



UNIVERSIDAD DE CHILE
INSTITUTO DE ESTUDIOS
AVANZADOS EN EDUCACIÓN



CIAE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
AVANZADA EN EDUCACIÓN



**Estudio de diagnóstico para
avanzar en el reconocimiento y
fortalecimiento de las escuelas
de reingreso en Chile
Resumen Ejecutivo**



**HOGAR
DE CRISTO
SÚMATE**



Investigadores CIAE a cargo de este estudio:

Juan Pablo Valenzuela
Sofía Bravo
Danilo Kuzmanic
Josefina de Ferrari

Contraparte técnica Fundación SÚmate:

Claudia Morales
Jaime Portales

Contenido

Presentación	4
Caracterización Escuelas de Reingreso en Chile.....	6
Brechas en torno a estándares Modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, logros y desafíos.	16
A. Aprendizaje Personalizado	16
B. Acompañamiento Personalizado.....	19
C. Apoyo a los profesionales.....	20
D. Aprendizaje flexible.....	21
E. Acompañamiento al egreso.....	23
F. Resultados y logros alcanzados	25
G. Desafíos Identificados	26
Conclusiones	29
Bibliografía	33
ANEXO I: CÁLCULO DE TRAYECTORIAS DE VARIABLES DEL ESTUDIOS.....	34

Estudio de diagnóstico para avanzar en el reconocimiento y fortalecimiento de las escuelas de reingreso en Chile.

Resumen Ejecutivo

Presentación

Si bien, completar la educación secundaria en Chile es un derecho constitucional, diversos factores intervienen en que esto se vea dificultado para un importante número de niños, niñas y adolescentes, siendo excluidos del sistema escolar, o bien, en constante riesgo de serlo. Según el estudio realizado por Valenzuela et al. (2019), esta exclusión impacta negativamente en las futuras condiciones laborales y de ingreso al mercado laboral, la salud y bienestar, el desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales, y otras conductas de riesgo social de estos jóvenes. Así como también, estrategias de prevención y restauración de estos derechos, pueden tener un enorme impacto social y económico en sus vidas, que de ser bien diseñados e implementados superan con creces los costos de llevarlos a cabo.

A pesar de esta situación, Chile no cuenta con una política pública que asegure el reingreso de estos niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, una que se comprometa para que dichas alternativas aseguren calidad en los aprendizajes, cobertura adecuada y sustentabilidad financiera y de gestión a través del tiempo.

Como alternativa para esto existen proyectos educativos que, si bien no están completamente institucionalizados como tales, funcionan como Escuelas de Reingreso, aunque con diversas particularidades en torno a la composición de los estudiantes que educan y la modalidad de enseñanza que aplican. Debido a este carácter no oficial, su alcance a nivel de cobertura en la matrícula nacional es parcial.

La elevada magnitud actual del abandono y deserción educativa hace urgente el diseño de mecanismos de reingreso escolar de estos niños, niñas y jóvenes desertores tempranos, bajo modalidades de aulas o de establecimientos de reingreso. Para esto la Fundación SÚmate del Hogar de Cristo ha propuesto una batería de Modelos de Escuelas de Reingreso (Hogar de Cristo, 2019) planteados en orden ascendente de implementación (yendo desde el más económico Modelo A, hasta el de mayor costo, el Modelo C) basados en la metodología RAM (RAND/UCLA Appropriateness Method, Fitch et al., 2001), estos están focalizados hacia los estudiantes desescolarizados, y permitirían recuperar el derecho a la educación y la reincorporación de los niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar, logrando en ellos aprendizajes de calidad y su inserción

efectiva. Estos modelos plantean diversos estándares de implementación, funcionamiento y remuneraciones para profesionales y técnicos.

Debido a la heterogeneidad y ausencia de institucionalización de los proyectos educativos que se erigen como Escuelas de Reingreso, existe una ausencia de información acerca de su realidad local, su desempeño y el impacto que generan en sus estudiantes y sus trayectorias educativas. Por esto, se hace necesario la realización un diagnóstico y un levantamiento de línea base que describa la situación actual de los establecimientos educativos que se auto declaran y/o funcionan en la práctica como escuelas de reingreso en el país.

En base a esto se realizó la presente investigación de parte del Centro de Investigación Avanzada de la Universidad de Chile (CIAE), en conjunto con la Fundación Súmate, con el objetivo de **realizar un diagnóstico y levantamiento de línea base que describa la situación actual de 20 establecimientos educativos que se auto declaran y/o funcionan en la práctica como escuelas de reingreso en el país, para que sirva como punto de partida para avanzar en la instalación progresiva del modelo A de estándares de calidad propuesto por el estudio de Fundación Súmate-Hogar de Cristo (Hogar de Cristo, 2019) que corresponde al modelo más factible y viable de implementar en el corto y mediano plazo en Chile.** Los proyectos de reingreso y reinserción del MINEDUC con los cuales estas escuelas trabajan consideran la reinserción escolar como acciones cuyo propósito sea asegurar la continuidad de las trayectorias escolares que niños, niñas y jóvenes no han podido completar debido a diversos factores (sociales, económicos, psicológicos, etc.)¹. Esto implica un trabajo de revinculación con el espacio educativo y un trabajo pedagógico integral, especializado, flexible y pertinente. En la práctica, si bien existen muchos elementos comunes, vamos a ir observando que cada escuela hace propio el concepto de Escuela de Reingreso (o, también, Escuela de Segunda Oportunidad), con una variedad de ideas y proyecciones.

Para lograr este objetivo, se propuso:

- Describir con datos secundarios disponibles las características principales y comportamiento dinámico de hasta 20 establecimientos educativos –o escuelas de reingreso- identificadas por Fundación Súmate.
- Diseñar instrumentos para elaborar un diagnóstico cuantitativo/cualitativo de las condiciones actuales de las escuelas de reingreso existentes en el país respecto de los estándares definidos por Fundación Súmate-Hogar de Cristo.

¹ Definición extraída de las Bases Administrativas, Técnicas y Anexos para la Licitación del Concurso de Proyectos de Reinserción Educativa y Aulas de Reingreso, Año 2019. Página 21.

- Identificar las brechas (de docentes, consejeros, equipos psicosociales, mentores y financiamiento) que existen entre la situación actual y la situación esperada de logro del modelo A por parte de 5 de los hasta 20 establecimientos educativos -o escuelas de reingreso- identificadas por Fundación SÚMATE para el presente estudio.

Como señalan los objetivos, se utilizó una metodología mixta, utilizando un enfoque cuantitativo para una primera fase del estudio y uno cualitativo para una segunda fase. En primer lugar, se seleccionaron 20 escuelas que según los registros de Fundación SÚMATE, funcionan con el enfoque de reingreso. Para esto, se analizaron los datos oficiales del MINEDUC, tales como la matrícula, niveles impartidos, e indicadores de eficiencia interna (asistencia, rotación docente, tasa de abandono, ingreso a la educación superior, entre otros), considerando la evolución de éstos en los últimos 10 años. Esto permitió, en primer lugar, tener una caracterización general de las instituciones que funcionan en la práctica como Escuelas de Reingreso a nivel nacional, para después seleccionar y realizar cinco estudios de casos cualitativos. Estos tuvieron el fin de caracterizar en profundidad las escuelas considerando otros factores explicativos de su funcionamiento y sus resultados. Como eje orientador del trabajo de campo cualitativo se utilizaron las dimensiones propuestas por el modelo de Escuelas de Reingreso elaborado por Fundación SÚMATE (Hogar de Cristo, 2019). Por último, a partir de estos estudios de caso se identificaron las brechas existentes en torno a los estándares que propone el modelo A para la implementación de Escuelas de Reingreso, y se elaboró un análisis transversal para diagnosticar los principales desafíos existentes en los establecimientos.

Caracterización Escuelas de Reingreso en Chile.

A partir de la identificación de las 20 escuelas mencionadas, se elaboró una ficha para cada una empleando datos secundarios provistos por el Ministerio de Educación y el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile, permitiendo así analizar cuantitativamente la estructura, matrícula, cuerpo docente, eficiencia interna y continuidad en la educación superior de los estudiantes de estas escuelas y su trayectoria en estos ámbitos desde el 2010.

Con la finalidad de entregar un marco de comparación que fuera coherente, en términos de resultados, con la realidad en la que se insertan estas 20 escuelas, se integran en el análisis los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) a nivel nacional. Estos colegios se consideran un buen grupo de referencia, dado que también persiguen la finalización de estudios de quienes se vieron excluidos del sistema escolar. Los datos de los CEIA en cuanto a gestión y dotación docente, así como en cuanto a eficiencia interna, serán utilizados junto al promedio nacional como punto de comparación en el análisis de los datos presentados a continuación sobre las 20 escuelas de reingreso participantes en el estudio.

