dicho– más bien propuso limitar su expansión, pero la reforma neoliberal que impuso resultó ser un buen aliado para sostener el proceso de masificación en curso, aunque ahora impulsado por la oferta privada que capitalizó la incombustible demanda social por acceder al liceo (Cariola, Bellei y Núñez, 2003). Los liceos públicos fueron traspasados del Mineduc a las municipalidades (salvo unos cuantos liceos TP que fueron entregados a los gremios empresariales para su administración), para que compitieran con la oferta privada, que fue promovida por medio de una subvención por alumno (entregada también a instituciones con fines de lucro) igual a la recibida por los liceos públicos. Así, la cobertura de la educación media llegó a un 75% en 1994, pero su composición había cambiado drásticamente, pasando de un 25% de matrícula privada en 1980 a un 48% en 1994. La combinación de masificación, privatización desregulada y falta de políticas de mejoramiento, crearon las condiciones para lo que se denominó la «crisis de la enseñanza media» en Chile en el período de la transición a la democracia (Lemaitre et al., 2003). Tomó todo el primer gobierno democrático decidir qué hacer. En 1994 se dio inicio a lo que sería hasta la fecha la última reforma de la enseñanza media en Chile.

El vehículo institucional fue el programa MECE-Media (1995), desde donde surgió y se articuló un conjunto amplio de políticas y cambios que a la postre darían cuerpo a la reforma. Se organizaron procesos de reflexión colectiva docente a través de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), se abrió una enorme oferta de Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE) para satisfacer los más diversos intereses juveniles, se introdujeron laboratorios de informática a través de Enlaces y se instaló y equipó en cada liceo un Centro de Recursos de Aprendizajes (CRA) que renovó el concepto de biblioteca. A la par se implementó una reforma curricular (1998) que cambió fuertemente los objetivos, contenidos, planes y programas de todas las asignaturas, aumentó el ciclo de formación común hasta el grado 10° (dejando la formación TP en dos años), reorganizó y redujo la cantidad de especialidades TP, e introdujo el Simce en 2° medio. Luego se expandió el tiempo escolar haciendo que los liceos funcionaran en una Jornada Escolar Completa (1997), por nombrar sólo los cambios más relevantes. De esa misma matriz surgieron otros programas, como Montegrande (1997), que promovió proyectos institucionales de innovación en 50 liceos a lo largo de Chile, y Liceo Para Todos (2001), que apoyó focalizadamente a los 424 liceos de mayor pobreza y bajo desempeño, especialmente para disminuir la deserción temprana de los jóvenes. Este torbellino de cambios impulsados en poco más de media década desembocó en el reconocimiento del derecho universal a

la educación media con la ley de 12 años de escolaridad obligatoria de 2003. De esta forma el país asumía la convicción de que, en la sociedad contemporánea, la educación media provee aprendizajes fundamentales y tiene que ser para todos.

La ironía es que, desde entonces, la educación media dejó de ser una prioridad para las políticas educacionales. Para ser precisos. No es que no se hayan implementado políticas; en efecto, se han implementado muchas, pero éstas han sido poco específicas en abordar las complejidades de la educación media. De hecho, varias son la prolongación de políticas iniciadas en enseñanza básica: el uso de asistencia técnica externa para introducir cambios aplicado por el Programa de Liceos Prioritarios (2006), el aumento del valor del *voucher* para los más pobres de la Subvención Escolar Preferencial (2011), o el apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales a través del Programa de Integración Escolar (2009). También han sido recurrentes los cambios curriculares (2009, 2013, 2019), al punto de que la educación media ha estado en la práctica continuamente con algún tipo de ajuste curricular en curso durante la última década. Pero el país no ha vuelto a tener una reflexión profunda sobre los cambios sustantivos que requiere la educación media. Una muestra que raya en lo caricaturesco es que, como parte de la nueva Ley General de Educación (quizás el cambio más importantes gatillado por el movimiento estudiantil de 2006, la LGE reemplazó a la LOCE impuesta por la dictadura el último día en el poder en 1990) se determinó que la educación media volvería a extenderse a 6 años (y la básica se reduciría en 2 años, quedando ambos ciclos de igual duración), sin embargo, este cambio fue postergado para 2026, y a una década de esta legislación, nadie parece tomarse en serio su importancia ni la necesidad de preparar su implementación.

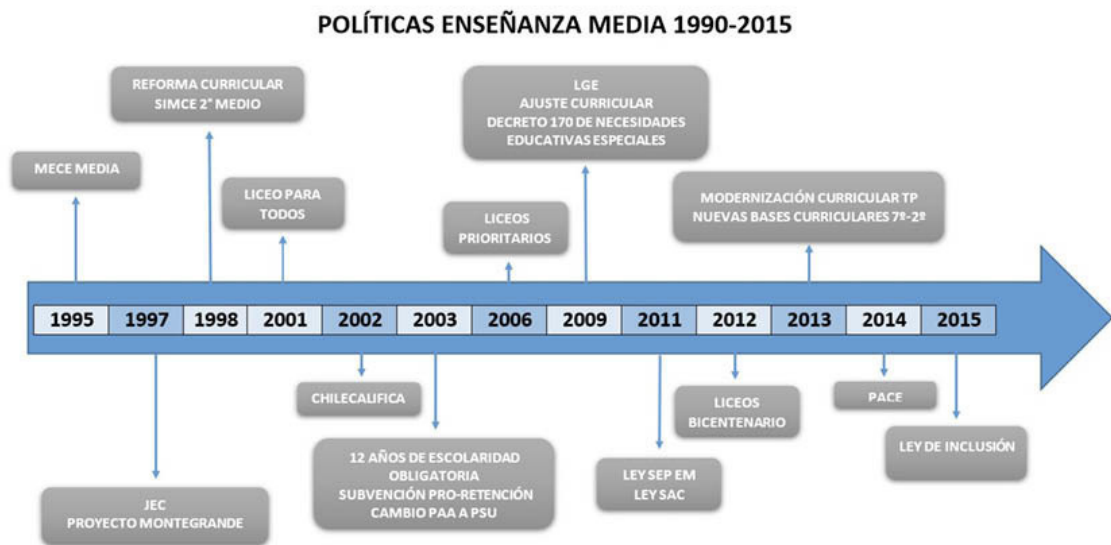
Una de las políticas generales que más han impactado a la educación secundaria en la última década y media es el aumento de la relevancia de las pruebas estandarizadas. Por un lado, si bien la admisión a las universidades del Consejo de Rectores (las más prestigiosas y tradicionales del país) ha estado basada fundamentalmente en la Prueba de Aptitud Académica, PAA, desde 1967; en 2003 se produjo un cambio importante, al reemplazarla por la Prueba de Selección Universitaria, PSU. La principal diferencia entre ambas es que la PAA medía aptitudes generales y conocimientos curriculares básicos y muy limitados, en cambio la PSU es una prueba de conocimientos y habilidades presentes en el currículum oficial de toda la enseñanza media, lo cual hace de la cobertura curricular un imperativo para quienes quieran obtener altos puntajes. Por otro, si bien el Simce fue incorporado en media una década más tarde que en básica y con una sola medición (al final del ciclo de formación común, en 2° medio), al estar asociado con políticas de incentivos (e.g. el SNED premia con dinero a los docentes en buena medida en base a los puntajes Simce que obtienen sus alumnos) y control del desempeño (e.g. la SEP), su efecto en los liceos ha sido rápido e intenso. Más aun, la creación en 2011 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) institucionalizó esta política: los liceos pueden ser cerrados si sus alumnos obtienen bajos puntajes Simce continuamente durante cuatro años. Una muestra adicional de la relevancia de estas pruebas es que el programa de Liceos Bicentenario (2012), que apoyó a 60 liceos para aumentar su desempeño académico, fijó sus objetivos y basó sus estrategias principalmente focalizándose en que elevaran sus puntajes Simce y PSU.

Un último ejemplo de política general que ha afectado a la educación media en este período es la privatización. Impulsada inicialmente por la reforma de mercado de 1980, la privatización adquirió nuevos bríos en democracia con la promoción de la masificación del cobro a las familias por la vía del «financiamiento compartido» desde mediados de los 1990s, el financiamiento público a la expansión de la infraestructura privada hecho para aumentar la jornada escolar, y la falta de una política agresiva de inversión en la oferta pública por los municipios o el Estado nacional. El resultado: hacia 2007 un 57% de los estudiantes chilenos cursaba su educación media en un establecimiento privado, cifra que alcanzó un 65% en 2017. Una de las muchas consecuencias del diseño institucional de mercado que facilitó esta privatización es la hipersegregación social de los liceos chilenos, que se encuentran (entre los países con datos comparables) entre los más segregados del mundo (Valenzuela, Bellei, y De los Ríos, 2013).

Interesantemente, el hecho más destacado en el campo de las políticas educacionales en Chile en lo que va de este siglo provino de los estudiantes secundarios (Bellei y Cabalín, 2013). La revolución de los pingüinos de 2006 demandó cambios a aspectos institucionales de la educación chilena, la mayoría de ellos vinculados a las políticas neoliberales: terminar con la LOCE, hacer toda la educación gratuita, fortalecer la educación pública, terminar con el lucro de parte de los dueños de establecimientos privados financiados por el Estado, y combatir la segregación social, entre otros. Para procesar estas demandas, la Presidenta Bachelet creó un Consejo Asesor Presidencial, el cual propuso una agenda enorme de cambios, algunos de los cuales recogían estas demandas. Durante el proceso de negociación política posterior, salvo terminar con la LOCE y la creación de una Superintendencia de Educación para garantizar el cumplimiento de las normas y requisitos para proveer educación (lo que incluyó un mejor resguardo de derechos de los estudiantes y sus familias), las demás demandas estudiantiles fueron postergadas. Tuvo que sobrevenir un segundo movimiento de protestas estudiantiles en 2011, aún más masivo y sostenido que el anterior, para que la propia Presidenta Bachelet, en un nuevo gobierno iniciado en 2014, impulsara una serie de reformas institucionales que incluían algunas de estas sostenidas demandas. En concreto, mediante la Ley de Inclusión (2015) se puso fin (gradual) al cobro a las familias en el sistema escolar financiado por el Estado, se prohibió el financiamiento público a establecimientos con fines de lucro, y se creó un sistema público de admisión escolar que evita las masivas prácticas de discriminación contra estudiantes y sus familias, que ocurrían, fundamentalmente, en el sector privado subvencionado. También se eliminó gradualmente la selección académica para ingresar a los liceos, lo cual afectó a muchos establecimientos públicos históricamente selectivos (aunque la ley contempló una excepción parcial para algunos liceos denominados «emblemáticos»). Además, se terminó con la municipalización de la educación escolar y se creó la Nueva Educación Pública (2017) que, mediante una red de 70 nuevos Servicios Locales de Educación, asumirá gradualmente la administración de las escuelas y liceos públicos a lo largo de Chile. Estos cambios se encuentran en sus primeros años de implementación y constituyen el contexto de conversaciones en el cual se realizó este estudio (Ávalos & Bellei, 2019).

Para obtener una visión sintética de los procesos reseñados, el siguiente esquema presenta cronológicamente las principales políticas, programas y regulaciones que han afectado a la enseñanza media en Chile en las últimas dos décadas.

POLÍTICAS DE ENSEÑANZA MEDIA, 1995-2015



Fuente: Elaboración propia. Ver texto para detalles.

Finalmente, el siguiente cuadro resume algunas de las estadísticas básicas que permiten describir el estado de situación de la educación media en Chile.

Características básicas de la educación media en Chile.

MatrículaEstudiantes: 896.547 (2017 regular jóvenes)Matriculados en educación CH: 628.688Matriculados en educación TP: 267.859 (incluye estudiantes de 1º y 2º medio, que aunque no están cursando una especialidad están matriculados en colegios técnicos)**Número de colegios con enseñanza media:** 2.969 (en 2017)**Municipal:** 832**Particular Subvencionado (y administración delegada a gremios empresariales):** 1.735**Particular Pagada:** 402**Por Modalidad Educativa**Científico-Humanista: 2.023TP y Polivalente: 946**Zona Geográfica**Urbano: 2.801Rural: 168

Grupo socioeconómico GSE (solo colegios que han rendido SIMCE de enseñanza media, pues con esa información se construye esta variable)Bajo: 651Medio-Bajo: 757Medio: 707Medio-Alto: 389Alto: 376**Matrícula por dependencia:** Municipal: 317.040PS: 456.124PP: 78.090Corporaciones: 45.293**Cobertura en educación media e indicadores de eficiencia interna:**Tasa de graduación de 4º medio (cualquier edad) 2016 (Education at a Glance 2018): 91%Tasa de retención de media anual (2017): 93,4%Tasa de repitencia en media (2017): 5,4%Tasa fuera del sistema 20-24 años (no ha terminado 4º medio, ni está estudiando): 12,4%Desertores 20-24 (%), 2017): 11,6 (CASEN); 12,5% (CENSO)**Niveles de desempeño según PISA (2015)**Resultados Chile vs promedio OCDE (% de estudiantes bajo nivel 2, mínimo de calidad):Ciencias Naturales: Chile 34,8% vs 21,2%Lectura: Chile 28,4% vs 20,1%Matemática: Chile 49,4% vs 23,4%**Liceos según modalidad**Liceos que imparten cada rama de enseñanza TP (cada liceo puede ofrecer más de una alternativa –solo jóvenes, no adultos) (2017)Comercial: 461Industrial: 517Técnica: 454Agrícola: 154Marítima: 39Artística: 2Liceos reconocidos como «emblemáticos»: 17 liceos públicosLiceos Bicentenario: 60 (a partir de programa de 2011-2012). En 2019 se suman 40 liceos Técnico-Profesionales a la iniciativa, pero sin características de selectividad académica.

Buscando la buena educación media para todos en Chile

El estudio que documenta este libro fue desarrollado con esos elementos a la vista. Para enmarcarlo conceptualmente, así como saber qué aspectos de la realidad estudiar y contar con antecedentes acerca de estudios previos en Chile sobre liceos y jóvenes, se realizó una amplia revisión de literatura que se publica más adelante en este libro. Como se mencionó, el objetivo fue comprender los procesos de mejoramiento educacional ocurridos en Chile en la enseñanza secundaria durante la última década, en diversidad de contextos y condiciones institucionales. Los detalles de la metodología del estudio se explican en el capítulo que sigue a la revisión de literatura.

La primera etapa correspondió a un estudio cuantitativo para la identificación de liceos con trayectorias de mejoramiento a través de la construcción de un Índice de Desempeño Educacional para la enseñanza media chilena. El índice permitió estimar que, en promedio, el desempeño de la educación secundaria chilena no cambió en el período, aunque con una importante diversidad entre liceos: mientras el 23% de los establecimientos del país con enseñanza media mostró un incremento o se mantuvo en niveles altos de desempeño, un 33% disminuyó o se mantuvo en niveles muy bajos de logro en el mismo periodo. Más aun, los datos mostraron una cierta polarización incluso al interior del sistema financiado por el Estado, dado que esta tendencia negativa afectó al 49,9% de los liceos municipales y sólo al 27,1% de los privados subvencionados. Además, sólo el 10,9% de los establecimientos del país mostró un mejoramiento sostenido durante toda la década, siendo aún más inusual esta positiva trayectoria entre los liceos del sector municipal (8,0%), técnico-profesional (7,5%) y con estudiantes de menores recursos socioeconómicos (6,9%).

En la segunda etapa, de entre los liceos que mostraron trayectorias de mejoramiento sostenido y consistente en sus resultados educacionales durante la última década, se seleccionó una muestra heterogénea de 12 liceos para realizar estudios de caso en profundidad, con el objetivo de conocer sus procesos internos y comprender qué han hecho para alcanzar estos logros. Una descripción básica de los liceos investigados se encuentra en el capítulo “Características generales y trayectorias de desempeño de los liceos estudiados”. Versiones editadas de los estudios de caso se publican como capítulos en la tercera sección de este libro. Posteriormente, se realizó un análisis colectivo de estos casos, el cual se presenta detalladamente en la segunda sección “Hallazgos Generales”.

Reestructuraciones institucionales han marcado los procesos de mejoramiento

La mayoría de los liceos estudiados ha emprendido reestructuraciones institucionales, cambios mayores en la configuración de su proyecto educativo institucional, como parte medular de sus procesos de mejoramiento. Algunos liceos de formación general pasaron a proveer formación técnica, otros se hicieron mixtos, otros se unieron a una escuela básica; se trata de cambios mayores, jugadas arriesgadas que en medida importante cambian el perfil identitario del establecimiento. Así, antes que «mejoramiento gradual continuo», lo que ha marcado estos procesos son «saltos» en el desarrollo institucional. Por cierto, luego de esos puntos de inflexión, los liceos también han necesitado poner en marcha un amplio set de estrategias generales y tácticas puntuales para sostener el mejoramiento de sus procesos y lograr mayores resultados, pero es la combinación de ambos niveles de cambio «estructural» y «de procesos» lo que caracteriza los liceos en el período estudiado.

Creemos que esta alta prevalencia de cambios institucionales se relaciona con la mayor exposición de los liceos a requerimientos más demandantes del entorno, expresados en la necesidad de mostrar eficacia ya sea para insertar laboralmente a sus egresados o permitirles acceder a la educación superior. Los liceos son evaluados por familias y estudiantes en función de logros que van más allá del sistema escolar, lo que hace más difícil demostrar su relevancia. En un entorno de competencia de mercado, los liceos aparecen altamente expuestos a las preferencias de las familias/estudiantes y esto les demanda diversificarse y diferenciarse curricularmente.

Nuestro estudio también muestra que los liceos han emprendido estos cambios de un modo más autónomo, más solitario. Es notable la relativa baja presencia de políticas de mejoramiento educacional específicas de enseñanza media en este período. Aunque algunas políticas se mostraron relevantes, estas son anteriores (como la Jornada Escolar Completa) o genéricas (como el aumento de recursos de la SEP), y muchas son sólo extensiones de cambios antes introducidos en el nivel básico, como el Programa de Integración Escolar (PIE). Quizás la única excepción sea el programa de liceos Bicentenario en que participaron tres de los liceos, pero que más bien reforzó sus identidades y procesos previos de mejoramiento, especialmente su vocación por el logro académico.

Se ha requerido por tanto enormes capacidades de liderazgo interno para empujar, implementar y conducir los hipercomplejos cambios institucionales y procesos de mejoramiento que observamos. Los equipos directivos –que tienden a ser más amplios y especializados que en básica– han desarrollado competencias en diferentes frentes, no sólo en la dimensión pedagógico-curricular, sino de diseño de proyectos, negociación de convenios institucionales, búsqueda de alianzas, trabajo con actores de la comunidad, resolución de problemas de convivencia y disciplina, gestión de recursos, estudio del mercado laboral, conocimiento de la oferta de educación superior, entre otras. Los directores además han demostrado poseer las características conocidas de estos líderes institucionales, como una importante capacidad de comunicación, motivación de los demás, y generación de relatos que muestren un horizonte de desarrollo para sus instituciones. Por cierto, todo esto se relaciona directamente con el tipo de cultura docente que los liceos cobijan en su interior, que diferencia sensiblemente a unos de otros casos estudiados.

La cultura profesional docente es el gran capital para impulsar cambios sustantivos

Los procesos de cambio institucional y mejoramiento escolar que les han sucedido han demandado mucha energía y saber profesional de los profesores para iniciarse y sostenerse en el tiempo. Esto ha supuesto tres desafíos secuenciales: constituir un equipo docente estable y comprometido, desarrollar un alto sentido de la responsabilidad y eficacia entre los docentes, y producir una cultura profesional basada en capacidades autónomas y autorregulación del cuerpo docente. Este último elemento sólo lo observamos en los casos más consolidados de desarrollo institucional.

Constituir y desarrollar un equipo profesional docente estable requiere un tipo de gestión de recursos humanos docentes que ha sido ampliamente documentada, y este estudio más bien enfatiza su carácter de condición *sine qua non* para un buen trabajo de enseñanza. El desarrollo de un sentido de eficacia individual y colectiva, y de responsabilidad compartida lo vinculamos en este estudio a la capacidad de los liceos de generar identidades institucionales muy fuertes, motivadoras y desafiantes para los profesores. Más abajo profundizamos en ellas.

Finalmente, el asunto más característico y, a nuestro entender, crítico del desarrollo de una cultura profesional docente en los liceos se ha jugado en la presencia de los departamentos de asignaturas. Todos menos dos liceos organizan el trabajo colectivo docente por departamentos; sin embargo, la importancia y autonomía que los departamentos tienen varía sensiblemente entre ellos. En los casos de mayor desarrollo, los departamentos cumplen prácticamente todas las funciones del diseño y monitoreo pedagógico-curricular: los docentes crean módulos o adaptaciones curriculares propias, comparten planificaciones y materiales para la enseñanza, discuten problemas pedagógicos y diseñan soluciones, proponen innovaciones en sus áreas, elaboran proyectos de desarrollo y actividades electivas o complementarias para los estudiantes, entre otras. Los departamentos de asignatura son también el entorno institucional de aprendizaje profesional entre pares, especialmente para los más jóvenes y los docentes recién llegados, que encuentran en él el espacio de inducción a sus labores en el liceo; y cumplen funciones de control y monitoreo de la enseñanza, cobertura curricular y evaluación de los estudiantes, por la vía del control horizontal ejercido por el colectivo y a veces delegado en el jefe de departamento.

Dada la complejidad y alta especialización del currículum de la enseñanza media, hace mucho sentido que los docentes especialistas se hagan colectivamente responsables de la enseñanza/aprendizaje de su área. Eso sí, en la mayoría de los casos que estudiamos, el nivel de desarrollo profesional autónomo basado en los departamentos corresponde solo parcialmente a la forma descrita. En el otro extremo se ubican liceos en que las labores de supervisión (incluyendo observaciones de aula) y revisión del trabajo docente (como planificaciones y evaluaciones) las realiza el jefe de UTP, siendo la base no el colectivo, sino el trabajo individual de cada profesor.

