



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**

Informe Final



**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

RESUMEN EJECUTIVO	4
REPORTE INTEGRADO	29
Contexto del estudio	29
I. Componente Cuantitativo del Estudio: Análisis Dinámico y Fichas por Establecimiento. 33	
1. Introducción.	33
2. Metodología.	34
3. Primeros Resultados: Contextualización y Clasificación.....	36
3.1. Contextualización: Situación Actual de los CEIA.	36
3.2. Clasificación de las Escuelas.....	39
4. Descripción de los desempeños y trayectorias de cada grupo.	43
5. Conclusiones.	53
II. Componente Cualitativo del Estudio: Trabajo de campo y Plan de Análisis	55
1. Trabajo de Campo	55
2. Marco de Análisis	57
3. Estudios de Caso por Establecimiento	58
4. Resumen de resultados y brechas.....	145
III. Hallazgos Transversales	152

RESUMEN EJECUTIVO

I. 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 es asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes que no han podido completar su escolaridad 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 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.
- 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 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

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.

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.

II. 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 Educacional (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.

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%)
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.	•

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

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

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 educacionales para adultos (estos concentraron, además, gran parte de su matrícula en la enseñanza media).

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

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

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.

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

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.

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%

Tabla N°3: Dotación y rotación Docente.

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 educación superior⁷. En la tabla a

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.

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.

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

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: Colegio Científico-Humanista	93% No presenta tendencia.	9,2% Tendencia decreciente.	4,2% No presenta tendencia.	12,1% Tendencia decreciente.	0% Tendencia decreciente.	66,7% Tendencia decreciente.	60% Tendencia decreciente.
Promedio CEIAs	87,8%	15,8%	23,9%	12,1%	23,1%	38,3%	30,8%
Promedio Nacional	93%	3,1%	1,9%	21,1%	1,6%	85%	76,1%

Ed. Regular							
-------------	--	--	--	--	--	--	--

Tabla N°4: Indicadores de Desempeño.

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 por 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).

	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)	3° nivel básico (5to y 6to año básico, funciona como multinivel para años	(*) ⁸ 1° nivel (1ero y 2do año básico) 2° nivel (2do y	1° nivel (7mo y 8vo año básico) 2° nivel (1ero y 2do año medio)	1° nivel (1ero y 2do año medio) 2° nivel (2do y 3er año medio).

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'.

	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).	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)	3ero año básico) 3° nivel (5to y 6to año básico) 4° nivel (7mo y 8vo año básico)	3° nivel (2do y 3er año medio).	
Rural/Urbano (Composición de Estudiantes)	Urbano	Urbano	Urbano	Rural/ Urbano	Rural/Urbano

Tabla N°5. Características generales estudios de caso.

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.

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.

III. Brechas en torno a estándares propuestos por Fundación Súmate (Modelo A de Escuelas de Reingreso), sus 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 Súmate 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.

IV. 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 intertemporal –, 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 N° 6).

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%	-

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

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.

V. 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 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

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).

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.

VI. 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.

REPORTE INTEGRADO

Contexto del estudio

En Chile alcanzar a completar la educación secundaria es un derecho constitucional, por lo cual es indispensable que existan políticas y programas específicos para que se asegure este derecho, sin embargo, a pesar de que han transcurrido cerca de dos décadas desde esta reforma a la Constitución, aún no existen estos mecanismos regulares que aseguren, al menos, una creciente efectividad en el cumplimiento de este derecho al acceso a la educación.

Por el contrario, cada año en Chile, más de 200 mil niños, niñas y jóvenes se encuentran excluidos del sistema escolar, es decir, están desescolarizados, sin acceso a la educación y tampoco han concluido la educación media. A nivel nacional e internacional hemos avanzado en levantar una evidencia consistente respecto a que reducir la exclusión educativa es un desafío con carácter de urgencia, pues está estrechamente vinculado con la calidad y la equidad de las oportunidades, el bienestar social y el desarrollo individual y colectivo. Hemos podido reconocer que es un fenómeno complejo, multicausal, en el que confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material, cultural y de las características específicas de la comunidad donde el estudiante vive” (Hogar de Cristo, 2019). Es un proceso en que converge tanto la decisión individual de abandonar la escuela como la experiencia en que el sistema escolar expulsa continuamente a un sector de la población porque no logra responder de forma pertinente a “sus necesidades”, donde las condiciones de mayor vulnerabilidad contextual incrementan los niveles de riesgo de sufrir esta experiencia.

Por otra parte, existe una creciente evidencia internacional sobre los impactos negativos de la exclusión escolar –que conlleva el abandono temprano de la educación, en algunas ocasiones en forma transitoria, en otras en forma permanente-, los cuales son de corto, mediano y largo plazo. Un reciente reporte de CIAE-MINEDUC (Valenzuela et al., 2019) dio cuenta que la exclusión educativa conlleva obtener peores condiciones laborales y de ingreso, de salud y bienestar, menor desarrollo y habilidades personales, interpersonales y cognitivas, así como mayores riesgos de depender del Estado, cometer delitos y otras conductas de alto riesgo social. Por otra parte, estrategias de prevención y restauración de estos derechos, puede tener un enorme impacto social y económico, 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, la cual se comprometa para que dichas alternativas aseguren calidad en los aprendizajes, cobertura adecuada y sustentabilidad financiera y de gestión a través del tiempo.

Inicialmente, el actual gobierno anunció la creación de una subvención especial para reintegrar a niños, niñas y jóvenes que se encuentran excluidos del sistema escolar, y que llevan desescolarizados dos años o más, lo cual es una muy buena noticia, pero sólo un primer paso, puesto que también es necesario avanzar en la creación, reconocimiento y fortalecimiento de las escuelas de reingreso como establecimientos con características particulares, que requieren de propuestas curriculares y pedagógicas adaptadas y pertinentes, así como de una relación diferente con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y las instituciones que lo conforman.

Sin embargo, ninguna de estas iniciativas prosperó en el 2019, aunque existe el esfuerzo en el 2020 por desarrollar una experiencia piloto en unos pocos colegios que incorporen un aula de reingreso junto a su oferta educativa regular.

El sentido de urgencia de contar con políticas para prevenir y revertir las experiencias de exclusión escolar no solo está vinculado con que la educación es un derecho y con los efectos nocivos a lo largo de toda la vida para aquellos que la experimentan y para toda la sociedad, sino también por la alta magnitud del problema. Es verdad que los jóvenes chilenos alcanzarán una tasa de graduación de educación secundaria mayor que el promedio de la OECD, pero un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes experimentará el abandono del sistema escolar y pasará por las alternativas de educación para adultos, las cuales no se han adecuado para brindar una educación de calidad y adecuada a las condiciones particulares de estos estudiantes excluidos previamente del sistema. Por ejemplo, al seguir a la cohorte de estudiantes de 1° básico del 2005 (CIAE-SUMATE, 2019), doce años después, 17,5% no seguía estudiando, aún sin completar la enseñanza media, y otro 8,5% seguía estudiando, pero en una alternativa de educación de adultos, es decir, cerca de uno de cada cuatro estudiantes abandonará en algún momento el sistema escolar y una parte importante de los que regresen lo hará en alguna de las modalidades de educación de adultos.

En la actualidad, más de 140 mil estudiantes están matriculados en alguna de las modalidades regulares de educación de adultos, la mayoría de ellos son jóvenes: el 58% de ellos tienen 21 o menos años –siendo el grupo que más ha crecido la de estudiantes entre 17 y 18 años-. La alternativa más frecuente es la de los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), es decir, programas diurnos de dos grados por año –que será descrita un poco más adelante- y los colegios que ofrecen una tercera jornada vespertina, aunque también se ofrece en recintos carcelarios y militares. Poco se sabe de los logros educativos de sus estudiantes, aunque sabemos que cada año solo el 60% de los matriculados logra aprobar el nivel que cursa.

Para estas modalidades el Estado no entrega recursos especiales, a pesar de su mayor riesgo de vulneración de derechos, sólo ofrece escasos fondos concursables, de bajo monto y de corta duración para su implementación (hasta 18 meses), lo que refleja una inestabilidad para desarrollar estrategias innovadoras en el diseño e implementación de aulas o escuelas de reingreso.

En este contexto, y dado que la mejor política es la prevención de la exclusión escolar, 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, que bajo modalidades de aulas o de establecimientos de reingreso permitan reponer el derecho a una educación que sea de calidad y pertinente para sus particulares condiciones. Es por ello, que en el contexto nacional, y tomando en cuenta el carácter no institucionalizado y de bajo alcance de las actuales escuelas de reingreso en el país, que la Fundación SUMATE elaboró una propuesta de Modelo de Escuelas de Reingreso, que se focalice hacia los estudiantes desescolarizados, y que permita 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 una reinserción efectiva. Para el diseño del Modelo se adaptó la metodología RAM (RAND/UCLA Appropriateness Method, Fitch et al., 2001), la cual es una metodología mixta de consenso

técnico que se implementa en dos fases, mediante la cual se evalúa la pertinencia e importancia de recomendaciones técnicas surgidas de la experiencia comparada y discutidas con expertos nacionales e internacionales, utilizando paneles no presenciales y presenciales para su elaboración.

Entre 2018 y 2019 se implementó esta metodología mixta, cuyos resultados dieron cuenta de cinco dimensiones prioritarias: i) un financiamiento acorde a las necesidades de estas escuelas; ii) favorecer la implementación curricular y la evaluación y certificación; iii) revisar la coherencia con el sistema de carrera, condiciones y evaluación docente; iv) ajustar los mecanismos que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para evaluar estas escuelas; y v) estar vinculada a redes educativas e intersectoriales en cada territorio.

Con el fin de compatibilizar la propuesta con un financiamiento sustentable, se propusieron tres modelos de escuelas de reingreso (Modelo A, B y C), con crecientes estándares de implementación, funcionamiento y remuneraciones para profesionales y técnicos. El Modelo A contempla una relación alumno/profesor de 6:1, un mayor equipo psicosocial. También se incorpora la figura de un consejero para la atención directa de jóvenes, y la de un mentor, que acompaña el trabajo de los profesores. El Modelo B incorpora a la situación anterior el permitir que el establecimiento sea un centro abierto a la comunidad y una mejoría en los gastos en personal de apoyo y en insumos básicos. El Modelo C agrega a todo lo anterior mejores remuneraciones para el personal del establecimiento, alcanzando una remuneración que esté en el 10% de mayores salarios del mercado para dichas funciones.

Dada la ausencia de información acerca de la realidad de las escuelas de reingreso, es que se hace necesario realizar 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.

Este levantamiento de información servirá de punto de partida para determinar en qué y cómo se debería avanzar para instalar progresivamente el modelo A de estándares de calidad (y su posterior escalamiento) descritos en el estudio de Fundación Súmate-Hogar de Cristo efectuado el año 2018 y publicado el año 2019¹¹.

Es por estas razones que Fundación SUMATE invitó al CIAE-IE de la Universidad de Chile a realizar un estudio, definiendo un amplio objetivo general y objetivos específicos que permitan avanzar en el desarrollo de una línea de base y aprendizajes para comprender de mejor forma los desafíos necesarios de abordar en la generación de una política de Escuelas de Reingreso a nivel nacional. Estos objetivos se describen a continuación:

Objetivo General

- 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, que sirva como punto de partida para avanzar en

¹¹ Hogar de Cristo (2019). Del dicho al derecho: modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Santiago, Chile: Ediciones Fundación SM.

la instalación progresiva del modelo A de estándares de calidad propuesto por el estudio de Fundación Súmate-Hogar de Cristo.

Objetivos específicos

1. Describir con datos secundarios las características principales y comportamiento dinámico de hasta 20 establecimientos educativos –o escuelas de reingreso- identificadas por Fundación Súmate, a partir de datos secundarios disponibles.
2. 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.
3. 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.

Elementos del Informe Final Completo

El presente informe considera algunos aspectos ya entregados en los informes de avance, como la explicitación de objetivos y metodología del estudio; Entrega de Instrumentos de Ficha de Establecimiento y Pautas de entrevistas individuales, grupales y de grupos focales. Además, incluye los resultados finales de fichas de cada establecimiento y análisis para el conjunto de establecimientos educativos; Resultados de la aplicación de entrevistas de cada uno de los 5 colegios elegidos para el análisis cualitativo y un análisis transversal por brecha, junto con las conclusiones. En específico, en un primer apartado se encuentra el análisis cuantitativo de los 20 establecimientos seleccionados por la Fundación, tanto desde la construcción de indicadores para dimensiones específicas de gestión, como también la construcción de grupos de establecimientos que comparten algunos elementos estructurales (análisis de clústers). A partir de ellos, se describen las condiciones de línea de base (año 2018) para estos indicadores y la trayectoria que ellos presentan durante la última década. En un segundo apartado, se entregan el análisis cualitativo de los cinco colegios investigados como estudios de caso, la descripción del trabajo de campo, el plan de análisis, y el análisis por cada colegio. Al final de este apartado, se incluyen los hallazgos transversales y las conclusiones.

I. Componente Cuantitativo del Estudio: Análisis Dinámico y Fichas por Establecimiento.

1. Introducción.

El presente reporte constituye un aporte preliminar al trabajo conjunto entre la Fundación Súmate y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), en el marco del estudio “Diagnóstico y Línea Base para Avanzar en el Reconocimiento y Fortalecimiento de las Escuelas de Reingreso en Chile”. Con el objetivo de ofrecer un diagnóstico base del estado y desempeño de las escuelas que, desde distintas posturas, han abierto sus puertas a estudiantes que experimentan la exclusión escolar en alguna de sus múltiples formas, este trabajo presenta un primer acercamiento a la medición, comprensión y evaluación del funcionamiento de dichas escuelas desde un enfoque cuantitativo.