La principal limitante de este marco es que no es posible acceder a la información socioeconómica de los estudiantes matriculados en los CEIA, tanto de aquellos incluidos en las 20 escuelas analizadas como del conjunto de estos utilizados como punto de referencia, omitiendo, por tanto, un determinante central para la contextualización y comprensión de los resultados encontrados para este tipo de establecimientos. Esto se debe a que las fuentes de información a nivel nacional que contemplan esta variable, ya sea el Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE) o el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), la tienen únicamente para aquellos colegios con educación regular para niños y jóvenes y no para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Los resultados del componente cuantitativo del estudio contemplaron, en primer lugar, y debido a la heterogeneidad de los establecimientos de la muestra, la construcción de subgrupos en función de características administrativas y funcionales similares. **Se construyeron entonces 5 subgrupos, el primero compuesto por 5 escuelas de pequeño tamaño (matrícula promedio de 112 NNJ) que no imparten ningún tipo de enseñanza media. El segundo grupo se diferencia del primero ya que incorporan la educación media para adultos entre sus niveles educacionales. El tercer y cuarto grupo cuentan únicamente con educación para adultos, diferenciándose sólo en el tamaño de sus matrículas (el grupo 3 tiene una matrícula promedio de 323 NNJ y el grupo 4 una de 1449 NNJ). Por último, el quinto grupo está compuesto por un solo colegio, cuya principal distinción del resto de los colegios es que es el único de la muestra que cuenta con enseñanza media Científico-Humanista para niños y jóvenes, siendo el único nivel que imparte.**

A continuación, se muestra una tabla en la que se visualizan los cinco subgrupos, con algunas de sus **características generales**, tales como los años de experiencia de la institución, la matrícula, la edad promedio de sus estudiantes y el porcentaje de Índice de Vulnerabilidad de Escolar (IVE) de sus estudiantes.

Tabla N°1: Subgrupos Escuelas de Reingreso y sus características.

Grupo	Cantidad	Sostenedor	Años de Experiencia	Edad promedio estudiantes	Índice de Vulnerabilidad Estudiantes (sólo para educación regular, no EPJA)
Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes	5 colegios	80% P. Subvencionado ²	Todos tienen 10 o más años de experiencia.	13,09 años.	IVE en la enseñanza básica: 94% (1era prioridad: 87%; 2da prioridad: 5%; 3era prioridad: 2%)

² Al no haber particulares pagados dentro de estos 20 establecimientos, considerar el resto del porcentaje como municipal.

Grupo 2: Colegios de Básica y Media	4 colegios	75% P. Subvencionado	Un 75% tiene 10 o más años de experiencia y el resto tiene entre 5 y 9 años de experiencia.	Básica: 14,7 años Media: 18,49 años	IVE en la enseñanza básica: 96% (1era prioridad: 87%; 2da prioridad: 6%; 3era prioridad: 3%)
Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos	8 colegios	75% P. Subvencionado	Un 50% tiene 10 o más años de experiencia, un 25% entre 5 y 9 años, y otro 25% menos de 5 años de experiencia.	Básica: 23,81 años. Media: 22,95 años.	-
Grupo 4: Centros Grandes para Adultos	2 colegios	0% P. Subvencionado	Todos tienen 10 o más años de experiencia.	Básica: 19,95 años Media: 22,17 años.	-
Grupo 5: Colegio Científico- Humanista	1 colegio	Particular Subvencionado.	10 o más años de experiencia.	16,43 años. (Media)	IVE en la enseñanza media: 58% (1era prioridad: 46%; 2da prioridad: 5%; 3era prioridad: 7%)
Promedio CEIAs (Nacional)	315 colegios	48,2% P. Subvencionado 39,3% Municipal 10,4% P. Pagado	-	Básica: 26,88 años. Media: 23, 33 años.	-

En términos de **evolución de la matrícula**, la tabla a continuación indica el promedio para cada uno de los subgrupos, incluyendo si existe una trayectoria creciente, decreciente o inexistencia durante los últimos diez años³. De ella se puede desprender que existe una menor participación de estudiantes en la enseñanza básica en este tipo de escuelas. Así también, se puede observar un crecimiento en su tamaño, el cual han experimentado la mitad de los colegios comprendidos en los Grupos 3 y 4, conformados en su mayoría por centros educativos para adultos (estos concentraron, además, gran parte de su matrícula en la enseñanza media).

³ Ver Anexo I: CÁLCULO DE TRAYECTORIAS DE VARIABLES DEL ESTUDIOS

Tabla N°2: Subgrupos, promedio de matrícula y de trayectoria.

Grupo	Matrícula y su trayectoria
Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes	112. La mayoría presenta una tendencia decreciente.
Grupo 2: Colegios de Básica y Media	152. Sin una tendencia clara dentro del grupo.
Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos	323,6. La mayoría presenta una tendencia creciente.
Grupo 4: Centros Grandes para Adultos	1449 Un establecimiento sin tendencia y uno creciente.
Grupo 5: Colegio Científico-Humanista	108 Tendencia creciente.
Promedio CEIAs	250

Luego, se analizaron algunos **indicadores de desempeño**. En primer lugar, podemos observar la **dotación docente** con relación a la cantidad de estudiantes del establecimiento y la rotación de estos⁴. Además, se señala si existe, o no, una tendencia creciente o decreciente durante la última década para cada indicador. De este análisis se pueden observar tendencias divergentes entre las escuelas de reingreso. Las con educación básica (Grupos 1 y 2) presentan una mejor dotación docente que el promedio de los CEIAs y el promedio nacional de educación regular, y, por el contrario, los colegios para adultos (Grupo 3 y 4) superan ampliamente estos promedios. A la vez, en términos de rotación docente todas las escuelas de reingreso superaron el promedio CEIA y Ed. Regular nacional con excepción del Grupo 2 (Colegios Básica y Media), grupo que también posee el mejor índice de dotación docente.

⁴ La rotación docente se refiere al porcentaje de profesores que no continúan en el colegio, al menos en los dos periodos posteriores al año analizado. Dado que se calcula en referencia a los dos años posteriores y que se cuenta con información de la dotación docente hasta el 2018, esta solo puede ser calculada hasta el 2016.

Tabla N°3: Dotación y rotación Docente.

Grupo	Dotación Docente (Número de estudiantes por cada docente)	Rotación Docente
Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes	11,3. No se presenta una tendencia en la última década.	30% La mayoría de los establecimientos no presenta tendencia.
Grupo 2: Colegios de Básica y Media	8,4. Dos colegios con tendencia decreciente y dos sin tendencia.	18,7% Dos colegios sin tendencia, uno con tendencia creciente y otro decreciente.
Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos	25,6. Se observan todas las tendencias variadas entre los colegios del grupo sin preponderancia.	32,4% La mayoría no presenta una tendencia.
Grupo 4: Centros Grandes para Adultos	24,5. Un colegio sin tendencia y otro con tendencia decreciente.	36,4% Ambos colegios con tendencias crecientes.
Grupo 5: Colegio Científico-Humanista	10,8. Sin tendencia.	28,6% Tendencia decreciente.
Promedio CEIAs	19,6.	21,6%
Promedio Nacional Ed. Regular	14,2	20%

Por otra parte, se analizaron **otros indicadores de desempeño**: la asistencia promedio del establecimiento, el porcentaje de repitencia, el porcentaje de abandono⁵, la tasa de retiro y la tasa de exclusión⁶. Junto a esto, se analizó la **continuidad en la educación superior** a través de indicadores tales como el porcentaje de estudiantes que, al menos en los dos años posteriores a su egreso, rindieron la PSU, y/o ingresaron a la

⁵ Mientras que la tasa de repitencia incluye a aquellos que, debido a su desempeño del año, reprueban el grado al que asisten, la tasa de abandono corresponde al porcentaje de estudiantes que no pueden ser evaluados dado que se retiraron del colegio antes del cierre del año.

⁶ La tasa de retiro incluye a aquellos que, permaneciendo en el sistema educacional, se cambian de establecimiento. La tasa de exclusión abarca a los estudiantes que, sin haber egresado del sistema, no se vuelven a matricular en ningún establecimiento en los próximos dos periodos. Al igual que la tasa de rotación docente, estas variables solo pueden ser analizadas hasta el 2016.

educación superior⁷. En la tabla a continuación se detallan estos resultados, señalando también, si existe o no una tendencia promedio para la última década.

Tabla N°4: Indicadores de Desempeño.

Grupo	Asistencia	Repitencia	Abandono	Retiro	Exclusión	Rendición PSU	Ingreso a Ed. Superior
Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes	82%. No se presenta una tendencia clara en el grupo.	9,4% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	16,9% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	31,9% La mayoría de los colegios no presentan tendencia	8,1% La mayoría de los colegios presentan tendencia decreciente.	-	-
Grupo 2: Colegios de Básica y Media	75,5% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	11,8% Dos colegios con tendencia decreciente y dos sin tendencia.	16,1% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	25,4% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	9,8% La mayoría de los colegios presentan tendencia decreciente.	41,3% No se presenta una tendencia clara en el grupo.	22,4% No se presenta una tendencia clara en el grupo.
Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos	77,9% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	28,2% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	18,3% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	8,8% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	21,6% La mayoría de los colegios presentan tendencia decreciente.	27,1% Ninguno presenta tendencia.	29% Ninguno presenta tendencia.
Grupo 4: Centros Grandes para Adultos	75% La mayoría de los colegios no presentan tendencia.	2,7% Un colegio tendencia decreciente y uno sin tendencia.	33,8% Ninguno presenta tendencia.	6,4% Ninguno presenta tendencia.	23,2% Ambos presentan tendencia decreciente.	22,5% Un colegio tendencia creciente y uno sin tendencia	29,8% Ninguno presenta tendencia
Grupo 5:	93%	9,2%	4,2%	12,1%	0%	66,7%	60%

⁷ Dado que la tasa de rotación docente, la tasa de retiro, la tasa de exclusión y las variables asociadas a la continuidad en la educación superior consideran para su cálculo los dos años posteriores, solamente pueden ser calculadas hasta el 2016.