Innovaciones parciales y tensionadas caracterizan el cambio pedagógico-curricular

La innovación que observamos en estos liceos tiende a estar bastante restringida dentro de los espacios institucionales y la experiencia formativa de los estudiantes. En el grupo de liceos de formación general (HC), los casos con procesos más complejos de desarrollo han intentado proveer una formación integral comprehensiva, introduciendo habilidades cognitivas de orden superior al currículum, complementadas con un enriquecimiento de la oferta tradicional, como el aumento de idiomas, y opciones avanzadas de matemática, lenguaje y ciencias; estos liceos también ofrecen muchas alternativas curriculares de libre elección en donde alumnos y docentes exploran no sólo nuevas temáticas muchas veces ausentes en el currículum obligatorio, sino nuevas metodologías, más horizontales y prácticas, por ejemplo en formato de taller. En el caso de los liceos de formación vocacional (TP), la necesidad de adaptar su oferta a los requerimientos cambiantes del mercado laboral les ha hecho mejor dispuestos a la innovación curricular, expresada por ejemplo en el diseño de módulos propios que complementan y especifican la formación en sus especialidades, así como la introducción de diseños curriculares por competencias. Otro aspecto de fuerte trabajo en los liceos vocacionales ha sido el esfuerzo por mejorar la articulación entre el área de formación general y especializada, expresada, por ejemplo, en la adaptación de contenidos de las asignaturas básicas a las necesidades de la formación especializada, lo cual ha requerido un interesante trabajo docente interdepartamentos para identificar estas necesidades y acomodarlas en las diferentes disciplinas.

Innovaciones que se apartan más significativamente de la tradición también encontramos, pero fueron excepcionales y focalizadas. Por ejemplo, en un par de liceos vimos esfuerzos iniciales por introducir la enseñanza por proyectos y metodologías de aprendizaje basadas en la indagación; también encontramos ensayos de trabajo interdisciplinario, en que docentes de diferentes asignaturas o áreas colaboran para organizar sus contenidos en torno a temáticas comunes abordadas complementariamente desde sus respectivas disciplinas. Las actividades curriculares de libre elección aparecen como un espacio predilecto para introducir innovaciones en este sentido, porque los talleres permiten una aproximación más real al aprender-haciendo (incluso si ese «hacer» es intelectual, como realizar una investigación social), formas más flexibles de planificación de la enseñanza (incluso rompiendo la agrupación por cursos y grados), y métodos de enseñanza menos directivos, incluyendo casos liderados por los mismos estudiantes.

Esto no quiere decir que la pedagogía –principalmente tradicional, centrada en el profesor y la transmisión de conocimientos– que se usa en los liceos estudiados no sea de calidad y no esté enriquecida con respecto a sus formas más básicas. En un contexto de buen clima de aula y alta estructuración de las clases, abunda el uso de recursos pedagógicos complementarios para el aprendizaje, se dan espacios para la reflexión y trabajo autónomo de los alumnos, y se provee mucha retroalimentación y refuerzo a los estudiantes, por nombrar algunos aspectos.

Un asunto crítico es cómo abordar la heterogeneidad de desempeños y capacidades de los alumnos. Aunque estudiamos estos liceos por ser comparativamente poco o no selectivos, en algunos casos observamos formas de selección de estudiantes durante el proceso escolar y elevadas tasas de repitencia y abandono, es decir, de no abordar la diversidad positivamente. Pero en general los liceos estudiados sí han intentado hacerse cargo de la heterogeneidad, abordándola principalmente desde la diferenciación pedagógica y curricular. Así, el programa PIE tiene una presencia relevante en varios liceos, introduciendo docentes o especialistas de apoyo en las aulas; también se dedican horas JEC y recursos SEP a sesiones adicionales de nivelación y reforzamiento para estudiantes rezagados; y se realizan diferentes modalidades (más o menos flexibles) de agrupación de estudiantes por desempeño para una enseñanza especializada, principalmente en asignaturas troncales del currículum. En el otro

extremo, sólo unos pocos liceos ofrecen espacios de enriquecimiento curricular y pedagógico para los estudiantes más avanzados.

Finalmente, uno de los cambios más presentes, intensos y conflictivos observados en los liceos es la creciente tendencia a la estandarización, tanto del trabajo docente como la enseñanza y la evaluación de los estudiantes. Esta tendencia de políticas ha afectado doblemente a los liceos, por el Simce y la PSU. La preparación para estas pruebas ocupa un lugar prioritario en la mayoría de los liceos estudiados, incluso en los de modalidad vocacional; además de las clases regulares, los preuniversitarios de preparación para rendir la PSU están más o menos extendidos entre los liceos. En varios casos los intentos de introducir cambios más innovadores se han visto –en opinión de los propios actores escolares– limitados por la sobrecarga del currículum y la necesidad de responder a estas mediciones estandarizadas, con fuertes consecuencias para los alumnos y los liceos. El proceso de estandarización también lo observamos en las formas de trabajo y control del trabajo docente, como planificaciones, observaciones y evaluaciones de cobertura curricular.

Preocupación por el bienestar subjetivo de los alumnos, pero escasa consideración de las culturas juveniles

Mayoritariamente, los liceos estudiados han logrado resolver desafíos esenciales de la educación institucional, como motivar a los estudiantes con sus procesos educacionales y gestionar adecuadamente la convivencia social en los establecimientos. Así, aunque éstas son áreas de preocupación y trabajo permanentes, ninguno de los liceos del estudio enfrenta situaciones críticas de conflictividad, violencia, o apatía entre los jóvenes, asuntos muy presentes en la educación media chilena en general. Este logro no es sino el fruto de un intenso trabajo multidimensional, en que destacan la incorporación de profesionales de apoyo sicosocial, la socialización en un entorno respetuoso de las normas y la sana convivencia, la aplicación estricta de manuales de convivencia y la mantención de un clima de relaciones docentes-alumnos respetuosas y amistosas. En estos liceos las demandas y necesidades de los estudiantes son escuchadas y se procura mantenerlos ocupados e involucrados, ofreciéndoles una enseñanza desafiante y oportunidades diversas de formación regular y complementarias, incluyendo las mencionadas actividades electivas, en donde el deporte, las artes y los múltiples intereses juveniles ocupan un lugar central.

Visto más en general, la preocupación por el bienestar subjetivo de los alumnos ha sido un asunto central en estos liceos. Por diferentes vías, los liceos han abordado las necesidades personales, desde materiales hasta de consejería psicológica y vocacional, proveyendo un acompañamiento cercano, ya sea del profesor jefe, orientación o profesionales de la psicología. Algunos liceos se han esforzado por apoyar a los alumnos en desarrollar sus proyectos de vida, superando la mera orientación por qué carrera o especialidad elegir. Incluso, algunos liceos se preocupan de conectar a los alumnos con las redes de apoyo de servicios locales de asistencia social o psicológica, y de reemplazarlas cuando éstas no están disponibles. Por cierto, aunque muchas de estas necesidades son colectivas, el abordaje ha tendido a asumir el modelo clínico de atención individual. Estos liceos también han hecho un intenso trabajo correctivo y preventivo de conductas juveniles consideradas de riesgo, como el consumo de drogas, el embarazo adolescente, o la violencia entre pares; sin embargo, en todos estos casos, la aproximación dominante ha transitado desde la reacción a la prevención, dejando de lado abordajes integralmente formativos.

No obstante esta cercanía con los estudiantes, observamos una débil incorporación y sensibilidad de los liceos hacia las diferentes manifestaciones de las culturas juveniles, así como nuevas temáticas de interés de los jóvenes o –más en general– de cambio cultural ocurriendo en la sociedad contemporánea. Las manifestaciones estéticas de los jóvenes siguen siendo muy reprimidas en los liceos, así como la aceptación y valoración de las diferencias de género y orientación sexual, por nombrar dos dimensiones críticas a este respecto. En general, docentes y directivos tienden a mantener una relación muy paternalista hacia los estudiantes, que en algunos casos es además infantilizante y de excesivo control. Llama la atención, por ejemplo, el bajo protagonismo que observamos de los centros de alumnos en canalizar inquietudes y demandas estudiantiles, precisamente en la década en que su aporte al debate nacional de políticas educacionales resulta indiscutible. Esta aparente contradicción quizás refleja algo más profundo: los liceos tienen claro que al momento de egresar estos jóvenes tomarán opciones relevantes para sus vidas personales, laborales y familiares futuras, y tendrán derecho a participar en el gobierno del país como ciudadanos, y aunque les remarcan discursivamente esto a sus alumnos, los continúan tratando como niños adolescentes.

Perfiles de liceos: la importancia del contexto y la identidad institucional

Una noción central para comprender las complejidades involucradas en la gestión y mejoramiento de los liceos es que la educación media es más diversa que la básica. Los liceos difieren significativamente entre sí no sólo porque tienen diferentes desempeños, sino porque sus objetivos institucionales, así como contextos sociales y espaciales también varían. En este estudio hemos denominado «perfiles institucionales» de liceos a las configuraciones organizacionales típicas de los establecimientos en relación a su proyecto educativo institucional, sus objetivos y su vinculación con el entorno y con sus comunidades educativas. Los perfiles de liceos tienden a producir sellos institucionales, ciertas identidades colectivas que al mismo tiempo que permiten posicionarse en el demandante mercado escolar chileno, sirven luego para motivar y cohesionar a las comunidades internamente. De alguna forma, todos estos aspectos se encuentran muy desarrollados en los liceos que investigamos. En concreto, hemos identificado cuatro tipos de liceos, cuyos perfiles son desarrollados en detalle en el capítulo “Perfiles institucionales en Enseñanza Media. Cuatro tipos de liceos frente al desafío del mejoramiento” de la segunda sección.

i. *Liceos públicos tradicionales académicamente orientados*: son la imagen social dominante del liceo público heredero de la tradición selectiva y preuniversitaria, se orientan a proveer una formación académicamente demandante que habilite a sus alumnos a ingresar a la universidad y seguir estudios profesionales; su organización interna se basa en el trabajo profesional de los departamentos de asignatura. Durante el período, han estado particularmente tensionados por la competencia de establecimientos privados, la presión por resultados en la PSU y la tendencia a abandonar (desde la Ley de Inclusión por mandato legal) los mecanismos de selección académica en sus procesos de admisión, puesto que históricamente atraían especialmente a los estudiantes de mejor desempeño o motivación académica de sus zonas.

ii. *Liceos públicos de pequeñas comunidades*: son típicamente los liceos únicos de sus ciudades, casi siempre pequeños centros urbanos rodeados de comunidades rurales, por lo que se benefician de un fuerte capital social de sus comunidades, el apoyo del municipio, la ausencia de un mercado escolar, y una cultura juvenil y comunitaria menos expuesta a los conflictos de las grandes ciudades. Sus propuestas educacionales tienden a ser más integrales, comprehensivas, orientadas por una formación más inclusiva, que debe acomodar en su interior toda la diversidad de desempeños, motivaciones y expectativas futuras de los jóvenes de sus entornos. Se caracterizan por relaciones cercanas alumno-profesor y un alto compromiso e identidad de los docentes, funcionarios y autoridades locales con sus liceos, de los que muchas veces son ex alumnos o donde educan a sus propios familiares y conocidos.

iii. *Liceos metropolitanos urbano-populares*: son liceos con propuestas educacionales más simples, fuertemente orientadas a lograr un alto desempeño en las pruebas externas, especialmente el SIMCE, y que educan a poblaciones escolares de familias con escasos recursos socioeconómicos en contextos de grandes urbes y alta segregación socio-espacial, por lo que tienden a enfatizar también el control disciplinario como parte de su propuesta educativa. Para posicionarse en el agresivo mercado educacional de las metrópolis y ante la precariedad de la oferta a la que generalmente acceden los alumnos de clases sociales bajas, estos liceos se levantan como opciones educacionales seguras y bien organizadas. Durante el período son los liceos que más han tendido a incorporar estrategias estandarizadas de la educación básica en sus formas pedagógicas y de organización y control del trabajo docente.

iv. *Liceos técnico-profesionales*: son la versión tradicional chilena de la educación vocacional que ofrece una alternativa educativa orientada a la preparación en un oficio para aumentar las opciones de inserción laboral a estudiantes provenientes de clases sociales bajas y/o de bajo

desempeño escolar. Durante el período estudiado estos liceos han ido adaptando su oferta educativa, mejorando el equipamiento de las especialidades y ampliando su vinculación con las empresas. En un país en que la educación TP ha sido postergada, estos liceos la desarrollan con estándares claramente superiores. Crecientemente están dejando de definirse como una educación terminal y han fortalecido la formación general común, ampliando el horizonte de sus estudiantes, incluyendo una preocupación por sus proyectos de vida y la continuidad de estudios post-secundarios, especialmente en instituciones de educación superior técnica.

El futuro: atreverse a repensar el liceo

Nuestro estudio no responde todas las preguntas sobre la educación media chilena y algunas son urgentes de abordar para tener una imagen más completa sobre sus problemas y potencialidades. Particularmente importante es conocer más acerca de las dificultades que enfrenta la enorme proporción de liceos que no inicia procesos de mejoramiento o no los sostiene en el mediano plazo; y más aún, aquellos que siguen trayectorias de deterioro institucional en su desempeño, hasta llegar a situaciones a veces críticas. El hallazgo de un sistema educacional en proceso de polarización, en que los estudiantes de menor nivel socioeconómico y más bajo desempeño académico se distancian crecientemente del resto es un toque de alerta de la máxima gravedad. La educación tiene por cierto un valor absoluto, pero también uno posicional, relativo a la sociedad en que se vive, y las tendencias a la marginalización de una parte de los liceos son preocupantes. Otro asunto relevante de estudiarse es la experiencia liceana en su totalidad, mirar los liceos desde dentro, en su complejidad institucional y como espacio de convivencia, para comprender el tipo de experiencia formativa y vital que el país está ofreciendo a su juventud y el modo en que ésta la está significando. Los cambios en curso son demasiado profundos para abordajes parciales, focalizados o meramente técnicos, que no lograrán dar cuenta de los desafíos que enfrentamos para reformar el liceo chileno.

En efecto, quizás la conclusión más general de nuestro estudio sobre liceos que mejoran en Chile sea que ese mejoramiento se encuentra tan constreñido que parece insuficiente para producir la educación secundaria que los jóvenes requieren para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea y ser actores protagónicos en su transformación. Es interesante notar que un estudio reciente sobre cambio en los liceos de Estados Unidos llegó a conclusiones similares respecto de la limitada innovación sustantiva presente en este nivel, lo que sugiere –como hemos insistido– que cuestiones básicas de estructuración y definición de la educación secundaria, así como un clima compartido de ciertas políticas educacionales, pueden ayudar a explicar estos hallazgos (Mehta & Fine, 2019). Nuestro estudio también da luces sobre las posibles causas de esta falta de innovación sustantiva, hipótesis que debieran servir para abrir un debate amplio sobre cómo remover las barreras sistémicas que inhiben el cambio o lo llevan en direcciones insatisfactorias.

Las dinámicas de mercado, el financiamiento vía subvención por alumno y la tradición selectiva han producido muchos efectos indeseados, incluyendo prácticas de exclusión que desvían los esfuerzos del mejoramiento genuino y producen «ilusiones» de mejoramiento; esta competencia ha sido exacerbada por la aplicación masiva de pruebas estandarizadas con altas consecuencias para los liceos y los estudiantes, que a su vez producen un estrechamiento curricular y refuerzan una pedagogía tradicional. A estas condicionantes de política educacional, se suman factores estructurales, como la pobre preparación de los estudiantes en la enseñanza básica, el debilitamiento de la profesión docente y su formación inicial, y la fuerte segmentación y segregación social y académica de los liceos, que imponen una carga adicional a aquellos que educan a poblaciones desaventajadas. Por último, hay falencias institucionales como las bajas capacidades de los administradores municipales y de los propietarios de establecimientos privados, y la ausencia de instancias de apoyo efectivas para acompañar el cambio en los liceos, que han repercutido en enfrentar una época de enormes desafíos y transformaciones más bien solos.

Estas constricciones no han impedido que los liceos que estudiamos «mejoren», pero ellas han significado –con diferentes pesos en cada caso– un lastre que les ha obstaculizado despegar hacia mayores alturas. En otras palabras, no es sólo que ha habido ausencia de políticas de apoyo y mejoramiento para los liceos, es que algunas de ellas han sido parte del problema.

¿Qué hacer entonces para hacer avanzar la educación media chilena?

Por cierto, varias de las limitantes mencionadas están siendo abordados y el país debería continuar con convicción en ese camino: disminuir algunas de las dinámicas de mercado, combatir las

discriminaciones y la segregación, fortalecer la profesión docente, y refundar la educación pública, por nombrar sólo algunas. Pero abordar esos problemas sistémicos sólo aumenta la probabilidad de que los liceos mejoren; todavía hará falta mucha inversión de energía y sabiduría adicional para generar las capacidades en sus docentes y directivos para producir el tipo de cambios que se necesitan.

Estamos convencidos de que el liceo chileno necesita repensarse en términos fundamentales. Su currículum abultado y rígido, su decimonónica división HC / TP, y su obsesión con las pruebas estandarizadas no dan para más. Su pedagogía tradicional y la falta de protagonismo de los jóvenes, tampoco. Así como los liceos que estudiamos han debido hacer cambios institucionales drásticos y profundos para dar un salto de mejoramiento, así el sistema educacional chileno precisa de una revisión a fondo acerca de la experiencia formativa que quiere proveer a todos sus jóvenes. Más que mejorar, innovar; más que aumentar el rendimiento, cambiar lo que se entiende por buen desempeño, introduciendo habilidades cognitivas de orden superior, competencias sociales y capacidades intrapersonales que equipen a los jóvenes para navegar en el siglo XXI. El mundo que emerge alrededor es demasiado complejo y novedoso, y la respuesta del sistema educacional no puede ser aumentar una hora de esta o aquella asignatura, o agregar un «taller PSU» en la tarde.

En concreto, esto supone, entre otras cuestiones, fortalecer la noción de una formación general común extendida, pero mucho más desafiante que la actual, más comprehensiva en su aproximación, más interdisciplinaria, más profunda en su abordaje; con menos contenidos y más densidad; menos fragmentada y cargada de información y más orientada a desarrollar competencias transversales cognitivas, sociales y personales. Esto requiere un tipo de pedagogía menos directiva y rígida, y más flexible, sensible y desafiante, capaz de motivar a los jóvenes a asumir un rol más activo y protagónico de su propio proceso formativo, considerando mejor sus propios intereses. Nada de esto es nuevo; los educadores progresistas lo han promovido por muchas décadas (Tyack & Cuban, 1995), pero las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales en curso han puesto nuevamente estas ideas en la primera línea de la reforma educacional.

Luego de este ciclo común, la educación media debería abrir mucha más diversidad de alternativas para los jóvenes, ya sea como especializaciones en áreas del saber y el hacer, o como electivos que los propios alumnos vayan modulando más flexiblemente. Los jóvenes deberían encontrar en la fase final de la educación media un amplio espacio para explorar sus intereses y fortalecer sus capacidades, para construir su identidad y su proyecto de vida, pero de manera flexible, reconociendo el carácter tentativo de las elecciones en esta etapa, aunque capitalizando el potencial motivacional y de desarrollo personal que éstas tienen. Por otra parte, en el contexto de la masificación del acceso a la educación superior, es necesario generar una política de articulación sustantiva de las instituciones de enseñanza media y educación superior, que permita generar trayectorias formativas y una verdadera educación continua, cuestión que pese a estar en los discursos desde hace décadas no ha pasado de allí. De igual forma, es indispensable articular mejor la transición entre la enseñanza básica y secundaria (especialmente en los establecimientos que comienzan en 7º básico o 1º medio), puesto que en ese cambio se exacerban las inequidades, y un alto porcentaje de dichos estudiantes reprueba o abandona el sistema escolar.

Generar el contexto institucional para que esta propuesta sea posible, demanda cambios adicionales, muchos de los cuales no dependen de los liceos, como modificar la organización del currículum y las evaluaciones externas estandarizadas. Pero también requiere capacidades y procesos de innovación a nivel de los propios establecimientos, para lo cual las políticas educacionales y el fortalecimiento de los actores escolares son imprescindibles. Se debiera retomar la noción de políticas integrales de cambio y mejoramiento de la educación media, pero esta vez con mayor sensibilidad a las necesidades diferenciadas de los distintos tipos de liceos. En este estudio hemos enfatizado la relevancia de considerar esa heterogeneidad de perfiles institucionales de los liceos, la cual –bien orientada– es una riqueza del sistema, quizás la antesala de nuestra visión acerca de una enseñanza media «superior» más diversificada.