Para lograr este objetivo, en primer lugar, se identificaron –por parte de Fundación SUMATE- 20 escuelas que educan a estudiantes en alguna modalidad de educación de adultos, y que podrían responder en el presente o futuro a una modalidad de Escuelas de Reingreso, puesto que su foco principal está en la educación de estudiantes excluidos del sistema escolar. Como parte del trabajo realizado se elaboraron fichas descriptivas de cada uno de estos 20 colegios participantes. En estas fichas se profundiza sobre los niveles educacionales ofrecidos, la matrícula, cuerpo docente, eficiencia interna, desempeño en pruebas estandarizadas y continuidad de los estudiantes en la educación superior de cada una, indagando también en la evolución que han experimentado en todas estas dimensiones en la última década. Con este reporte se pretende presentar estos resultados de forma conjunta y coherente, entregando un marco común para la descripción de la situación de las escuelas de reingreso en Chile. Aunque la efectividad de este tipo de establecimientos debiese estar vinculado a indicadores como la inserción en el mercado trabajo, la estabilidad laboral, la formalidad del trabajo, la satisfacción con el proyecto de vida alcanzado, el sentido de autoeficacia para conseguir sus metas y otros indicadores psicosociales, estos no están disponibles, ni en forma generalizada ni incipiente por parte de algunos de los colegios, por lo cual, es un desafío del diseño de las Escuelas de Reingreso la identificación de estos indicadores, como también el apoyo para su elaboración futura.

Dado el carácter cuantitativo de este componente del reporte, se emplearon 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 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. Este componente tiene tres objetivos a considerar. El primero fue realizar un agrupamiento de los 20 establecimientos, en función de atributos que pudieran construir grupos o clústers de colegios, considerando el tipo de oferta que se entrega (estudiantes y organización de la oferta). Producto de la ausencia de reconocimiento formal hacia estas escuelas, se han adoptado distintas modalidades para abordar la reincorporación de estudiantes excluidos del sistema escolar, por lo que estimamos prioritario trazar las diferencias estructurales entre los establecimientos que llevan a cabo esta labor. Por lo tanto, como una primera etapa, este trabajo

contribuye en la definición de subgrupos dentro de la muestra de 20 escuelas, en función de características administrativas y funcionales similares, sentando las bases para la descripción y caracterización posterior de las distintas escuelas.

Un segundo objetivo fue describir con datos secundarios a los 20 establecimientos seleccionados, de tal forma de elaborar una línea de base con indicadores de gestión y desempeño. Para esto, al igual que en lo realizado en las fichas individuales de cada colegio, se describe su desempeño a partir de diferentes ámbitos, vinculados a su logro pedagógico, los cuales se espera que expresen la eficacia del colegio en retener y formar a sus estudiantes. Asimismo, y sobre este mismo marco, se contrastan los resultados de los clústers antes creados, con tal de poder inferir ciertas correlaciones entre las distintas modalidades y estructuras con estas variables. Finalmente, como tercer objetivo, se identificaron las trayectorias en estos indicadores, determinando si existen trayectorias recientes de incremento o deterioro de los atributos o características consideradas, o si no se identifican cambios en ellas.

Ahora bien, es importante tener en cuenta la alta vulnerabilidad y las dificultades sociales y pedagógicas con los que deben trabajar estos establecimientos al momento de interpretar sus resultados. Con la intención abordar parcialmente este punto, se añade a este análisis una breve descripción de la situación actual de los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), considerando las mismas variables de análisis. Esto permite ajustar, aunque imperfectamente, las conclusiones que se extraigan de este trabajo a la realidad que deben enfrentar estos colegios. Se seleccionaron los CEIA como grupo de comparación dado que comparten importantes características, siendo la más importante de ellas la modalidad de educación adoptada, la cual, en ambos casos, busca permitir la continuidad de las trayectorias que no pudieron seguir el camino teórico que supone actualmente el sistema educacional, mayoritariamente en horarios diurnos y a una población de estudiantes jóvenes. Asimismo, vale señalar que 10 de las 20 escuelas corresponden justamente a centros de educación para adultos.

Este trabajo se organiza en 5 secciones, incluyendo esta introducción y el marco de contexto al inicio del reporte. En la sección 2 se describe la metodología de agrupamiento utilizada para distinguir las diferentes modalidades que han adoptado estas escuelas. Asimismo, en esta sección se describen los criterios fijados para la evaluación de las trayectorias de las variables que son analizadas con posterioridad. En la sección 3 se describe la situación actual de los CEIA y se muestran los resultados asociados al análisis de agrupamiento. En la sección 4 se describen las dimensiones y trayectorias de los grupos previamente definidos y, finalmente, en la sección 5 se concluye con los principales resultados y contribuciones de este trabajo.

2. Metodología.

Para la definición de subgrupos dentro de las 20 escuelas contempladas en este estudio se recurrió a un análisis de agrupamiento no-jerárquico, mediante el método de K-medias¹². Con esto se separan las escuelas en función de su tamaño y modalidades impartidas, buscando

¹² Para la obtención de los centros iniciales de cada grupo se utilizó el método de segmentos. Esto quiere decir que los centros iniciales de esta metodología corresponden a las medias de grupos formados a partir de la división en partes iguales de la muestra.

develar las diferencias estructurales entre estos establecimientos, como se señaló anteriormente. Concretamente, se consideró en este análisis el número de estudiantes matriculados en el establecimiento, el porcentaje de ellos que asisten a la enseñanza media y variables relativas a si la escuela imparte enseñanza básica y/o media, distinguiendo entre estas últimas si corresponde a educación para niños y jóvenes o educación para adultos. Para evitar que los resultados sean arrastrados por la variable con mayor varianza, en este caso, la matrícula del establecimiento, se realizó el agrupamiento con las variables estandarizadas. De esta forma, se separa la muestra reuniendo a aquellas escuelas con una estructura y oferta educativa similar.

Como se mencionó anteriormente, con la finalidad de entregar un marco de comparación a los resultados de estas 20 escuelas, se describen los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), analizando las mismas dimensiones que son utilizados para la descripción de las escuelas de reingreso. 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 regular, empleando una modalidad de educación de adultos, misma que adoptan muchas de las escuelas de reingreso. Para su identificación, se consideran como CEIA todos aquellos establecimientos que imparten únicamente educación de adultos y que ofrecen clases en horarios diurnos, ya sea en la mañana, tarde o ambos. Así, se incluye esta comparación para establecer los parámetros sobre los cuales deben interpretarse las magnitudes y las tendencias de las 20 escuelas aquí analizadas.

Entendiendo que el nivel socioeconómico de los estudiantes constituye un factor crítico para entender la situación que enfrenta cada colegio, se emplea el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), calculado por el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), a modo de describir socioeconómicamente a la población de estudiantes que asiste cada establecimiento. No obstante, esta información no está disponible para aquellos establecimientos enmarcados en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), no pudiendo describir sobre este respecto a los colegios de tipo CEIA, ya sea aquellos comprendidos dentro de las 20 escuelas analizadas como los del grupo de comparación.

Por otro lado, para el análisis posterior 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”).

Tabla 2.1. Criterios de evaluación y clasificación de trayectorias en el tiempo.

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%.

<p>Grupo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -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 	<p>- 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.</p> <p>- 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.</p>
--	--

3. Primeros Resultados: Contextualización y Clasificación.

3.1. Contextualización: Situación Actual de los CEIA.

En este apartado se presenta la estadística relativa a los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), con el objetivo de enmarcar los resultados posteriores dentro del contexto de los centros que buscan atender a quienes vieron interrumpida su trayectoria educacional, divergiendo así de la trayectoria teórica del sistema educacional chileno. Para este propósito, se consideran todos aquellos establecimientos que imparten solamente educación de adultos, ofreciendo clases durante la mañana, tarde y, en muchos casos, vespertina¹³. Como primer acercamiento, en la tabla 3.1.1 se muestra el número total de CEIA en el país, de acuerdo con estos criterios, distinguiendo según tipo de dependencia. En total hay 315 de estos establecimientos en el país, con el 48% y 39% provenientes de los sectores particular subvencionado y municipal, respectivamente. Asimismo, en la tabla 3.1.2 se muestra la distribución de estos colegios en las distintas regiones de Chile. Al respecto, se destaca la presencia de algún CEIA en todas las regiones del país, concentrados en las regiones de mayor población: La Región Metropolitana (62), Región de Valparaíso (54) y la Región del Biobío (44).

¹³ Estos criterios descartan a los establecimientos que imparten educación de adulto, pero bajo la modalidad de Terceras Jornadas.

Tabla 3.1.1. Número de CEIA según Tipo de Dependencia.

	N
Municipal	124
Part. Subvencionado	152
Part. Pagado	33
Corp. Adm. Delegada	6
Total	315

Tabla 3.1.2. Número de CEIA por región.

	N
R. de Arica y Parinacota	3
R. de Tarapacá	1
R. de Antofagasta	12
R. de Atacama	6
R. de Coquimbo	26
R. de Valparaíso	54
R. Metropolitana	62
R. del Lib. G. B.	17
O'Higgins	
R. del Maule	15
R. del Biobío	44
R. de la Araucanía	29
R. de los Ríos	10
R. de los Lagos	25
R. de Aysen	7
R. de Magallanes	4
Total	315

Continuando con este análisis, en la tabla 3.1.3 se representa la matrícula y el porcentaje de esta en la enseñanza media, la participación de mujeres y las edades promedio en básica y media de estos centros en el 2018. Allí se ve que el tamaño promedio de la matrícula en un CEIA es de 269,49 estudiantes, perteneciendo, en promedio por colegio, tres cuartos de su matrícula a la enseñanza media. Estos valores se condicen con los representados por el grupo de Centros de Tamaño Medio para Adultos antes descritos. Lo mismo ocurre con las edades en ambos niveles al compararlos con las edades promedio de los grupos tres y cuatro, ambos conformados por centros educacionales para adultos.

Tabla 3.1.3. Descripción general de los CEIA.

	Promedio	Desv.	Min.	Max.
Matrícula promedio (N)	250,87	242,42	1	1751
% mat. en Ens. Media	78%	26%	0%	100%

% Mujeres	36%	21%	0%	100%
Edad promedio en básica	26,88	9,09	14,8	52,88
Edad promedio en media	23,33	4,75	17,26	39,09

Ahora bien, a modo de contextualización previa para los resultados desarrollados en la siguiente sección, en la tabla 3.1.4 se muestran las estadísticas de estos colegios en materia de gestión y dotación docente, de su eficiencia interna y de la continuidad de sus estudiantes en la educación superior, comparando con la media nacional de los establecimientos regulares de niños y jóvenes. Respecto al primero de estos puntos se analiza el ratio estudiantes-docentes de aula y la tasa de rotación docente¹⁴. El segundo punto, agrupado bajo el concepto de eficiencia interna, abarca la asistencia promedio del establecimiento, el porcentaje de repitencia, el porcentaje de abandono¹⁵, la tasa de retiro y la tasa de exclusión¹⁶. Por último, el análisis de la continuidad en la educación superior contempla el porcentaje de estudiantes que, al menos en los dos años posteriores a su egreso, rindieron la Prueba de Selección Universitaria y/o ingresaron a la educación Superior. 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.

Tabla 3.1.4. Resultados para el Promedio de los CEIA y la media nacional.

		CEIA		País Ed. Regular	
		Promedio	Desv.	Promedio	Desv.
Dotación y Rotación Docente	Estudiantes por Docente 2018	19,6	10,6	14,2	7,1
	Rotación Docente 2016 (%)	21,6%	18,2%	20%	18%
Eficiencia Interna	Asistencia 2018 (%)	87,8%	9,5%	93%	4%
	Repitencia 2018 (%)	15,8%	11,6%	3,1%	4,7%
	Abandono 2018 (%)	23,9%	14,4%	1,9%	5,4%
	Retiro 2016 (%)	12,1%	8,2%	21,1%	15%
	Exclusión 2016 (%)	23,1%	11,9%	1,6%	4,7%
Continuidad en la Educación Superior	Rendición PSU 2016 (%)	38,3%	19,2%	85%	24,9%
	Ingreso Ed. Superior 2016 (%)	30,8%	20,1%	76,1%	23,8%

En primer término, no se observan grandes diferencias entre los CEIA y el promedio nacional en materia de matrícula/dotación y rotación docente, donde en los primeros existió un ratio

¹⁴ 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.

¹⁵ Mientras que la tasa de repitencia incluye a aquellos que, debido a su desempeño del año, repueban 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.

¹⁶ 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.

estudiantes-docente igual a 19,6 en el 2018 y una tasa de rotación docente igual a 21,6% en el 2016. Sin embargo, las diferencias son evidentes respecto a la eficiencia interna. Especialmente relevante es la brecha que se observa en la tasa de exclusión y de abandono entre los CEIA y los niveles de estas variables en la educación regular. Para los primeros, un 23,9% de los estudiantes abandonó el establecimiento antes del cierre del año escolar en promedio en el 2018 y un 23,1% no volvió a matricularse en ningún establecimiento en el 2017 ni 2018, luego del 2016, sin haber egresado del sistema. Finalmente, en lo respectivo a la continuidad en la educación superior, el porcentaje de estudiantes que rinde efectivamente la PSU y/o ingresa a la educación superior es menor a la mitad de los valores que se observan a nivel nacional. En este respecto, se destaca también un mayor porcentaje de estudiantes que rinden la PSU que los que ingresan a la educación superior en el caso de los CEIA, reflejando diferentes aspiraciones y posibilidades entre los estudiantes de estos establecimientos luego de concluir su enseñanza media, mucho más asociado al ingreso al mercado del trabajo que a la continuación en la educación formal. Es importante tener estas cifras en cuenta en la interpretación de los resultados de las escuelas de reingreso.