Colegio Científico-Humanista	No presenta tendencia.	Tendencia decreciente.	No presenta tendencia.	Tendencia decreciente.	Tendencia decreciente.	Tendencia decreciente.	Tendencia decreciente.
Promedio CEIAs	87,8%	15,8%	23,9%	12,1%	23,1%	38,3%	30,8%
Promedio Nacional Ed. Regular	93%	3,1%	1,9%	21,1%	1,6%	85%	76,1%

De estos datos se puede desprender que **el nivel de eficiencia interna de las escuelas es divergente dentro del grupo de escuelas de reingreso**. Resaltan los colegios que se registran como centros educacionales para adultos (Grupo 3 y 4), registrando un peor desempeño en la retención de sus estudiantes en el sistema educacional, más cercanos a los resultados medios de los CEIA, exhibiendo altas tasas de exclusión de sus estudiantes, si bien, con tendencias decrecientes en el tiempo para la mayoría. Sobre este último punto, se rescata también que un porcentaje mayoritario de los colegios que componen cada uno de estos cinco grupos muestran trayectorias decrecientes en sus tasas de exclusión, entregando buenas perspectivas del aprendizaje de estos establecimientos en su función como escuelas de reingreso. Un punto a rescatar, relacionado con las dificultades que enfrentan este tipo de establecimientos, y el cual va a tomar relevancia más adelante en el informe, tiene que ver con el porcentaje de asistencia que existe en general para las escuelas de reingreso, el cual es menor al promedio de CEIAs a nivel nacional, y considerablemente menor al promedio nacional de educación regular. Esto es importante considerando que la principal fuente de financiamiento que tienen los establecimientos estudiados es la subvención escolar, la que está sujeta a la asistencia de los estudiantes.

En cuanto a la continuidad, se observa una fracción reducida de estudiantes que deciden y logran continuar su trayectoria educacional en la educación superior, siendo los del segundo grupo menores a la media de los CEIA y a las del tercer y cuarto grupo. El colegio del último grupo es el único cuya fracción de estudiantes en esta categoría supera la mitad de su matrícula. Asimismo, existen pocos casos con una mejora o crecimiento en este ámbito, donde la gran mayoría de los establecimientos no muestran una tendencia clara durante la década.

Después de haber observado los resultados del componente cuantitativo del estudio, podemos decir en términos generales que **las escuelas de los grupos 1, 2 y 5 –aquellos que atienden a niños, niñas y jóvenes en horarios diurnos–, muestran mejores ratios entre estudiantes y docentes. De la misma manera, logran exhibir mejores resultados en la tasa de repitencia y de exclusión (8,1% y 9,8%, respectivamente), contrario a lo que ocurre en los grupos 3 y 4 – que atienden a población adulta mayoritariamente en horario diurno**

y **vespertino** –, quienes muestran un porcentaje relevante (21,6% y 23,2%, respectivamente) de sus estudiantes que no continuaron dentro del sistema educacional en el 2016. **No obstante, estos últimos grupos parecen ser más eficaces en permitir a sus estudiantes continuar su trayectoria en la educación superior, a pesar de tener un menor porcentaje de ellos que asisten a rendir la PSU** (el 29% y 29,8% de los estudiantes de último grado continua sus estudios en la educación superior en los grupos 3 y 4, respectivamente).

Es importante recalcar que los resultados descritos aquí se han enfocado principalmente en las tendencias promedios dentro de cada grupo, omitiendo la mencionada heterogeneidad que existe al interior de éstos. Dentro de los conjuntos existen experiencias más exitosas que otras en las distintas dimensiones, lo que abre la posibilidad de fomentar un diálogo entre las escuelas que fecunde un aprendizaje colectivo, en aras de fortalecer las redes que éstas mismas han emprendido en miras hacia su reconocimiento y consolidación. Con la finalidad de indagar más sobre el estado de estas escuelas y los determinantes de su éxito en los diferentes ámbitos es que se plantea el componente cualitativo de esta investigación.

Habiendo caracterizado el panorama general de las escuelas de reingreso, **el componente cualitativo del estudio buscó tener una comprensión más acabada de cómo se desenvuelven estas escuelas en el quehacer educativo y a qué factores se ven enfrentadas dentro de su contexto particular.** Para esto, se seleccionaron **5 escuelas del grupo de 20, y para cada una se construyó un estudio de caso. De las 5 escuelas, 3 forman parte del mencionado subgrupo N°2 de Colegios con educación básica y media, y 2 forman parte del subgrupo N°3 de Centros de Tamaño Medio para adultos.** Casi todas se constituyen como establecimientos particulares subvencionados, teniendo de sostenedor fundaciones (casos A, B, y D) y particulares (caso E), y, uno como establecimiento municipal dependiente de una corporación municipal de educación (caso C). Además, tres de ellas se encuentran en la Región Metropolitana acogiendo a población urbana, y dos se encuentran en regiones del centro-sur y sur del país, acogiendo a población tanto urbana como rural (Ver Tabla N°5).

Tabla N°5: Características generales estudios de caso.

	Escuela A.	Escuela B	Escuela C	Escuela D	Escuela E
Grupos del Componente Cuantitativo del Estudio	Grupo 2: Colegios con Básica y Media	Grupo 2: Colegios con Básica y Media	Grupo 2: Colegios con Básica y Media	Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para adultos	Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para adultos

Región	Metropolitana	Metropolitana	Metropolitana	Región del Maule	Región de Aysén
Modalidad	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado
Sostenedor	Fundación	Fundación	Corporación Municipal	Fundación	Particular
Niveles que ofrece	2° nivel básico (3ero y 4to año básico) 3° nivel básico (5to y 6to año básico) 4° nivel básico (7mo y 8vo año básico) 1° nivel medio (1ero y 2do año medio) 2° nivel medio (2do y 3er año medio).	3° nivel básico (5to y 6to año básico, funciona como multinivel para años menores) 4° nivel básico (7mo y 9vo año básico) 1° nivel medio (1ero y 2do año medio) 2° nivel medio (3ero y 4to nivel medio)	(*) ⁸ 1° nivel (1ero y 2do año básico) 2° nivel (2do y 3ero año básico) 3° nivel (5to y 6to año básico) 4° nivel (7mo y 8vo año básico)	1° nivel (7mo y 8vo año básico) 2° nivel (1ero y 2do año medio) 3° nivel (2do y 3er año medio).	1° nivel (1ero y 2do año medio) 2° nivel (2do y 3er año medio).
Rural/Urbano (Composición de Estudiantes)	Urbano	Urbano	Urbano	Rural/ Urbano	Rural/Urbano

Los establecimientos visitados son variados también en cuanto a modalidad curricular, y el perfil de los estudiantes, observándose amplitud en cuanto a que en algunas escuelas estudian jóvenes adolescentes con repitencia; otras escuelas para jóvenes y adultos (EPJA) reciben principalmente adolescentes y jóvenes (entre 15 y 20 años); así como también otras se catalogan como EPJA, donde conviven en el aula adolescentes junto a personas de la tercera edad.

⁸ (*) Si bien el colegio C tiene educación básica y media, en el estudio de caso se consideró únicamente la educación básica, debido a que dentro del establecimiento se hace referencia a que es este ciclo el que funciona orientado con el modelo de una 'escuela de reingreso'.

Un aspecto transversal sobre el **perfil de los estudiantes** es que en todos los colegios se indica que en los últimos años **ha estado cambiando, hacia una alta concentración de estudiantes jóvenes**. También todos los colegios tienen la convicción que el sistema regular no les da acogida a jóvenes y adultos que han sido vulnerados en sus derechos por -en su mayoría- pertenecer a contextos de alta vulnerabilidad social, en este sentido sus establecimientos **no solo tienen un foco en restablecer el derecho a la educación, sino también a generar una mayor inclusión de los jóvenes en la sociedad y en sus expectativas acerca de sus proyectos de vida**. Esta cualidad es un factor que condiciona todo el proyecto educativo y una de las principales características con que la comunidad escolar define a cada establecimiento.

Por otro lado, pese a que los estudiantes poseen esta característica común, se observa que existe **una amplia variedad en cuanto a los motivos de ingreso de los estudiantes**, los cuales han sido, además, variados en el tiempo de acuerdo con las necesidades que han ido surgiendo en términos sociales y educativos. Se observa actualmente, por ejemplo, una tendencia al ingreso de estudiantes que, debido a problemas conductuales o trastornos de aprendizaje, han sido derivados informalmente desde escuelas tradicionales. Lo diverso de los motivos de ingreso, sería un facilitador para la existencia de una **gran diversidad de características personales en los estudiantes**, lo cual es descrito por la mayoría de los jóvenes entrevistados como una cualidad positiva de los establecimientos.

Otra característica compartida es una **tasa de asistencia promedio más reducida que la que presentan los CEIA (87,8%)**. De todas formas, entre los cinco colegios analizados existen diferencias significativas, donde los Colegios A y E presentan los porcentajes más altos de asistencia y se acercan al promedio CEIA (ambos con 83%), y donde el C revela el menor porcentaje, con un 70%.