Referencias

- Assaél, J., Cerda, A., Ceballos, F., & Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago: LOM ediciones y PIIE.
- Ávalos, B. & Bellei, C. (2019). Is Chilean education departing from market-oriented and new public management systems? In Carlos Ornelas (ed). *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Boston: Sense-Brill Publishers.
- Bellei, C. & Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación: la reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista*; C. Huneeus & J. Couso, editor; Santiago: Editorial Universitaria, pp. 207-242.
- Bellei, C. (1995). «Los debates sobre la Educación Media chilena en el siglo XX (1910-1973)», en *Estudios Sociales* Nº 85, trimestre 3, CPU, Santiago.
- Bellei, C. y Cabalín, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System, *Current Issues in Comparative Education*, 15(2): 108-123
- Bellei, C. y Fiabane, F. (editores) (2003). *12 Años de educación obligatoria*. LOM - PIIE - UNICEF, Santiago.
- Bourdieu, P. et al. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cariola, L., Bellei, C., & Núñez Prieto, I. (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. IIPE, Unesco, París.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. The Free Press.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Paris, France: UNESCO.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, Le Seuil.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A. M., Gómez, M. V. & Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: Programa MECE-Media, Mineduc.
- Kerckhoff, A. C. (2000). Transition from school to work in comparative perspective. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 453-474). Boston, MA: Springer.
- Lemaitre, M. J., Cerri, M., Cox, C. & Rovira, C. (2003). *La reforma de la educación media. Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mehta, J. & Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Harvard University Press.
- Milos, P. (2007). *Historia y memoria: 2 de abril de 1957*. Lom ediciones.
- Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American Sociological Review*, 604-616.
- Ponce de León, M. (2018). Los dilemas del crecimiento de la educación. En *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo III* (S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga, editores). Taurus.
- Powell, A., Farrar, E. y Cohen, D.K (1985). *The Shopping Mall High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Serrano, S. (2018). *El liceo. Relato, memoria, política*. Penguin Random House.
- Salas, I. S. (1930). *The socio-economic composition of the secondary school population of Chile*. Columbia University.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Houghton Mifflin Company.
- Tyack, D. B. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.

Valenzuela, J.P., Bellei C. y De Los Ríos D. (2013). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, Vol. 29 (2): 217-241.

¿Qué sabemos sobre el mejoramiento de la educación secundaria y la experiencia de los jóvenes en los liceos?

Mariana Contreras, Xavier Vanni, Cristian Bellei

La evidencia ha mostrado que buena parte de los procesos y características de los establecimientos que mejoran son compartidos por escuelas primarias y secundarias. Al mismo tiempo, aunque la investigación sobre los procesos de mejora en escuelas secundarias es mucho más escasa que aquella sobre escuelas primarias, coincide en señalar que los liceos enfrentan condiciones y desafíos particulares que añaden nuevas especificidades a las características de los procesos de mejora identificadas en las escuelas básicas.

En la primera parte de este capítulo se sintetiza y discute evidencia proveniente del campo del mejoramiento y la efectividad poniendo énfasis en las particularidades del mejoramiento en la educación secundaria. En la segunda, se presenta una revisión de literatura chilena sobre tres dimensiones clave de la relación entre jóvenes y liceos: la convivencia, la participación, y las elecciones y trayectorias educacionales. Esta sección ha sido elaborada a partir de una revisión bibliográfica de artículos de carácter empírico –mayormente cualitativos o mixtos– publicados desde el año 2000 en adelante, y tiene como propósito entregar antecedentes para enmarcar el estudio de mejoramiento de liceos.

I. Factores, características y condiciones del mejoramiento escolar en educación secundaria

Condiciones externas

Al igual que en las escuelas básicas, en los establecimientos secundarios el contexto es un factor que hace una gran diferencia tanto en las posibilidades de mejoramiento como de su sostenibilidad, puesto que las instituciones escolares se ven afectadas por un amplio conjunto de factores externos que inciden tanto en la oferta educativa y en los procesos de mejoramiento, como en el esfuerzo que se requiere para alcanzar altos logros de aprendizaje (Bellei et al., 2015; Harris, Chapman et al., 2006; Maden, 2003; Thrup et al., 2007).

En su estudio del cambio educativo en escuelas secundarias, Hargreaves y Goodson (2006) plantean la necesidad de considerar los aspectos políticos e históricos que afectan el mejoramiento y su sustentabilidad, entre los cuales se encuentran: los ciclos de reforma y los cambios frecuentes y/o contradictorios en las orientaciones de las políticas, que pueden generar aceptación, resistencia o confusión en los liceos; los cambios demográficos, que pueden modificar el perfil de los estudiantes y con esto los desafíos a los que los profesores deben enfrentarse; cambios generacionales en las plantas docentes, que se traducen en la coexistencia de diferentes culturas, visiones e identidades profesionales al interior de un establecimiento; cambios en las relaciones entre las escuelas en el contexto de un mercado educativo; y la sucesión de los directores. En ese sentido, el contexto escolar es dinámico e interactúa con las capacidades internas de los establecimientos y sus diferentes etapas de desarrollo, por lo que la naturaleza y la intensidad de los desafíos varían según los cambios en las condiciones externas, en el espacio o a lo largo del tiempo. Los liceos pueden convertir estos cambios en recursos para mejorar, conectando las agendas internas y externas, de manera de construir vínculos y capital social más allá del establecimiento (Gu & Johansson, 2013).

Adicionalmente, los establecimientos localizados en contextos socialmente desaventajados se enfrentan a problemáticas, como el desempleo, el consumo de drogas, la violencia y otros derivados de la marginalización urbana; dificultades para retener a profesores y mayor movilidad de los estudiantes, a los que se suman alumnos que son expulsados de otras escuelas, todo lo cual hace más difícil gatillar y sostener procesos de mejoramiento (Harris & Chapman, 2004; Harris et al., 2006; Nicolaidou & Ainscow, 2005; Mujis, 2007). Además, en los sistemas que enfatizan la competencia y la elección de escuela (como en Chile), la mayor disputa por los recursos y las tendencias a la segregación social hacen que los establecimientos ubicados en sectores de menor nivel socioeconómico tengan mayores dificultades y menos condiciones para mejorar (Leithwood et al., 2010; Bellei et al., 2015).

Así, uno de los grandes desafíos que enfrentan los establecimientos de educación media en contextos desaventajados es la concentración en ellos de estudiantes de bajo rendimiento, bajo nivel socioeconómico de sus familias y mayor conflictividad. La evidencia para Chile da cuenta de que mientras la segregación social de los establecimientos de media es similar a la de las escuelas primarias, la segregación académica se intensifica considerablemente al pasar los estudiantes a la enseñanza media (Villalobos y Valenzuela, 2012). Evitar o disminuir la segregación socioeconómica del alumnado es también un mecanismo para mejorar las condiciones de enseñanza en los liceos.

La literatura internacional muestra que una de las estrategias implementadas por liceos que han mejorado para aumentar el prestigio o mejorar su imagen en la comunidad local, atraer nuevos estudiantes y con ello diversificar la matrícula, ha sido el establecer un sello o identidad que los distinga. Convertirse en un establecimiento confesional u obtener el estatus de «liceo especializado» en ciertas áreas, como las artísticas o científicas, son algunas de las vías utilizadas para ello (Harris et al., 2006; West, Ainscow y Stanford, 2005; Focus, 2017).

Por último, respecto del apoyo externo y las políticas educacionales, es importante señalar que han sido reportados con mucha mayor frecuencia programas de apoyo exitosos para escuelas primarias que para secundaria, dado que la mayor complejidad de esta última haría más difícil el desarrollo de procesos de mejora sostenidos impulsados desde fuera (Borman et al., 2003; Stringfield, 2014).

Liderazgo en Enseñanza Media

El liderazgo escolar es uno de los factores más destacados en la evidencia internacional y nacional como factor del mejoramiento, especialmente la relevancia de la estabilidad de los liderazgos, de los procesos de sucesión y las prácticas de liderazgo efectivas, muchas de las cuales son compartidas por la educación primaria y secundaria (Day et al., 2011; Focus, 2017; Muñoz-Chereau, 2013; Lee, 2015; Robinson et al., 2008; Sammons, et al., 1996; Volante, 2012). Sin embargo, también se identifican especificidades de la media, dado que los establecimientos secundarios son más grandes y complejos, tienen más profesores, y típicamente se organizan en departamentos por niveles y áreas curriculares.

De acuerdo a Day et al. (2011), las prácticas de los directores de secundaria difieren respecto a sus pares de primaria en i) la extensión y la profundidad de la distribución del liderazgo, en especial en relación a la cantidad de responsabilidad compartida con los líderes medios; ii) una mayor preocupación en el desarrollo profesional y las relaciones personales y profesionales en términos de fortalecer la confianza y el empoderamiento de los docentes; iii) y un mayor énfasis en el uso de datos del desempeño de los estudiantes para identificar sus necesidades personales. A partir de una revisión de investigaciones, Robinson et al. (2011) concluyen que, no obstante seguir siendo importantes, comparados con sus pares de básica, los directores de establecimientos secundarios parecen tener un liderazgo instruccional menos directo en términos de sus interacciones con los docentes de aula, y más mediado por otros líderes medios, como los jefes de departamento.

Los departamentos de disciplinas

Coincidentemente, diversas investigaciones recalcan la importancia del desarrollo profesional y del fortalecimiento del trabajo departamental para la mejora en secundaria (Harris, 2001; West, Ainscow y Stanford, 2005; Harris et al., 2006; OFSTED, 2009; Stringfield et al., 2014). Los establecimientos secundarios que mejoran encuentran en los jefes o líderes de departamento un motor de cambio y por tanto promueven su liderazgo a partir de la creación o asignación de nuevos roles y responsabilidades (Day et al., 2011; Leithwood, 2016; Preston et al., 2016). En parte esto se relaciona con la mayor complejidad y diversidad disciplinar del currículum y la enseñanza en educación secundaria, lo que implica que muchas veces los docentes se sienten más identificados con sus departamentos que con el establecimiento mismo, de manera tal que un líder de departamento estaría mejor posicionado para proveer apoyo y orientación a los profesores (Highfield, 2010; Leithwood, 2016; OFSTED, 2009).

Las características y prácticas de un líder de departamento efectivo, en general, son similares a las de un buen liderazgo pedagógico a nivel del establecimiento. Algunas de ellas son capacidades para establecer metas y transmitir expectativas; capacidades de generar un clima de intercambio; planificar, coordinar y evaluar el currículum; promover y participar del aprendizaje y desarrollo de los profesores, y eventualmente evaluar su trabajo, entre otras (Harris, 2001; Leithwood, 2016).

La literatura añade al menos dos temas relevantes en relación a la complejidad de la organización por departamentos. En primer lugar, los establecimientos secundarios no son uniformemente efectivos ni mejoran homogéneamente, pues tienden a estar formados por departamentos con diferentes niveles de capacidades; de hecho, puede haber departamentos efectivos en escuelas poco efectivas y viceversa (Ko et al., 2015; Harris, 2001; Sammons et al., 1997; Stringfield et al., 2008). Generalmente, las características que se ha encontrado que hacen efectivo a un departamento coinciden con aquellas identificadas para la escuela, tales como cultura del logro, altas expectativas, liderazgo efectivo, y centralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sammons et al., 1997; MacBeath, 2007). Por otra parte, las escuelas secundarias están conformadas por subculturas asociadas a cada departamento, modos particulares de desarrollar e interpretar las prácticas escolares, que pueden tener más influencia sobre los docentes que la cultura de la escuela. La literatura destaca por tanto la necesidad de considerar las culturas particulares de los niveles intermedios entre los niveles establecimiento y aula en los procesos de mejora (MacBeath, 2007; Ko et al., 2015; Harris, 2001).

Cultura escolar

La investigación ha mostrado desde hace décadas que la cultura escolar es un elemento clave para comprender el cambio y la mejora en los establecimientos escolares (Stoll & Fink, 1996; Lee & Louis, 2019). En particular, se ha encontrado que las escuelas secundarias con mayor efectividad tienen culturas escolares definidas por altas expectativas para estudiantes y adultos, que estimulan a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y a los maestros a promover una cultura de trabajo colaborativa sobre los logros de sus alumnos; tienen un alto compromiso, motivación y cooperación entre los miembros para lograr objetivos compartidos que se traducen en una comunidad de aprendizaje entre adultos y una cultura de aprendizaje entre estudiantes. En cambio, las escuelas secundarias con culturas débiles tienden a generar pequeños grupos aislados, trabajo en solitario o una cultura balcanizada (Muñoz-Chereau, 2013; Hargreaves, 1996; Wahlstrom & Louis, 2008). Algunas características adicionales de la cultura escolar asociadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes que se han identificado son el apoyo a las necesidades de los estudiantes, y el respeto y la confianza interpersonal (Seashore Louis y Lee, 2016; Tichnor-Wagner, Harrison, & Cohen-Vogel, 2016). La investigación además da cuenta de la relevancia de balancear en los establecimientos secundarios el peso y desarrollo de los diferentes departamentos, asunto en que los líderes escolares resultan claves para estimular y generar las condiciones para una mayor comunicación y colaboración interdepartamental (Little, 2002; McLaughlin y Talbert, 2007).

Por último, una cultura escolar favorable también está definida por el desarrollo de un ambiente acogedor para los estudiantes, basado en la escucha permanente de sus puntos de vista, y la preocupación respecto a sus intereses y necesidades. Estos focos de acción, implementados tanto en espacios formales como informales, de modo individual (e.g. entrevistas personales con estudiantes) y colectivo (e.g. organizaciones de estudiantes, clubes de interés) ha sido visto como una estrategia clave para la remoción de barreras que impiden el aprendizaje y la mejora (Focus, 2017; Hopkins et al., 2009; OFSTED, 2009; West, Ainscow y Stanford, 2005).

Enriquecimiento y personalización del currículum y la pedagogía

La dimensión curricular ha sido relevada como un asunto central para el mejoramiento en el nivel secundario (Preston et al., 2017). El principal hallazgo en la materia es que los liceos que mejoran redefinen un currículum propio para responder a las necesidades e intereses de sus estudiantes, enfocándose en: (a) enriquecer el currículum base, es decir, ofrecer alternativas de aprendizaje relevantes, atractivas y diversas a través de la provisión de cursos de especialidad que respondan a los intereses de los estudiantes y los motiven en su proceso educativo (OFSTED, 2009; West, Ainscow y Stanford, 2005; MacBeath et al., 2007); (b) personalizar el currículum, lo que se expresa en establecer objetivos y metas individuales para cada estudiante que estén en directa relación con sus habilidades, intereses, y elección de cursos y especialidades, lo que además supone una diversificación pedagógica dada la diversidad de ritmos de avance y trayectorias (Elgueta, 2004; West, Ainscow y Stanford, 2005; Hopkins, et al., 1999, MacBeath, et al., 2007; Day et al., 2011; OFSTED, 2009). Sin embargo, Day et al. (2011) concluyen que la personalización y diversificación del currículum ocurren principalmente en una fase avanzada del mejoramiento, cuando los establecimientos han desarrollado capacidades para identificar vacíos y necesidades de los alumnos, han alcanzado ciertos estándares de aprendizaje, o han mejorado la calidad de la enseñanza.

Como se sabe, el que los alumnos disfruten el proceso de aprendizaje es central, pero en secundaria resulta un desafío especialmente complejo, por lo que los liceos más innovadores trabajan de manera flexible, con un currículum basado en el desarrollo de habilidades, a partir de una aproximación temática a las materias. Por ejemplo, privilegian el desarrollo de proyectos de investigación transversales a diferentes asignaturas, salidas pedagógicas y aprendizajes fuera de la sala de clases (Day et al., 2011; Harris et al., 2006., OFSTED, 2009). Algunos establecimientos incorporan cierta flexibilidad horaria para maximizar el uso del tiempo pedagógico, como incluir días de descanso en el horario habitual para destinarlo a proyectos personales de cada estudiante, o trabajar en bloques de materias temáticas.

Las especialidades de los establecimientos son escogidas pensando en ampliar los horizontes de los estudiantes y generar mayor cercanía con aquellas asignaturas que parecen más difíciles, lo que incluso mejora la conducta (OFSTED, 2009). De este modo, enfrentan una dificultad principal que aqueja a las escuelas secundarias: la inadecuación del currículum a la realidad de los jóvenes, particularmente en contextos desaventajados (Harris et al., 2003).

A nivel pedagógico, en los establecimientos que mejoran destaca una enseñanza de alta calidad basada en el uso de diferentes enfoques, combinando trabajo individual y grupal, mayores espacios de discusión, aprendizaje basado en la investigación, evaluación formativa, retroalimentación a los alumnos y una participación activa de los estudiantes (Preston et al., 2016; Sammons, Thomas, & Mortimore, 1996). Los docentes en estos establecimientos utilizan actividades reales y relevantes para la vida de los estudiantes, haciendo la enseñanza más significativa y enfatizando habilidades de pensamiento de orden superior (Preston et al., 2016; Routledge & Canatta, 2016). Este enfoque de enseñanza basado en los alumnos hace que éstos se sientan considerados protagonistas y desarrollen una relación de confianza y apoyo con el equipo directivo y profesores, obtengan mejores resultados académicos, disfruten el proceso de aprendizaje, y tengan mayor confianza en sí mismos (Sammons et al., 1996).

Bienestar, desarrollo socioemocional y otras habilidades e intereses de los estudiantes

Diversas investigaciones han mostrado que los estudiantes que tienen sentido de pertenencia a su establecimiento educacional y experimentan conexiones positivas y significativas con adultos y compañeros son más persistentes, motivados y comprometidos con su aprendizaje. Cuando docentes y estudiantes se conocen bien, y los docentes se preocupan por el bienestar personal y el éxito educativo de los estudiantes, se crea un clima escolar positivo que mejora la participación de los alumnos (Lee, Bryk & Smith, 1993; Lee & Smith, 1999; Walker y Greene, 2009).

En particular, en los establecimientos secundarios más efectivos, las mayores expectativas y preocupación por las necesidades de los estudiantes se expresan en estrategias concretas, tales como: i) asignar profesores guías o consejeros a los estudiantes durante varios años como una forma de abordar de manera integrada sus problemas académicos y socioemocionales; ii) establecer normas de disciplina exhaustivas, aplicarlas consistentemente y abordar los problemas de conducta de manera rápida; iii) usar datos para monitorear el progreso de los estudiantes y retroalimentarlos en el ámbito académico y social, y iv) generar estrategias para que los estudiantes vayan asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje y resultados (Rutledge et al., 2015; Rutledge & Cannata, 2016).

Actualmente los jóvenes, particularmente en los sectores más pobres, se enfrentan a un contexto complejo para su desarrollo socioemocional. Factores como la segregación urbana y la marginación social, la precariedad material y familiar, la violencia, el consumo de alcohol y otras drogas, entre muchos otros inciden en su bienestar, desarrollo y posibilidades de responder adecuadamente a las exigencias del liceo. Por mencionar solo un ejemplo, de acuerdo a los equipos directivos, la depresión en jóvenes sería una de las causas de las altas tasas de abandono escolar y deserción en enseñanza media (Espínola, 2011).

Los establecimientos que mejoran han centrado sus preocupaciones en el bienestar socioemocional, la protección de los jóvenes dentro y fuera del espacio escolar, y el trabajo de habilidades no cognitivas. Implementan programas de apoyo socioemocional para mejorar la autoestima, seguridad y bienestar de sus alumnos. Así mismo, asignan asistentes y tutores individuales a los estudiantes con mayores dificultades de manera de atender sus necesidades, y también actuar como enlace entre la escuela y la familia. Adicionalmente, desarrollan alianzas con servicios de atenciones locales, como servicios sociales, consultorios y centros de atención familiar.

La literatura también muestra que como parte del interés por el bienestar y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, los establecimientos de secundaria que mejoran, desarrollan actividades extracurriculares variadas que incluyen cursos de nivelación y reforzamiento para alumnos que tienen mayores necesidades de apoyo académico, a través de una política de puertas abiertas después de la jornada de clases, los sábados y durante vacaciones (Day et al., 2011; Elgueta, 2004; OFSTED, 2009; West, Ainscow, & Stanford, 2005). Las actividades extracurriculares juegan un rol muy importante en el establecimiento de relaciones cercanas para los alumnos; de hecho, existe evidencia que muestra que los alumnos que participan en actividades deportivas y de voluntariado, tienen el doble de probabilidad de graduarse de secundaria y de entrar a la universidad, adquiriendo capital social y desarrollando relaciones de apoyo con otros miembros de la comunidad escolar (Feldman & Matjasko, 2005; Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2009). Algunos de los apoyos ofrecidos por los establecimientos a sus alumnos se extienden por fuera de ellos, en alianzas con otras organizaciones en las que la comunidad local se vuelve central.

Uso de datos y mejoramiento

Se ha acumulado cierta evidencia que muestra los beneficios de implementar sistemas de recolección y análisis de datos para la toma de decisiones basadas en información. En algunos establecimientos con procesos de mejoramiento se habría desarrollado una cultura de uso de datos destinada a mejorar las experiencias de aprendizajes de los estudiantes (Preston et al., 2017; Schildkamp, K., & Ehren, 2013; Wilcox y Angelis, 2011). El uso sistemático de la información refuerza el compromiso con las metas de los establecimientos y retroalimenta el trabajo de docentes y alumnos, potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Harris, 2001; Harris, Chapman, Muijs, Russ, & Stoll, 2006; Preston et al., 2016). Los datos son utilizados como un insumo para actualizar la oferta curricular del establecimiento, y mejorar la gestión pedagógico-curricular, produciendo diagnósticos sobre los estudiantes y organizando actividades de apoyo según sus distintas trayectorias y características (Harris et al., 2006; OFSTED, 2009; West, Ainscow, & Stanford, 2005). El seguimiento de los estudiantes también es clave en la detección temprana de alumnos con dificultades psicosociales o en riesgo de desertar (Espínola, 2011). Por cierto, para un uso efectivo de datos en los establecimientos, se ha encontrado que los líderes escolares deben facilitar la toma de decisiones basada en evidencia, desarrollando un clima de confianza entre los profesores y ciertas rutinas organizacionales para el uso de la información con que se cuenta (Datnow y Schildkamp, 2017).

El uso de datos permite abordar una de las principales dificultades que enfrentan los establecimientos de enseñanza media en contextos desaventajados: el heterogéneo y bajo nivel de preparación de los estudiantes que ingresan a los primeros cursos (Harris et al., 2003; Balbontín, 2012), lo que vuelve muy importante diagnosticar el nivel de los estudiantes que ingresan a fin de asegurar la continuidad del aprendizaje en los cursos superiores. Por lo general estos diagnósticos son académicos, pero algunos establecimientos también enfatizan en habilidades y necesidades referidas al bienestar social y emocional de los jóvenes (Harris, et al., 2006; Rutledge et al., 2015). A partir de sus resultados se establecen apoyos para nivelar conocimientos o adecuar el currículum a necesidades particulares, lo que incluye clases de nivelación fuera del horario escolar, inclusión de materias de últimos grados de educación básica, creación de grupos de estudiantes según niveles de desempeño y tutorías, entre otras (Balbontín, 2012; Day et al., 2011; Elgueta, 2014; Harris et al., 2006; OFSTED, 2009; Stringfield et al., 2014).