Fijadas así las líneas base que caracterizan actualmente a los Centros de Educación Integrada de Adultos, a continuación se muestra y detalla la separación de las 20 escuelas en grupos con estructura y modalidad similar.

3.2. Clasificación de las Escuelas.

A partir del método de agrupamiento antes descrito se separa la muestra en cinco grupos que contienen a los 20 establecimientos considerados. El número de establecimientos en cada grupo, junto al nombre asignado a cada uno, se muestran en la Tabla 3.2.1.

Tabla 3.2.1 Grupos y Número de Colegios Asignados.

Nombre	Número de establecimientos:
Escuelas para Niños y Jóvenes	5
Colegios de Básica y Media	4
Centros de Tamaño Medio para Adultos	8
Centros Grandes para Adultos	2
Colegio Científico-Humanista (sin agrupación con otros establecimientos)	1

Las características de estos cinco grupos se muestran en la Tabla 3.2.2, indicando el promedio, mínimo y máximo de cada una de las 6 variables que se utilizaron en el análisis de agrupamiento. El primer grupo está compuesto por 5 escuelas de pequeño tamaño (la escuela de mayor tamaño de este grupo cuenta con 190 estudiantes en total) y que no imparten ningún tipo de enseñanza media. La única diferencia entre el primer y segundo grupo radica en que las 4 escuelas que integran este último incorporan educación media para adultos entre sus niveles educacionales, abarcando este grupo de estudiantes entre el 35% y 69% de sus matrículas. En cuanto al tercer y cuarto grupos, ambos se diferencian de los dos anteriores en que cuentan

únicamente con educación para adultos, ofreciendo tanto enseñanza básica como media en su mayoría, pero siendo este último nivel el que concentra una porción mayoritaria de la matrícula de los colegios que conforman estos grupos: el porcentaje mínimo de estudiantes pertenecientes a la educación media en los grupos 3 y 4 es igual a 60% y 82%, respectivamente. Sin embargo, ambos grupos se diferencian entre sí en el tamaño de sus matrículas. Mientras que las ocho escuelas que forman el tercer grupo son de tamaño más reducido, siendo en promedio 324 estudiantes y como máximo 715, los dos establecimientos correspondientes al cuarto grupo superan los mil estudiantes matriculados, alcanzando 1729 estudiantes el mayor de ellos. 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.

Tabla 3.2.2. Descripción de los grupos de acuerdo con su tamaño y modalidades impartidas.

		Promedio	Mín.	Max.
Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes (5 colegios).	Matrícula promedio (N)	112	59	190
	% en Media promedio	0%	0%	0%
	Básica Niños y Jóvenes (=1)	1	1	1
	Básica Adultos (=1)	0	0	0
	Media Niños y Jóvenes (=1)	0	0	0
	Media Adultos (=1)	0	0	0
Grupo 2: Colegios de Básica y Media (4 colegios)	Matrícula promedio (N)	152	64	208
	% en Media promedio	52%	35%	69%
	Básica Niños y Jóvenes (=1)	1	1	1
	Básica Adultos (=1)	0	0	0
	Media Niños y Jóvenes (=1)	0	0	0
	Media Adultos (=1)	1	1	1
Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos (8 colegios)	Matrícula promedio (N)	323,63	152	715
	% en Media promedio	82%	60%	100%
	Básica Niños y Jóvenes (=1)	0	0	0
	Básica Adultos (=1)	0,88	0	1
	Media Niños y Jóvenes (=1)	0	0	0
	Media Adultos (=1)	1	1	1
Grupo 4: Centros Grandes para Adultos (2 colegios)	Matrícula promedio (N)	1449	1.169	1.729
	% en Media promedio	84%	82%	87%
	Básica Niños y Jóvenes (=1)	0	0	0
	Básica Adultos (=1)	1	1	1
	Media Niños y Jóvenes (=1)	0	0	0
	Media Adultos (=1)	1	1	1
Grupo 5: Colegio Científico-Humanista (1 colegio)	Matrícula promedio (N)	108		
	% en Media promedio	100%		
	Básica Niños y Jóvenes (=1)	0		
	Básica Adultos (=1)	0		
	Media Niños y Jóvenes (=1)	1		
	Media Adultos (=1)	0		

A modo de complementar la descripción anterior, en la Tabla 3.2.3 se profundiza la caracterización de los distintos grupos, centrando el análisis en la información institucional de los colegios que conforman cada uno. Para esto, se analiza el promedio de siete variables dicotómicas: la experiencia del colegio (si lleva menos de 5 años, entre 5 y 9 años y 10 o más años de existencia), emplazamiento en la región metropolitana, dependencia de tipo particular subvencionado y las jornadas de clases que son ofrecidas por ellos (vespertina y/o diurna). Estos promedios se interpretan como la fracción de los colegios de cada grupo pertenecientes a cada categoría. En primer lugar, una amplia mayoría de los colegios tiene 10 o más años de existencia, salvo por el grupo de Centros de Tamaño Medio para Adultos. Mientras que en estos últimos la mitad (4 colegios) tiene menos de 10 años de experiencia, con dos de ellos teniendo incluso menos de 5 años de experiencia, los colegios de los grupos uno, dos, cuatro y cinco tienen 10 o más años de experiencia, con la excepción de un establecimiento en segundo conjunto. Asimismo, mientras que las escuelas pertenecientes al grupo uno, dos y cinco se concentran en la Región Metropolitana y en su mayoría no ofrecen cursos en jornada vespertina (solo en jornada de mañana y/o tarde), el resto de los colegios se encuentran principalmente fuera de la capital de Chile, donde casi todos entregan la alternativa de asistir en horario vespertino. Finalmente, en todos los grupos existe un predominio de establecimientos particulares subvencionados, con la excepción del cuarto grupo (Centros Grandes de Adultos), siendo este integrado por dos colegios municipales.

Tabla 3.2.3. Descripción Complementaria de los Colegios de cada Grupo.

		Promedio
Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes (5 colegios).	Menos de 5 años de exp. (=1)	0
	Entre 5 y 9 años de exp. (=1)	0
	10 o más años de exp. (=1)	1
	Región Metropolitana (=1)	1
	Particular Subvencionado (=1)	0,8
	Jornada Vespertina (=1)	0
	Jornada Mañana y/o Tarde (=1)	1
Grupo 2: Colegios de Básica y Media (4 colegios)	Menos de 5 años de exp. (=1)	0
	Entre 5 y 9 años de exp. (=1)	0,25
	10 o más años de exp. (=1)	0,75
	Región Metropolitana (=1)	0,75
	Particular Subvencionado (=1)	0,75
	Jornada Vespertina (=1)	0,25
	Jornada Mañana y/o Tarde (=1)	1
Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos (8 colegios)	Menos de 5 años de exp. (=1)	0,25
	Entre 5 y 9 años de exp. (=1)	0,25
	10 o más años de exp. (=1)	0,5
	Región Metropolitana (=1)	0,13
	Particular Subvencionado (=1)	0,75
	Jornada Vespertina (=1)	0,88

	Jornada Mañana y/o Tarde (=1)	1	
Grupo 4: Centros Grandes para Adultos (2 colegios)	Menos de 5 años de exp. (=1)	0	
	Entre 5 y 9 años de exp. (=1)	0	
	10 o más años de exp. (=1)	1	
	Región Metropolitana (=1)	0,5	
	Particular Subvencionado (=1)	0	
	Jornada Vespertina (=1)	1	
	Jornada Mañana y/o Tarde (=1)	1	
Grupo 5: Colegio Científico-Humanista (1 colegio)	Menos de 5 años de exp. (=1)	0	
	Entre 5 y 9 años de exp. (=1)	0	
	10 o más años de exp. (=1)	1	
	Región Metropolitana (=1)	1	Tabla
	Particular Subvencionado (=1)	1	repite el
	Jornada Vespertina (=1)	0	anterior,
Jornada Mañana y/o Tarde (=1)	1	enfocado	

En la
3.2.4 se
ejercicio
pero ahora

en la descripción del cuerpo de estudiantes de los colegios. Se muestran las estadísticas respecto a las edades promedios en básica y media, la participación de mujeres en el establecimiento y el Índice de Vulnerabilidad Escolar¹⁷. Como es de esperar, las edades de los estudiantes en las escuelas del primer, segundo y quinto grupo son más cercanas a la edad teórica de la educación regular de niños y jóvenes, mientras que en el tercer y cuarto grupo se infiere una participación importante de estudiantes mayores a los 18 años en ambos niveles. Respecto a la participación de las mujeres, se destaca una matrícula predominantemente masculina en los grupos uno y dos, contrastando con la mayor paridad de género en los grupos tres y cuatro. Por último, al analizar los indicadores de la vulnerabilidad social de los estudiantes, accesible solamente para los colegios que imparten educación regular de niños y jóvenes, se evidencia el elevado porcentaje de estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica y educativa. Este no parece ser el caso del quinto grupo, con un Índice igual a 0,58.

Tabla 3.2.4. Descripción Complementaria de los estudiantes en los Colegios de cada Grupo.

		Promedio	Mín.	Máx.
Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes (5 colegios).	Edad promedio en básica	13,09	9,99	15,11
	Edad promedio en media	-	-	-
	Mujeres (=1)	0,36	0,3	0,4
	IVE	0,93	0,88	0,98
Grupo 2: Colegios de Básica y Media (4 colegios)	Edad promedio en básica	14,7	14,24	15,31
	Edad promedio en media	18,49	17,42	21,43
	Mujeres (=1)	0,4	0,32	0,46
	IVE	0,93	0,90	0,96
Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos (8 colegios)	Edad promedio en básica	23,81	18,95	31,53
	Edad promedio en media	22,95	20,34	27,76
	Mujeres (=1)	0,51	0,43	0,62
	IVE	-	-	-

¹⁷ Se extraen de los datos del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE).

Grupo 4: Centros Grandes para Adultos (2 colegios)	Edad promedio en básica	19,95	19,14	20,76
	Edad promedio en media	22,17	21,7	22,64
	Mujeres (=1)	0,45	0,45	0,45
	IVE	-	-	-
Grupo 5: Colegio Científico-Humanista (1 colegio)	Edad promedio en básica	-	-	-
	Edad promedio en media	16,43		
	Mujeres (=1)	0,49		
	IVE	0,58		

Definidos y distinguidos estos cinco grupos, a continuación, se describen las condiciones actuales y trayectorias en las diferentes dimensiones seleccionadas para analizar atributos de gestión y desempeño de los establecimientos seleccionados. Por lo tanto, en la siguiente sección se procede a utilizar este marco para examinar las escuelas de reingreso que conforman estos grupos.

4. Descripción de los desempeños y trayectorias de cada grupo.

En esta sección se muestran y describen los principales resultados obtenidos del análisis de cuatro dimensiones que expresan en mayor o menor medida el estado y desempeño de los colegios en cada uno de los cinco grupos antes obtenidos. Siguiendo lo realizado para los CEIA, las dimensiones analizadas son: trayectoria de su matrícula, dotación y rotación docente, eficiencia interna y continuidad en la educación superior.

4.1 Trayectoria de Matrícula.

A continuación, se profundiza sobre el tamaño y estructura de las matrículas de los establecimientos, junto a una descripción simple de sus trayectorias en estos ámbitos entre el 2010 y 2018. Para esto, se describe el número de estudiantes matriculados en cada establecimiento en el 2018 y la fracción de ellos correspondientes a la enseñanza media, en caso de que el colegio cuente con este nivel.

En primer lugar, en la Tabla 4.1.1 se muestra la matrícula y su trayectoria para las escuelas que forman parte del grupo de “Escuelas de Niños y Jóvenes”. En línea con la definición inicial de este grupo, estas escuelas albergan un número reducido de estudiantes, siendo cuatro de ellas menores a la mitad del tamaño medio de los CEIA. Incluso, entre ellas predomina una tendencia a la baja en su matrícula, con tres de las cinco escuelas con una trayectoria decreciente en esta variable y ninguna que muestre una evolución creciente.

Tabla 4.1.1. Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes.

Matrícula

Nombre	2018	Trayectoria
Escuela 1.a	81	Decreciente
Escuela 1.b	59	Decreciente
Escuela 1.c	123	Sin Tendencia
Escuela 1.d	190	Decreciente
Escuela 1.e	107	Sin Tendencia
Promedio	112	

En cuanto a los “Colegios de Básica y Media” (Tabla 4.1.2), se destaca una participación creciente de la enseñanza media en estos establecimientos, en detrimento del porcentaje de la matrícula que pertenece a la educación básica. En este sentido, vale resaltar que dos de estas escuelas incorporaron la educación media a fines de este periodo, lo que contrarrestó la reducción en el número de estudiantes matriculados en la enseñanza básica que venían experimentando ambos colegios. Por ende, en los grupos uno y dos predomina un deterioro en el número de estudiantes matriculados en la educación básica, aumentando así la importancia relativa de la enseñanza media en el segundo grupo.

Tabla 4.1.2. Grupo 2: Colegios de Básica y Media.

Nombre	Matrícula		% en Media	
	2018	Trayectoria	2018	Trayectoria
Colegio 2.a	203	Decreciente	69,5%	Creciente
Colegio 2.b	133	Creciente	34,6%	Decreciente
Colegio 2.c	208	Creciente	46,2%	Creciente
Colegio 2.d	64	Sin Tendencia	56,3%	Creciente
Promedio	152		51,6%	

En cuanto a los Centros para Adultos de Tamaño Medio, mostrados en la Tabla 4.1.3, se destaca una matrícula creciente en cuatro de ellos y solo en uno existe un número decreciente de estudiantes en el establecimiento, señal de una creciente consolidación de este conjunto de colegios. Entre aquellos que aumentaron su matrícula, solo uno lo hizo aumentando la participación relativa de la enseñanza básica, lo que se explica por la estructura generalizada de este grupo, fuertemente concentrada en la enseñanza media.