En cuanto a otros índices de Eficiencia Interna, vale la pena mencionar que **todos los establecimientos poseen tasas de Abandono y Exclusión menores al promedio calculado para los CEIA (23,9%; 23,1%)**. Los Colegios A y E nuevamente presentan los porcentajes más bajos y el C los más altos dentro del grupo.

Otro aspecto transversal es que, en general, **son instituciones que están viviendo procesos de reestructuración**. En algunos casos esto se debe a que son proyectos que se transformaron en escuela hace pocos años, colegios que implementaron el modelo educativo de reingreso solo recientemente, con cambios en la dirección del establecimiento para mejorar el desempeño, o de colegios que están en pleno proceso de crecimiento y cambios. Estos procesos de reestructuración se expresan en debilidades identificadas en el modelo pedagógico, procesos de desvinculación colectiva de docentes, y, en la búsqueda para el diseño e implementación de nuevas metodologías didácticas durante los últimos años (siendo un ejemplo claro la

implementación reciente de la estrategia pedagógica de Aprendizaje Basado en Proyectos en todos los colegios, con la excepción del Colegio A, el cual acumula más experiencia en este aspecto).

Respecto a **expectativas de los estudiantes** en su paso por el establecimiento, **en todos los colegios hay estudiantes que desean diferentes caminos en su futuro**. Algunos quieren ingresar a la Universidad o CFT, otros quieren volver a la educación tradicional para terminar con una ocupación técnica, otros quieren trabajar o ingresar al servicio militar. También hay adultos (los menos), avanzados en edad, que no se visualizan estudiando después y su objetivo es cumplir una meta personal. Esto va a variar dependiendo de los niveles que ofrece el establecimiento (sólo básica o enseñanza media completa), sin embargo, no se identifican perfiles claros entre los colegios, lo que puede deberse también a la heterogeneidad del perfil estudiantil en la mayoría de ellos, que como indicamos previamente, es uno de los atributos principales de los casos analizados y probablemente de todo el sistema de educación de adultos en horario diurno.

Brechas en torno a estándares Modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, logros y desafíos.

A partir del análisis de las dimensiones propuestas por Fundación Súmate para la definición de estándares de escuela de reingreso: aprendizaje personalizado, acompañamiento personalizado, aprendizaje flexible, apoyo a los profesionales y acompañamiento al egreso (Hogar de Cristo, 2019), fue posible identificar brechas en cada establecimiento en relación con el estándar del Modelo A. De manera de transversalizar lo encontrado, se creó una matriz que resume la realidad de cada dimensión en todos los establecimientos, la cual se presenta en el informe completo.

A. Aprendizaje Personalizado

Según los estándares definidos por Fundación Súmate y Fundación Hogar de Cristo (2019), el modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE considera que para lograr un **aprendizaje personalizado** el equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar, al menos, con un director, profesores y equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Asimismo, debe contar con un equipo directivo acorde al tamaño del establecimiento: equipo directivo más apoyo administrativo.

Otras características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate a considerar:

- Los docentes deben ser seleccionados según sus habilidades académicas, sociales y motivación para el cargo. Deben estar o ser formados y capacitados para trabajar con estudiantes en situaciones de pobreza y exclusión, con experiencias de vida marcadas por el fracaso y abandono escolar.
- Para evitar la rotación de los profesionales, la escuela debe asegurar buenas condiciones laborales y buenas remuneraciones a todo su equipo.
- La proporción de estudiantes por profesor debe ser aproximadamente 6:1 y la proporción de estudiantes por profesional del ámbito psicosocial debería ser aproximadamente 20:1

Todos los establecimientos analizados en este estudio cuentan con un equipo directivo, un equipo docente y un equipo de profesionales del área psicosocial, siendo este último muy valorado en todas las instituciones estudiadas y que tiene centralidad en el proyecto educativo que describen.

Ahora bien, sólo 2 colegios cuentan con Terapeuta Ocupacional dentro de su dotación psicosocial. Esto no fue identificado como una deficiencia o debilidad por las comunidades educativas.

En términos de **apoyo administrativo**, se han visto diferencias caso a caso, teniendo algunos, mucha capacidad de apoyo y otros un equipo reducido, quienes identificaron deficiencias en torno a este punto.

En cuanto a la **cantidad de docentes y el coeficiente de estudiantes por profesor propuesto (6:1)**, es posible observar que un colegio de administración municipal C cumple con este estándar. Otros dos colegios, pertenecientes, A y B, lo superan moderadamente (9:1 y 10:1). Por último, otros dos lo superan excesivamente (32:1 y 34:1). Vale mencionar que estos dos últimos pertenecen a los denominados Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) y en 2018, estos dos colegios presentaban cifras por sobre el promedio de estudiantes por docente 2018 a nivel país (14,2), a diferencia del resto de colegios del estudio, que muestran índices bajo el promedio a nivel de educación regular en Chile.

En términos de **carga laboral y emocional de los docentes**, se puede señalar que, en los establecimientos A, D y E, los docentes se autoconciben con una carga muy alta en su labor, independiente de las diferentes condiciones laborales que varían de caso a caso (distribución de horas de planificación y aula, existencia de co-docencia u otros apoyos, cantidad de profesores, cursos más pequeños). Debido a lo anterior, manifiestan la necesidad de aumentar la cantidad de docentes. En cambio, los establecimientos B y C no mencionan sentir una carga laboral excesiva, aunque mencionan la necesidad de que al interior de los establecimientos haya

una prioridad por mantener un buen clima laboral y apoyar las relaciones interpersonales, aspectos críticos para un buen desempeño en las escuelas de reingreso.

Por otro lado, el **clima laboral entre profesionales**, a pesar de la carga declarada, se evalúa como positivo, a excepción del C, en el cual refieren que el clima de la escuela es “*tenso*”. Coincidentemente, el C, pese a presentar un coeficiente adecuado para el estándar del Modelo A, posee los promedios más bajos en cuanto a Eficiencia Interna y manifiesta cierta inestabilidad en algunos equipos de trabajo.

Respecto a la **rotación docente**, nuevamente es bastante heterogénea. Por ejemplo, el C presenta el porcentaje 2016 más bajo (6,3%), considerando los antecedentes nombrados en el párrafo anterior. En cambio, 2 colegios (Colegio B y Colegio E) poseen promedios en 2016 por sobre los CEIA y la Media Nacional (estos colegios presentan una rotación de 41,7% y 66,7% anualmente; vs el 21,6% del promedio CEIA y el 20% a nivel País), uno de estos, el Colegio B, manifiesta estar en proceso de reestructuración con una nueva dirección. El Colegio A presenta una rotación levemente bajo el promedio a nivel CEIA y País (19%).

En resumen, pareciera que no es suficiente contar con mayores equipos profesionales y lograr una estabilidad laboral para asegurar mayores logros en los resultados educativos de los jóvenes, desafiando los aspectos pedagógicos y didácticos, pero también las capacidades de liderazgo pedagógico que puedan establecer la constitución de equipos profesionales satisfechos, trabajando colaborativamente y generando un adecuado clima de trabajo y de relación interpersonal.

Para el caso de los **profesionales del área psicosocial**, nuevamente los colegios D y E no cumplen con el coeficiente de estudiantes por profesional psicosocial recomendado por el Modelo A, planteado por Súmate (sobre una recomendación de 20:1, estos colegios alcanzan una relación 38:1 y 57:1) y el colegio A supera moderadamente la recomendación (21:1). Estos 3 establecimientos identifican una deficiencia en este aspecto, manifestando diferentes motivos (perfil profesional que se requiere es escaso, carga laboral es excesiva, estudiantes y ambiente son complejos) y solicitan una mayor dotación de profesionales, en especial de educadores diferenciales, para abarcar de manera personalizada a cada estudiante.

Por otro lado, los colegios B y C tienen una mejor dotación de profesionales en esta área (19:1 y 10:1 respectivamente). Aun así, el Colegio B reclama necesitar más educadores diferenciales y apoyo para el jefe del equipo, debido a la excesiva carga laboral.

Respecto al **perfil de los profesionales**, en todos los establecimientos se expresa que los docentes y profesionales de una Escuela de Reingreso deben tener competencias para atender esta realidad de

vulnerabilidad y pocos hábitos escolares. Se mencionan la perseverancia, y manejo de situaciones complicadas. En algunos establecimientos, se le atribuye a este factor la dificultad para conseguir profesionales con un perfil acorde a la institución y la rotación docente.

Por último, en 3 colegios se mencionan los bajos sueldos como motivo de rotación de profesionales, en especial los del ámbito psicosocial, quienes creen debieran recibir un mayor pago por trabajar en un ambiente de alta complejidad. Los entrevistados del establecimiento B, no mencionan el tema salarial y los profesionales del establecimiento E mencionan recibir bonos por asignación de zona, que mejora su condición de trabajo regular.