Foco en las trayectorias futuras laborales o académicas

Finalmente, la literatura identifica la importancia de la orientación vocacional que adopta la forma de una conversación permanente entre profesores y estudiantes sobre aspiraciones futuras, continuidad de estudios e inserción laboral (MacBeath et al., 2007; OFSTED, 2009; Day et al., 2011). El foco en la continuidad de estudios superiores en poblaciones desaventajadas es cada vez más relevante, para lo cual los liceos han desarrollado programas propedéuticos en alianza con universidades, apoyo para la continuidad de estudios superiores, y sistemas de ayuda y monitoreo de inserción laboral, todo lo cual aumenta el atractivo de los liceos para familias y estudiantes (Balbontín, 2012).

II. Algunos antecedentes sobre jóvenes y liceos en Chile

Clima y convivencia escolar en los liceos

La investigación en Chile ha observado críticamente la relación entre la cultura juvenil, sus formas de expresión y sociabilidad, y la cultura escolar y sus exigencias, identificando varios aspectos de conflicto y tensión al respecto.

En términos generales, los estudios discrepan acerca de cómo los estudiantes perciben el clima y convivencia en sus liceos. Mientras algunos consideran una convivencia escolar positiva (IDEA, 2005; Murillo y Becerra, 2009), otros dan cuenta de una imagen negativa (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009) o en el mejor de los casos moderada (Guerra et al., 2012). Eso sí, hay relativo consenso en que la percepción suele ser más desfavorable en liceos municipales y que tiende a empeorar entre los estudiantes mayores (IDEA, 2005; Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009; Guerra et al. 2012). Particularmente, los aspectos peor evaluados por los estudiantes se vinculan con las relaciones interpersonales entre miembros de distintos estamentos de sus comunidades educativas (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009). Según la perspectiva de los jóvenes, las principales problemáticas serían la falta de espacios para la expresión de prácticas, identidades e intereses juveniles; la falta de cercanía, preocupación y diálogo por parte de los profesores (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009; Guerra et al., 2012); y las prácticas de discriminación y percepción de injusticia en la aplicación de normas y sanciones (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009; Murillo y Becerra, 2009).

Según Cornejo (2009), los problemas de convivencia entre jóvenes y adultos al interior de los liceos serían manifestaciones de tensiones entre la cultura escolar y las culturas juveniles. Desde el punto de vista de los jóvenes, el liceo sería una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente actividades a las que no les ven sentido y que se alejan de sus formas de ser. Los estudiantes estarían desmotivados respecto a la actividad educativa (Cornejo, 2009; Marambio y Guzmán, 2009), pues, en definitiva, el liceo no lograría incorporar sus vivencias a fin de movilizar sus energías y emociones, e involucrarlos como sujetos activos del aprendizaje (Cornejo, 2009). Adicionalmente, los jóvenes percibirían el liceo como aburrido y rutinario, sin espacios para la recreación o el relajo, pues la Jornada Escolar Completa en sus extensos horarios no contempla tiempo para la realización de actividades fuera de las académicas (Muñoz, 2007; Marambio y Guzmán, Bergerson, 2012).

En el extremo, algunos jóvenes representarían el liceo como un espacio carcelario, en el que pasan todo el día encerrados en clases (Muñoz, 2007; Marambio y Guzmán, 2009; Bergerson, 2012; Vargas, 2008) donde son constantemente reprimidos en sus diferentes expresiones identitarias (Bergerson, 2012; Marambio y Guzmán, 2009) y obligados a mantener su cultura al margen de los límites de la institución, pues muchos adultos interpretan sus prácticas juveniles como disruptivas o desviadas (Marambio y Guzmán, 2009). La representación carcelaria del liceo también se vincula con la falta de reglas y protección. Según esta visión, en algunos liceos municipales habría que defenderse y velar por la propia seguridad, pues en ellos se consumiría droga, robaría y ejercería agresiones físicas violentas, mientras los adultos no harían nada o tomarían medidas poco efectivas (Vargas, 2008).

Más específicamente, muchos jóvenes perciben que en el liceo hay carencia de diálogo y comunicación con los profesores, por lo que la relación docentes-estudiantes estaría marcada por la distancia y frialdad (Cornejo, 2009). La mayoría de los estudiantes vería a sus profesores como poco tolerantes y estresados (Muñoz, 2007), y no sentiría confianza para hablarles de sus problemas (Guerra et al., 2012). Al interior del aula, las relaciones estarían condicionadas por una estructura de funcionamiento que prioriza lo regulativo y la obtención de resultados académicos (González y Rojas, 2009). Según los estudiantes, las clases se reducirían a un dictado permanente donde producto de la presión por los resultados no hay espacios de diálogo o de expresión alternativos (Muñoz, 2007). Sin embargo, ellos no quieren sólo clases expositivas del profesor en que la principal actividad sea tomar

apuntes (Bergerson, 2012) y demandan clases más participativas, donde los docentes presten atención a sus opiniones y necesidades, y propicien relaciones más afectivas y cercanas (Cornejo, 2009).

En términos más institucionales, los estudiantes en general tendrían una percepción de injusticia en el trato y en la aplicación de normas y sanciones en los liceos, sumado a prácticas discriminatorias (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009). Por ejemplo, en una encuesta nacional sobre convivencia escolar realizada en 2005, se encontró que la mitad de los alumnos de 2° y 3° medio estaban en desacuerdo con que «en mi curso tratan a todos los(as) alumnos(as) por igual y sin favoritismos», mientras un tercio de los alumnos de 3° discrepaban con que «los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del establecimiento»; más aún, sólo la mitad de los alumnos de 7° básico a 3° medio estuvo de acuerdo con que «en el establecimiento se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean» (IDEA, 2005). Particularmente los jóvenes de liceos municipales acusan discriminación y estigmatización por parte de sus profesores vinculadas a una visión estereotipada que asocia nivel sociocultural, rendimiento y comportamiento (Muñoz, 2007; González y Rojas, 2009). Así, los jóvenes consideran que no son tratados de forma igualitaria, ya que los docentes tienden a favorecer a los estudiantes de mejor rendimiento, en desmedro de aquellos que han presentado problemas conductuales o académicos (Tijmes, 2012). Adicionalmente, los jóvenes acusan falta de preocupación por las demandas de los estudiantes que han sido tachados de problemáticos (Muñoz, et al., 2014).

En suma, desde la perspectiva de los jóvenes, el espacio escolar estaría marcado por vastos conflictos derivados de la falta de diálogo y entendimiento entre estudiantes y adultos, y la escasa apertura de la institución escolar a las diferentes expresiones juveniles. No obstante, el conflicto dentro de los liceos tendería a ser minimizado o invisibilizado por los adultos, pues, por un lado, los docentes se focalizan en los conflictos entre alumnos y, por otro, es reprimido con restricciones, normativas y disciplina que reflejan indiferencia hacia la postura de los estudiantes. Según Villalta et al. (2007), esto se explica porque los docentes sienten una sobrecarga de tareas. Más aun, en los casos en que el conflicto es asumido, se lo trata sin considerar los problemas de fondo, que tienen relación con las necesidades de los sujetos inmersos en relaciones de poder dentro de un contexto institucional (González y Rojas, 2009).

Finalmente, la evidencia muestra la relevancia de la violencia en los liceos. Según Berger et al. (2011), la violencia escolar es dinámica e involucra a todos los actores del establecimiento; así, los comportamientos agresivos no se circunscriben al grupo juvenil, también se observan entre adultos y estudiantes (Ramos y Redondo, 2004; Tijmes, 2012), aunque ésta es menos común. Entre pares, lo más frecuente es el ataque verbal: burlarse, molestar y hacer bromas (Ramos y Redondo, 2004; Tijmes, 2012; Villalta et al., 2012); en tanto, desde los adultos a los jóvenes las agresiones más comunes serían la imposición de autoridad, gritos y ridiculización (Ramos y Redondo, 2004). En términos de distribución, la violencia sería mayor en los cursos menores (Contador, 2001; García y Madriaza, 2005; Muñoz, 2007; Tijmes, 2012), en los liceos municipales (Guerra et al., 2012; Tijmes, 2012) y entre los hombres (Guerra et al., 2012), aunque entre las mujeres habría mayor violencia verbal, rechazos y amenazas (Berger et al., 2011). Según los jóvenes, los adultos naturalizan la violencia y el uso de medios coercitivos, punitivos y agresivos como manera de disciplinar y poner límites (Muñoz, 2007; Berger et al., 2011), y ante situaciones de agresión entre pares, muestran desinterés, no intervienen o lo hacen de forma pasiva (Villalta et al., 2007; Muñoz et al., 2007).

De acuerdo a esta línea de investigación, las bromas, burlas, hostigamiento y algunas formas de violencia física tienen un fuerte componente simbólico y social entre los jóvenes (Zarzuri y Ganter, 2002), emergiendo como una estrategia de conocimiento, ordenamiento y jerarquización del espacio social, y construcción de identidades (García y Madriaza, 2004; Berger, 2011); en otros casos, los jóvenes interpretan la violencia como forma de catarsis o desahogo frente a problemas personales, reacción a sentirse marginados, rebeldía y desafío hacia los profesores o autoridades; respuesta a la presión que sienten por los estudios; y mecanismo de entretención frente al aburrimiento que

producen largas y rutinarias jornadas escolares (García y Madriaza, 2005; Berger, et al., 2011; Muñoz et al., 2007).

Participación estudiantil en el espacio liceano

La participación estudiantil en el contexto escolar se ha comprendido y canalizado fundamentalmente a través de marcos normativos que promueven organizaciones internas y regulan su capacidad de acción e intervención. En este contexto, los centros de alumnos y luego los consejos escolares son hoy en día las dos instancias formales de participación estudiantil que tienen lugar en los establecimientos de educación media.

Los centros de alumnos responden a una lógica de democracia representativa donde la participación es delegada a un cierto número de miembros elegidos. Según algunos autores su definición legal encierra al menos tres elementos críticos para la participación efectiva y autónoma de los estudiantes: 1) la participación del conjunto de estudiantes se reduce al voto para la elección de representantes; 2) el reglamento interno del centro de estudiantes no es aprobado de manera autónoma por el alumnado sino que es resuelto en una comisión donde además participan el director, un profesor designado por el consejo de profesores, el presidente de CCPP y un orientador; 3) el centro de alumnos debe contar con un asesor cuya función es orientar las actividades del centro, que es propuesto por los estudiantes pero elegido finalmente por el director (Pérez, 2007; Inzunza, 2009).

Estudios de fines de la década de los noventa y principios de los dos mil daban cuenta que los estudiantes tenían poco interés en participar de los centros de alumnos, pues los consideraban organizaciones intervenidas por los adultos y con escaso poder de participación efectiva (Edwards et al., 1995; Cerda et al., 2000). Una década después, nuevos estudios reafirman tales hallazgos: los estudiantes no perciben el centro de alumnos como un espacio de representación efectiva o una forma adecuada para la participación (Aparicio, 2013), cuestionan el real alcance de la participación y representatividad, y perciben que aun desde la figura de representante estudiantil, las autoridades no los escuchan, no les brindan espacio para tratar los temas que a ellos les interesa y no los convocan a ser parte de reuniones resolutorias (González y Medina, 2011; Aparicio, 2013). Según Villalobos (2014), en la práctica cotidiana, las instancias participativas y resolutorias para la toma de decisiones en los liceos que involucren estudiantes siguen siendo muy reducidas.

La principal crítica en torno a la participación de los centros de alumnos es que esta se vería reducida a la organización de actividades recreacionales y celebratorias (como el día del alumno o del profesor), a la recolección de fondos para la mejora de las condiciones del establecimiento y, en los mejores casos, a la proposición de talleres para desarrollar en horas de libre disposición o extracurriculares (Cerda et al., 2000; Pérez, 2007; González y Medina, 2011; Aparicio, 2013). En los liceos de sectores populares, la participación de los centros de estudiantes estaría aún más circunscrita a la recaudación de fondos que permitan ayudar a solventar problemas de la misma comunidad, como enfermedades o cesantía de alguno de sus miembros, mientras que en el otro polo, en los liceos emblemáticos la participación se ligaría a un carácter político e ideológico, donde la finalidad es la mejora de las condiciones estudiantiles y una reivindicación social que trasciende el liceo y se enmarca en la demanda del movimiento nacional (González y Medina, 2011).

Por otro lado, los jóvenes dan cuenta de la existencia de severas limitaciones para la participación de los centros de alumnos en el quehacer de los liceos. Entre ellas se cuenta la intervención de profesores asesores y directivos en el diseño y planificación de sus actividades (Aparicio, 2013) y en ciertos casos la intervención de profesores asesores en la toma de decisiones de los estudiantes (Cerda et al., 2001), una actitud de vigilancia y control sobre las actividades que realizan (Cerda et al., 2000; Pérez, 2007; González y Medina, 2011); falta de espacios y tiempos para realizar reuniones del centro o asambleas de todos los cursos (González y Medina, 2011) y restricciones para el uso del liceo en actividades de los jóvenes (Cerda et al., 2001).

Otra limitación de los centros de alumnos tiene relación con la imagen que los adultos tienen de los dirigentes estudiantiles. Estos tienden a ser infantilizados a partir de su condición juvenil,

comúnmente asociada a la inmadurez, irresponsabilidad y ausencia de discernimiento (Cerde et al., 2000). De este modo, los adultos consideran que los jóvenes no tienen las capacidades para participar en sus centros (Aparicio, 2013) o bien que tienen una cierta incapacidad para asumir su propia organización, y lograr niveles de participación y gestión óptimos (Inzunza, 2009). En este contexto, algunos directivos y profesores entenderían que el rol de los adultos es señalarles a los estudiantes el camino correcto y mantener un cierto control sobre las organizaciones estudiantiles (Cerde et al., 2001). Además, los liceos parecen esperar dirigentes que respondan a diversos criterios de excelencia académica y personal, es decir buenos alumnos (Cerde et al., 2000; González y Medina, 2011). Sin embargo, la contradicción esencial se revela en la marginación de las expresiones juveniles; la escuela se define como un espacio abierto a la participación de alumnos, no de jóvenes, y promueve la expresión de intereses y necesidades de orden institucional, como los temas académicos o de infraestructura, mas deja fuera de sus márgenes la diversidad de demandas juveniles y ciudadanas (Cerde et al., 2000., Sandoval, 2003).

Para algunos autores, las limitaciones de las estructuras de los centros de estudiantes que no logran dar cabida a la expresividad juvenil en toda su diversidad identitaria explican el surgimiento de nuevas formas de organización y participación estudiantil en el movimiento estudiantil de 2006 (Cornejo et al., 2007). En efecto, el movimiento de los pinguinos propuso como formas organizativas colectivos –grupos de estudiantes que comparten una identidad ideológica y se definen en torno a su práctica política de base–, y piños –grupos de jóvenes con vínculos de amistad que comparten una visión de mundo, intereses y una estética en común (gustos musicales, actividades deportivas, etc.), no necesariamente ideológica, sino más bien ligada sus condiciones de vida– que ejercían liderazgo al interior de los liceos, pero que la mayoría de las veces no participaban en la organización formal de estos. De hecho un número importante de voceros del movimiento, en contra de las lógicas de participación representativa, no pertenecía a los centros de alumnos de sus instituciones (González et al., 2008). En segundo término, el movimiento se organizó en torno a la asamblea, instancia de participación abierta y horizontal, donde se discuten y toman decisiones de manera permanente, que no está sujeta a la lógica representativa, sino que propone la figura de vocero como canalizador de la voz del estudiantado (Inzunza, 2009).

Mediante estas lógicas de organización, el movimiento logra aglutinar a jóvenes de origen popular y liceos municipales altamente precarizados, por lo general ausentes de movilizaciones estudiantiles. Asimismo, el movimiento logra la adhesión de grupos de estudiantes que tradicionalmente la escuela ha mantenido fuera de sus márgenes, en términos culturales e identitarios, como los llamados piños o grupos de hip hop, grafitis y otros (González et al., 2008). Inzunza (2009), a partir de estos y otros antecedentes, pone en duda la función de los centros de alumnos al interior de los liceos y plantea la pérdida de sentido y legitimidad de estas organizaciones. Según su posición, el surgimiento de nuevas formas de expresión y participación, que pueden funcionar de modo autónomo a esta entidad y generan mayor adhesión de los secundarios, cuestiona el centro de alumnos como única organización formal reconocida dentro de los liceos.

Aun con todas sus limitaciones, los jóvenes perciben que son los miembros de los centros de alumnos quienes tienen mayor capacidad de incidir y participar en las actividades y decisiones del liceo, pues la participación directa de los estudiantes dentro de sus establecimientos sería aún más limitada que las de sus representantes (González y Medina, 2011; Aparicio, 2013). En general, los estudiantes consideran que sus opiniones y formas de expresión rara vez son consideradas o representadas por profesores y directivos (Aparicio, 2013; Navarrete, 2008) y según dirigentes estudiantiles, los alumnos tienen miedo de poder hablar y expresar su opinión y prefieren quedarse mudos frente a las autoridades para no causar problemas (Cardemil, C., 2013). Así, frente a algún tipo de desacuerdo los jóvenes expresarían su descontento a través de oposición o quejas, pero no directamente como una reivindicación clara de sus demandas (González y Rojas, 2009).

En relación a la definición curricular y organización de la enseñanza, los jóvenes sienten que no tienen incidencia. Los temas propios y de interés de la juventud, como la sexualidad y el género, el medio ambiente o la formación ciudadana, son excluidos de su formación (Cardemil, 2013), mientras la participación dentro del aula se reduciría a la participación en debates y otras iniciativas impulsadas por profesores (Aparicio, 2013), las que en ningún caso sitúan al alumno como protagonista de la clase. En el ámbito extracurricular, se promueve la participación de los jóvenes, pero en actividades que los mismos adultos han definido y que no necesariamente responden a los intereses juveniles. En los mejores casos los estudiantes son consultados por sus preferencias de talleres mediante encuestas; no obstante, las que son consideradas son en general aquellas que mejor se enmarcan dentro de los lineamientos del establecimiento (Aparicio, 2013).

La segunda instancia de participación estudiantil son los consejos escolares. Estos están compuestos por miembros representantes de toda la comunidad educativa; entre ellos, el presidente del centro de alumnos y eventualmente un segundo representante de los estudiantes, dependiendo del tamaño de la institución. A fines del 2005 todos los establecimientos del sector municipal contaban con un consejo escolar constituido (Ortiz, 2006. Citado en Muñoz, 2011). No obstante, en algunos lugares aún se desconoce la figura del consejo (Muñoz, 2011), o bien, la participación formal de los estudiantes es baja (Aparicio, 2013).

Las investigaciones sobre el funcionamiento de los consejos escolares muestran que las principales actividades de los estudiantes en la materia se reducirían a los lineamientos mínimos que entrega la política ministerial: recibir y entregar información institucional, ministerial o sobre las actividades de cada estamento, discutir sobre aspectos relacionados con la convivencia y la disciplina escolar y discutir o proponer nuevos proyectos (Pérez, 2007; Drago, 2008; Muñoz, 2011). Tales proyectos, sin embargo, se siguen limitando a la obtención y gestión de recursos financieros para mejorar la escuela (Drago, 2008; Muñoz, 2011) y no se han trabajado mecanismos de formación para suplir las limitaciones que estudiantes de los sectores más pobres puedan presentar para participar activamente en los consejos (Drago, 2008).

La evidencia muestra además que los consejos escolares, aun cuando los directivos del establecimiento sostengan un discurso a favor del fortalecimiento de la participación, restringen su carácter resolutorio a temas administrativos o cotidianos (Drago, 2008; Muñoz, 2011) de manera tal que estas instancias no logran conformarse como un espacio de participación democrática donde todos los estamentos tengan injerencia en la toma de decisiones sobre aspectos claves del funcionamiento de los liceos (Pérez, 2007). En la perspectiva de los estudiantes que participan en ellos, los consejos escolares son un espacio de consulta que nada tiene que ver con la toma de decisiones sobre problemáticas de sus liceos (Pérez, 2007), e inclusive para algunos jóvenes esta instancia es vista como una pérdida de tiempo y como un espacio altamente inefectivo para la democratización de las instituciones escolares, pues no les permite incidir en temas estratégicos (Muñoz, 2011).

La segmentación entre educación HC y TP: elecciones vocacionales y expectativas de educación postsecundaria

Los estudios sobre trayectorias educacionales de jóvenes secundarios han identificado la transición desde la escuela básica a la media como un nudo crítico, particularmente asociada al fenómeno de deserción escolar y a la elección de la modalidad general (H-C) o vocacional (T-P), con potenciales efectos sobre la proyección hacia la educación superior (CPCE, 2016).