Tabla 4.1.3. Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos.

Nombre	Matrícula		% en Media	
	2018	Trayectoria	2018	Trayectoria
CEIA 3.a	271	Decreciente	73,8%	Sin Tendencia
CEIA 3.b	715	Sin Tendencia	94,1%	Sin Tendencia
CEIA 3.c	495	Creciente	84,6%	Sin Tendencia
CEIA 3.d	437	Creciente	59,7%	Decreciente
CEIA 3.e	163	Creciente	83,4%	Creciente
CEIA 3.f	165	Sin Tendencia	100%	Sin Tendencia
CEIA 3.g	191	Creciente	79,1%	Sin Tendencia
CEIA 3.h	152	Sin Tendencia	82,2%	Sin Tendencia
Promedio	323.6		82,1%	

En la Tabla 4.1.4 se describe para los dos establecimientos que conforman el grupo de “Centros Grandes para Adultos”. Solo para el de mayor tamaño se puede decir que incrementó su cuerpo estudiantil, mientras que no hubo cambios claros en la composición de la matrícula para ninguno de ellos. Finalmente, el último grupo, compuesto solamente por un colegio, aumentó su matrícula durante la década, pero permaneció como un colegio de tamaño reducido, como se aprecia en la Tabla 4.1.5.

Tabla 4.1.4. Grupo 4: Centros Grandes para Adultos.

Nombre	Matrícula		% en Media	
	2018	Trayectoria	2018	Trayectoria
CEIA 4.a	1169	Sin Tendencia	86,7%	Sin Tendencia
CEIA 4.b	1729	Creciente	81,6%	Sin Tendencia
Promedio	1449		84,1%	

Tabla 4.1.5. Grupo 5: Colegio Científico-Humanista.

Nombre	Matrícula		% en Media	
	2018	Trayectoria	2018	Trayectoria
Colegio 5.a	108	Creciente	100%	Sin Tendencia

En suma, se encuentra una menor participación de estudiantes en la enseñanza básica en este tipo de escuelas, afectando el número de estudiantes en el grupo de Escuelas para Niños y Jóvenes y el porcentaje que abarca este nivel en los Colegios de Básica y Media. Adicionalmente, se remarcó el crecimiento en su tamaño que han experimentado la mitad de los colegios comprendidos en los grupos tres y cuatro, conformados en su mayoría por centros educacionales para adultos y concentrando gran parte de su matrícula en la enseñanza media.

4.2 Dotación y Rotación Docente.

En esta subsección se analiza la dotación docente, en relación con el número de estudiantes del establecimiento, y su rotación en el tiempo. En término concretos, se analiza cuántos estudiantes por docente de aula hubo en el 2018 y su trayectoria en la década y qué porcentaje de los profesores no continuaron en el establecimiento, al menos en los dos años siguientes. Vale recordar que esta última variable solo es posible estimarla hasta los docentes identificados en el 2016, puesto que requerimos analizar si continuaban en el año 2018 (en los dos años siguientes).

Para el primer grupo (Tabla 4.2.1) se destaca una relación estudiante-docente de aula menores que en la educación regular y que el promedio de los CEIA, siendo en promedio igual a 11,3 y como máximo 17,3, donde la mayoría tiene una relación de 8-11 estudiantes por docentes, siendo solo un caso, la Escuela 1.d, la que cuenta con una relación muy elevada de alumnos por profesor (17,3). No se detectan tendencias crecientes o decrecientes para ninguno de estos colegios en esta variable. Respecto a la rotación docente, prevalece un porcentaje alto, siendo en promedio igual a un 30,9% de los profesores y mayor al promedio de los CEIA antes descrito. Esto quiere decir que, en promedio, tres de cada diez profesores en el 2016 no continuaron en el 2017 ni 2018 para este tipo de escuelas. Nuevamente, al examinar la evolución en el tiempo de esta variable no parece dominar algún tipo tendencia.

Tabla 4.2.1. Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes.

Nombre	Estudiantes por Docente		Rotación Docente (%)	
	2018	Trayectoria	2016	Trayectoria
Escuela 1.a	9	Sin Tendencia	36,4%	Sin Tendencia
Escuela 1.b	8,4	Sin Tendencia	28,6%	Sin Tendencia
Escuela 1.c	11,2	Sin Tendencia	18,2%	Sin Tendencia
Escuela 1.d	17,3	Sin Tendencia	31,3%	Decreciente
Escuela 1.e	10,7	Sin Tendencia	40%	Creciente
Promedio	11,3		30,9%	

La proporción entre estudiantes y docentes de aula es incluso menor en el caso del grupo de Colegios de Básica y Media, como se ve en la tabla 4.2.2. En este grupo hay en promedio 8,4 estudiantes por docente en el 2018, con baja dispersión entre los cuatro colegios para ese año. Para dos de los cuatro establecimientos que forman parte de este conjunto esto es el producto de una tendencia a la baja durante la década. Estos dos colegios coinciden con una mayor rotación docente en el 2016, mostrando una mayor divergencia y, consecuentemente, mayor varianza entre los cuatro colegios en esta variable. Se destaca igualmente el bajo porcentaje de profesores que no continuaron en el establecimiento en el 2016 para dos de ellos, siendo estos mucho menores que el promedio de los CEIA.

Tabla 4.2.2. Grupo 2: Colegios de Básica y Media.

Nombre	Estudiantes por Docente		Rotación Docente (%)	
	2018	Trayectoria	2016	Trayectoria
Colegio 2.a	8,5	Decreciente	41,7%	Creciente
Colegio 2.b	9,5	Sin Tendencia	6,3%	Decreciente
Colegio 2.c	8,7	Decreciente	19%	Sin Tendencia
Colegio 2.d	7,1	Sin Tendencia	7,7%	Sin Tendencia
Promedio	8,4		18,7%	

Tabla 4.2.3. Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos.

Nombre	Estudiantes por Docente		Rotación Docente (%)	
	2018	Trayectoria	2016	Trayectoria
CEIA 3.a	12,9	Decreciente	15,4%	Sin Tendencia
CEIA 3.b	24,7	Sin Tendencia	36,8%	Creciente
CEIA 3.c	27,5	Decreciente	47,8%	Sin Tendencia
CEIA 3.d	33,6	Sin Tendencia	11,1%	Sin Tendencia
CEIA 3.e	7,8	Decreciente	11,5%	Decreciente
CEIA 3.f	33	Creciente	66,7%	Creciente
CEIA 3.g	38,2	Creciente	37,5%	Sin Tendencia
CEIA 3.h	19	Sin Tendencia	-	-
Promedio	24,6		32,4%	

En el tercer y cuarto grupo (Tabla 4.2.3 y 4.2.4, respectivamente) se observan valores bastante más elevados en la relación entre estudiantes y docentes de aulas, con alta dispersión en este ámbito en el primero de ellos. Este último hecho se repite en la rotación docente y en las

trayectorias de ambas variables para el grupo de centros para adultos de mediano tamaño, indicando una ausencia de consenso en materia de dotación, gestión y retención docente en este conjunto. En cuanto a los centros para adultos de mayor tamaño, es decir, al grupo cuatro, se observa una alta y creciente rotación docente en ambos colegios, encontrando que en el mejor de los casos un 28,9% de su cuerpo docente no continuó en los dos años posteriores al 2016, superando así la media de los CEIA para ese año.

Tabla 4.2.4. Grupo 4: Centros Grandes para Adultos.

Nombre	Estudiantes por Docente		Rotación Docente (%)	
	2018	Trayectoria	2016	Trayectoria
CEIA 4.a	27,8	Decreciente	43,9%	Creciente
CEIA 4.b	21,1	Sin Tendencia	28,9%	Creciente
Promedio	24,5		36,4%	

Por último, en la Tabla 4.2.5 se muestran estos resultados para el grupo cinco. En ella se ven valores similares a los encontrados para el grupo dos en el número de estudiantes por docente de aula, pero una mayor rotación de profesores en promedio, siendo en este caso igual a 28,6%.

Tabla 4.2.5. Grupo 5: Colegio Científico-Humanista.

Nombre	Estudiantes por Docente		Rotación Docente (%)	
	2018	Trayectoria	2016	Trayectoria
Colegio 5.a	10,8	Sin Tendencia	28,6%	Decreciente

En síntesis, en materia de dotación docente, nuevamente se obtienen resultados divergentes entre los grupos que ofrecen educación para niños y jóvenes dentro de su oferta educacional y los dos grupos definidos dentro de la categoría de centros para adultos. En los primeros se encuentran ratios más moderados en promedio, cercanos a 10 estudiantes por docente, mientras que en los segundos este resultado asciende a 24,5. En cuanto a la rotación docente, no se encuentran mayores diferencias entre grupos, con porcentajes por sobre la media de los CEIA en promedio, salvo en los Colegios con Básica y Media, lo que muestran mejores resultados al respecto.

4.3 Eficiencia Interna.

En cuanto a los indicadores del desempeño interno, en este apartado se describen los resultados de los colegios que conforman cada uno de los cinco grupos, analizando cinco variables agrupadas bajo el concepto de Eficiencia Interna. Nuevamente, estas variables son: Asistencia, Repitencia, Abandono, Retiro y Exclusión. La primera de ellas, asistencia, corresponde al porcentaje promedio de asistencia a clases durante el año escolar de los estudiantes del establecimiento. Repitencia y Abandono corresponden a la contrapartida de los estudiantes que aprueban el año escolar, cuya diferencia radica en que la primera abarca a los estudiantes que, habiendo cerrado el año, no cumplen con los requisitos mínimos para aprobar, debiendo así

repetir el nivel educativo que cursaban, mientras que la segunda comprende a los estudiantes que abandonan el establecimientos antes del cierre del año escolar, imposibilitando así su evaluación anual. Por otra parte, mientras la tasa de Retiro corresponde a los estudiantes que no se vuelven a matricular en el establecimiento, pero que se mantienen dentro del sistema educacional en otro establecimiento al año siguiente, la tasa de Exclusión corresponde al porcentaje de estudiantes que no se vuelven a matricular en ningún establecimiento al menos en los dos años siguientes. A diferencia de las tres variables descritas hasta aquí, las que pueden ser analizadas hasta el 2018, las tasas de Retiro y Exclusión solamente pueden ser evaluadas hasta el 2016, ya que ambas variables expresan fracciones distintas de estudiantes que no continuaron en el colegio al menos en los dos años posteriores a su medición, no pudiendo medirlas el 2017 ni 2018.

Tabla 4.3.1. Grupo 1: Escuelas de Niños y Jóvenes.

Nombre	Asistencia (%)		Repitencia (%)		Abandono (%)	
	2018	Trayec.	2018	Trayec.	2018	Trayec.
Escuela 1.a	83,5%	Decreciente	3,2%	Sin Tendencia	15,8%	Sin Tendencia
Escuela 1.b	74,8%	Sin Tendencia	18,1%	Sin Tendencia	28,9%	Sin Tendencia
Escuela 1.c	93,3%	Sin Tendencia	2,6%	Sin Tendencia	4,3%	Sin Tendencia
Escuela 1.d	94,6%	Creciente	13,8%	Decreciente	3,2%	Decreciente
Escuela 1.e	74,6%	Sin Tendencia	9,4%	Decreciente	32,4%	Creciente
Promedio	84,2%		9,4%		16,9%	
Nombre	Retiro (%)		Exclusión (%)			
	2016	Trayec.	2016	Trayec.		
Escuela 1.a	47,4%	Creciente	10,5%	Creciente		
Escuela 1.b	39,4%	Sin Tendencia	14,7%	Decreciente		
Escuela 1.c	25,4%	Sin Tendencia	0,8%	Sin Tendencia		
Escuela 1.d	11,9%	Decreciente	4,9%	Decreciente		
Escuela 1.e	35,5%	Sin Tendencia	9,4%	Decreciente		
Promedio	31,9%		8,1%			

En las tablas 4.3.1 y 4.3.2 se muestran los resultados del cálculo de estas cinco variables para las escuelas del primer y segundo grupo, respectivamente. En primer término, se observa una mayor asistencia en las escuelas del primer grupo, siendo el promedio de este nueve puntos porcentuales superior al del grupo de los Colegios de Básica y Media, aproximadamente. Sin embargo, en términos medios, ambos grupos muestran una asistencia promedio por debajo de la media de los CEIA, siendo solo dos colegios del primer grupo los que superan esta cifra (87,8%). Por otro lado, ambos conjuntos muestran resultados similares en las tasas de repitencia y abandono, compartiendo también la presencia o ausencia de tendencias en ambas variables. En este sentido, se destaca una menor tasa de repitencia que de abandono en estos nueve colegios, siendo además más frecuente una trayectoria decreciente en la primera de estas variables. Cabe destacar que ambas variables, la tasa de repitencia y la tasa de abandono, son menores al promedio de los CEIA en ambos grupos. En cuanto a la tasa de retiro y de exclusión, si bien ambos grupos muestran elevados valores en la primera, mayores al promedio de los CEIA y a la media nacional en promedio y sin una tendencia común o mayoritaria, una gran parte de las escuelas de ambos grupos exhibe tasas de exclusión decrecientes en el tiempo,

siendo también de magnitudes similares y moderadas en ambos conjuntos el 2016. Así, este último año el promedio de la tasa de exclusión en el primer y segundo grupo fue igual a 8,1% y 9,8%, respectivamente, muy por debajo del promedio de los CEIA (23,1%) en este aspecto.

Tabla 4.3.2. Grupo 2: Colegios de Básica y Media.