B. Acompañamiento Personalizado

Según los estándares definidos por Fundación Sumate y Fundación Hogar de Cristo (2019), el **acompañamiento personalizado** refiere a la incorporación de un consejero que trabaja en conjunto a los niños, niñas y jóvenes para desarrollar vínculos de confianza significativos, brindar apoyo en el proceso educativo (elaboración de plan de estudios) y en el vínculo con las familias si es necesario. Asimismo, el tutor o consejero debe conocer el contexto del estudiante y acompañar el egreso. Se señala este profesional no debiera tener más de 4 estudiantes a su cargo y debiera juntarse, al menos, una vez a la semana y con regularidad mensual, bimensual o trimestral después del egreso, dependiendo cuánto tiempo haya transcurrido desde la salida del estudiante. **En ninguno de los establecimientos existe la figura del Consejero, en la forma que se describe en la recomendación** (el que se constituya en una figura significativa para el estudiante, que pueda tener una reunión una vez por semana y generar un vínculo posterior al egreso). El caso más cercano a esta propuesta es un proyecto no ejecutado del colegio E, que para el próximo año va a implementar la figura de un 'tutor' con 6 o 7 estudiantes asignados para el acompañamiento. Sin embargo, aún no existe total claridad sobre los detalles de la implementación y no es una práctica que incluya a todos los estudiantes.

Si bien, **en todos los establecimientos se tiene un equipo del área psicosocial que acompaña el proceso pedagógico**, la forma en que este acompañamiento se desarrolla varía en forma y contenido, existiendo diferentes instancias y cantidad de profesionales trabajando en ellas. Asimismo, el acompañamiento no es sistemático ni generalizado, sino más bien depende muchas veces de la voluntad y carga laboral de los profesionales. En general, todos los establecimientos desarrollan la observación de casos y seguimiento de los más complejos. En la mayoría de los establecimientos, además, se cuenta con instancias grupales o talleres permanentes en el currículum que abordan el desarrollo de habilidades socioemocionales y el

acompañamiento del bienestar socioemocional de los estudiantes. **Otra instancia documentada es la figura de un ‘tutor’ en dos de los cinco establecimientos educativos estudiados cualitativamente, como un profesional psicosocial o docente que apoya la labor del profesor jefe de un curso en específico** (como en la observación de casos y generación de vínculo con el curso). Esta función, según comentan, no está formalizada dentro del perfil de cargo, por lo que, aunque en uno de los colegios está consolidada, pasa a ser una función inestable frente a contingencias o crisis. También existen las duplas psicosociales, que interactúan además con docentes y educadores diferenciales, como un apoyo integral a casos complejos.

El **perfil del profesional necesario** para este tipo de colegio posee, según describen, **funciones o actitudes que implican desarrollar competencias y habilidades socioemocionales para su labor**, las que incluirían el desarrollo de un vínculo significativo con los estudiantes. Existe, por lo tanto, la noción y necesidad de un acompañamiento personalizado para el logro de los objetivos tanto pedagógicos como socioemocionales en el estudiante, a pesar de que algunos colegios expresan que no se ha alcanzado el perfil de profesional requerido en su totalidad. Asimismo, como se ha mencionado, **la mayoría de los establecimientos refieren necesitar de más cantidad de profesionales para abarcar todos los casos**, a excepción del C. Por último, la mayoría de los estudiantes entrevistados expresan su preferencia por la relación que han podido generar con los funcionarios de los establecimientos, manifestándose como un factor relevante para su mantención en el sistema. Todo lo anterior, sugiere la relevancia que podría tener el rol del “*consejero*” en los establecimientos, si se estableciera como una función sistemática.

C. Apoyo a los profesionales

Se concibe el **apoyo a los profesionales** como parte fundamental del desarrollo de un clima escolar adecuado (Fundación Súmate-Hogar de Cristo, 2019). El modelo A señala que cada escuela debiera contar con, al menos, un mentor. Este debe acompañar de manera externa (desde el nivel intermedio o desde la entidad sostenedora de la escuela) al equipo docente y debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Pedagogo con un mínimo de 10 años de experiencia en exclusión escolar
- Visitas a las escuelas, al menos, 16 horas al mes.

Su función será resguardar los lineamientos y misión de la institución, apoyar la labor de los docentes a través de la revisión de metodologías, feedback y resolución de problemas, dudas y obstáculos.

En ninguno de los casos existe la figura de un Mentor de la manera que se describe en los estándares del Modelo A. En la mayoría de los casos, el vínculo que tienen las personas de la entidad sostenedora es cercana al equipo directivo, pero no se involucra en la labor pedagógica que desarrollan los docentes. Para el caso de algunos establecimientos (Colegios A y B), sí hay un acompañamiento que involucra asesorías en Lenguaje y

Matemática, y visitas periódicas (una vez al mes) del sostenedor al establecimiento. Así también, en el caso del Colegio E, que recibe asesoría por parte de una Fundación externa, ésta realiza un acompañamiento en el ámbito pedagógico (más no de la entidad sostenedora).

En varios casos, puede observarse que **la comunicación desde el sostenedor hacia los docentes y la comunidad educativa es unilateral, es decir, en algunos colegios se siguen lineamientos desde el sostenedor, en otros se reciben capacitaciones o asesorías.** Sin embargo, **a la entidad asesora, según mencionan algunos, le hace falta conocer, escuchar e involucrarse en la comunidad escolar.** En este aspecto, la evaluación sobre el sostenedor tiene importantes desafíos en los colegios A, B y C, no siendo relevado entre los entrevistados del D. Por otro lado, existen casos en que esta falta de involucramiento del sostenedor en el funcionamiento cotidiano del colegio y en los aspectos pedagógicos es evaluado positivamente por significar una 'autonomía' para los liderazgos que existen en la escuela y las nuevas orientaciones en las que están direccionando el proyecto educativo, como es el caso del Colegio E.

Respecto al apoyo en el ámbito psicosocial, en el caso del C, la entidad sostenedora desarrolla un acompañamiento extensivo al equipo psicosocial del colegio y ayuda en el vínculo de éste con toda la red pública de apoyo psicológico y social.

Es posible visualizar la necesidad por parte de la mayoría de los profesionales entrevistados, de recibir un apoyo y guía más sistemática y personalizada, en los procesos de implementación de nuevas metodologías y prácticas, lo que sugiere la importancia de un profesional estable y externo que acompañe, como se propone en el Modelo A.

D. Aprendizaje flexible

El estándar de **aprendizaje flexible** se concibe como la implementación de un proceso educativo que se adapta a las necesidades particulares de cada niño, niña o joven que está en el establecimiento educativo (Fundación Súmate-Hogar de Cristo, 2019). Esto, en la práctica, se traduce en jornadas flexibles, metodologías innovadoras y la implementación de un currículum contextualizado.

Respecto a lo anterior, dentro de las recomendaciones para la implementación del Modelo A, están la instalación de metodologías activas que promuevan la autonomía, responsabilidad, proactividad, y capacidad de resolución de conflictos del estudiante, preparándolos para la vida laboral y la concreción de su proyecto de vida. Por otro lado, también se promueve el aprendizaje interdisciplinario a través de la elección de

proyectos de interés por parte de los y las estudiantes, siempre acompañados de al menos dos profesores de diferentes disciplinas.

Si bien todos los establecimientos mencionan el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)** como una metodología de enseñanza-aprendizaje activa utilizada, su implementación tiene formas muy diversas caso a caso. Existen varias maneras de concebirlo y aplicarlo, y en varios casos se menciona aún como una experimentación. En algunos establecimientos el ABP se materializa a través de evaluaciones conjuntas entre asignaturas (por ejemplo, la realización de una maqueta para dos asignaturas), en otros casos corresponden a proyectos que acercan a los estudiantes con la comunidad, y otros lo implementan en conjunto con formación y asesoría.

Los establecimientos A, B y E han sido asesorados en la implementación del ABP, logrando diferentes resultados. El A, destaca en la consolidación de esta metodología, teniendo una sala, con insumos necesarios, y un profesional destinado sólo a esta metodología, además de recibir la guía de una asesora internacional experta en la materia. El colegio E evalúa la metodología y sus resultados como exitosos. En cambio, el Colegio B, ha visto más dificultades en su implementación, cuyos docentes solicitan mayor guía y estructuración para su implementación.

Además de los ABP, todos los establecimientos manifiestan tener entre sus prioridades el llevar a cabo **prácticas en pos de la flexibilización y contextualización del currículum**, la búsqueda (más y menos lograda) de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que lleven a superar el modelo tradicional de educación, y la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales, a la vez que se persiguen los logros académicos. Es posible ver distintas realidades en torno a estas nuevas metodologías, sin embargo, la mayoría se encuentra en etapa de implementación. Por lo visto, el colegio que cuenta con una mayor consolidación de sus procesos es el Colegio A, el cual ha implementado aulas temáticas y un portafolio para cada estudiante, además de enfocar el trabajo colaborativo en el aula como métodos de construcción colaborativa.

Respecto a la **Interdisciplinariedad**, al igual que el ABP, en la mayoría de los establecimientos no ha sido sistemático el trabajo entre distintos profesionales y asignaturas, sin embargo, es una meta a la cual desean llegar. El colegio que ha consolidado de mejor manera el trabajo interdisciplinario es el Colegio A, mientras que el Colegio C, según mencionan, ha retrocedido en cuanto a instancias colaborativas.

Finalmente, en cuanto a la **flexibilidad, en términos de jornadas, evaluaciones y otros aspectos formales de una institución escolar (reglamento punitivo, uniforme escolar, entre otros)**, se puede concluir que ésta es la **principal característica con la que autodefinen su modelo educativo los colegios analizados**. Esto se

observa en la descripción que hacen los estamentos escolares de la institución, y también dentro de lo que evalúan positivamente sus estudiantes. Estos últimos mencionan esta flexibilidad, como la razón por la que se logra un vínculo y se sienten en comodidad durante su estadía en el establecimiento.