Respecto a la modalidad educativa TP, es claro que se trata de una opción fuertemente sesgada hacia los sectores de menor nivel socioeconómico y menor motivación y desempeño académico (Arias et al., 2015; Catalán, 2016), pero no es evidente hasta qué punto esta elección está motivada por una temprana vocación (Sepúlveda et al., 2009; Dávila et al., 2008), una estrategia familiar que valora la mayor empleabilidad temprana que ofrece esta modalidad (Razcynski et al., 2011), por las limitaciones de la oferta educacional local a la que tienen acceso las familias (Dávila et al., 2008), o por una racionalidad precavida ante el futuro orientada a obtener «un pequeño título» (Ganter & Tornel, 2016). En efecto, los estudiantes reconocen escasa orientación, información y acompañamiento de sus escuelas al momento de decidir en qué liceo cursar la secundaria (Dávila et al., 2008; Razcynski et al., 2011); las familias y estudiantes indagan poco sobre las opciones disponibles, de forma que los estudiantes escogen liceos T-P sin conocer mayormente las especialidades que ofrecen (Razcynski et al., 2011), siendo los amigos y conocidos la principal fuente de información (Dávila et al., 2008; Razcynski et al., 2011); en general, existe una discordancia entre los procesos reales de transición vividos por los alumnos y los dispositivos institucionales para informarles y acompañarlos (CPCE, 2016). Sólo en algunos establecimientos secundarios polivalentes de mejor desempeño se ha encontrado una orientación más intensiva a sus alumnos para decidir entre las modalidades H-C y T-P, pero en un contexto fuertemente restringido por las opciones institucionales y capacidad del propio liceo (Sepúlveda y Sevilla, 2015).

Así la elección de establecimiento de enseñanza media en sectores sociales bajos estaría fuertemente marcada por el contexto sociocultural del estudiante y la oferta local disponible, todo lo cual contribuiría a la reproducción de las desigualdades de origen. De hecho, los estudios sobre efectividad de la EMTP muestran que para estudiantes con buen rendimiento académico la EMTP reduce la probabilidad de continuar estudios (Arias et al., 2015), y que en general disminuye la probabilidad de asistir a instituciones de educación superior de mejor calidad y prestigio (Catalán, 2016), aunque la efectividad en términos laborales tiende a ser positiva, pero con una gran heterogeneidad y no siempre consistente con el área de formación de la especialidad elegida (Arias et al., 2015; Sepúlveda, 2016).

Profundizando en esta dimensión, la investigación sobre expectativas futuras de estudiantes secundarios –basada en datos de encuestas– coincide en identificar una aspiración mayoritaria y transversal por continuar estudios superiores. Incluso, una fracción importante de estudiantes de la modalidad técnico-profesional ven ésta como una certificación inicial para aumentar sus posibilidades de inserción laboral a fin de financiarse sus estudios superiores (Sepúlveda et al., 2009; Sepúlveda y Valdevenito, 2014; Sepúlveda y Sevilla, 2015); lo que coincide con que sólo un grupo minoritario de jóvenes, fundamentalmente de nivel socioeconómico bajo, aspiraría a ingresar inmediatamente al mundo del trabajo o a las fuerzas armadas (Lagos y Silva, 2009; Dávila et al., 2008; Sepúlveda, 2016). Este nuevo imperativo social respecto de sus proyectos de vida, lleno de nuevas oportunidades, tiene un correlato subjetivo de presión, temor, incertidumbre y malestar entre los jóvenes, especialmente si no pertenecen a las clases altas (Canales et al., 2016; Duarte & Sandoval, 2017; Puga, 2017).

Así las mayores diferencias por clase social no se expresarían tanto en la aspiración a continuar estudiando, sino en una mayor propensión entre jóvenes de estratos bajos a proyectarse combinando estudio y trabajo, o alternando ambas actividades, anticipando trayectorias educativas

más prolongadas y menos lineales (Sepúlveda y Valdevenito, 2014; Paulus et al., 2010; Silva y Lagos, 2009; Dávila et al., 2008; Canales et al., 2016). Complementariamente, los secundarios manifiestan una clara preferencia por la universidad en desmedro de los institutos profesionales y centros de formación técnica, incluso aquellos que estudian en la modalidad técnico-profesional (Dávila et al., 2008; Lagos y Silva, 2009; Sepúlveda et al., 2009), siendo la opción de estudios técnicos postsecundarios relevante sólo para las clases bajas (Sepúlveda y Valdevenito, 2014).

Estudios cualitativos, sin embargo, encuentran que los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos –independiente de las preferencias manifestadas– no reconocen mayores diferencias entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en términos de exigencia académica y costos (Lagos y Silva, 2009); que la información que manejan sobre las alternativas de educación postsecundaria es muy pobre e inexacta; y que no cuentan con mecanismos institucionales de apoyo y orientación en sus liceos para compensar la carencia de conocimiento disponible en sus familias o redes sociales (Lagos y Silva, 2009; Paulus et al., 2010; Orellana, 2017). Todo esto en marcado contraste con la situación de los estudiantes de familias de sectores socioeconómicos altos (Sepúlveda y Valdevenito, 2014).

Diferencias asociadas con el nivel socioeconómico también han sido documentadas (por medio de encuestas) respecto de los criterios que tendrían en cuenta los secundarios al momento de decidir en concreto qué institución/carrera seguir. Si bien los estudiantes manifiestan mayoritariamente guiarse por sus intereses y vocación, para los alumnos de establecimientos técnico-profesionales adquieren mayor relevancia aspectos ligados a las oportunidades laborales futuras (Dávila et al., 2008; Sepúlveda et al., 2009), mientras los jóvenes de estratos sociales superiores manifiestan una «orientación vocacional absoluta» asociada al interés por estudiar una carrera en una universidad en particular sin argumentarse con arreglo a las oportunidades de empleo (Sepúlveda y Valdevenito, 2014). Es decir, existe una clara segmentación por clase social del nivel de información, la capacidad de usarla y el modo en que se observa el complejo campo de la educación superior entre los jóvenes (Orellana et al., 2017).

Por último, un hallazgo sugerente indica que las altas expectativas educacionales de los jóvenes secundarios (menos los de clase alta) se ven tensionadas frente a su percepción de tener bajas posibilidades reales de alcanzar sus objetivos (principalmente por dificultades económicas y académicas), por lo que anticipan que deberán, pragmáticamente, ajustar sus proyectos a las opciones viables que tengan en ese momento (Dávila et al., 2008; Sepúlveda et al., 2009; Castro y Silva., 2009; Sepúlveda y Sevilla, 2015), incluyendo optar por alternativas académicas menos exigentes (instituciones no selectivas) (Sepúlveda y Valdevenito, 2014). Más en general, el esfuerzo y mérito individual son vistos como la clave que les permitirá agenciar los objetivos que se han propuesto y superar las limitantes que les constriñen, pero esto en un contexto de enorme segmentación de clase social, en donde los sectores medios deben resignarse a opciones menos competitivas y los de clase baja enfrentar el miedo y la incertidumbre sobre un camino difícil de seguir; y todos, la frustración y carga del endeudamiento (Canales et al., 2016; Duarte & Sandoval, 2017). Así, el grado en que la educación continuará ocupando un lugar central en el proyecto de vida juvenil expresa una desigualdad de clase tanto objetiva como subjetiva (Puga, 2017).

Referencias

- Aparicio, C. (2013). La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona.
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C. Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación técnico-profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
- Baeza, J. (2002). El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. (2001), Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Serie investigaciones, N° 19.
- Baeza, J. (2006). Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica más allá de fronteras y análisis coyunturales. (2001), Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Serie investigaciones, N° 19. Revista *Temas Sociológicos* nº 11, pp. 263-268.
- Balbontín, R. (2012). Exploring effective secondary schools in challenging context: a study in two chilean regions. Tesis para optar al grado de Doctora en Filosofía - Universidad de Nottingham.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (eds.). (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Berger, C., Potocnjak, M., y Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psykhé*, 20(2), pp. 39-52
- Bergerson, D. (2015). «No somos ratones»: La negociación de disciplina, democracia y derechos en la convivencia escolar. Un estudio etnográfico del Liceo Confederación Suiza. *Independent Study Project (ISP) Collection*. Paper 2257.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 73(2), 125-230.
- Canales, M., Opazo, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 24(44), 73-108.
- Cardemil, C. (2013). Formación ciudadana y liderazgo en estudiantes de enseñanza media. *Cuadernos de Educación* nº52. Universidad Alberto Hurtado.
- Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la enseñanza media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la Educación*, 45, diciembre 2016, pp. 288-320.
- Cerda, A., Santa Cruz, L., Assaél, J. (2001). Los centros de alumnos como espacio de aprendizaje de la participación ciudadana. *Revista Docencia*, nº 15, pp. 37-46.
- Cerda, A.M., Assaél, J., Ceballos, M., y Sepúlveda, R. (2000). Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. LOM ediciones - PIIE.
- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad en las políticas educativas. El caso chileno*. Santiago: Foro Latinoamericano de Políticas educativas (Flape).
- Cornejo, R. (2009). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Un estudio descriptivo y de factores asociados. Rodrigo Cornejo. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (Eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 186 -211). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.
- CPCE (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo: Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD. Santiago, Chile: Treviño, E; Scheele, J; Gelber, D; Meyer, A; Claro, J P; Thieme, C; González Fiedler, S; Salazar, F.

Datnow, A. and Schildkamp, K. (2017). *Uso de datos en la promoción de la mejora. Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales-Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.

Dávila, L; Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA. Valparaíso, Chile.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. McGraw-Hill Education (UK).

Drago, C. (2008). Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum y Evaluación. Universidad de Chile.

Duarte, C. & Sandoval, M. (2017). Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (33), 5-19.

Elgueta, S. (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Persona y Sociedad*, 18(3), 9-20.

Espínola, V. (2011). *Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios*. FONIDE, MINEDUC.

Farías, M. (2014) School Choice and Inequality in Educational Decision. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 1-34.

Feldman, A. F., and Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development : A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.

FOCUS (2017). Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media: Fase cualitativa. Informe Borrador. Agencia de la Calidad de la Educación.

Ganter, R., & Tornel, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico-profesional; comuna de Hualpén-Concepción. *Última década*, 24(45), 55-73.

García, M y Madriaza, P. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar. Conflicto y aspiración por recrear un orden social. *Persona y Sociedad*, 18(1), pp. 31-50.

García, M. y Madriaza, P. (2005) Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.

García, M y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.

Ghiardo, F y Dávila, O. (2005) Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década* (23), 33-76

González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: Una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 105-135.

González, J., Cornejo, R., Sánchez, R., y Caldichoury, J. (2008). Perspectivas y significados del Movimiento Nacional de Estudiantes Secundarios chilenos. *Némesis: Revista de estudiantes de sociología de la Universidad de Chile.*, nº. 6, pp, 41-48.

González, L y Medina, P. (2011). Participación estudiantil de los jóvenes en los liceos de Santiago de Chile. Reflexiones a partir de los significados que tiene para alumnos y alumnas la participación dentro de sus establecimientos educativos. Tesis para Optar al Título de Profesora en Enseñanza Media en Historia. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

González, P. y Rojas, D. (2009). Convivencia y conflicto escolar en el aula: un estudio descriptivo sobre las relaciones entre jóvenes y profesores de dos liceos de enseñanza media. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (Eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 212-249). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

Gu, Q. and Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: School contexts matter. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301-326.

Gu, Q., Sammons, P. & Mehta, P. (2008) Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership and Management*, 28 (1) 43 – 63.

Guerra, C., Vargas, J., Castro., L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.

Hargreaves, A., and Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41.

Harris, A. (2001). Department Improvement and School Improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27(4), 477-486.

Harris, A. and Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.

Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2003). Raising Attainment in Schools in Former Coalfield Areas. *Research Report No 423*, University of Warwick.

Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 2006, 409-424.

Highfield, C. (2010). Disparity in student achievement within and across secondary schools: an analysis of department results in English, maths and science in New Zealand. *School leadership and management*, 30(2), 171-190.

Hopkins, D., Reynolds D, & Gray, J. (1999). Moving on and Moving up. Confronting the Complexities of School Improvement in the Improving Schools Project. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 22–40.

IDEA (2005). *Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Inzunza, J. (2009). La asociatividad juvenil en los liceos públicos chilenos: la disolución de los centros de alumnos. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 374-393). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

Jara, C. (2011), «Sobre el falso concepto de participación en educación», *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. N.º 1. 2º semestre. 1-10.

Ko, J., Hallinger, P. & Walker, A. (2015). Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 215-239

Lee, L. C. (2015). School performance trajectories and the challenges for principal succession. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 262-286.

Lee, M. and Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education* 81(1), 84–96.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American educational research journal*, 36(4), 907-945.

Lee, V. E. Bryk, A. S. & Smith, J. B. (1993). Chapter 5: The organization of effective secondary schools. *Review of research in education*, 19(1), 171-267.

Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. John Wiley & Sons.

Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693-714.

MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: restrospective and prospective. En Townsend, T. (Editor) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Part One. Pp. 57-74. Holanda: Springer.

MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. and Swaffield, S. (2007). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances*. London: Paul Chapman.

Maden, M. (Ed.). (2003). *Success against the odds – Five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Taylor & Francis e-Library.

Maiztegui, C., González, M. y Santibáñez, R. (2013). Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos: Reflexiones sobre el caso de Chile a partir de los datos del informe Pisa 2009. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 2(1), pp. 69-91.

Marambio, J. y Guzmán, S. (2009). La construcción de la escuela como espacio carcelario: Una representación social de los jóvenes relativa a la (sobre) vivencia (en) de su espacio escolar. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 59-91). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 151-165). New York, NY: Open University Press.

Molina, W. (2013a) Sentido de futuro en estudiantes secundarios: paradojas de equidad y calidad desde su experiencia. *Estudios pedagógicos XXXIX*, N°1: 143-164.

Molina, Walter. (2013). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo municipal en el Chile contemporáneo. *Última década*, 21(38), 37-65.

Muijs, D. (2007). Improving Failing Schools: Towards A Research Based Model Stating the problem–what are failing schools?. In 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement.

Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, UCSC, 10(19), pp. 107-129.

Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16(2), 16-32.

Muñoz, M.T., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.

Muñoz-Chereau, B. (2013). Agregar o no agregar valor contextual en lenguaje: un estudio de caso instrumental en dos establecimientos chilenos de educación media. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 50262(2), 28–50.

Navarrete, B. (2008). Juventud y política en liceos municipales. El caso de Maipú. *Última Década*, nº 28. pp. 167-202.

Nicolaidou, M. and Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement* 16(3), 229-248.

OFSTED (2009). *Twelve outstanding secondary schools: Excelling against the odds*.

Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B., & Torres, F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. *Serie Cuadernos de investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 17.

Paulus, N; Geoffroy, E; Mendoza, M. (2010). «El tránsito a la vida post secundaria. La experiencia de la primera generación de egresados de un liceo de una zona popular en Santiago». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3(2).

Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. & Eccles, J. S. (2009). Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable-and Pattern-Centered Approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 1–17.

Pérez, E (2011). La transición de segundo a tercer año de educación media municipalizada de Temuco, Chile. Tesis para Optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Barcelona

Pérez, M. (2007). Democracia y Educación Una reflexión a Partir del Significado que le Otorgan los Alumnos a su Participación en el «Consejo Escolar» y en las «Organizaciones Estudiantiles». Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R. & Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.

Puga, I., Atria, R., Fernández, R. & Araneda, C. (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Ultima década*, 25(47), 118-153.

Ramos, C. y Redondo, J. (2004). El Fenómeno de la Agresión en el Liceo. Un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de nueve liceos urbano-populares de la Región Metropolitana, *Revista de Psicología Universidad de Chile*. 8(1), pp. 35-55.

Razcynski D. et al. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. FONIDE.

Razcynski, D. y Hernández, M. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87.

Ríos, D., Maturana, D., Almonacid, C., Shink, H., y Jaramillo, I. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6).

Robinson, V. M., Bendikson, L. & Hattie, J. (2011). Leadership and student outcomes: are secondary schools unique? *Leadership and Learning*. Sage, London, pp. 131-42.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

Rutledge, S. A. and Cannata, M. (2016). Identifying and understanding effective high school practices. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 60-64.

Rutledge, S. A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. T. & Roberts, R. L. (2015). Understanding effective high schools: Evidence for personalization for academic and social emotional learning. *American Educational Research Journal* 52(6), 1060-1092.

Saavedra, E., Villalta, M., Muñoz, M.T. (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Revista de Filosofía y Psicología* 2(15), pp. 39-60.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1996). *Towards a model of academic effectiveness for secondary schools*. Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference. University of Lancaster.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Sage.

Schildkamp, K. and Ehren, M. (2013). From «intuition»-to «data»-based decision making in dutch secondary schools?. In *Data-based decision making in Education* (pp. 49-67). Springer, Dordrecht.

Seashore Louis, K. and Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement* 27(4), pp. 534-556.

Sandoval, J. (2003). Ciudadanía y juventud: el dilema de la integración social y la diversidad cultural. *Última década* N° 11, pp. 31-45.

Sepúlveda, L. & Sevilla, M. (2015) *(S)elección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional*. FONIDE.

Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Páginas de Educación*, 9(2), pp. 49-84.

Sepúlveda, L. Ugalde, P y Campos, F. (2009) *Estado y Perspectivas de la enseñanza técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. FONIDE.

Sepúlveda, L y Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras?: Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. En: *Rev. Estudios Pedagógicos* vol. XL, nº 1, 2014.

Silva, C y Lagos, A. (2009). *Trayectorias y expectativas educativas en la región de Los Lagos*. CIDPA Ediciones.

Stoll, L., and Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.

Stringfield, S., Reynolds, D. & Schaffer, E. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project, *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19:4, 409-428.

Stringfield, S., Reynolds, D. Schaffer, E. (2014). The Creation and 13-Year Sustaining of Dramatically Improved Secondary Schooling. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Thrupp, M., Lupton, R., & Brown, C. (2007). Pursuing the contextualisation agenda: Recent progress and future prospects. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (pp. 111–126). Dordrecht: Springer.

Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.

Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social. *Psyke*, 21(2), 105-117.

Treviño, E., Scheele, J., Gelber, D., Meyer, A., Claro, J. P., Fiedler, C. T. S. G., & Salazar, F. (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo*.

Vargas, C. (2008). Adolescentes, marginalidad y violencia escolar: estudio descriptivo del discurso sobre la violencia utilizada por jóvenes de nivel socioeconómico bajo, asistentes al Liceo Polivalente Veneciano. Tesis para optar al grado de Licenciada en Psicología. Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Villalobos, C. y Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de análisis económico*, 27(2), 145-172.

Villalobos, F. (2014). Porque no somos nada y lo queremos todo. La experiencia estudiantil de la democracia en la escuela: Un estudio de caso. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. PUCV.

Villalta, M., Saavedra, E. y Muñoz, M. (2007). «Pasado a llevar». La violencia en la educación media municipalizada. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 45-62.

Volante, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En Weinstein, J. y Muñoz, G. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 349-370).

Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational administration quarterly*, 44(4), 458-495.

Walker, C. O., and Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-472.

West, M., Ainscow, M. & Stanford, J. (2005) Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. *School Leadership and Management*, Vol. 25, N°. 1, pp. 77-93.

Wilcox, K. C., and Angelis, J. I. (2011). High school best practices: Results from cross-case comparisons. *The High School Journal*, 138-153.

Zarzuri, R. y Ganter, R. (2002). *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Santiago: Ediciones UCSH.

Método: estudiando el mejoramiento escolar en educación media

Cristian Bellei, Mariana Contreras, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni, Claudio Allende

El objetivo de la investigación «*Comprendiendo el mejoramiento escolar sostenido en educación secundaria en Chile*», en que se basa este libro, fue comprender cómo algunos establecimientos de educación media en el país han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos durante la última década, en diferentes contextos sociales e institucionales, iniciando sus procesos desde diferentes niveles de desempeño escolar. El propósito final del estudio fue producir conocimiento útil para que tomadores de decisiones políticas, administradores de liceos, directivos y docentes cuenten con evidencia rigurosa y reciente contextualizada en la realidad nacional. En este capítulo describimos cómo se llevó a cabo.

Aproximación general: estudios de caso

Los «estudios de caso» son una opción acerca de qué se quiere estudiar, y están definidos por el interés global en el caso, en tanto entidad social delimitable, no por los métodos de indagación usados (Stake, 1998; Bryman, 2012). En esta investigación, los casos fueron definidos como liceos que hubieran experimentado un mejoramiento sostenido de su desempeño educativo durante la década anterior. Así, cada establecimiento educacional constituyó una unidad de análisis particular a ser estudiada intensivamente, lo cual implicó describir detalladamente su evolución y modo actual de funcionamiento, sus características y procesos internos, y sus vínculos con el contexto, siguiendo una línea de investigación desarrollada en enseñanza básica (Bellei et al., 2014; Bellei et al., 2015).

En concreto, los objetivos específicos de los estudios de caso fueron:

Describir en profundidad las características, procesos y cambios desarrollados por los liceos que han mejorado durante la última década.

Analizar dichos procesos, identificando dimensiones y elementos que permitan explicar sus trayectorias de mejoramiento en la última década.

Identificar los factores que permitieron iniciar, sustentar y profundizar sus trayectorias de mejoramiento.

Profundizar en el rol de los líderes escolares y los equipos docentes en dichos procesos de mejoramiento.

Explotando lo característico de los estudios de caso, se buscó alcanzar una comprensión holística de cada liceo en función de la pregunta de investigación, lo que supuso adicionalmente elaborar hipótesis para interpretar la evolución experimentada durante la década anterior (Creswell, 2007). En consecuencia, dos desafíos importantes fueron «reconstruir» retrospectivamente una cierta evolución de mediano plazo de los liceos y obtener una visión integral sobre su «calidad» educacional, más allá de los indicadores estandarizados disponibles en los que se basó el análisis inicial acerca de su desempeño (Bellei et al., 2019). Esto supuso poner especial atención a las eventuales inconsistencias o contradicciones existentes en los casos, y mantener una distancia crítica para interpretar la relación procesos-resultados desde una perspectiva comprensiva, escapando de la causalidad mecánica. Para el desarrollo de una visión comprensiva y en profundidad del caso, fue necesario utilizar diversas fuentes de información y recolectar datos de diferente tipo, combinando varias técnicas de producción de datos (análisis de documentos institucionales, entrevistas a los distintos miembros de la comunidad escolar, encuestas a estudiantes, observaciones de espacios y dinámicas), y tipos de evidencia cualitativa / cuantitativa, con el objeto de facilitar la elaboración de una comprensión profunda de la trayectoria del liceo durante la última década y media.