Nombre	Asistencia (%)		Repitencia (%)		Abandono (%)	
	2018	Trayec.	2018	Trayec.	2018	Trayec.
Colegio 2.a	73,1%	Sin Tendencia	6,1%	Decreciente	18,4%	Sin Tendencia
Colegio 2.b	70,5%	Sin Tendencia	22,9%	Sin Tendencia	19,7%	Decreciente
Colegio 2.c	83,3%	Sin Tendencia	7,9%	Decreciente	10,8%	Sin Tendencia
Colegio 2.d	75,1%	Creciente	10,4%	Sin Tendencia	15,6%	Sin Tendencia
Promedio	75,5%		11,8%		16,1%	

Nombre	Retiro (%)		Exclusión (%)	
	2016	Trayec.	2016	Trayec.
Colegio 2.a	21,4%	Sin Tendencia	11,3%	Decreciente
Colegio 2.b	30,7%	Sin Tendencia	16%	Decreciente
Colegio 2.c	16,1%	Decreciente	4,2%	Decreciente
Colegio 2.d	33,3%	Sin Tendencia	7,7%	Sin Tendencia
Promedio	25,4%		9,8%	

Ahora bien, emerge una discrepancia entre los dos primeros grupos antes descritos y los resultados que se encuentran para el tercer y cuarto grupo en las tablas 4.3.3 y 4.3.4, respectivamente. En estos últimos, si bien existe una amplia dispersión dentro de cada uno, con especial relevancia en el tercero, se revierten las relaciones entre tasa de repitencia y de abandono y entre tasa de retiro y de exclusión a las encontradas previamente en términos de medias, sugiriendo que las dinámicas que subyacen a estos resultados son diferentes en los centros para adultos aquí incluidos. En primer lugar, en los Centros de Tamaño Medio para Adultos se encuentran tasas de repitencia sustantivamente mayores a las tasas de abandono, siendo las primeras igual a 28,2% en promedio. Esto no ocurre así en los Centros para Adultos de Mayor Tamaño, los que siguen patrones análogos a los evidenciados en las Escuelas de Niños y Jóvenes y en los Colegios de Básica y Media en la relación de estas dos variables. No obstante, ambos conjuntos muestran desempeños similares en materia de retención de sus estudiantes, tanto dentro del colegio como dentro del sistema educacional. Sus tasas de exclusión superan con creces a las descritas en las tablas 4.3.1 y 4.3.2, siendo igual a 21,6% y 23,2% en promedio para los grupos tres y cuatro, respectivamente. Así, como se podría esperar, los grupos tres y cuatro son más cercanos a los estándares que se observan en los CEIA en materia de retención de sus estudiantes, contrastando así con las estadísticas de los dos primeros grupos. De todas formas, comparten con ellos la propensión hacia trayectorias decrecientes en sus tasas de exclusión, aludiendo a una mejora en la retención de sus estudiantes dentro del sistema educacional.

Tabla 4.3.3. Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos.

Nombre	Asistencia (%)		Repitencia (%)		Abandono (%)	
	2018	Trayec.	2018	Trayec.	2018	Trayec.

CEIA 3.a	45,4%	Decreciente	49,6%	Sin Tendencia	12,2%	Sin Tendencia
CEIA 3.b	87,3%	Sin Tendencia	20,9%	Sin Tendencia	29,2%	Decreciente
CEIA 3.c	82,6%	Sin Tendencia	9,1%	Sin Tendencia	30,4%	Sin Tendencia
CEIA 3.d	93,1%	Sin Tendencia	29,6%	Sin Tendencia	2,1%	Sin Tendencia
CEIA 3.e	78,4%	Sin Tendencia	37,8%	Creciente	17,6%	Decreciente
CEIA 3.f	83,8%	Sin Tendencia	36,8%	Creciente	10%	Sin Tendencia
CEIA 3.g	73,9%	Sin Tendencia	10,1%	Creciente	28,7%	Creciente
CEIA 3.h	78,7%	Sin Tendencia	31,6%	Sin Tendencia	16,3%	Sin Tendencia
Promedio	77,9%		28,2%		18,3%	

Nombre	Retiro (%)		Exclusión (%)	
	2016	Trayec.	2016	Trayec.
CEIA 3.a	8,8%	Sin Tendencia	34,7%	Decreciente
CEIA 3.b	8%	Sin Tendencia	23%	Decreciente
CEIA 3.c	3,4%	Sin Tendencia	21,2%	Decreciente
CEIA 3.d	9,9%	Sin Tendencia	17,8%	Sin Tendencia
CEIA 3.e	9,9%	Decreciente	22,6%	Decreciente
CEIA 3.f	10,6%	Sin Tendencia	10,6%	Decreciente
CEIA 3.g	11,1%	Sin Tendencia	21,4%	Creciente
CEIA 3.h	-	-	-	-
Promedio	8,8%		21,6%	

Tabla 4.3.4. Grupo 4: Centros Grandes para Adultos.

Nombre	Asistencia (%)		Repitencia (%)		Abandono (%)	
	2018	Trayec.	2018	Trayec.	2018	Trayec.
CEIA 4.a	62,9%	Sin Tendencia	1%	Sin Tendencia	32,9%	Sin Tendencia
CEIA 4.b	88,2%	Sin Tendencia	4,4%	Decreciente	34,6%	Sin Tendencia
Promedio	75,6%		2,7%		33,8%	

Nombre	Retiro (%)		Exclusión (%)	
	2016	Trayec.	2016	Trayec.
CEIA 4.a	6,6%	Sin Tendencia	19,5%	Decreciente
CEIA 4.b	6,2%	Sin Tendencia	26,9%	Decreciente
Promedio	6,4%		23,2%	

Finalmente, en la tabla 4.3.5 se muestran los resultados en estas variables para el quinto y último tipo de escuela de reingreso. Este colegio sobresale por sobre los demás en su desempeño, con tasas de abandono, retiro y exclusión menores a las que se observan en los colegios del primer y segundo grupo. Incluso, el establecimiento muestra trayectorias decrecientes en sus tasas de repitencia, retiro y exclusión durante la última década.

Tabla 4.3.5. Grupo 5: Colegio Científico-Humanista.

Nombre	Asistencia (%)		Repitencia (%)		Abandono (%)	
	2018	Trayec.	2018	Trayec.	2018	Trayec.
Colegio 5.a	93%	Sin Tendencia	9,2%	Decreciente	4,2%	Sin Tendencia

Nombre	Retiro (%)		Exclusión (%)	
	2016	Trayec.	2016	Trayec.
Colegio 5.a	12,1%	Decreciente	0%	Decreciente

Por lo tanto, a modo de síntesis de estos resultados, se encuentran resultados diversos, resaltando nuevamente la diferencia de los colegios que se registran como centros educacionales para adultos (grupo tres y cuatro). Al respecto, se destaca el peor desempeño de estos últimos colegios en la retención de sus estudiantes dentro del sistema educacional, más cercanos a los resultados medios de los CEIA, exhibiendo altas tasas de exclusión de sus estudiantes, aunque 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.

4.4 Continuidad en la Educación Superior.

Como última dimensión analizada, en esta sección se examina la proporción de estudiantes de cada grupo que continúa su trayectoria educacional en alguna institución de educación superior. Para esto, se consideran las mismas variables que en el análisis de los CEIA. Estas son: el porcentaje de estudiantes del último grado que rinden efectivamente la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el porcentaje de estudiantes del último grado que se matricula en alguna carrera e institución de educación superior. Se debe recalcar que para el cálculo de ambas variables se consideran aquellos individuos que rinden la PSU y/o acceden a la educación superior dentro de los dos años posteriores a egresar del colegio. Esto implica que solamente pueden ser calculadas hasta el 2016. Asimismo, dado que el primer grupo de Escuelas para Niños y Jóvenes no cuenta con enseñanza media, este grupo es omitido del análisis a continuación.

Tabla 4.4.1. Grupo 2: Colegios de Básica y Media.

Nombre	Rendición PSU (%)		Ingreso Educación Superior (%)	
	2016	Trayectoria	2016	Trayectoria
Colegio 2.a	45,2%	Sin Tendencia	32,3%	Creciente
Colegio 2.b	37,5%	Creciente	12,5%	Sin Tendencia
Colegio 2.c	-	-	-	-
Colegio 2.d	-	-	-	-
Promedio	41,3%		22,4%	

En la tabla 4.4.1 se muestran los resultados para los Colegios de Básica y Media. Debido a que dos de las cuatro escuelas incorporaron la enseñanza media después del 2016, solo dos de ellas tienen información en este respecto. De todas formas, en ambas el porcentaje de estudiantes que rinde la PSU es mayor que el de los que acceden en términos efectivos a la educación superior, siendo los primeros en promedio un 41,3% de la matrícula de último grado y los segundos un 22,4%. Así, mientras que estos colegios muestran un mayor porcentaje de estudiantes rindiendo la PSU que el promedio de los CEIA, el porcentaje que accede a la educación superior es menor que el de estos últimos. En cuanto a sus evoluciones temporales, se evidencian trayectorias crecientes en ambos aspectos, pero de colegios diferentes. Mientras

que el primero ha aumentado la porción de estudiantes que continúan su trayectoria educacional en el nivel terciario, el segundo incrementó el porcentaje que rinde la PSU.

Tabla 4.4.2. Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos.

Nombre	Rendición PSU (%)		Ingreso Educación Superior (%)	
	2016	Trayectoria	2016	Trayectoria
CEIA 3.a	32,9%	Sin Tendencia	31,6%	Sin Tendencia
CEIA 3.b	38%	Sin Tendencia	41,6%	Sin Tendencia
CEIA 3.c	24,2%	Sin Tendencia	30,8%	Sin Tendencia
CEIA 3.d	18,8%	Sin Tendencia	15,9%	Sin Tendencia
CEIA 3.e	18,4%	Sin Tendencia	18,4%	Sin Tendencia
CEIA 3.f	32,4%	Sin Tendencia	36,6%	Sin Tendencia
CEIA 3.g	24,7%	Sin Tendencia	28%	Sin Tendencia
CEIA 3.h	-	-	-	-
Promedio	27,1%		29%	

Por otro lado, los dos grupos compuestos por centros para adultos muestran resultados inversos a los descritos previamente y al promedio de los CEIA. En las tablas 4.4.2 y 4.4.3 se muestra que para estos grupos el porcentaje de individuos que rinden la PSU es menor que el de aquellos que acceden a la educación superior, siendo la proporción de estos últimos mayor que la evidenciada en el segundo grupo y muy cercana a la media de los CEIA. Estos resultados indican que en promedio cerca de tres de cada diez estudiantes de los colegios del tercer y cuarto grupo acceden a la educación superior. Mayoritariamente no se identifican tendencias crecientes o decrecientes en estas variables en prácticamente ninguno de estos colegios.

Tabla 4.4.3. Grupo 4: Centros Grandes para Adultos.

Nombre	Rendición PSU (%)		Ingreso Educación Superior (%)	
	2016	Trayectoria	2016	Trayectoria
CEIA 4.a	29,6%	Creciente	28,7%	Sin Tendencia
CEIA 4.b	15,4%	Sin Tendencia	30,9%	Sin Tendencia
Promedio	22,5%		29,8%	

En línea con sus buenos indicadores de eficiencia interna, el colegio del quinto grupo es el que muestra mayores porcentajes de estudiantes que rinden la PSU y que ingresan a la educación superior (Tabla 4.4.4). Concretamente, dos de cada tres estudiantes rindieron esta prueba el 2016 para los procesos de admisión del 2017 y/o 2018 y tres de cada cinco se matricularon en la educación superior en alguno de estos procesos. No obstante, estos porcentajes son el resultado de trayectorias decrecientes en ambas variables, sugiriendo un empeoramiento del desempeño del colegio en estos aspectos.

Tabla 4.4.4. Grupo 5: Colegio Científico-Humanista.

Nombre	Rendición PSU (%)		Ingreso Educación Superior (%)	
	2016	Trayectoria	2016	Trayectoria

Colegio 5.a	66,7%	Decreciente	60%	Decreciente
-------------	-------	-------------	-----	-------------

En suma, al considerar las 20 escuelas, se observa una fracción reducida de estudiantes que deciden y logran continuar su trayectoria educacional en la educación superior, siendo los del segundo grupos 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.

5. Conclusiones.

En este trabajo se propuso un análisis en dos etapas, buscando cumplir tres objetivos principales. En primer lugar, se pretendió generar un marco que permitiese comprender y distinguir las distintas modalidades bajo las cuales se permite la reinserción de estudiantes en situación de exclusión escolar. Para esto, se realizó un análisis de agrupamiento sobre 20 escuelas que cumplen justamente este tipo de funciones en el sistema escolar chileno. En segundo lugar, y haciendo uso del marco antes establecido, se procedió a estudiar y describir cómo han sido los resultados y trayectorias de estos grupos y escuelas, buscando entregar ciertas luces sobre su eficacia y eficiencia, siempre dentro de los límites de un estudio cuantitativo de estas características.

Los resultados sugieren la existencia de cinco tipos distintos de escuelas de reingreso en cuanto a su oferta educativa y tamaño de matrícula. Los dos primeros cuentan con educación básica para niños y jóvenes, pero solamente la segunda ofrece también enseñanza media para adultos. Por otro lado, los grupos tres y cuatro corresponden formal y mayoritariamente a centros educacionales para adultos, ofreciendo bajo esta modalidad educación básica y media. Esto último conlleva a que coexistan grupo etarios más diversos en estos ambientes, particularmente en la enseñanza básica. Entre estos dos últimos grupos se diferencian en el número de estudiantes que albergan. Finalmente, el quinto y último tipo de escuelas identificado está compuesto por un solo colegio, el cual es el único que ofrece educación media Científico Humanista para niños y jóvenes, con una corta distancia entre la edad de sus estudiantes y la edad teórica atribuida a este nivel, siendo además el único nivel que se imparte dentro del colegio.