Hemos visto que todos los colegios estudiados se han enfocado en la implementación del Aprendizaje Flexible, incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales. En esta línea, se ha observado que ninguno cuenta con un plan de evaluación y seguimiento de estas nuevas metodologías y prácticas, con el cual pudiera medirse su éxito y sustentabilidad.

E. Acompañamiento al egreso

El **acompañamiento al egreso** es fundamental para apoyar el proceso y hacer sostenibles lo logrado durante la escuela. El modelo propone acompañar al egresado por, al menos, dos años después de haberse graduado (mensual los primeros seis meses, bimensual los próximos doce y trimestral los últimos seis). Esta labor la realiza idealmente el consejero, contemplando el acompañamiento en la revinculación al colegio tradicional o integración al mundo laboral (Fundación Súmate-Hogar de Cristo, 2019).

En ninguno de los establecimientos existe un plan de acompañamiento formal hacia el estudiante luego de su egreso. El contacto que se tiene con los estudiantes, una vez que egresan del establecimiento, se sustenta en el **vínculo informal y afectuoso** que se genera con ellos, como cuando regresan para saludar o solicitar algún apoyo (por ejemplo, cursos de computación, utilización de computadores). Esto se observa de manera constante en todos los establecimientos, valorándose el vínculo afectuoso que se mantiene con los estudiantes. Sin embargo, se advierte que este contacto, al no ser formalmente adscrito a un rol determinado, se convierte en una función inestable.

Para el caso de dos de los cinco establecimientos estudiados cualitativamente (que pertenecen al mismo sostenedor), estos tienen la posibilidad de integrarse a un programa psicosocial de acompañamiento, en el cual los estudiantes que ingresan a estudios posteriores pueden voluntariamente participar. Esto vendría a suplir parcialmente la función de acompañar a los estudiantes al egreso desde cada establecimiento, por lo que no se observa, en estos colegios, la necesidad real de hacer un acompañamiento formal, sostenido y generalizado. En el Colegio C tampoco se identifican planes de acompañamiento ni se lo plantean como necesidad. En cambio, en el Colegio E se proyecta implementar un plan de acompañamiento, aunque aún no hay prácticas concretas en la actualidad.

En las opiniones de los estudiantes tampoco se observa un posicionamiento claro en cuanto al vínculo posterior al egreso, ni el reconocimiento de esto como una necesidad.

El **seguimiento de la trayectoria de los egresados** es un aspecto que parece tener más relevancia, ya que algunos mencionan tener sistematizada la información de los que continúan estudiando (Colegio A y B) mientras otros manifiestan haberlo intentado mediante plataformas educativas o hacerlo de manera informal. En general, no obstante, el seguimiento que se realiza se refiere a estudiantes que siguen estudiando en otras instituciones en Media (Colegio A y C) o en estudios superiores, pero no existe información procesada al respecto.

Ahora bien, en cuanto al **proceso previo o durante el egreso**, se puede observar que en todos los establecimientos se otorga algún tipo de asistencia, tanto en preparación para la vida adulta como en orientación respecto a estudios superiores o vida laboral. Para las instituciones que cuentan con enseñanza media, los establecimientos generaron vínculos con instituciones de educación superior para acercar a los jóvenes a la oferta educativa, por ejemplo, invitándolos a dar charlas a la institución. En los establecimientos D y E, existe un período de tiempo en el último nivel en que se le dedica tiempo a la orientación vocacional de los jóvenes, así como también al proceso de postulación a becas y beneficios. En los establecimientos A y B, además, se cuenta con talleres para facilitar la orientación vocacional. Y, en el caso del colegio C, profesionales del área psicosocial asistieron a los estudiantes a ingresar a la plataforma de postulación a la enseñanza media.

Si bien en todos los colegios que cuentan con enseñanza media se dio cuenta de una necesidad de ofrecer una **formación certificada en oficios**, en sólo uno de ellos (Colegio B) esto se cumple a través de vínculos con corporaciones externas al establecimiento. Para los demás, especialmente en los establecimientos con EPJA, esto se plantea como un desafío, el cual se ve obstaculizado por las deficiencias en el área presupuestaria y de infraestructura.

F. Resultados y logros alcanzados

Algunos de los **logros más comunes identificados** se relacionan con aspectos que se basan en percepciones subjetivas de parte de los diferentes miembros de la comunidad escolar, y no en resultados posibles de ser medidos y evaluados formalmente. Uno de los más relevantes entre los establecimientos visitados es la **percepción de que existe un efectivo desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes durante su paso por el colegio**. Se mencionan cualidades como la mejora de la autoestima, la responsabilidad, el desarrollo de hábitos escolares, la disposición a escuchar y la forma de comunicarse con los adultos, entre otras.

Otro logro mencionado, se relaciona con la **percepción subjetiva sobre el aumento de la asistencia y la reducción en la tasa de repitencia y mayor retención en algunos establecimientos durante los últimos años**. Si bien, al momento de hacer una mirada de largo plazo, como lo señalan las fichas con los datos cuantitativos – con la excepción del Colegio D, que, dada su reciente incorporación al sistema subvencionado, no permite una comparabilidad inter temporal –, los indicadores que consideran desde el año 2010 al 2018 no muestran tendencias claras en cuanto al aumento de la asistencia y la tasa de retención. Al reducir el periodo a los últimos años, reconociendo la alta heterogeneidad en las experiencias de las Escuelas de Reingreso y los desafíos adicionales que tienen al compararse con el promedio de los colegios CEIA.

Se puede mencionar el caso del Colegio A con mejoras recientes en los diferentes indicadores de eficiencia interna, pero aún con varios de ellos por debajo del promedio de los establecimientos CEIA, también con algunos avances en asistencia y repitencia en el Colegio B, pero con alta inestabilidad en las tasas de abandono, retiro y exclusión escolar.

Estos indicadores dan cuenta de **dos tipos de desafíos diferentes**, por una parte, **la estructura de financiamiento basado en la asistencia de los alumnos parece inadecuada para las Escuelas de Reingreso**, pues parte de su propia oferta es que tenga altos niveles de flexibilidad, por ende, una modalidad de este tipo conlleva cambios en la modalidad de financiamiento, tal como lo propone el modelo propuesto por Fundación SUMATE, pero, por otra parte, la asistencia es una condición indispensable para los procesos de aprendizaje, identificándose una alta heterogeneidad entre los estudios investigados (entre 70% y 83%), por ende, **también es indispensable que este tipo de establecimientos promuevan el desarrollo e implementación de estrategias para una asistencia regular de sus alumnos** (Ver Tabla nº 6).

Tabla N°6: Promedios y Tendencias de Asistencia, Abandono y Retiro de los establecimientos estudiados, los CEIA y a nivel Nacional.

Nombre	Asistencia (%)		Abandono (%)		Retiro (%)		Exclusión (%)	
	2018	Trayec.	2018	Trayec.	2016	Trayec.	2016	Trayec.
Colegio A	83,3%	Sin Tendencia	10,8%	Sin Tendencia	16,1%	Decreciente	4,2%	Decreciente
Colegio B	73,1%	Sin Tendencia	18,4%	Sin Tendencia	21,4%	Sin Tendencia	11,3%	Decreciente
Colegio C	70,5%	Sin Tendencia	19,7%	Decreciente	30,7%	Sin Tendencia	16%	Decreciente
Colegio D	78,7%	Sin Tendencia	16,3%	Sin Tendencia	_ ⁹	-	_ ¹⁰	-
Colegio E	83,8%	Sin Tendencia	10%	Sin Tendencia	10,6%	Sin Tendencia	10,6%	Creciente
Promedio CEIA	87,8%	-	23,9%	-	11,1%	-	23,1%	-
Promedio Nacional	93%	-	1,9%	-	12,2%	-	1,6%	-

De todas maneras, estos logros tienen un correlato en términos de adhesión y bienestar general en lo manifestado dentro de los grupos focales con estudiantes, quienes tienen en general una **buena percepción sobre la posibilidad de aprender habilidades para la vida dentro de estos establecimientos**, a la vez que demuestran una adhesión a la institución en comparación con sus experiencias escolares anteriores.

G. Desafíos Identificados

Uno de los principales desafíos compartido por los casos presentados, tiene que ver con el **sistema de financiamiento**. Por un lado, el actual monto de subvención es insuficiente para implementar una Escuela de Reingreso, con una estrategia de trabajo multidimensional y personalizado, donde algunos de sus estudiantes

⁹ Datos no disponibles debido a la reciente constitución del colegio D como escuela (año 2018).

¹⁰ Datos no disponibles debido a la reciente constitución del colegio D como escuela (año 2018).

requieren de altos grados de flexibilidad en aspectos como la asistencia, mientras que la fuente principal de financiamiento es la subvención que descansa en la asistencia promedio de cada estudiante.

Un segundo aspecto del financiamiento es que **los aportes adicionales para implementar un programa de este tipo son inestables**. Por una parte, provienen de fondos concursables (Proyectos de Reingreso), que entregan recursos solo por 18 meses, luego de los cuales las prácticas y profesionales contratados para dar apoyo no pueden permanecer, de esta forma, esa modalidad no permite mejorar la calidad de este servicio educativo en forma sustentable. Por otra parte, las fuentes complementarias también provienen de aportes adicionales de los sostenedores, cuatro de los cinco colegios estudiados presentan estas fuentes, en un caso es una Fundación Católica que busca fuentes complementarias, en otra, es el municipio comprometido con un escuela pública que ofrece esta alternativa educativa, de mucho mayor costo, y en otros dos, es la propia Fundación la que entrega esos recursos adicionales provenientes de las donaciones privadas y personales que recibe.