La investigación consistió en un estudio de casos múltiples (Stake, 1998), en que cada liceo fue seleccionado por satisfacer una definición básica de mejoramiento educacional, pero luego procurando obtener una extensa variación de casos. Los hemos considerado así, de un modo instrumental, para intentar observar nuestro fenómeno en un espectro amplio de cómo se presenta en la realidad educacional chilena. Nuestra intención fue elaborar luego interpretaciones más generales sobre cómo ocurre el proceso de mejoramiento educacional, buscar patrones comunes e identificar tipos de liceos que permitan comprender dicha variabilidad (George & Bennett, 2005). La muestra estuvo constituida por 12 liceos; para cada caso se elaboró un informe descriptivo e interpretativo, y luego se realizó un análisis colectivo que integró el conjunto de los estudios de caso.

Selección de la muestra

El primer desafío del estudio fue identificar liceos que hubieran seguido trayectorias sostenidas de mejoramiento educacional durante la década anterior. La definición operacional se realizó mediante la construcción de un Índice de Desempeño Educacional (IDE) para enseñanza media, que consistió en adaptar a este nivel una metodología previamente aplicada a la enseñanza básica (Valenzuela, Bellei & Allende, 2016).

En lo esencial, el IDE combina (mediante un análisis factorial y dando un peso estable a cada variable en el tiempo) un conjunto amplio de indicadores de logro escolar a nivel de liceos, en concreto: el promedio Simce 2° Medio¹ en Lectura y Matemática; el porcentaje de estudiantes que supera el nivel insuficiente de desempeño Simce 2° Medio en Lectura y Matemática; la variación interna de resultados Simce 2° Medio en Lectura y Matemática; el «efecto establecimiento» para Simce 2° Medio en Lectura y Matemática, estimado mediante regresión multinivel que considera características observables de los estudiantes y los liceos (incluyendo la composición socioeconómica del alumnado y la selectividad de los establecimientos); la tasa anual de repitencia; y la tasa anual de retención escolar. El IDE se calculó para todos los liceos chilenos con información disponible para el período 2001 a 2014 (usando promedios móviles entre años contiguos para dar más estabilidad a las mediciones).

Ciertamente, el IDE no es una medida completa del desempeño educativo de un establecimiento, dado que no cubre todas las dimensiones del currículum ni todos los aspectos del logro escolar, pero consideramos que representa una medida razonable de desempeño básico que los establecimientos debiesen alcanzar. La necesidad de contar con información comparable entre liceos y en el tiempo restringe severamente las posibilidades de variables disponibles para más de una década. Debido a esta insuficiencia, para la selección de la muestra se tomó en cuenta una serie de aspectos adicionales que la literatura ha relevado como importantes en un establecimiento, como explicamos más adelante.

Dado su carácter estandarizado y el hecho de usar como punto de referencia la primera medición de la serie, con el IDE se pudo comparar la evolución 2001-2014 del desempeño educativo de 2.122 liceos (el 71% del total de establecimientos con enseñanza media del país). El índice permitió estimar que, en promedio, el desempeño de la educación secundaria chilena se mantuvo invariable en el período, aunque con una importante diversidad en su interior: mientras el 27,1% de los establecimientos incrementó su desempeño, otro porcentaje similar, un 30,4%, mostró un deterioro para el mismo periodo. Además, sólo el 10,9% de los establecimientos del país con información para el periodo (232 en total) mostró una mejora sostenida (i.e. aumento significativo del desempeño en el IDE en al menos dos o tres períodos entre 2001-2014, sin retrocesos significativos o con retroceso sólo al inicio del período), y otro 2,3% mantuvo un alto desempeño a lo largo del período, siendo aún más inusual este mejoramiento sostenido entre los liceos municipales (8,0%), técnico-profesionales (7,5%) o de nivel socioeconómico bajo (6,9%).

La selección de liceos a estudiar se limitó al total de 232 establecimientos que mostraron una trayectoria de mejora sostenida a lo largo del periodo analizado. Dado el propósito del estudio, nos concentramos –dentro de ese grupo– en los 174 liceos de NSE bajo, medio bajo y medio (de acuerdo a la clasificación de la Agencia de la Calidad de la Educación); los que luego redujimos a los 106 que en el último bienio (2013-2014) obtuvieron una efectividad relativa superior a establecimientos en condiciones similares (i.e. «efecto establecimiento» igual o mayor a 10 puntos). Por último, privilegiamos aquellos establecimientos que fueran menos selectivos, dejando sólo liceos que obtuvieran un índice de selectividad (construido a partir de los cuestionarios de padres SIMCE, utilizando preguntas sobre requisitos para ingresar a los establecimientos) menor a media desviación

estándar por debajo del promedio de Chile. Esto produjo un grupo de 35 liceos de interés para nuestro estudio cualitativo.

Para conformar la muestra final de 12 casos a estudiar aplicamos básicamente cuatro criterios sustantivos: que los liceos mostrasen logros adicionales a los considerados en el IDE, que no fuesen selectivos o tuviesen baja selectividad, y que fuesen heterogéneos en varios sentidos relevantes. Respecto de lo primero, observamos un amplio conjunto de otros indicadores de logro de los liceos, buscando también tendencias positivas o buenos resultados, entre ellos: que sostuvieran o mejoraran su matrícula, la asistencia a clases de los alumnos, los resultados PSU, especialmente de historia y ciencias, las tasas de titulación para liceos TP, los indicadores de desarrollo personal (IDPS) de la Agencia de Calidad (autoestima, participación, convivencia y vida saludable). También priorizamos que fuesen liceos gratuitos y que no hicieran mayores exigencias en sus procesos de admisión (i.e. que no discriminasen según características de las familias ni aplicasen tests o entrevistas a los postulantes²). Luego de preseleccionar algunos liceos, indagamos por información complementaria sobre los proyectos educativos y la oferta extracurricular de los liceos, buscando instituciones lo más comprehensivas posible. Finalmente, también buscamos que la muestra fuese heterogénea en sus características institucionales, nivel socioeconómico de sus estudiantes, ubicación geográfica, modalidad de enseñanza y nivel inicial de desempeño medido por el IDE. Así, la muestra final está conformada por nueve liceos públicos y tres privados; siete liceos HC, cuatro TP y un Polivalente; cuatro de nivel socioeconómico bajo, seis de nivel medio bajo y dos de nivel medio; dos ubicados en el norte, tres en el centro, cuatro en el sur y tres en el área metropolitana. Una descripción cuantitativa más detallada de los liceos estudiados se encuentra en el capítulo “Características generales y trayectorias de desempeño de los liceos estudiados” de este libro.

Focos de indagación: niveles y dimensiones considerados en los estudios de caso

En esta investigación los focos de los estudios de caso fueron determinados por el interés en conocer la historia reciente y la situación actual de cada liceo. Se trató de identificar y describir los procesos más relevantes sucedidos a lo largo de la década. Esto resultó desafiante, especialmente por el carácter longitudinal de la pregunta de investigación y la multidimensionalidad del fenómeno del mejoramiento educacional. Para reducir esta complejidad y basándonos en la revisión de literatura realizada, se identificó como prioritario observar tres niveles del sistema de cada establecimiento: contexto, liceo y aula; y conocer la percepción y disposición hacia el liceo de tres tipos de actores: directivos, docentes y alumnos. Por supuesto, estas dimensiones y aspectos no agotan lo relevante, pero constituyen el núcleo que permite cierta comprensión básica de los casos y facilitan luego su análisis transversal. Cada dupla de investigadores a cargo de desarrollar su estudio de caso debió luego ponderar la relevancia de profundizar sobre alguno de estos aspectos o añadir otros durante la recolección de información. A continuación, se listan los niveles y dimensiones más generales considerados en la matriz de análisis de la investigación.

Estructura de matriz de análisis para estudios de caso: niveles y dimensiones

Nivel Contexto	Contexto institucional del sistema escolar Contexto del entorno del liceo
Nivel Liceo	Historia del liceo Liderazgo y prácticas de liderazgo Equipos directivos Gestión de recursos materiales Gestión de recursos humanos (docentes y no docentes) Gestión del currículum (qué se quiere enseñar) Gestión pedagógica (cómo se quiere enseñar) Actividades extracurriculares y formativas complementarias y de apoyo Convivencia y apoyo psicosocial Participación de los estudiantes y culturas juveniles Relación familias-liceo Cultura del liceo
Nivel Aula	Condiciones para el trabajo en el aula Prácticas pedagógicas Clima de aula
Profesores	Características de los profesores Características psicológicas referidas al trabajo Cultura profesional docente
Alumnos	Perfil de los estudiantes del liceo Involucramiento con su proceso educativo Aspectos psicosociales de los estudiantes Uso del tiempo fuera de liceo Exalumnos (visión del liceo)
Logros del Liceo	Resultados de los alumnos (académicos, habilidades sociales, desarrollo personal)
Cambio y Mejoramiento	Nivel de consolidación e institucionalización de los procesos de mejoramiento

Producción de información: fuentes y técnicas de indagación

Los estudios fueron realizados en terreno por duplas de investigadores que entrevistaron –individual y grupalmente– a un amplio grupo de miembros de esas comunidades, incluyendo docentes, alumnos, directivos y apoderados, entre otros. También aplicaron encuestas a alumnos, observaron algunos espacios y actividades, y revisaron documentación e indicadores de los liceos. El trabajo de campo se realizó durante 2016 y 2017, y ocupó una semana de cada dupla en el liceo; en muchos casos esto fue complementado posteriormente por visitas focalizadas, entrevistas telefónicas o consultas vía e-mail. Los instrumentos de recolección de información fueron elaborados para –complementariamente– cubrir los focos de indagación y permitir la triangulación de evidencia. Cada dupla debió además adaptar los instrumentos de acuerdo al interés de cada caso, según fuese emergiendo en el terreno; esto también incluyó agregar entrevistas u observaciones según estimasen conveniente. A continuación, se detalla cada una de las fuentes y técnicas de indagación comunes a todos los casos.

Entrevistas: Se combinaron entrevistas individuales (mínimo 13) y grupales (mínimo 7), incluyendo un taller de reflexión colectiva con docentes antiguos del liceo para reconstruir su historia reciente. A continuación, se listan todas ellas y se especifica su foco principal (no exclusivo) de indagación.

Entrevistas y focos temáticos.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES		
ACTOR	N	FOCO PRINCIPAL
Director	2	(1) Funcionamiento, organización básica e historia del liceo.(2) Proyectos de mejoramiento, dudas y otros aspectos de interés.
UTP	1	Aspectos técnicos pedagógicos y curriculares
Coordinador TP	1	Aspectos técnicos pedagógicos y curriculares
Jefe de departamento	3	Organización interna, articulación con otros sectores, aspectos pedagógicos y curriculares, distribución del liderazgo.
Inspector	1	Convivencia
Asesor CCAA	1	Participación
Orientador - Psicólogo	1	Convivencia, formación psicosocial, orientación.
Sostenedor	1	Características institucionales, contexto liceo
Exalumnos	1	Visión general del liceo en lo académico, experiencia, convivencia, participación. Trayectorias
Informante externo	1	Historia del liceo, trayectoria.
TOTAL	13	
ENTREVISTAS GRUPALES		
ACTORES	N	FOCO PRINCIPAL
Docentes	3	(1) Taller de reconstrucción de la historia del liceo.(2) Enseñanza en el aula y temas pedagógicos curriculares(3) Temas culturales
Estudiantes	3	(1) (especialmente con alumnos de 1° y 2°) Convivencia, experiencia escolar y culturas juveniles.(2) (especialmente con alumnos de 3° y 4°) Temas académicos, satisfacción

		con el liceo, expectativas futuras(3) Participación (entrevista con CCAA y otros líderes o representantes de organizaciones estudiantiles)
Apoderados y centro de Padres	1	Relación familia liceo, visión del liceo (convivencia, participación, cultura, logros).
TOTAL	7	

Encuesta a alumnos sobre enseñanza en el aula y temas pedagógicos: Aplicada en 1º y 3º medio a un máximo de tres cursos por nivel. El cuestionario incluyó preguntas generales sobre tiempo, planificación y clima de aula, y diferenciadas para las disciplinas de lenguaje y matemática en los temas de estructuración de la clase e interacción pedagógica. Las preguntas seleccionadas para indagar estas dimensiones provenían de encuestas complementarias de estudios internacionales aplicadas principalmente a estudiantes de secundaria en los que Chile había participado (como PISA), permitiéndonos así comparar los resultados de los liceos de la muestra, con el promedio a nivel nacional.

Pauta de observación de aspectos básicos del liceo: Esta tuvo por objetivo facilitar un registro que permitiera: (1) Describir aspectos asociados a la infraestructura, equipamiento y funcionamiento del liceo y (2) Describir el clima de relaciones del liceo. En relación a los recursos, pone especial énfasis no sólo en su existencia, sino su uso y el tipo de interacción que se realiza en/con ellos. La información se recogió durante la visita, observando los aspectos referidos, y consultando informalmente a algún miembro de la comunidad educativa. También se indagó acerca del cambio de aspectos materiales del liceo durante el período.

Documentos básicos del liceo: Durante la visita al liceo los investigadores recolectaron al menos los siguientes instrumentos:

Proyecto educativo institucional. Actual y alrededor del año 2010.

Reglamentos internos, de convivencia y de evaluación. Actual y alrededor del año 2010.

Plan de mejoramiento escolar Subvención Escolar Preferencial (2012-2016) e Informe evaluación del plan del período previo.

Documentación clave relativa a cualquier otro proyecto o programa relevante que se haya implementado en el liceo en el período, y sus informes respectivos: PME, Plan JEC, ATE.

Ficha de caracterización del liceo: Este instrumento buscó organizar información relevante para describir las actividades y composición del liceo, en concreto, programas implementados o en desarrollo, la oferta de talleres extracurriculares, alianzas y convenios con instituciones externas, recursos humanos especializados de apoyo a los alumnos y docentes, información sobre la formación TP (tasas de egreso y titulación, distribución de alumnos por especialidades) y en general toda información que resultara importante para una buena caracterización del liceo. Esta Ficha fue completada por las autoridades del liceo y cuando fue necesario, complementada por los investigadores en terreno.

Ficha de estadísticas básicas del liceo: Al inicio del estudio, cada investigador recibió información secundaria sobre su establecimiento, incluyendo series de matrícula, desempeño académico medido a través de SIMCE y PSU (absoluto y relativo respecto de establecimientos en condiciones similares), eficiencia interna, información sobre «otros indicadores de calidad» del Mineduc, caracterización socioeconómica, entre otros.

Análisis individual y colectivo de los estudios de caso

Cada dupla de investigadores que desarrolló el trabajo de campo elaboró un reporte del liceo estudiado. En concreto, las duplas de investigadores elaboraron un «Cuaderno de campo» durante el trabajo en terreno, registrando los hechos claves, decisiones importantes, así como impresiones e interpretaciones iniciales. Luego, con esos materiales iniciales, elaboraron una primera interpretación general del caso, que fue sometida a una discusión colectiva con el equipo de coordinación del proyecto y otras duplas de investigadores. Posteriormente, todo el material empírico fue transcrito y codificado, utilizando como listado común de códigos las dimensiones de análisis listadas en el cuadro anterior. Cuando fue necesario, las duplas crearon códigos inductivamente a partir de su propio material. El listado compartido de códigos facilitó la comparación posterior de los casos y reanálisis posteriores desarrollados en la fase de análisis transversal. Los autores elaboraron finalmente el estudio de caso de cada liceo, triangulando los hallazgos, utilizando el conjunto de fuentes primarias y secundarias de información.

En lo fundamental, los informes de los estudios de caso debían dar cuenta de la trayectoria y situación actual del liceo y permitir comprender, en perspectiva longitudinal, los factores, estrategias, hitos y situaciones que –a juicio de los investigadores– caracterizan la evolución del establecimiento durante la última década y media en las dimensiones más relevantes. Aunque lo medular de los textos se situaba en los últimos diez años, debieron cubrir aspectos relevantes de períodos previos, particularmente desde el año 2000. Se pidió a los autores que sus informes incluyeran elementos de tres niveles: i) en su mayor parte, descriptivos del funcionamiento actual y de la evolución del liceo; ii) en segundo término, analíticos del funcionamiento actual y del proceso de mejoramiento o cambio del liceo; y iii) ocupando una parte menor del texto, interpretativos, que expresaran la hipótesis de la dupla de investigadores acerca de la trayectoria de mejoramiento del caso estudiado. Sobre esto último, se esperaba que los autores elaborasen una o varias hipótesis explicativas de la trayectoria del liceo, las que podían o no coincidir con las de los propios actores de la comunidad escolar.

Vale la pena detenerse brevemente en el asunto de la perspectiva analítica. Se solicitó a los investigadores estar abiertos a plantearse dudas y preguntas sobre el caso, aun cuando no tuvieran respuestas o explicaciones a todas ellas. Igualmente, plantearse asuntos problemáticos, debilidades, contradicciones y tensiones presentes en el liceo. Por último, evitar en el reporte aproximaciones evaluativas sobre el liceo, y asumir en cambio una postura reflexiva y comprensiva sobre el mismo. No pretender estar de acuerdo con el quehacer de las instituciones en todos sus ámbitos ni buscar en estas algo como un modelo a seguir. Cada caso debía ser entendido en su contexto amplio, considerando las vicisitudes de su propia historia, las particularidades de sus territorios y las características de sus habitantes; del mismo modo, los logros de estos liceos debían ser valorados dentro de sus propios márgenes y contextos. Cada uno de los borradores iniciales fueron revisados y comentados detalladamente por los coordinadores del estudio. Para fortalecer aún más la consideración de la perspectiva de los actores, los borradores finales de los estudios de caso fueron compartidos con los directivos de cada liceo, a fin de recibir sugerencias críticas y correcciones.

Con todos estos insumos, los autores elaboraron sus informes finales, cuyas versiones editadas se publican en este libro. En dos casos, el equipo directivo solicitó que no se publicara su estudio de caso, en otro, prefirió que se publicara, pero sin identificar el nombre del establecimiento.

Luego, un grupo de investigadores (incluyendo los coordinadores de la investigación) analizó colectivamente los estudios de caso y también revisó selectivamente el material empírico original, para producir el análisis transversal que sistematiza los hallazgos generales, identifica los aspectos críticos referidos a las preguntas de investigación y discute los principales resultados del estudio. Este análisis transversal buscó al mismo tiempo identificar patrones comunes, contrastar aspectos divergentes, y finalmente producir una tipología que describe e interpreta cuatro perfiles distintos de

liceos y sus procesos de mejoramiento educacional. El producto de este análisis colectivo de los casos se presenta en los capítulos contenidos en la segunda sección “Hallazgos generales”.

Referencias

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM ediciones.

Bellei, Cristián; Morawietz, L; Valenzuela, J.P; y Vanni X. (2019). Critical Issues for the Study of School Improvement: Contributions from a Research Program in Chile. En *The SAGE Handbook of School Organization* (edited by Michael Connolly, David H. Eddy-Spicer, Chris James and Sharon D. Kruse). London: Sage Publications.

Bellei, Cristián; Morawietz, L; Valenzuela, J.P; y Vanni X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones, Universidad de Chile.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.

George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. The MIT Press.

Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Valenzuela, J.P., Bellei, C. & Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*; v. 27, 4.

1 Sólo fueron incluidos liceos con 15 o más alumnos con datos Simce.

2 Como se ve, el criterio de no-selectividad lo aplicamos en varios momentos del proceso, porque consideramos un asunto muy relevante para los estudios de mejoramiento educacional. Como se explica en el capítulo de resultados, uno de los hallazgos importantes de este estudio es que muchos liceos continúan siendo selectivos durante los procesos educacionales, más allá de la admisión.

Características generales y trayectorias de desempeño de los liceos estudiados

Claudio Allende, Juan Pablo Valenzuela

Este capítulo describe algunas características básicas de los 12 establecimientos considerados en el estudio y sus trayectorias de desempeño académico. Como se explicó, la muestra fue seleccionada a partir de información oficial disponible sobre eficiencia interna, desempeño educativo y efectividad escolar entre los años 2001 y 2014, sin embargo, cuando fue posible, en este capítulo se incluyeron datos más recientes sobre los liceos. Para la selección de la muestra se consideró a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados de enseñanza media del país, excluyendo a los establecimientos privados sin subvención del Estado, puesto que atienden a una población de altos ingresos que no era parte del objeto de interés del estudio. En varios indicadores incluidos en este capítulo se presentan también promedios nacionales para liceos que educan a alumnos de similar nivel socioeconómico a los estudiados, esto permite una comparación con establecimientos de similares condiciones.

Características generales de los liceos estudiados

Las Tablas I y II muestran la información básica que permite caracterizar a los establecimientos seleccionados, donde es posible apreciar que nueve de ellos son liceos municipales y tres, particulares subvencionados. Los liceos se distribuyen a lo largo de Chile, pero concentrándose en la zona centro-sur del país; solo dos liceos se ubican en regiones del norte. Así mismo, es posible observar que solo dos establecimientos seleccionados pertenecen a zonas rurales del país, uno localizado en la región de Los Lagos y el otro en la región de Los Ríos.

Al hacer referencia a los establecimientos que proveen educación media en Chile, es necesario tener en consideración las importantes diferencias en la oferta y objetivos educacionales de los liceos Humanista-Científicos (HC) y Técnico-Profesionales (TP) (los establecimientos Polivalentes ofrecen ambas modalidades). La Tabla I muestra que de los 12 establecimientos seleccionados, seis son liceos HC, cinco son liceos TP, y un establecimiento es Polivalente. Con respecto a los liceos TP, aquellos ubicados en el norte del país ofrecen principalmente especialidades relacionadas con la minería, en cambio las especialidades de los liceos ubicados en la zona centro-sur son muy variadas, incluyendo especialidades en administración, mecánica, elaboración de alimentos, forestales y agrícolas, entre otras. Además, cuatro ofrecen solo educación media, cuatro comienzan en 7° y 8° básico, y cuatro corresponden a establecimientos completos de párvulos, básica y media.