A raíz de estas distinciones, se describió el desempeño de estos 5 grupos y 20 colegios a partir de cuatro dimensiones: trayectoria de sus matrículas, dotación y rotación docente, eficiencia interna y continuidad en la educación superior. Al respecto, se destaca una reducción en el número de estudiantes matriculados en la enseñanza básica del primer grupo y una decreciente participación de este nivel en la matrícula del grupo dos. Por otro lado, en el tercer grupo, compuesto mayoritariamente por centros para adultos, la matrícula ha tendido al alza, aludiendo a un fortalecimiento de la posición de estos colegios en sus territorios.

A partir de estos resultados, se deducen dinámicas diferentes detrás de la gestión y eficiencia interna de los distintos grupos. Por un lado, respecto a su dotación de docentes, las escuelas de los grupos uno, dos y cinco –aquellos que atienden a niños y jóvenes en horarios diurnos- muestran menores ratios entre estudiantes y docentes que los que exhiben los otros grupos (11,3 y 8,4 en los grupos 1 y 2, respectivamente, en contraste al 24,6 y 24,5 en los grupos 3 y 4, respectivamente). Asimismo, estos grupos 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 tres y cuatro –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). Finalmente, es el colegio del último grupo el que muestra mejores indicadores de desempeño, tanto en la eficiencia interna del colegio como en la continuidad de sus estudiantes en la educación superior.

Es importante recalcar dos elementos de estos resultados. En primer lugar, su principal debilidad radica en que, debido a la falta de disponibilidad de información sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a los CEIA, no es posible dilucidar posibles injerencias de esta variable en las diferencias de rendimiento entre los distintos grupos. En segundo lugar, los resultados descritos aquí se han enfocado principalmente en las tendencias promedios de cada grupo, omitiendo la 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 la red de escuelas que han emprendido en esta necesaria tarea. Indagar más sobre el estado de estas escuelas y los determinantes de su éxito en los diferentes ámbitos es necesario para pavimentar el camino hacia su reconocimiento y consolidación. Este desafío será, en parte, abordado en la segunda parte de este informe.

II. Componente Cualitativo del Estudio: Trabajo de campo y Plan de Análisis

De un total de 20 escuelas que fueron seleccionados por Fundación SÚMATE, para ser parte de esta investigación orientada a describir a establecimientos que educan a estudiantes excluidos por el sistema regular y que actualmente funcionan como Escuelas de Reingreso, o bien, podrían hacerlo en el futuro bajo un marco general de Escuelas de Reingreso, se seleccionaron 5 de ellas para realizar estudios de casos, con el fin de identificar la situación actual en que se encuentran respecto de los diferentes estándares elaborados por Fundación SÚMATE para un adecuado funcionamiento de Escuelas de Reingreso. Se coordinaron visitas a cada uno de estos 5 establecimientos con el objetivo de poder caracterizar de forma acabada su estructura, propuesta educativa y funcionamiento.

1. Trabajo de Campo

El contacto con los establecimientos fue hecho a través de correo, por medio de Fundación SÚMATE, y en algunos casos, se contactó a los y las directoras por vía telefónica. Se agendaron visitas para acudir a los establecimientos y se les pidió a los y las directoras gestionar las instancias con los otros estamentos.

Los estudios de casos buscan comprender de forma acabada un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales (Neiman y Quaranta, 2006:220), para esto es necesario considerar la escuela en su estructura y tomar en cuenta a los diversos actores que la componen. Estos actores están posicionados diversamente dentro de la estructura escolar y, por lo tanto, otorgan distintas perspectivas del funcionamiento de la institución, lo que le otorga una visión multi situada al estudio de caso. Siguiendo esta línea, los actores seleccionados fueron:

- Director o Directora del establecimiento.
- Jefe o Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica (U.T.P.)
- Equipo Psicosocial (Considera profesionales del Programa P.I.E., Convivencia escolar, Equipo de formación, Pastoral, y todos los profesionales que asisten en aspectos sociales, psicológicos, emocionales o espirituales al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes).
- Equipo Docente.
- Estudiantes del establecimiento.

Cada una de estas pautas fue elaborada considerando los diversos estándares elaborados por SÚMATE para Escuelas de Reingreso, y con el objetivo de abordar tres grandes temáticas:

- **Financiamiento:** Estructura de financiamiento y de gastos (componentes y fuentes), monto por estudiante anual.
- **Recursos y Prácticas:** Equipos humanos, estructura curricular y prácticas de aplicación del modelo educativo (pedagógicas, de gestión, psicosociales, entre otras)
- **Percepciones de los actores** respecto a condiciones actuales y desafíos.

A partir de los estándares mencionados, se construyó una tabla de dimensiones a recabar. De estas dimensiones se desprendieron indicadores y preguntas, las cuales después fueron utilizadas para elaborar las pautas de entrevistas semiestructuradas y de grupo focal diferenciadas por estamento, relevando aspectos que competen a cada uno de ellos. Se decidió construir pautas de entrevista semiestructuradas debido a que permite una flexibilidad para no interrumpir la conversación con el entrevistado o entrevistada, sin dejar de abordar las temáticas consideradas como importantes dentro de la pauta.

La pauta más extensa es la del Director o Directora del establecimiento, y se plantea como la primera a realizar en la visita ya que enmarca esta misma en el contexto particular de la escuela. Se consideró una extensión de 1 hora y media. Esta pauta aborda aspectos generales de la escuela, además de incluir un apartado específico sobre la estructura presupuestaria de la misma. Las demás pautas fueron creadas para tener una extensión de entre 45 minutos a 1 hora.

Una vez creadas estas pautas, fueron enviadas a la contraparte de SÚMATE para ser revisadas. Los comentarios recibidos fueron integrados para pasar a su validación en el primer establecimiento del trabajo de campo.

Tras la validación de los instrumentos en el primer establecimiento, se evaluó que -a excepción de la instancia de grupo focal con estudiantes- las entrevistas se extendían por más del tiempo considerado, por lo que se procedió a replantearlas con el fin de acortar el tiempo de duración. Para esto, se decidió quitar algunas preguntas cuya información podía recabarse a través de la construcción de las fichas (Por ejemplo: matrícula y progresión de esta) con el fin de priorizar el aspecto ligado a las percepciones de los actores (aspecto exclusivo del componente cualitativo del estudio). Sin embargo, en su mayoría las preguntas fueron reformuladas para evitar la reiteración durante la conversación y así disminuir su extensión.

Todas las entrevistas fueron grabadas en voz para su posterior transcripción y análisis. Para autorizar esto, se construyó un Consentimiento Informado, el cual fue enviado a la contraparte de SÚMATE para su aprobación. Este consentimiento le asegura a los y las entrevistadas que la información compartida durante la instancia es anónima, confidencial y sólo será usada con fines académicos para esta investigación. Este documento se firma en dos copias idénticas, para que la persona entrevistada conserve uno como respaldo.

Los 5 establecimientos seleccionados se presentan en la siguiente tabla-resumen con sus principales características, a continuación de esto, se expone: una descripción del trabajo de campo caso a caso realizado durante el mes de noviembre y diciembre de 2019.

Tabla 1. Características de establecimientos seleccionados para el estudio de casos.

	Establecimiento	Localización	Grupo (análisis cuantitativo)
A.	Colegio 2.a	Región Metropolitana.	Grupo 2: Colegios de Básica y Media.
B.	Colegio 2.b	Región Metropolitana.	Grupo 2: Colegios de Básica y Media.
C.	Colegio 2.c	Región Metropolitana.	Grupo 2: Colegios de Básica y Media.

D.	CEIA 3.f	Región de Aysén.	Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para Adultos.
E.	CEIA 3.h	Región del Maule.	Grupo 3: Centros de Tamaño Medio para adultos.

2. Marco de Análisis

En primer lugar, el corpus de datos a analizar está compuesto principalmente por las transcripciones de las entrevistas, entrevistas grupales y grupos focales. Sin embargo, con el fin de complementar las primeras y tener una visión acabada de cada establecimiento, se utilizó también información recabada a través de:

- Cuaderno de campo. A través de un cuaderno de campo se toma nota de lo observado en los establecimientos, y lo recabado a través de conversaciones informales, siempre cuidando la integridad y anonimato de quienes forman parte del caso. Esto ayuda a tener un panorama general del establecimiento.
- Análisis de documentos oficiales de los establecimientos. A través de la lectura de los documentos de tipo: Proyecto Educativo Institucional, Proyecto de Mejoramiento Escolar, Postulaciones a Proyectos de Reingreso, Proyectos de Integración Escolar, Tabla de estructura presupuestaria. Estos fueron solicitados a los y las directoras.

En segundo lugar, los datos transcritos fueron ingresados al software NVivo para realizar el análisis. Este está guiado por la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*, la cual busca levantar conceptos, opiniones y discursos desde la misma realidad en el cual los actores escolares se desenvuelven, y considera el levantamiento y construcción de conceptos, modelos y esquemas de pensamiento a través de técnicas sistematizadas. Así, la información producida se selecciona para analizar a través del muestreo teórico y la relevancia de ésta para los objetivos de investigación. En este caso, los objetivos de investigación están creados considerando como foco prioritario identificar las condiciones actuales de las escuelas, respecto de los estándares elaborados por Fundación SUMATE para un modelo de Escuelas de Reingreso, de tal forma de identificar brechas entre la situación actual y el modelo definido, así como las particularidades de cada establecimiento y los componentes que presentan mayores desafíos.

Una vez hecha la selección y ordenamiento, se procede a generar la codificación abierta inicial propia del método de Teoría Fundamentada desde la cual se van creando categorías, propiedades y relaciones que emergen desde el mismo discurso de los actores escolares, y expresan la visión de éstos de la realidad escolar. Estas categorías y relaciones son el contenido mismo de la información producida en el trabajo de campo.

Según este proceso, también llamado de ‘‘comparación constante’’ (Glaser y Strauss, 1967), se buscan patrones comunes entre estamentos y entre casos con el fin de ver las constantes y sacar conclusiones transversales. También se le ha llamado a esto ‘teoría substantiva’ como el resultado final del análisis de Teoría Fundamentada, es decir, un conocimiento que se obtiene

a partir del estudio de un contexto específico y por lo tanto su aplicación se centrará en ese contexto o en entornos similares (Vivar et. al., 2010).

3. Estudios de Caso por Establecimiento

3.1 Colegio 2.a. Región Metropolitana.

A. Descripción general del establecimiento.

Caracterización general del establecimiento (Ubicación, Breves antecedentes históricos, Modelo Educativo, Cursos impartidos, Matrícula, Sostenedor, Infraestructura).

El colegio 2.a es un establecimiento particular subvencionado fundado el año 1989. Está localizado en la Región Metropolitana y se define como Escuela de Reingreso, acogiendo a todos los estudiantes que alguna vez han sido excluidos del sistema escolar.

En cuanto a la evolución del establecimiento se comenta que comenzó recibiendo estudiantes de educación básica, quienes se nivelaban para poder inscribirse en establecimientos con enseñanza media. Dadas las necesidades de la comuna, y la gran cantidad de adolescentes que fracasaban en las escuelas formales, decidieron instalar enseñanza media desde el año 2010. Lo anterior cambió el foco hacia el objetivo de completar la trayectoria escolar de los estudiantes: “... antes era un espacio de transición (...) Cuando llega la enseñanza media, lo que hace es permitirle al estudiante mayor seguridad respecto a poder terminar su proceso (educativo) y hacer más real el término de su trayectoria escolar, entonces se transforma en un espacio de oportunidades infinitas, entonces cuando el estudiante salía de octavo básico, muchos de ellos se trataban de insertar en el mundo de la educación, de la enseñanza media en la educación formal pero muchos fracasaban y volvían y volvían a preguntar que cuándo se iba a abrir la enseñanza media, entonces cuando se abre la enseñanza media, cambia el foco, cambia la mirada del estudiante, cambia las proyecciones del estudiante y hoy día el estudiante se proyecta con terminar cuarto medio” (Entrevista Cargo Directivo).

El modelo educativo se destaca como un modelo que garantiza el derecho a la educación a los niños y jóvenes que no han completado sus estudios y tiene como objetivo el recuperar las trayectorias educativas, además de entregar atención de calidad en todos los aspectos. Destacan también el apoyo social y emocional que se le da al estudiante. En general, la evaluación y percepción de este es positiva, describiendo el colegio como un espacio “agradable”, de acogida y familiar.

El establecimiento posee educación básica desde sus inicios y enseñanza media desde el 2010, instalándose la modalidad adulto con formato diurno. Asimismo, cuenta con autorización para impartir clases en modalidad 2x1 en ambos niveles de enseñanza, sin embargo, en educación básica esta modalidad no posee trato especial por parte del Ministerio, siendo catalogada con código 110 -educación básica regular-, al igual que el común de las escuelas-.

En educación básica, la escuela ofrece un tercer nivel, que equivaldría a 5to y 6to básico, pero es considerado como “multinivel”, es decir, incluye estudiantes que presentan un nivel educacional menor. Además, contempla un cuarto nivel (7o y 8vo básico).

En enseñanza media, poseen un primer nivel (1ero y 2do medio) y un segundo nivel (3ero y 4to medio). En estos niveles se complementa el desarrollo de competencias de oficio en distintos talleres, los que son certificados y permite la empleabilidad futura.

La matrícula actual es de 218 estudiantes; teniendo un promedio de 23 alumnos por curso. Respecto a la asistencia, la directora indica que alcanzaron este año un 69% de asistencia en promedio. Con respecto a años anteriores, la asistencia habría bajado, con respecto al año 2018 (73%). Los años anteriores han sido oscilantes y la baja en la asistencia podría asumirse como una consecuencia de la contingencia nacional iniciada en octubre del 2019.