De esta forma, **el financiamiento de esta modalidad con mayores estándares de calidad pasa por un rediseño del mecanismo de financiamiento de parte del Estado**, de lo contrario su cobertura y sustentabilidad será acotada y altamente inestable, impidiendo avanzar hacia la construcción de una política nacional.

Otro desafío importante tiene que ver con la **superación de un modelo ‘tradicional’ de educación**. Las comunidades escolares entrevistadas dan cuenta que, pese a incursionar en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en sus colegios, aún el grueso de la enseñanza está basada en el modelo educativo tradicional de la educación regular (una maestra o maestro orientando el trabajo de asignaturas al interior de las salas de clases, con el fin que los alumnos aprendan esos conocimientos, más allá de desarrollar determinadas competencias y habilidades, para lo cual aprender cuáles son las didácticas y metodologías más efectivas para alcanzarlas). Por ello, es indispensable enfatizar el **desafío generalizado de fortalecer un modelo pedagógico innovador y que responda a las necesidades específicas de una Escuela de Reingreso y de los alumnos en particular que tenga cada establecimiento**.

El análisis transversal es concluyente en cuanto a que ninguno de los colegios ha identificado cuales son los **indicadores de resultados relevantes**, más allá de reconocer la importancia de restablecer el derecho a la educación, y el reconocimiento de una educación que potencie habilidades intra e interpersonales en los estudiantes. De este modo, **no existen indicadores del término o graduación del nivel comprometido, tampoco de avance de la autoestima o autoeficacia, o de cambios en las expectativas**. Esa tarea es

fundamental, pues solo con estos indicadores podrán ser evaluados los proyectos de reingreso, identificar mejores prácticas y potenciar el aprendizaje de las diferentes experiencias del país.

Por otra parte, las entrevistas con los estudiantes y con docentes y directivos, no solo dan cuenta de un importante **cambio en la composición etaria de los estudiantes que asisten**, como también que muchos de ellos no son desertores antiguos del sistema escolar, sino que se han retirado de la educación regular recientemente. Asimismo, aunque las expectativas de estos estudiantes son diversas, **muchos de ellos esperan poder ingresar a la educación superior y obtener una carrera técnica o profesional para mejorar sus condiciones de vida**. En este sentido, es indispensable que los programas de las escuelas de reingreso contemplen esta nueva y diversa realidad, pues **existe una importante asimetría entre las expectativas y las estrategias formativas, estas últimas más orientadas a concluir la educación secundaria**. De igual forma, la formación técnica y la inserción en el mercado del trabajo aún están en la etapa declarativa de los establecimientos, por lo cual se vuelve indispensable el potenciar el trabajo individualizado sobre proyectos de vida, más aún cuando la permanencia de un alumno en estas escuelas será tan solo de dos años para la enseñanza media.

La efectividad de las Escuelas de Reingreso solo se podrá evaluar a través del tiempo, por ello, es una medida de corto plazo que éstas **incluyan una metodología de seguimiento a cada uno de sus estudiantes en forma sistemática**, por lo menos al año, dos años y cinco años de egreso, incluyendo el alto porcentaje de estudiantes que se retira de las mismas sin haber alcanzado la graduación del nivel educativo que cursaba. De no contar con esta información, nadie puede dar cuenta de los logros y aprendizajes de cada uno de estos establecimientos, ni siquiera de si se aseguró el restablecimiento del derecho de acceso a la educación.

Las entrevistas con las comunidades escolares dan cuenta de una **alta rotación de docentes y directivos**, como también de **requerimientos de una formación especializada**, la que hoy solo se adquiere durante el tiempo que trabajan en los centros de educación de adultos. Por otra parte, dado que las estrategias pedagógicas y didácticas terminan, en muchos casos, replicando el trabajo de los colegios regulares, **es indispensable desarrollar programas complementarios, cursos de especialización, pasantías a mejores prácticas y diversos materiales que puedan ir generando las competencias profesionales, técnicas y personales que permitan conformar directivos, profesionales y técnicos especializados en este tipo de educación**. De lo contrario, su efectividad será reducida, así como ante los altos niveles de rotación, sistemáticamente cada Centro estará intentando reiniciar una etapa formativa, que generalmente quedará inconclusa. Por cierto, este desafío debiese ser asumido por el Ministerio de Educación, Centros de Formación de Educación Superior, sostenedores y los propios establecimientos, puesto que debiese responder a una

política con perspectiva territorial. Una buena oportunidad podría darse experimentando a través de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública, donde todos cuentan con centros de educación para adultos.

Dos desafíos adicionales para el corto y mediano plazo son, primero, **incorporar una perspectiva territorial en el trabajo de las Escuelas de Reingreso**. En la situación actual, estas responden al objetivo de restablecer el derecho al acceso de la educación, lo cual es realizado desde una perspectiva individualizada de cada establecimiento. Sin embargo, la experiencia comparada da cuenta que la educación media regular requiere un **trabajo colaborativo entre varias instituciones, vinculadas no solo con los aspectos educacionales, sino de salud física y mental, de actividades de protección de otros derechos, de recreación y vida saludable, de aspectos laborales y productivos**; no solo vinculados con prácticas de trabajo, inserción laboral posterior, pero también de relación socioafectivas para la construcción de proyectos de vida basados en el acompañamiento de una comunidad cercana y comprometida con cada uno de los y las estudiantes.

De igual forma, es indispensable **que las estrategias sean pensadas en forma colaborativa con otros establecimientos**, tanto que se conformen como regulares como de reingreso, puesto que el derecho a la educación debe ser considerado como una solución articulada, más que de competencia entre diferentes alternativas educacionales. En este mismo sentido, muchas de las propuestas de reingreso educacional debiesen ser pensadas como aulas de reingreso, más que escuelas completas con esta condición, tal como en muchos casos, las aulas y las escuelas, podrían ser soluciones parciales en las trayectorias educativas de los estudiantes, de tal forma, tal como surge en algunas de las entrevistas realizadas en este estudio, los estudiantes se reintegran a la educación regular luego de concluir parte de su escolaridad rezagada. En este sentido, **el trabajo de restablecer el derecho a la educación demanda un trabajo en red, tanto entre establecimientos como interinstitucional**.

Conclusiones

La categoría de **Escuela de Reingreso** constituye una **categoría heterogénea en la mayoría de sus dimensiones**, en el tipo de administración del establecimiento, en el perfil del estudiantado, la dotación profesional, las estrategias de acompañamiento psicosocial, o en el nivel de implementación de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje. Pese a esta heterogeneidad, podemos describir algunos aspectos comunes que nos sirven de base para considerar la viabilidad de acercarnos a los estándares del Modelo A propuesto por Fundación SÚMATE, y los factores que influyen en cada dimensión.

Uno de los **atributos compartidos** por todas las Escuelas de Reingreso es **su autodenominación como tales** (o la expectativa de llegar a serlo), lo que manifiesta un compromiso con la reinserción de estudiantes al sistema educativo, o, en la mayoría de los casos, evitar la exclusión del sistema educativo de estudiantes en riesgo de hacerlo, reflejándose esto también en el **trabajo conjunto con profesionales del ámbito psicosocial** y la **participación en redes con otras instituciones** que también tienen el foco en la protección de las trayectorias educativas.

Otra característica común tiene que ver con la **definición de su modelo educativo, el cual debe contemplar un alto grado de flexibilidad**. Como se observa en el análisis transversal, al momento de definir el modelo educativo que utilizan como Escuelas de Reingreso, emerge el concepto de flexibilidad como el más apto para su caracterización. El foco hacia la flexibilidad sería un facilitador para la **implementación de metodologías que potencien el aprendizaje flexible y el trabajo conjunto entre profesionales**. Si bien, este modelo educativo se caracterizaría como uno 'flexible', manteniendo prácticas comunes como por ejemplo, la adecuación de horarios y evaluaciones según necesidades, la evidencia generada por este estudio muestra cómo en varios establecimientos se observan debilidades en torno a lograr ofrecer uno efectivamente alternativo al modelo tradicional de educación. Si bien en todos los establecimientos aplican de forma más o menos consolidada la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, y se fomenta la interdisciplinariedad como horizonte, podemos decir – tomando las palabras de los actores educativos – que son medidas complementarias y no las bases de un proyecto educativo completamente ideado para abordar la realidad de los estudiantes excluidos del sistema escolar.

Dentro de este punto, es necesario mencionar el caso del colegio A, que presenta mayores innovaciones pedagógicas e implementaciones ya consolidadas de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, y que es, además, el que posee los mejores índices en cuanto a eficiencia interna.

Sin embargo, un punto común de los casos estudiados es el hecho de no tener un modelo educativo específico consolidado y adaptado para la realidad local, ello se explica, como lo indican los actores educativos entrevistados, **en general, son proyectos que se encuentran en una fase de reestructuración**, ya sea por su reciente consolidación como escuela (Colegio D), por el cambio de directiva en los últimos años (Colegio B y E), o por una búsqueda constante de la mejor forma de abordar el perfil estudiantil que acogen (Colegio C). Desde el trabajo de campo, **este factor emerge como la causa de la autopercepción sobre ser instituciones sin un modelo pedagógico completamente instalado**, además de su reconocimiento como proyectos en plena fase crecimiento. Por el contrario, el Colegio A se diferencia del grupo de colegios estudiados, ya que se percibe han consolidado su equipo de trabajo y el modelo educativo. A pesar de esto último, este

establecimiento presenta aún importantes desafíos institucionales, de gestión y efectividad en sus logros, por lo cual, debe ser considerado como un referente en construcción.