Con respecto al grupo socioeconómico, los establecimientos de la muestra pertenecen a los grupos socioeconómicos (GSE) bajo (A), medio bajo (B) y medio (C), según los niveles definidos por la Agencia de Calidad de la Educación. Específicamente, cuatro se ubican en el GSE A, cinco en el GSE B y tres en el GSE C. Como se observa en la Tabla I, la distribución por GSE, en general, es relativamente estable durante el periodo 2003-2016, aunque es posible observar cambios en algunos liceos, alternando entre los GSE A y B, o entre GSE B y C. Estos cambios son relevantes si tenemos en cuenta la estrecha relación entre nivel socioeconómico y desempeño académico documentada en la literatura.

Es muy relevante resaltar que la mayoría de los liceos de GSE Bajo corresponden a liceos Técnico-Profesionales o Polivalentes, reflejando una tendencia nacional de este tipo de establecimientos. Con solo dos excepciones en la muestra, el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás (en adelante Liceo San Nicolás), de GSE Medio-Bajo, pero donde la mayor parte de su actual matrícula se encuentra en los cursos HC. Mientras que el otro, el Liceo Minero América, pertenece al GSE Medio, pero está localizado en la comuna de Calama, donde el nivel de ingresos de las familias es considerablemente mayor que en el resto del país.

En el sistema escolar chileno, la matrícula de un establecimiento es un indicador tanto de la escala de trabajo como del nivel de recursos financieros potenciales que dispone para implementar su proyecto educativo. De los establecimientos seleccionados, cinco de ellos son grandes (cerca de 1.000 alumnos o más matriculados en enseñanza media) –uno de ellos está localizado en una zona rural, el Liceo Industrial R. Fenner, pero parte importante de su matrícula asiste al internado del establecimiento–, tres liceos son de tamaño intermedio (entre 400 y 800 alumnos), y cuatro son de tamaño pequeño (entre 200 y 400 alumnos) de los cuales solo uno es rural. Es interesante destacar que los dos liceos estudiados con la menor matrícula en enseñanza media corresponden a establecimientos completos ubicados en zonas metropolitanas.

En relación a la evolución de la matrícula experimentada por los liceos durante la última década, los resultados en general siguen la tendencia al declive de la matrícula en la educación municipal de los últimos años, pero de manera más atenuada y matizada. De la muestra analizada, cinco liceos fueron capaces de mantener relativamente estable su matrícula, y solo dos lograron aumentarla en los últimos 10 años, uno privado y otro público: el Liceo People Help People y el Liceo San Nicolás, los que duplicaron y hasta triplicaron su matrícula respectivamente en el periodo analizado. Por el

contrario, cinco liceos vieron reducida su matrícula de enseñanza media en los últimos 10 años, observando reducciones desde un 19% (Liceo Minero América, público) y hasta un 50% (Bright College, privado). Como veremos en el análisis de los casos, las razones de estas disminuciones son diversas.

En la Tabla II analizamos algunos indicadores de eficiencia interna de los liceos. En el caso de la asistencia, mientras al comienzo del periodo observado la mitad de los establecimientos se encontraban bajo el promedio de sus pares del mismo GSE, al final del periodo solo un establecimiento se encuentra bajo dicho promedio (Liceo People Help People), cuya reducción se produjo durante la década de análisis del estudio.

Respecto de la repitencia (que en Chile afecta a alumnos de bajo desempeño académico o alta inasistencia), la Tabla II muestra que prácticamente todos los liceos han reducido sus tasas de repitencia a través del tiempo, disminuyendo, en muchos casos desde tasas de dos dígitos a tasas de un dígito. Así mismo, siete de los doce liceos presentaron en el año 2016 tasas de repitencia menores al promedio del país, número que aumenta a nueve liceos si consideramos la tasa de repitencia de los liceos de similar nivel socioeconómico. En efecto, la tasa de repitencia ha mejorado sostenidamente en prácticamente todos los liceos estudiados desde el año 2005, año en que solo cuatro liceos tenían tasas de repitencia menores al promedio nacional. Esto muestra que, en general, dentro de estos establecimientos la repitencia no se ha usado como un mecanismo para seleccionar alumnos y mejorar espuriamente sus resultados. Más aun, dado el aumento significativo de su desempeño en el mismo período, esto sugiere que los liceos han encontrado formas efectivas de apoyar a los estudiantes con más dificultades. Las excepciones a los resultados descritos están marcadas por el Liceo Hualañé, Liceo Minero América, Liceo Histórico y Liceo Canelo, siendo los últimos dos liceos los únicos que mantienen tasas anuales de repitencia iguales o por sobre el 10%.

La Tabla II también muestra la retención escolar de los liceos, entendida como la cantidad de alumnos que se mantiene en un mismo establecimiento luego de 3 años de haber ingresado en 1º medio. Este indicador busca mostrar la capacidad de los establecimientos para retener a sus alumnos a través del tiempo, más allá de si aprueban o repiten de curso durante el ciclo escolar de educación media. Respecto a la tasa de retención, los resultados muestran que prácticamente todos los establecimientos del estudio aumentaron la retención de estudiantes a través del tiempo (10 de 12), siendo dicho aumento en promedio casi un 14%. Dentro de estos establecimientos, sobresale el Liceo People Help People, el cual en el transcurso de una década logró aumentar la tasa de retención desde un 30% en la cohorte 2004 a un 57% en la cohorte 2013. De igual forma, el Liceo Valentín Letelier aumentó su tasa de retención desde un 61% en la cohorte 2004 hasta un 87% en la cohorte del año 2013, logrando ubicarse en una década casi 8 puntos porcentuales por sobre el promedio nacional. En contraste, los dos casos donde hay mayores tasas de repitencia –Liceos Canelo e Histórico–, son los liceos que presentan menores tasas de retención de alumnos 39% y 49% en 2013, respectivamente, lo que implica que de cada 100 alumnos que comienzan 1º medio en estos colegios, menos de la mitad de ellos continúa en el mismo establecimiento tres años después.

Con respecto a la tasa de titulación de los establecimientos técnico-profesionales y polivalente al primer año de graduación de 4to medio, es posible observar que todos los liceos de la muestra seleccionada se encuentran por sobre el promedio de los liceos del mismo nivel socioeconómico; así mismo cuatro de estos se encuentran muy por sobre el promedio nacional. En este sentido, destacan las excepcionalmente altas tasas de titulación, obtenidas el año 2017, por los liceos Pablo Neruda (76%), el Liceo People Help People (86%), Bright College (97%), y el Liceo Industrial Ricardo Fenner (93%). Si bien en el periodo reciente prácticamente todos los liceos lograron aumentar o mantener relativamente estables sus tasas de titulación (nótese que esta serie es sólo 2014 - 2017), el caso del Liceo Pablo Neruda es destacable, dado que aumentó en más de 20 puntos porcentuales la tasa de titulación de alumnos entre 2016 y 2017.

Finalmente, la Tabla II muestra un tercer indicador, referido esta vez a condiciones organizacionales de los liceos: la tasa de rotación de profesores de los establecimientos seleccionados, tasa que representa el porcentaje de profesores de educación media que se retira del liceo de un año a otro. Este indicador es relevante, pues –en general– una mayor estabilidad del cuerpo docente conlleva positivos efectos para el mejoramiento escolar y las oportunidades educativas de los estudiantes. Una menor rotación de docentes puede estar asociada al buen ambiente laboral imperante dentro del establecimiento, a la capacidad del liceo para formar entornos de colaboración y cooperación entre docentes, a la estabilidad laboral que los liceos ofrecen a sus docentes, junto a las oportunidades de desarrollo profesional disponibles, indicadores que impactan directamente en la posibilidad de contratar docentes más calificados, pero también de mejorar su efectividad a través del tiempo. Inversamente, altas tasas de rotación de profesores también implican altos costos para los establecimientos debido a que la reconstrucción de docentes involucra procesos de selección, inducción y capacitación que deben ser realizados toda vez que se contrata a un nuevo profesional (Ávalos y Valenzuela, 2016).

En términos de resultados, a nivel nacional, aproximadamente uno de cada cinco docentes se retira anualmente de establecimientos de educación media. En el último periodo (2016-2017) cinco establecimientos estudiados tuvieron una tasa de rotación igual o mayor al promedio nacional, siendo el Liceo Histórico el caso más llamativo, ya que en el transcurso de una década incrementó consistentemente su tasa de rotación pasando de un 4% en el periodo 2005-2006 a un 41% en el periodo 2016-2017, reflejando una creciente dificultad para retener a sus profesores. Por otro lado, tres establecimientos que en el periodo 2005-2006 tenían tasas de rotación mayores al promedio nacional lograron disminuirlas de forma notable (Liceo Pablo Neruda, Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner y Liceo San Nicolás). Si bien la disminución no fue constante a través del tiempo, estos tres establecimientos lograron reducir sus tasas de rotación en el transcurso de 10 años en más de 20 puntos porcentuales, pasando de tasas de dos dígitos a tasas de un solo dígito.

Tabla I: Características Generales de los Establecimientos

Nombre Establecimiento	Región	Comuna	Dependencia	Rut	Grupos ^b				Niveles de Enseñanza ^d				Modalidad Educativa	Matrícula Total educación media			
					2003	2008	2012	2016	2003	2008	2012	2016		2003	2008	2012	2016
Liceo Pabloy Nerud	Arica	Arica	M	U	B	B	B	A	M	M	M	M	TP	832	521	791	775
Liceo Técnico Profesional People Help People	Los Lagos	Puyehue	PS	R	A	A	B	A	B78_M	M	M	M	TP	154	234	357	355
Brighthouse College (Zona central metropolitana)			PS	U	A	B	B	A	C	C	C	C	TP	314	295	274	157
Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner	Los Ríos	La Unión	PS	R	A	A	A	A	M	M	M	B78_MP	MP	1026	1051	1084	970
Liceo Hualañé	Maulo	Hualañé	ME	U	A	A	A	B	M	M	M	M	HC	509	555	489	529
Liceo Valentín Letelier	Maulo	Linarés	M	U	B	C	B	B	M	M	B78_M	B78_MC	MC	1774	1733	1205	1171
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	Ñuble	San Nicolás	M	U	A	A	B	B	C	M	B78_M	B78_M	M	344	496	779	1033
Liceo Histórico (Zona central metropolitana)			M	U	B	C	B	B	C	C	C	C	HC	624	738	557	634
Liceo Antonio Varas	Los Ríos	Lago Ranco	M	U	A	A	A	B	C	C	C	C	HC	425	375	288	235
Liceo Antofagasta Minero América	Antofagasta	Calama	M	U	C	C	C	C	M	M	M	M	TP	1467	926	1012	1188

Liceo Biobío	Los Ángeles	M	U	C	C	C	C	M	M	B78_M	B78_M	MC	1337	1278	1200	985
Liceo Los Ángeles																
Liceo Canelo*	(Zona central metropolitana)	M	U		B	C	C	B	C	C	C	HC	-	217	201	194

^aM = Dependencia Municipal; PS = Dependencia Particular Subvencionado.

^bU = Urbano; R = Rural

^cGrupo socioeconómico definido por el MINEDUC. A = Bajo; B = Medio-Bajo; C = Medio

^dB = colegio de ecuación básica; B78_M = colegio imparte educación básica 7° y 8° grado junto con educación media; M = colegio con educación media; C = colegio completo.

^eTP = Liceo Técnico Profesional; HC = Liceo Humanista Científico; P = Liceo Polivalente.

*Bright College, Liceo Histórico y Liceo Canelo son seudónimos creados para identificar aquellos liceos que no aceptaron publicar sus estudios de casos o solicitaron su publicación anónima.

Tabla II: Características Generales de los Establecimientos (Continuación)

Nombre Establecimiento	Promedio Asistencia ^a				Tasa de Repitencia ^b				Retención Escolar ^c				Tasa titulación TP ^d				Rotación de Profesores ^e			
	2005	2008	2012	2016	2005	2008	2012	2016	2004	2007	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2005	2008	2010	2016
Liceo Pablo Neruda	88%	93%	92%	93%	18%	8%	7%	3%	42%	59%	57%	59%	57%	42%	51%	76%	38% (29)	19% (26)	25% (44)	4% (45)
Liceo Técnico Profesional People Help People	96%	88%	86%	89%	12%	5%	6%	5%	30%	33%	48%	57%	83%	70%	80%	86%	23% (13)	50% (14)	26% (23)	29% (31)
Bright College	93%	92%	91%	91%	2%	2%	1%	0%	69%	67%	60%	87%	89%	91%	94%	97%	0% (11)	9% (11)	8% (12)	20% (5)
Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner	94%	94%	93%	92%	5%	2%	1%	1%	65%	80%	73%	75%	92%	93%	97%	93%	25% (36)	11% (36)	11% (36)	5% (37)
Liceo Hualañé	91%	93%	93%	92%	8%	6%	8%	9%	67%	73%	76%	78%	-	-	-	-	15% (20)	5% (20)	16% (19)	0% (23)
Liceo Valentín Letelier	92%	90%	91%	93%	9%	11%	11%	5%	61%	62%	67%	87%	-	-	-	-	10% (72)	11% (71)	21% (56)	29% (75)
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	94%	95%	95%	95%	3%	6%	5%	5%	65%	63%	71%	73%	34%	24%	36%	31%	28% (32)	22% (32)	11% (66)	8% (96)
Liceo Histórico	91%	89%	89%	90%	10%	10%	18%	10%	43%	40%	44%	49%	-	-	-	-	4% (23)	9% (23)	24% (25)	41% (27)
Liceo Antonio Varas	92%	89%	93%	93%	13%	7%	9%	7%	60%	61%	60%	74%	-	-	-	-	21% (14)	8% (13)	33% (15)	12% (17)
Liceo Minero América	95%	94%	94%	93%	6%	8%	4%	7%	81%	76%	79%	71%	26%	35%	15%	37%	11% (37)	29% (38)	10% (39)	26% (50)

Liceo Los Ángeles	94%	93%	95%	93%	12%	5%	6%	3%	80%	89%	90%	84%	-	-	-	-	10%	5%	24%	13%
																	(51)	(43)	(42)	(54)
Liceo Canelo	89%	85%	90%	90%	10%	3%	10%	12%	66%	45%	52%	39%	-	-	-	-	20%	38%	16%	22%
																	(5)	(13)	(19)	(23)
Promedio nacional	91%	92%	91%	91%	8%	8%	8%	6%	78%	78%	76%	79%	36%	35%	35%	35%	22%	22%	25%	22%
Promedio NSE A B C	93%	91%	90%	90%	9%	10%	9%	8%	75%	75%	72%	76%	28%	27%	28%	28%	20%	22%	25%	23%

^a Promedio asistencia educación media.

^b Tasa de repitencia educación media.

^c Porcentaje de estudiantes que se mantienen en la escuela 3 años después por cohorte.

^d Tasa de titulación al primer año de egreso de educación media.

^e Porcentaje de profesores de educación media que se retira del liceo. En paréntesis el número de profesores del año base.

Trayectorias de Desempeño de los liceos de la muestra

Tal como se describe en el capítulo metodológico, la selección de los 12 liceos se hizo entre aquellos que presentaron un proceso de mejoramiento de su desempeño relevante y sostenido en el tiempo, pero comenzando desde distintos niveles de desempeño al inicio del periodo. Para comparar longitudinalmente el desempeño de los liceos estudiados, observando la evolución del propio desempeño y de otros establecimientos, se estimó para el periodo 2001-2016 el Índice de Desempeño Escolar (IDE), propuesto por Valenzuela, Bellei y Allende (2016). Esta metodología, originalmente construida para educación básica, es posible utilizarla también en educación media, dada la existencia de los datos necesarios para todos los indicadores utilizados en el análisis factorial que da origen al índice. El IDE de educación media, al igual que el original, está compuesto por variables de efectividad relativa, eficacia absoluta, eficiencia interna y equidad de los establecimientos de educación media. Así mismo, por construcción, el índice tiene promedio cero para el periodo base (2001-2003) y se expresa en unidades de desviación estándar (DS). Cabe mencionar que, para evitar la excesiva influencia de cambios no sistemáticos en los resultados escolares, las estimaciones se presentan como promedios móviles (Kaine, Staiger y Geppert, 2002).

Los resultados del IDE para la muestra se presentan en los gráficos 1 (liceos con especialidades Técnico-Profesionales) y 2 (Liceos Científico-Humanistas). Lo primero que se puede concluir es que el IDE promedio a nivel nacional, incluyendo todos los tipos de liceos, no se modificó durante todo el periodo analizado, es decir, la evolución del desempeño agregado de los liceos chilenos se mantuvo constante. Tampoco varió la trayectoria del IDE para los liceos de nivel socioeconómico Bajo, Medio-Bajo y Medio, aunque, como se aprecia, el promedio de este grupo se mantuvo aproximadamente 0,4 desviaciones estándares por debajo del promedio de los liceos del país.

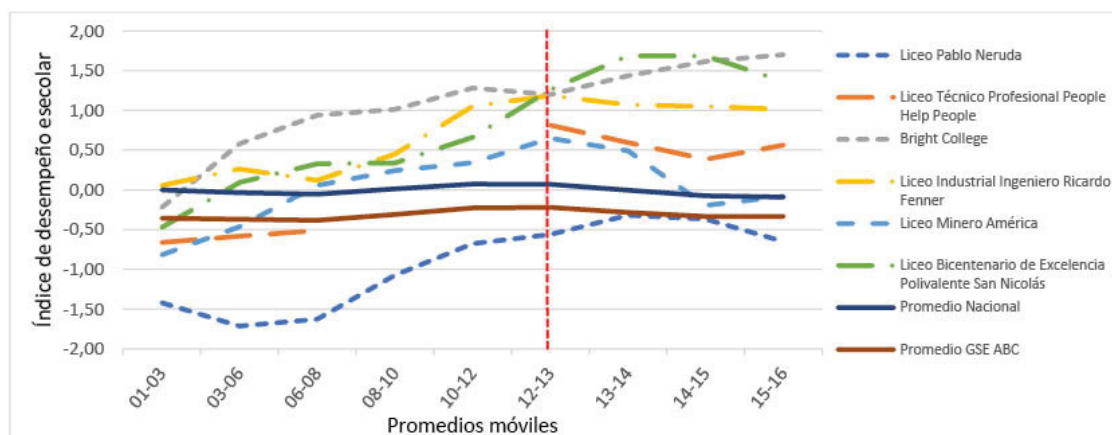
Para los liceos participantes en el estudio se observa que en el primer periodo (2001-2003), solo tres de los once establecimientos con datos³ se encontraban por sobre el promedio nacional, es decir, un IDE sobre 0, cantidad que aumenta a cinco liceos si se considera el promedio de los establecimientos de similar GSE; solo el Liceo Los Ángeles lograba al inicio del periodo valores significativamente más altos que el promedio nacional (sobre media desviación estándar). Luego de más de una década, 10 de los 12 establecimientos considerados alcanzaron un valor en el IDE superior al promedio nacional, cantidad que aumentaba a 11 liceos si consideramos el promedio del IDE solo de los establecimientos de GSE similar. En concreto, cuatro de los establecimientos del estudio (Bright College, Liceo Valentín Letelier, Liceo San Nicolás y Liceo Canelo) finalizaron el periodo con índices de desempeño escolar que en promedio aumentaron más de 1,8 desviaciones estándar en el periodo analizado, mientras que otros 7 colegios lo hicieron entre 0,8 y 1,2 desviaciones estándares. Estos resultados son muy destacados, puesto que, durante el periodo, el aumento del IDE promedio para los liceos de similar GSE fue de solo 0,02 desviaciones estándares, mientras que el promedio nacional experimentó un pequeño deterioro.

Los gráficos 1 y 2 muestran que la principal característica de los liceos estudiados es que prácticamente todos aumentaron sustantivamente su IDE a través de los años, la mayor parte en algunos subperiodos para luego consolidar lo alcanzado, mientras que solo algunos lo han hecho en forma sistemática en el tiempo. Nótese que cinco de ellos comenzaron por debajo del desempeño de sus pares del mismo nivel socioeconómico y otros dos eran solo similares a dicho promedio. En concreto, de los doce establecimientos, cinco presentan una trayectoria de mejoramiento sostenida a través del tiempo o, dado que ha alcanzado un desempeño muy excepcional, una mantención en un muy alto IDE (Bright College, Valentín Letelier, San Nicolás, Los Ángeles y Liceo Canelo). Estos colegios pertenecen a todos los GSE considerados y aunque tres de estos establecimientos son Liceos Públicos Bicentenario, en todos ellos su trayectoria de mejoramiento ya era destacada previo al programa. En el caso del Liceo San Nicolás, este es la única oferta de educación media para la

zona urbana de su comuna. Por el contrario, seis establecimientos concentraron su mejoramiento en el IDE en un periodo acotado de tiempo, generalmente durante un lapso de cuatro años, luego del cual han podido sostener dicho logro o han presentado un leve deterioro. Esos resultados dan cuenta que una de las características de las trayectorias de desempeño de los liceos es que la mayoría de las veces éste se concentra en periodos de tiempo, y que luego el desafío es sostener dicho mejoramiento. Este atributo que observamos en enseñanza media también ha sido observado en las trayectorias de las escuelas básicas, sugiriendo que las estrategias requeridas para la mejora, y su institucionalización en la cultura de los establecimientos, son diferentes dependiendo de la etapa de desarrollo en que se encuentran y que demandan tiempo para consolidarse.