Respecto a su infraestructura, existen comentarios dispares, algunos comentan que la escuela es adecuada y acogedora, sin embargo, señalan que faltan espacios de encuentro común, ya que sólo tienen el gimnasio, o una sala de atención de crisis. Por otro lado, algunos entrevistados mencionan que la infraestructura no es adecuada ya que se necesita modernizar las instalaciones.

Finalmente, es posible señalar que la estructura financiera declarada por los entrevistados difiere en parte con los documentos sobre financiamiento obtenidos desde el sostenedor, como se resume en el cuadro siguiente:

Fuente de Financiamiento	Gastos	Monto Mensual por Estudiante
Las bases de datos enviadas por el sostenedor indican que hay una distribución similar entre subvenciones y otras transferencias públicas (50%) y aportes de la entidad sostenedora junto con otros (50%)	De acuerdo con los miembros de la directiva entrevistados, la planificación presupuestaria se hace de manera anual. El principal gasto va orientado a R.R.H.H. Luego los gastos en Educación, lo que incluye los materiales para los estudiantes y alimentación.	El cálculo estimativo a partir de datos de la Fundación Súmate son \$288.000 mensuales por estudiante. Desde el establecimiento se señala que el monto por estudiante corresponde al mínimo definido en los estándares del sostenedor.
Desde el establecimiento, los entrevistados señalan que el aporte mayoritario es realizado por la entidad sostenedora, proyectos “complementarios” adjudicados y otras donaciones hechas por empresas.	Se ha incluido el gasto en Seguridad estos últimos años.	

Respecto a desafíos en torno a la estructura financiera, se menciona la subvención escolar dependiente de la Asistencia. Un aspecto asociado a eso se relaciona con que, pese a que los estudiantes tengan una alta inasistencia, el trabajo psicosocial (por ejemplo, seguimiento de su caso o visitas domiciliarias) se genera de igual manera. Otro desafío, y proyección para el 2020, es buscar nuevos donadores para la escuela.

Perfil del Estudiante. Características de los estudiantes del establecimiento y los cambios de éstas en el tiempo, formas en que llegan al establecimiento.

El colegio recibe estudiantes que han interrumpido su trayectoria escolar por distintas razones y que en general han sido vulnerados en sus derechos, ya sea en su contexto familiar o escolar.

Con respecto a las edades de los estudiantes, la mínima edad de ingreso al ciclo básico es de 11 años y la edad máxima en que los estudiantes egresan de Cuarto Medio es de 23 años.

Los entrevistados han expresado que los estudiantes y apoderados se enteran de la existencia del colegio por diversos medios, pero principalmente por cercanos que han estado en el colegio o lo conocen.

Algunos de los profesionales plantean que el perfil del estudiante ha cambiado con el tiempo. Por un lado, señalan que ha mejorado el nivel de pobreza en términos de recursos, por lo que anteriormente recibían niños con mucha carencia material. Sin embargo, por otro lado, se observa a estudiantes en contextos de mayor violencia y abandono. En base a la evolución del foco del colegio, se ha señalado que ha habido un vuelco en la recepción de estudiantes, abarcando no sólo a jóvenes que han presentado problemas sociales sino también a algunos que derivan de otros establecimientos por problemas de aprendizaje y/o conductuales.

Por otro lado, se menciona que actualmente, el estudiante es más comprometido con su proceso educativo, y que buscan un espacio para desarrollar oficios y proyectarse laboralmente en el futuro. Entre los estudiantes entrevistados, existían diversas expectativas sobre su vida adulta, algunos estando en octavo básico se proyectaban desarrollando oficios en el mismo colegio, otros querían volver a la escuela tradicional para realizar estudios técnicos, y otros además de los oficios que podían entregar en el colegio, deseaban seguir perfeccionándose a través de estudios superiores.

Se describe a los alumnos como jóvenes valientes, con mucho potencial, que necesitan de líderes positivos que puedan apoyarlos y guiarlos respecto a sus propias potencialidades: *“Son estudiantes que han sido vulnerados en sus derechos, con mucho potencial, con muchas ganas de aprender, con mucha incertidumbre de sus proyectos de vida. Son chiquillos que cuando logran desarrollar vínculos afectivos, vínculos responsables con adultos, brillan más, (...) son estudiantes que a pesar de todas las dificultades y todo el daño en su historia de vida, mucho daño que aún no ha sido reparado, están con ganas de ser mejores personas, de ser mejores estudiantes, y hay una necesidad imperiosa de ser reconocidos y validados*

positivamente por sus pares, por sus familias, por sus vecinos...” (Entrevista Cargo Directivo). Asimismo, señalan que son estudiantes con un perfil que no “calza” en el sistema tradicional.

Los mismos estudiantes comentan que hay una gran diversidad en cuanto a estilos y personalidades. En cuanto a las características del colegio, los alumnos entrevistados destacan el ambiente positivo que les motiva a asistir, a los profesores que son pacientes y las oportunidades que entrega en cuanto a alimentación y recursos materiales. Asimismo, hacen la diferencia con otros establecimientos en cuanto los docentes adecúan los horarios y son flexibles con la forma de evaluar.

B. Aprendizaje Personalizado

La dimensión Aprendizaje Personalizado, se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, en dos estándares: (1) El aumento de la dotación profesional, y, (2) la mejora del coeficiente entre profesionales y estudiantes. Ambos estándares son revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Aumento Dotación Profesional

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°30: El equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar, al menos, con un director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Debe contar también 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 (Hogar de Cristo, 2019):

- *Los docentes deben ser seleccionados según sus habilidades académicas, sociales y su 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.*

Equipo Directivo:

El equipo directivo está conformado actualmente por el (la) Director(a), dos Jefes UTP (para Básica y Media), un(a) encargado(a) de Formación, un(a) encargado(a) del proyecto de Integración y un(a) Administrador (a). Quien ejerce el cargo de Directora asumió el puesto hace poco más de un año atrás,. Recalca que ha incentivado las reflexiones, alegando que

anteriormente había una mirada más formal de escuela, debiendo instalar y desinstalar ciertas prácticas. *“Por ejemplo, cuando yo digo instalar ciertas prácticas, tiene que ser a la revisión diaria del trabajo que se hace con los chiquillos, a las reflexiones que podamos tener como equipo y que estas reflexiones bien críticas nos permitan modificar el trabajo desde que yo reflexiono, de aquí en adelante. Siento que se reflexionaba muy poco, siento que se... que el estudiante... a veces perdíamos el foco de dónde estábamos y qué es lo que teníamos que lograr con los chiquillos, había una mirada más bien quizás tradicional de escuela, y yo creo que eso ha querido instalar...”* (Entrevista Cargo Directivo).

Los entrevistados afirman que la dirección hoy en día es más visible, interactuando con todos los integrantes del colegio. Manifiestan, además, que un director debe dar respuesta a las necesidades de todos, ser accesible e involucrado no solo en lo administrativo sino en lo pedagógico, tener carácter, un discurso claro y potente, ser flexible, comprensivo y cercano. Respecto al equipo directivo comentan que debe tener competencias técnicas a la altura, estar en constante reflexión, perfeccionamiento, y cuestionamiento del quehacer.

El equipo directivo se reúne todos los lunes durante la mañana de manera obligatoria, donde se realiza la revisión del calendario, retroalimentación de cada área, metas e indicadores. Actualmente, se señala que hay un buen clima laboral, sin embargo, a finales de este año, se desvinculó a dos personas del equipo. Respecto a la carga laboral, manifiestan es adecuada a las responsabilidades que tienen, a excepción de la Jefa de Formación.

Apoyo Administrativo:

El equipo administrativo se compone de una Administradora, una Secretaria y el Equipo de aseo. La administradora tiene como función todo lo que es infraestructura, compras, recursos financieros y humanos. La secretaria se encarga de tareas como completar los documentos ministeriales, atender público y recibir documentos. La mayoría de los entrevistados creen que el trabajo administrativo del colegio es un buen apoyo.

Por otra parte, se comenta que el apoyo administrativo por parte del sostenedor no es muy eficiente, señalando que la administración central de compras de materiales es lenta y poco fluida.

Equipo Psicosocial:

El equipo dedicado al ámbito psicosocial se denomina equipo de Formación y está conformado por:

- 1 Jefa de Formación.
- 2 Psicólogos,
- 1 Terapeuta Ocupacional.
- 1 Técnico social,
- 2 Trabajadores Sociales, que componen el área de Familia y Comunidad,
- 2 encargados de convivencia.

Además, el Equipo PIE está formado por educadores diferenciales, de los cuales una es coordinadora y miembro del equipo Directivo.

En general, el área de Formación se ocupa de los procesos emocionales y socio afectivos de los estudiantes, y todos los profesionales del equipo tienen como función planificar y realizar talleres, jornadas especiales, espacios de reflexión y acción, entre otros eventos grupales, además de realizar las tareas de autocuidado en toda la comunidad escolar.

La primera función que posee el equipo psicosocial cuando un estudiante ingresa, es el de realizar el diagnóstico “biopsicosocial”, que permite determinar a los estudiantes “focalizados”, quienes requieren más apoyo, detectando necesidades desde el área psicológica, social o pedagógica.

En específico, las psicólogas se encargan de atender a los pacientes “focalizados”, realizando orientación o terapia psicológica. Por otro lado, están encargadas de planificar y confeccionar las clases de tutoría de todos los niveles, las cuales las realiza un tutor a cargo de cada nivel, que puede ser un docente o un miembro del equipo psicosocial.

Las psicólogas, además, forman duplas psicosociales con los trabajadores sociales, que se encargan de acompañar y orientar a los estudiantes que lo requieran. Se estructuran de manera que una dupla se encarga de los estudiantes de multinivel y los de primer nivel de media (llamadas duplas “de entrada”) y la otra se encarga de los alumnos de cuarto nivel de básica y segundo nivel de enseñanza media (llamada dupla “de salida”). En ocasiones, estas duplas trabajan con las familias o el cuidador en torno a habilidades para la vida, dando tareas y haciéndoles seguimiento para determinar su avance. En otras ocasiones, se genera la instancia llamada “Valoración”, en la cual trabajan con el docente a cargo del curso. La valoración, a veces es acompañada del encargado de convivencia, de manera de que no se pierda la visión del curso en general: *“Eso nace de la necesidad también de trabajar como con todo el equipo del colegio, porque a veces como que se cargaba mucho, no sé, por ejemplo la asistencia del trío en un área, entonces se crea para que todo el equipo pueda trabajar en pro al estudiante y de esa valoración ... bueno, desde un principio era asistencia, despejar problemática del estudiante, qué es lo que le está pasando, que está como impidiendo que él pueda venir a clases. Se responsabiliza, se hacen acciones frente a eso y se responsabiliza a la comunidad (...) entonces frente a esa acción se supone que tiene que haber un... un cambio, una gestión, y un cambio en el niño que podamos recuperarlo y traerlo nuevamente al colegio...”* (Entrevista Psicosocial).

La terapeuta ocupacional se encarga de realizar el curso Orientación vocacional, acompañar a los estudiantes en las distintas oportunidades que tengan al egresar y coordinar proyecto dedicado a la formación en oficios, el cual se imparte desde distintas instituciones asociadas que capacitan a los estudiantes en oficios y luego tienen la posibilidad de certificarse.

El área de Familia y Comunidad se ocupa de las necesidades sociales del estudiante y es el área que mayor vínculo tiene con las familias, principalmente en la visita domiciliaria,

además de generar espacios de encuentro para padres, madres y cuidadores en el colegio. También se realizan “Escuelas para padres”, donde se refuerzan aspectos que se encuentran debilitados en estudiantes con una asistencia menor o que han tenido problemáticas conductuales.

Los Encargados de Convivencia, tienen a su cargo la organización de la dinámica de “círculo”, en la cual los estudiantes se reúnen en el patio para tratar distintos temas de convivencia. Además, se encargan de planificar el Consejo de Curso para cada nivel, donde se desarrollan los temas valóricos.

Los entrevistados de este equipo, manifiestan además cumplir con la tarea de coordinar con programas vinculados al sostenedor, como los programas socioeducativos, y trabajar con redes, como el SENAME, consultorios y centros de salud cercanos. La gestión con redes, como las universidades, permite el apoyo a los profesionales mediante practicantes. Se menciona, en particular la presencia de trabajadores sociales y administrativos en práctica.

El ambiente laboral es, en general, positivo, aunque desgastante emocionalmente, sin embargo, señalan que se apoyan mutuamente, teniendo espacios de autocuidado permanente.

Respecto a la carga laboral, desde la directiva se comenta que el Jefe de Formación posee una sobrecarga importante de trabajo y mencionan necesitar más apoyo administrativo para ocupar sus tiempos en su labor principal.

Equipo Docente:

El equipo docente está conformado por 22 profesores. Se señala que los docentes están contratados por 44 horas, y que la mayoría funciona con un 60% de trabajo en aula y un 40% administrativo, y en algunos casos 50%-50%.

En cuanto al perfil de los docentes, se menciona que deben ser profesionales fuertes, con autoestima, dispuestos a enfrentar situaciones difíciles, con un sentido social y con habilidades emocionales desarrolladas: *“Ahora aquí hay que tener el plus, como un plus más social, diría yo, entender realidades distintas, si está... si estás de acuerdo con eso. Hay que... es que estar de acuerdo, básicamente, y creerse el... la misión y la visión, en cierta manera, porque o si no... si no, no tendría sentido estar acá”* (Entrevista Docentes). Los estudiantes, por su parte, señalan que los profesores son distintos a los de otras escuelas, dando consejos y ayudando a quien necesita.

Los docentes entrevistados mencionan que existe un buen clima laboral entre ellos y que su carga de trabajo horaria es suficiente, sin embargo, es un trabajo psicológicamente desgastante.