Otro factor común responde a dos de los estándares elaborados por la Fundación Súmate, que a la vez son los elementos menos reconocidos por las comunidades educativas como horizonte de acción, y sólo en algunas ocasiones como debilidad. Como puede observarse tanto en los casos como en el análisis transversal, estos **aspectos débilmente desarrollados por los colegios son, por un lado, el acompañamiento al egreso, y por otro, el apoyo a los profesionales**. Este hecho constituye a la vez indicador de la brecha existente entre lo propuesto por el Modelo A y la realidad escolar, y también, una posibilidad de aportar con una mirada externa a las comunidades educativas y proponer mejoras innovadoras que no están siendo identificados con mayor relevancia.

Aspectos que podemos considerar como heterogéneos entre los casos estudiados corresponden a las dimensiones propuestas de acompañamiento y aprendizaje personalizados, existiendo bastantes diferencias entre cada uno de los colegios en temas de dotación profesional y estrategias de apoyo psicosocial.

En cuanto a la dotación profesional **no existe una relación directa entre la cantidad de profesionales por estudiante; percepción de alta carga de trabajo, buen clima y condiciones laborales; y, buenos indicadores de desempeño, por lo que otros aspectos derivados de los contextos particulares son necesarios de considerar**. Por ejemplo, el Colegio C, cumple con los coeficientes esperados, no se percibe una alta carga de trabajo y su rotación docente es baja, pero posee un clima laboral evaluado como negativo y sus indicadores de eficiencia interna se presentan como los más negativos. En cambio, el Colegio B no cumple con el coeficiente esperado para docentes, sin embargo la percepción de carga laboral no es alta en los docentes y el clima laboral se describe como positivo. Aun así, la rotación docente es alta y han manifestado presentar inestabilidad en los equipos.

Para el caso del **acompañamiento personalizado**, si bien en ninguno de los casos se cumple la existencia de una figura de consejero como es descrita en el estándar, **todos desarrollan distintas estrategias de apoyo psicosocial y desarrollo de habilidades socioemocionales**. Estas varían de colegio a colegio y requieren de una evaluación minuciosa a nivel de establecimiento que permita dar cuenta de qué estrategias están siendo efectivas. No obstante, los entrevistados que manifiestan la necesidad de un mayor apoyo de profesionales, lo hacen debido al deseo de poder abarcar a todos de manera personalizada por lo que la figura de consejero podría solucionar esta brecha.

Ahora bien, en ambas dimensiones surge como un factor importante **el tema del perfil del profesional que debe desempeñarse en una Escuela de Reingreso, y las dificultades para encontrar profesionales con dicho perfil**. Es por esto por lo que se hace necesario, en primer lugar, tomar en cuenta tanto la formación continua de los profesionales del establecimiento en los aspectos críticos y debilidades propias del modelo de Escuelas de Reingreso. Para esto es necesario además fortalecer la adhesión y las claridades entre los profesionales sobre qué implica el modelo educativo que se propone. En segundo lugar, se debe priorizar las condiciones de trabajo de los funcionarios de manera de retener a los profesionales que cuentan con el perfil necesario, y también considerando la importancia que se le otorga al vínculo con los estudiantes en muchos de los aspectos caracterizados en este estudio. Por ejemplo, en el caso de la figura del consejero, los entrevistados expresan que un vínculo significativo con el estudiante se logra al menos en dos años, lo que requiere que este mismo se mantenga en el tiempo.

Finalmente, un aspecto muy importante para que estas instituciones puedan ser evaluadas, considerando su particularidad y las dificultades propias del contexto en que se insertan, es ser reconocidas por los resultados que pese a esas dificultades van obteniendo, y asegurar la sustentabilidad de sus prácticas, es **que cuenten con criterios que permitan identificar avances o retrocesos en materias que hasta ahora se ven evaluadas de forma subjetiva e informal**. En este sentido, se requiere que las prácticas consolidadas o en proceso, la flexibilidad en diversas instancias, las conductas o avances de los estudiantes, el trabajo colaborativo de los profesionales, entre otros, se sistematice de manera de visualizar avances y resultados confiables a la hora de evaluar, proyectar y sustentar. Si bien en la mayoría de las evaluaciones estandarizadas a las que estas instituciones tienen que verse sometidos, arrojan resultados insuficientes, desde la percepción de las propias comunidades educativas se pueden identificar avances en varios aspectos que aún no se miden de manera sistemática, y que son relevantes en el impacto que tienen para las trayectorias educativas de sus estudiantes.

Esto puede verse reflejado no sólo en el consenso que existe entre varios estamentos educativos sobre los mismos puntos, sino que también al momento de considerar la opinión de los estudiantes que asisten a estos cinco establecimientos, quienes muestran una adherencia a la institución y un bienestar general en torno a su estancia en el establecimiento, por lo que se puede observar un impacto significativo en las trayectorias educativas de los estudiantes participantes del estudio. Destacan, en primer lugar, que, en general, los funcionarios del establecimiento les brindan más apoyo y escucha que en establecimientos tradicionales. Esto es visto como un aspecto relevante que les genera motivación por asistir al colegio y confianza en el logro de sus objetivos y en sí mismos. Por otro lado, coinciden en que la enseñanza de valores está presente, resaltando el respeto y compañerismo como aprendizajes. Por último, señalan que el colegio les permite adecuar horarios, repetir evaluaciones y ajustar notas, entre otras cosas, flexibilidad que evalúan como un beneficio que les ayuda a continuar sus estudios. **Es posible observar estos tres aspectos, perfil del**

funcionario como un “educador” que se vincula con el estudiante, fomento de valores y educación socioemocional y flexibilidad curricular y evaluativa, en todos los colegios del estudio.

En esta línea, es importante relevar que no solo el monitoreo y seguimiento post egreso es muy relevante de desarrollar en todos los colegios, sino también la **identificación de los indicadores de logros a ser conseguidos con los proyectos educativos**, tanto de competencias personales, interpersonales y habilidades cognitivas y laborales, en algunos casos, puesto que **en ninguno de los establecimientos analizados existían dichos indicadores**.

Bibliografía

Fitch, K., Bernstein, S. J., Aguilar, M. D., Burnand, B., LaCalle, J.R., Lázaro, P., ... Kahan, J.P. (2001). The RAND/UCLA Appropriateness Method User’s Manual. [Product Page]. Recuperado de https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1269.html

Hogar de Cristo (2019). Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Santiago de Chile. Dirección Social Nacional. Recuperado de <https://www.grupo-sm.com/cl/sites/sm-espana/files/resources/Chile/Del-Dicho-al-Derecho-Modelo-de-Calidad-para-Escuelas-de-Reingreso.pdf>

ANEXO I: CÁLCULO DE TRAYECTORIAS DE VARIABLES DEL ESTUDIOS

Para el análisis resulta necesario definir los **criterios que permitan evaluar y clasificar las trayectorias de las distintas variables para cada una de las escuelas**. Dado que estas variables en su mayoría muestran fluctuaciones espurias o muy fluctuantes interanualmente, es necesario definir **parámetros que permitan saber si estos movimientos responden a procesos de crecimiento o decrecimiento** que son sostenidos en el tiempo. Para esto, se definen dos grupos de variables que están sujetos a distintos criterios, los que se detallan en la Tabla 2.1. Estos supuestos permiten definir si la escuela experimentó una trayectoria creciente, decreciente o ninguna de las anteriores (“Sin Tendencia”).

Grupos:	VARIABLES:	Criterios:
Grupo 1	- Tamaño de la Matrícula - Porcentaje de la Matrícula en Media.	- Creciente: Aumento total en el periodo mayor o igual a 20%. En ningún subperiodo se debe reducir en más de un 50%. - Decreciente: Reducción total en el periodo mayor o igual a 20%. En ningún subperiodo debe aumentar en más de un 50%.
Grupo 2	-Estudiantes por Docente de Aula - Rotación Docente - Asistencia Promedio - Tasa de Repitencia - Tasa de Abandono - Tasa de Retiro - Tasa de Exclusión - Porcentaje que rinde la PSU - Porcentaje que ingresa a la Educación Superior	- Creciente: Aumento total en el periodo mayor o igual a 0,4 desviaciones estándar. Definiendo como aumento (reducción) entre subperiodos siempre y cuando la diferencia entre ambos sea mayor (menor) a 0,2 (-0,2) desviaciones estándar, se exige tener más subperiodos de aumento que de reducción en la variable y sin haberse reducido ningún momento en más de una desviación estándar. - Decreciente: Reducción total en el periodo mayor o igual a 0,4 desviaciones estándar. Definiendo como aumento (reducción) entre subperiodos siempre y cuando la diferencia entre ambos sea mayor (menor) a 0,2 (-0,2) desviaciones estándar, se exige tener más subperiodos de reducción que de aumento en la variable y sin haber aumentado ningún momento en más de una desviación estándar.