Por último, los gráficos también muestran que los liceos del estudio varían significativamente en su nivel de desempeño, tanto al inicio como al final del período, con valores IDE en un rango de aproximadamente 1,5 desviaciones estándar. Incluso es posible observar que, al término del periodo uno de los establecimientos, el Liceo Pablo Neruda, todavía no alcanzaba al promedio de los colegios de similar GSE del país, dado su muy bajo punto de partida. Esto recuerda un propósito importante de la investigación, que fue conocer los procesos de mejoramiento y sus complejidades tanto para liceos de alto como mediano y bajo desempeño.

Gráfico 1. Índice de desempeño escolar (IDE) para liceos Técnico-Profesionales ^a



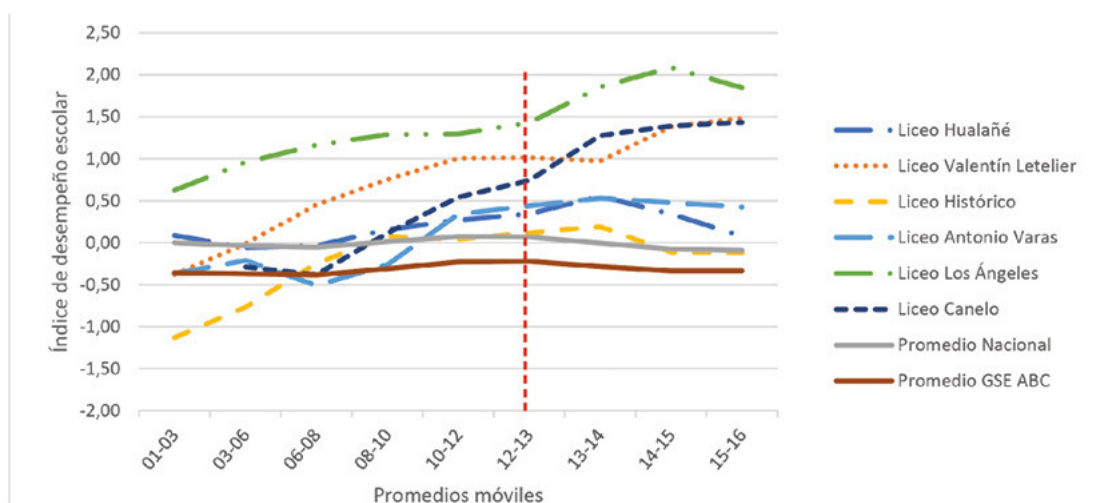
Nota: Durante el periodo 2008-2012 no es posible estimar el IDE para el Liceo People Help People debido a su baja representación muestral.

^a Este cuadro incluye un liceo Polivalente: el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás

* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base y los positivos, por sobre el promedio.

Gráfico 2. Índice de desempeño escolar (IDE) para liceos Humanista-Científicos



* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base, y los positivos, por sobre el promedio.

Evolución de indicadores de logro académico

En esta sección se analizará la evolución de algunos indicadores del IDE que se basan en las pruebas SIMCE, como son el promedio de puntajes SIMCE, el efecto escuela y el porcentaje de alumnos en distintos niveles de aprendizaje en las pruebas de Lectura y Matemática de 2º medio. Adicionalmente, se observará los promedios de la prueba de selección universitaria (PSU), resultado que para algunas de las comunidades estudiadas representa el indicador más relevante para evaluar la efectividad académica de su proyecto educativo.

Es importante aclarar que ni el SIMCE ni la PSU, como test estandarizados, miden completamente el logro escolar, puesto que no consideran múltiples objetivos y aprendizajes relevantes de la experiencia formativa en la educación media. Estas pruebas tampoco miden la calidad de los establecimientos educacionales, puesto que no evalúan los procesos ni condiciones de enseñanza, ni permite identificar los múltiples factores que afectan el aprendizaje de los alumnos, muchos de los cuales son externos a los liceos (Himmel, 1992; Flórez, 2013). Por ende, los resultados de estas pruebas deben ser considerados con precaución y analizados en su debido contexto.

Los resultados del promedio SIMCE Lectura (Cuadro 1) en el primer periodo observado, muestran que solo un colegio obtuvo un resultado por sobre el promedio nacional (Liceo Los Ángeles). Sin embargo, si solo consideramos el promedio de los establecimientos con GSE bajo, medio-bajo y medio, el número de liceos por sobre el promedio de sus pares aumentaba a cinco (Liceo Industrial Ricardo Fenner, Liceo Hualañé, Liceo Valentín Letelier, Liceo Los Ángeles y Liceo Canelo). En cambio, en el último periodo observado, 7 liceos se ubicaron por sobre el promedio nacional de la prueba SIMCE Lectura, número que aumenta a 9 si se considera solo a los establecimientos de similar GSE. Por otro lado, los resultados en la prueba SIMCE matemática del último periodo muestra que todos los liceos menos uno, el Liceo Pablo Neruda, se ubican por sobre o en el margen del promedio nacional de la prueba, y por sobre el promedio de los establecimientos de GSE similar.

En términos de las trayectorias de puntaje SIMCE, en ambas disciplinas se observaron grandes avances. Sin embargo, fue mayormente matemática, la disciplina que concentró mayor avance en todos los liceos.. Así, mientras el promedio de aumento en puntajes entre el primer periodo y el último observado en lectura fue 26 puntos, en matemática dicho incremento fue de 55 puntos. Los liceos más destacados en lectura fueron el Bright College y el Liceo San Nicolás, con incrementos de 45 y 52 puntos respectivamente en todo periodo analizado. Por otra parte, en matemática, algunos liceos presentaron aumentos verdaderamente notables en sus puntajes, superando en siete casos un incremento de más de una desviación estándar (50 puntos) en todo el periodo. Dentro de estos destacan los liceos Canelo (93 puntos), San Nicolás (91 puntos), Valentín Letelier (86 puntos), y Bright College (79 puntos).

La literatura ha mostrado que en parte importante los resultados en las pruebas SIMCE están asociados al nivel socioeconómico y al capital cultural de las familias; por ende, los resultados mencionados podrían estar reflejando principalmente cambios en la composición social de dichos establecimientos. Por esto, para obtener una estimación de la efectividad escolar relativa, que en alguna medida controle esta condición dentro de cada establecimiento, se estimó un «efecto establecimiento de enseñanza media», que consiste en ajustar los puntajes observados con las características de los estudiantes, así como de los establecimientos⁴.

Los resultados del efecto establecimiento para lectura y matemática también se muestran en el Cuadro 1. Es posible observar que 6 de 12 liceos tenían un efecto establecimiento en lectura superior al promedio nacional en el primer periodo para el cual fue posible realizar las estimaciones. En cambio, en el periodo final (2015-2016) todos los establecimientos considerados en la muestra presentaron un efecto establecimiento por sobre el promedio nacional, así como por sobre el promedio

de los liceos del mismo GSE; como se puede ver, el Bright College y el Liceo Los Ángeles obtuvieron poco más de 50 puntos por sobre lo esperado para sus características de composición estudiantil. Por otro lado, 7 de 12 liceos obtuvieron un efecto establecimiento mayor al promedio nacional en matemática en el primer periodo, número que aumentó a 11 en el último periodo analizado, con un promedio de 45 puntos en el efecto establecimiento para los colegios considerados en el estudio. En términos relativos, es posible mencionar que 6 establecimientos (Liceo People Help People, Bright College, Liceo Valentín Letelier, Liceo San Nicolás, Liceo Los Ángeles, y Liceo Canelo) son los que han mostrado los efectos establecimiento más altos, superiores a 50 puntos; mientras los 5 establecimientos que les siguen obtuvieron efectos establecimiento igualmente relevantes de entre 20 y 40 puntos. Los resultados estarían dando cuenta que el aumento del desempeño medido por el IDE en estos establecimientos sería en buena parte determinado por la mejora en el logro en matemática, tendencia que ha sido sostenida en el tiempo en prácticamente todos los establecimientos estudiados.

El Cuadro 2 muestra el porcentaje de alumnos que se ubican en los niveles de aprendizaje insuficiente y adecuado definidos oficialmente para Lectura y Matemática. Estos indicadores pueden ser considerados un indicador de «equidad absoluta», ya que describen a grandes rasgos la heterogeneidad con la que un establecimiento debe trabajar y la capacidad de garantizar un nivel básico de logros de aprendizaje. Como se ve, la gran mayoría de los establecimientos estudiados obtiene un porcentaje de alumnos en nivel insuficiente mayor al promedio nacional tanto en Lectura como en Matemática (10 de 12 en Lectura y 8 de 12 en Matemática) en el primer periodo observado. Sin embargo, en el periodo 2015-2016, la mayoría logra reducir este indicador a niveles muy por debajo del promedio nacional; solo 3 de 12 en Lectura y 1 de 12 en Matemática, mantienen una proporción por sobre el promedio nacional..

Finalmente, el Cuadro 3 muestra los resultados en la prueba de selección universitaria (PSU). Dado el carácter voluntario de la PSU y el que no todos los liceos orientan a sus estudiantes a rendirla, es importante considerar el número de alumnos que rinden las pruebas respectivas, información que también se incluye en el cuadro 3.

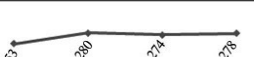
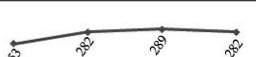
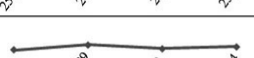
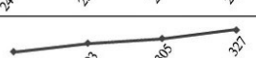
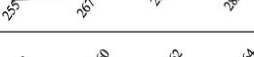
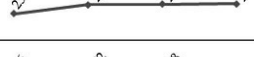
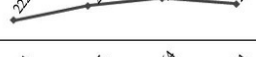
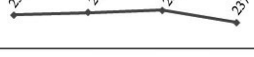
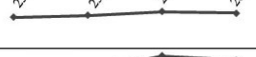
Los resultados indican que entre los liceos Humanista-Científicos (HC) y Polivalentes del estudio solo 4 establecimientos lograron superar el puntaje promedio nacional en Lenguaje y Comunicación (Liceo Valentín Letelier, Liceo San Nicolás, Liceo Los Ángeles y Liceo Canelo) en el último año observado.

Al observar los resultados de la PSU de matemática, al igual que como ocurría con los puntajes SIMCE, la realidad es bastante diferente, ya que de los 8 liceos HC y Polivalentes estudiados todos lograron superar el promedio nacional de los establecimientos de GSE bajo y medio en el año 2016. Además, 6 establecimientos lograron incluso superar el promedio nacional en dicho año. En términos de trayectorias el Liceo Los Ángeles, el Liceo Antonio Varas, y el Liceo Canelo fueron los liceos que incrementaron sus puntajes de forma sobresaliente, llegando estos últimos a totalizar más de 100 puntos de aumento en la PSU en los últimos 8 años.

Por otro lado, los liceos TP presentan los menores puntajes en la PSU, ubicándose todos por debajo del promedio nacional e incluso por debajo del promedio de los establecimientos con GSE similar. Este menor desempeño es coherente con el comportamiento histórico de los liceos TP, puesto que ellos no han estado orientados a preparar a sus estudiantes para la PSU, proceso relativamente reciente, como se verá en el análisis de los casos. En términos de trayectorias, destaca el Liceo Técnico Profesional People Help People que, si bien no ha logrado obtener puntajes por sobre el promedio nacional, ni por sobre los colegios de GSE bajo y medio, logró aumentar sus puntajes PSU a lo largo de los 8 años observados, llegando a sobrepasar en algunos periodos el promedio de colegios similares, terminando en el último año (2016) con cerca de 40 puntos adicionales en Lenguaje y Comunicación, y cerca de 100 puntos por sobre el promedio inicial en Matemática.

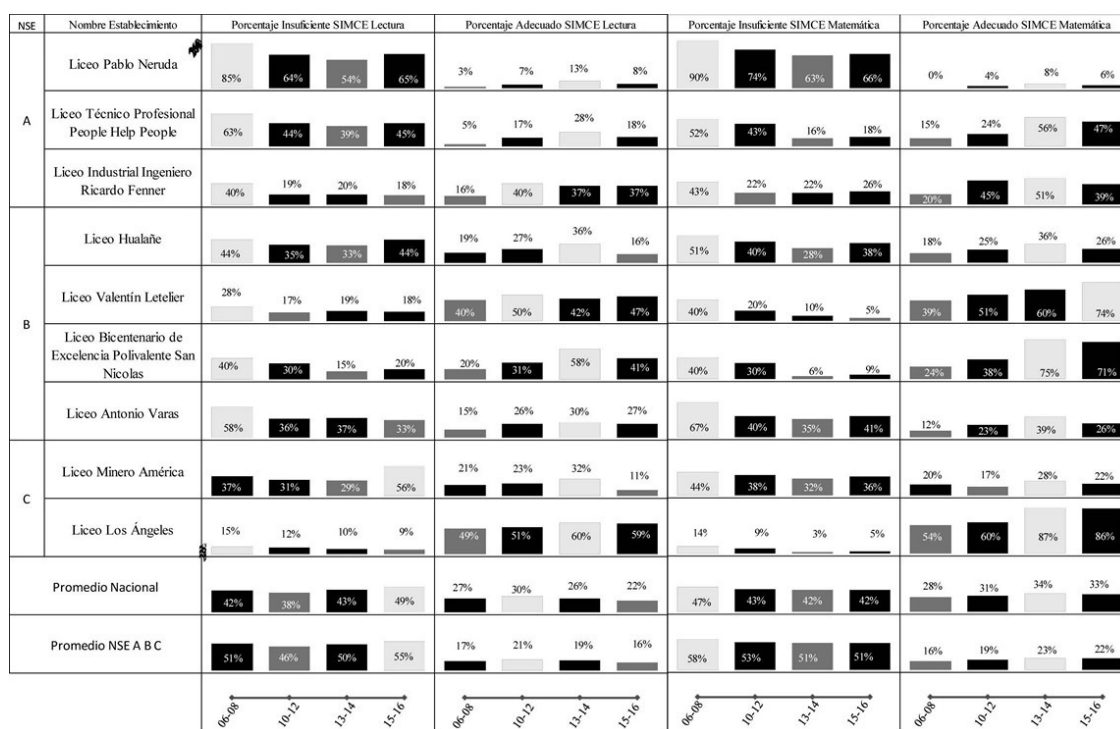
Evolución de indicadores SIMCE de logro académico

Cuadro 1. Evolución promedio SIMCE y efecto establecimiento o liceo, 2° medio, por establecimiento 2006/08 a 2015/16.

NSE	Nombre Establecimiento	Promedio Móvil SIMCE Lectura 2do medio	Promedio Móvil SIMCE Matemática 2do medio	Efecto Escuela Lectura			
A	Liceo Pablo Neruda			-25.2	-0.5	15.0	4.7
	Liceo Técnico Profesional People Help People			7.0		18.4	18.8
	Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner			13.1	38.3	41.9	44.
B	Liceo Hualañe			17.4	20.5	28.1	9.5
	Liceo Valentín Letelier			22.3	33.1	19.4	37.5
	Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás			23.1	27.9	44.8	39.2
	Liceo Antonio Varas			6.2	22.9	25.1	24.6
C	Liceo Minero América			10.8	20.1	24.5	3.8
	Liceo Los Ángeles			27.3	28.8	39.7	50.5

Nota: El último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos corresponde al periodo 2013-2014.

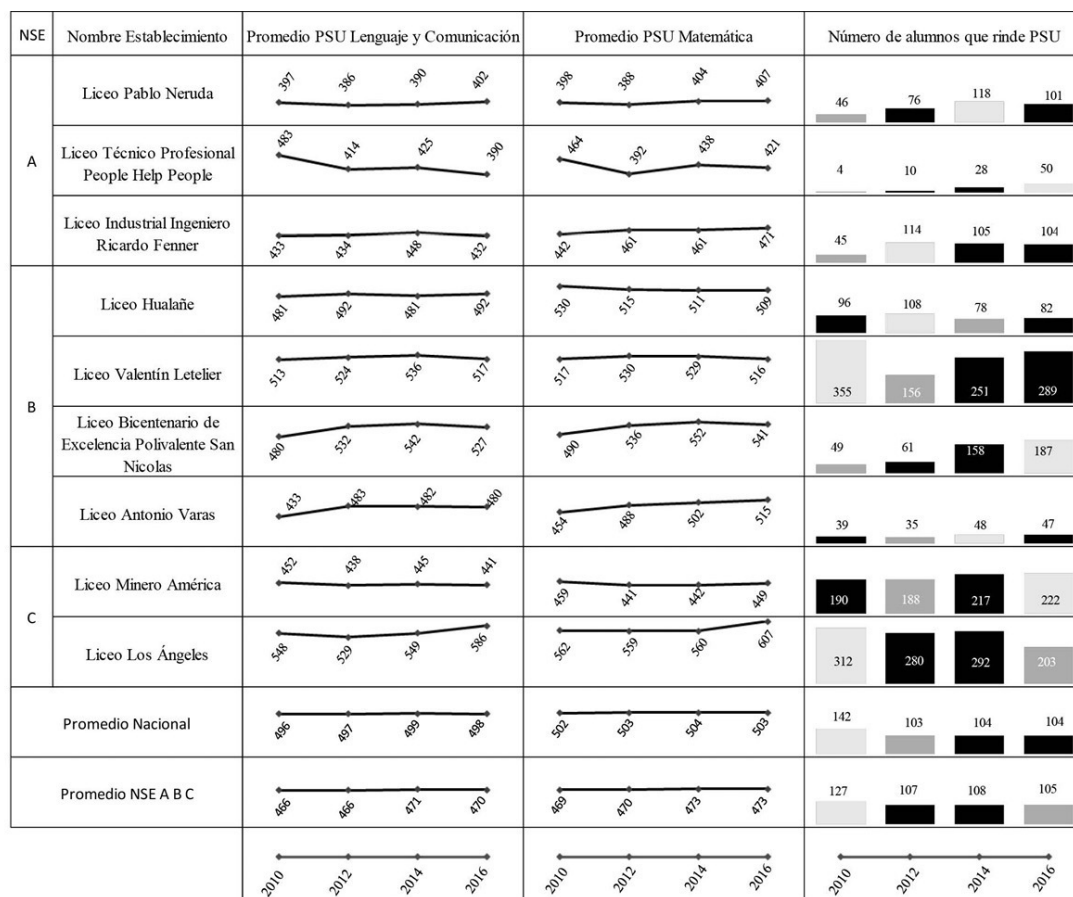
Cuadro 2. Evolución de niveles de desempeño SIMCE lectura y matemática, 2° medio, por establecimiento 2006/08 a 2015/16.



Nota 1: El último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos corresponde al periodo 2013-2014.

Nota 2: Esta investigación utilizó los estándares de aprendizaje de 8vo básico como una aproximación de los estándares de aprendizaje de segundo medio, debido a que estos últimos solo estuvieron disponibles desde 2015 en adelante.

Cuadro 3. Evolución puntajes prueba de selección universitaria (PSU), 2010-2016



Nota: Los años corresponden al año en que efectivamente se rindió la PSU, y no al proceso de selección que se informa comúnmente.

Referencias

- Anderson, G. E., Jimerson, S. R. & Whipple, A. D. (2005). «Student ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors». *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1–20. doi:10.1300/J370v21n01_01.
- Avalos, B. & Valenzuela, J.P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Flórez, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Reino Unido: Universidad de Oxford.
- Himmel, E. (1992). Comentario a «Análisis del SIMCE y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad, de E. Schiefelbein». En: *La realidad en cifras*. Santiago: FLACSO, pp. 281-289.
- Jimerson, S. R. (2001): «Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century». *School psychology review*, 30(3), 420.
- Kane, Thomas; Staiger, Douglas y Geppert, Jeffrey (2002). «Randomly Accountable: Test Scores and Volatility». *Education Next*, Spring 2002, 2(1), pp. 56-61.
- McGrath, H. (2006). To repeat or not to repeat?. *Journal of the Western Australian Primary Principal's Association*, 26(2), 39-46.
- Reschly, A. L. & Christenson S. L. (2013). «Grade retention: Historical perspectives and new research,» *Journal of school psychology*, 51(3), 319–322.
- Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of care-taking casualty. In F. Horowitz, E. Hetherington, P. Scarr-Salapatek & A. Siegal (Eds.), *Review of child development research*, vol. 4 (pp. 187- 244). Chicago: University of Chicago Press.
- Solis, A. (2017). «The Effects of Grade Retention on Human Capital Accumulation». Working paper, Department of Economics, Uppsala University (Online). Uppsala. Retrieved from <<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-337403>>.
- Tingler, L., Schoenberger, J. & Algozzine, B. (2012). Does grade retention make a difference? *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and ideas*, 85(5), 179-185.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & Allende, C. (2016) Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 27:4, 473-491.
- 3 El Liceo Canelo tiene información solo desde el periodo 2003-2006, pues antes no contaba con estudiantes de enseñanza media.
- 4 Esta estimación se realizó a través de un modelo jerárquico en dos niveles de intercepto aleatorio, donde las variables de control correspondientes al primer nivel del modelo (estudiantes) fueron: la educación de la madre y del padre; el ingreso de los hogares; el número de libros en el hogar; y el sexo de los alumnos. El segundo nivel de esta estimación (escuela) consideró el promedio por establecimiento de la educación de las madres y padres; el promedio del ingreso de los hogares (ajustado a pesos del 2013); la dependencia institucional del establecimiento; un índice de selectividad del establecimiento (construido a través de análisis factorial utilizando las respuestas a la pregunta ¿Qué requisitos o antecedentes fueron solicitados para que el alumno pudiera ingresar a este establecimiento?, realizada en el cuestionario de padres y apoderados del SIMCE); y un set de variables dicotómicas indicando las regiones donde se ubicaron las escuelas.

Segunda Sección Hallazgos generales

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.