Por otro lado, con relación a los educadores diferenciales, se menciona que debiera aumentar su dotación, con el fin de acompañar más a los docentes en el aula.

El trabajo colaborativo entre docentes y educadoras diferenciales se plantea ha sido un desafío del año 2019, dado que aún los profesores no tienen un trabajo de planificación

conjunta instalada: *“Hay un modelo estándar y hay... no hemos logrado todavía el que todos los profesores, con esta misma planificación, vayan y busquen la ayuda del área diferencial para poder hacer las adecuaciones a los instrumentos o a la misma planificación misma para poder atender a la diversidad, pero ya por lo menos hay cinco o seis profesores que tienen instalado ese ejercicio, entonces hay... como un resumen, hay un modelo estándar y que en algunos profesores es retroalimentado por el área diferencial y esto para la atención (ya) a la diversidad...”* (Entrevista Cargo Directivo).

Se plantea que las horas lectivas de cada profesor las administran ellos mismos y no han incorporado la iniciativa de trabajar en equipo a su rutina.

El colegio cuenta con un equipo multidisciplinario, compuesto por profesionales del ámbito pedagógico y psicosocial, además de apoyo administrativo. Sin embargo, pareciera que la estabilidad del cuerpo profesional es frágil, ya que dos miembros del equipo directivo habrían sido desvinculados a la fecha de la entrevista. Asimismo, la rotación docente ha aumentado, llegando al 41,7% en los últimos dos años, según los datos cuantitativos sobre eficiencia interna expuestos en este estudio, lo que perjudicaría el vínculo con los estudiantes que señalan es importante para realizar una enseñanza personalizada.

En cuanto al trabajo entre las distintas áreas, la percepción es variada ya que algunos comentan que se han podido desarrollar actividades de trabajo colaborativo sin mayores dificultades, mientras que otros señalan que en general se trabaja individualmente, observándose poca comunicación entre docentes, educadoras diferenciales y equipo psicosocial.

Se explica, desde el cuerpo docente, que, a diferencia de otros colegios, el equipo psicosocial tiene una importancia mayor a la hora de tomar decisiones e implantar prácticas. Esto, sumado al poco trabajo en equipo entre estas dos áreas, genera que ciertas prácticas que realiza el equipo psicosocial generen discrepancias de opinión desde los docentes. Se produce entonces una desconexión entre la mirada pedagógica y la socioemocional.

Se concuerda, con más o menos énfasis, que, a diferencia de las escuelas tradicionales, todos los profesionales deben vincularse con los estudiantes, de manera de generar relaciones de confianza, lo que conlleva un desgaste emocional mayor. Pese a este esfuerzo y algunas discrepancias entre equipos, postulan que, en general, existe un buen clima laboral en el colegio. Algunas actividades que realizan entre equipos son la comunidad de aprendizaje, y la pauta, realizada todos los días a primera hora de la mañana, en donde se habla de la agenda del día y el estado de ánimo general. Estas dos instancias permiten retroalimentar el trabajo diario y fortalecer confianzas, sin embargo, comentan que aún falta por avanzar.

En cuanto a la alta rotación docente, no es posible explicar sus causas en base a la carga laboral o el ambiente de trabajo. Asimismo, en las entrevistas, no se hace referencia a los sueldos percibidos por los equipos profesionales del establecimiento, por lo que tampoco se le puede atribuir, por el momento, este factor al recambio permanente de profesionales. Sin embargo, podría estar influyendo la inestabilidad del equipo directivo, el cual ha presentado

y sigue presentando cambios de personal y de prácticas en los últimos años. La poca comunicación y trabajo colaborativo entre los equipos y dentro del equipo docente (pese al buen ambiente) también podría ser un factor que genere malestar o poca motivación, generándose la salida de docentes hacia nuevas oportunidades de trabajo más motivadoras.

Mejora Coeficientes Profesionales/Estudiantes

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°32: 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.

- La proporción de estudiantes por profesor, actualmente es de 10:1 (218 alumnos/22 docentes), siendo mayor al coeficiente esperado en el Modelo A de Súmate.
- La proporción de estudiantes por profesional del ámbito psicosocial es actualmente de 24:1 (218 alumnos/9 profesionales), sin considerar a los estudiantes en práctica, lo que es alto para lo determinado por la Fundación Súmate en el Modelo A.

Identificación de brecha con el modelo A para la dimensión Aprendizaje Personalizado

Es posible observar un equipo multidisciplinario que requiere consolidar ciertas prácticas de trabajo colaborativo e interdisciplinario, de manera de desarrollar una mirada integral y personalizada del estudiante, en especial por parte del equipo docente y del trabajo de este en conjunto con el equipo psicosocial del establecimiento. *“Por eso digo que, si los comparamos con todo el otro universo, nosotros vamos adelantados en ese sentido, que hay un equipo psicosocial fuerte que igual tiene relación con nosotros. Si lo vemos con nuestra propia... nuestra propia vara, igual todavía no estamos tan juntos” (Entrevista Docentes).*

Pese a esto, se posee la noción de un perfil específico de profesional, que requiere vincularse con el estudiante y facilitar el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, se tiene conciencia de que el trabajo requiere de cierta fortaleza en el plano emocional, lo que puede afectar en el clima laboral y la estabilidad personal. Es por esto por lo que el autocuidado profesional es un aspecto incorporado en la práctica del establecimiento.

El Coeficiente Estudiante/Docente, es mayor al propuesto por el Modelo A de la Fundación Súmate, cumpliendo con el 60% de la dotación docente ideal. Sin embargo, la percepción de los entrevistados no concuerda con esta interpretación, al señalar que su carga laboral es adecuada.

En el caso del Coeficiente Estudiante/equipo Psicosocial, el cual cubre alrededor de un 83% del total ideal, se plantea la necesidad de más apoyo para la Jefa de Formación y menos trabajo administrativo para los profesionales de su equipo: *“yo creo que los UTPs, a ver, me*

atrevería a decir que hay una carga adecuada, como son dos UTPS, es una carga adecuada para cada uno de ellos, pero sí creo que el jefe de formación hay una sobrecarga importante de trabajo (...) que en el fondo tiene a su cargo lo que es convivencia escolar, asistencia, el por qué se van, el por qué no vienen...” (Entrevista Cargo Directivo). Se menciona, además, la necesidad de contar con más educadores diferenciales.

C. Acompañamiento Personalizado

La dimensión Acompañamiento Personalizado se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Consejero. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de Consejero

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°42: El consejero es el encargado de acompañar en forma personalizada a los estudiantes durante su estadía en la escuela y en todos sus procesos, así como en el periodo de seguimiento al egreso. El gran desafío del consejero es convertirse en una figura significativa para el niño, niña o joven y conocer su contexto, por lo cual un consejero no debiera tener más de cuatro estudiantes a su cargo. Durante su estadía en la escuela, consejero y estudiante debiesen juntarse, al menos, una vez a la semana, y con regularidad mensual, bimensual o trimestral después del egreso, dependiendo cuánto tiempo ha transcurrido desde el egreso.

Pese a que no existe una figura llamada “consejero”, existen prácticas y roles que facilitan el acompañamiento personalizado a los estudiantes. Desde el equipo de formación se plantea que todos los profesionales cumplen de cierto modo el rol de orientar a los estudiantes, sin embargo, es el psicólogo quién tiene la función principal de acompañar al estudiante y apoyarlo ante ciertas dificultades.

Al ingresar al colegio, al estudiante se le realiza un diagnóstico biopsicosocial, con el cual se determina si es un alumno “focalizado”. Esta práctica multidisciplinaria permite derivar a los estudiantes hacia las áreas pertinentes y acompañarlo en sus procesos. Más allá del diagnóstico, las profesionales están siempre acompañando a los estudiantes que lo requieran durante su trayectoria escolar.

Para identificar las necesidades de los estudiantes y lograr un acompañamiento efectivo, existen diversos mecanismos. Por una parte, existe la figura del tutor, quien es un profesional, miembro del equipo docente o psicosocial, que se hace cargo de un curso y apoya al profesor jefe. Además, participa de las *tutorías*, las cuales son horarios para cada curso, destinados a tratar temas sobre valores y habilidades socioemocionales. La función del tutor no está formalizada dentro del perfil de cargo, por lo que es un tanto inestable frente a contingencias

o crisis.

También existen duplas psicosociales, compuestas por una psicóloga y trabajadora social, que, en ocasiones, se reúnen con las profesoras jefes de cursos específicos. A esta colaboración, se le llama “valoración”. Desde esta práctica, se intenta que los docentes se involucren más en los aspectos socioemocionales de los estudiantes. Sin embargo, se ha planteado que aún falta desarrollar esa mirada en los docentes. En este sentido, se señala que su rol en la instancia de “valoración” es la conducta del estudiante sólo en la sala de clases y sus resultados en torno a lo pedagógico. Además, no todos conocen esta instancia, e incluso olvidan su nombre con facilidad.

El acompañamiento a las y los estudiantes se manifiesta además con el apoyo del terapeuta ocupacional, quien se encarga de acompañar a los jóvenes a prepararse para la vida adulta a través de la asignatura de Orientación vocacional y proyecto de vida, donde no sólo se trabajan temáticas específicas sobre ocupaciones, sino que se apoya al estudiante en el desarrollo de habilidades para la vida. La terapeuta ocupacional, por otro lado, los acompaña en postulaciones a trabajos, busca beneficios para la educación superior y centros de capacitación, entre otros.

Algunos estudiantes manifiestan que los profesores y funcionarios siempre los escuchan y dan consejos. Comentan incluso que cuando tienen problemas con la familia, van a visitarlas a las casas. Sin embargo, señalan que no todos los profesores actúan de esa manera.

Identificación de Brecha para Dimensión Acompañamiento Personalizado

En función de lo anterior, es posible asumir que existe un acompañamiento personalizado, sin embargo, no se observa un mecanismo que asegure la atención y seguimiento de cada estudiante por parte de un solo profesional con el cual genere un vínculo significativo y con el cual se reúna sistemáticamente. Más bien existen distintos profesionales que se hacen cargo de temáticas específicas de las y los estudiantes en distintas instancias.

Por otro lado, la cantidad de profesionales capacitados para realizar un acompañamiento adecuado no es suficiente para encargarse sólo de cuatro estudiantes.

Por último, se requiere el acompañamiento del estudiante después de egresar, función que no ha sido considerada, al menos hasta hoy, por el equipo de formación.

Es posible prever, además, que para cumplir con esta demanda y generar vínculos significativos, se necesita generar más estabilidad en la planta profesional.

D. Apoyo a los Profesionales

La Dimensión Apoyo a los Profesionales se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Mentor. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar

particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de Mentor

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Cada escuela debiera contar con, al menos, un mentor el cual tiene un rol clave. Debe ser un pedagogo con un mínimo de 10 años de experiencia en exclusión escolar y que visita la escuela, al menos, 16 horas al mes. El mentor es una figura externa al equipo de la escuela que pertenece al nivel intermedio o a la entidad sostenedora de la escuela y tiene como función resguardar el norte y el sentido de la institución, potenciando la labor de los profesores, revisando metodologías de enseñanza, entregando retroalimentación y colaborando en soluciones a problemas, dudas u obstáculos.

No se menciona la figura externa de un Mentor y tampoco se conoce el concepto. Al consultar y dar a conocer sobre el Mentor, se relaciona con la figura del Director de Educación del sostenedor.

El sostenedor ha generado lineamientos y estándares comunes a los cinco colegios de su dependencia, dentro de los cuales se encuentran los programas de asesoría, planes curriculares adaptados para el sistema de educación dos por uno, la incorporación de asignaturas como formación valórica y de equipos multidisciplinarios que se ocupan del desarrollo integral del estudiante, entre otros. Además, se realizan durante el año diversos eventos donde los profesionales trabajan y reflexionan en conjunto. A nivel de Directores/as y Jefes/as UTP, las reuniones entre ellos se realizan una vez al mes. También, se realiza una jornada anual en la que se reúnen todos los funcionarios de los cinco establecimientos.

Por otra parte, se destaca la existencia de oportunidades de formación para los profesionales, como el caso del programa instalado por el sostenedor. Asimismo, se realizan capacitaciones a fines del año escolar, con instituciones externas.

Se menciona como una figura relacionada al concepto de “Mentor” al Director de Educación, quien hace un acompañamiento sistemático y permite trabajar en red a las cinco escuelas, mirando presupuestos, los procesos pedagógicos y principalmente orientando y revisando el plan de mejora educativa. El año 2019, además, tuvo como foco potenciar el liderazgo de los directores y figuras intermedias.

Existiría también, un acompañamiento al UTP o al área de Formación, ya que se menciona que hay asesores que trabajan directamente intencionados al trabajo con las jefaturas intermedias. Sin embargo, se menciona que no es algo sistemático y aún falta más apoyo, sugiriendo visitas de al menos una vez a la semana, de manera de hacerse presente frente a la comunidad educativa: *“Desde mi punto de vista, como te digo, y mi trabajo directo con mi jefatura, yo sí creo que debiese ser un acompañamiento más sistemático, por lo menos una vez a la semana, ... debiese estar visitando todas las escuelas para... para primero hacer presencia del sostenedor y lo otro, para ir aconsejando y orientando a los... y revisando,*

fiscalizando también todo lo que significa acompañamiento a los directores en su gestión” (Entrevista Cargo Directivo).

Otro apoyo desde el sostenedor, son las dos asesorías externas, contratadas por el sostenedor, para Lenguaje y Matemática, en donde se trabajan los objetivos de aprendizaje para los niveles y se realiza acompañamiento docente, junto con reflexiones pertinentes al tema.

Los actores entrevistados, manifiestan que el conducto de comunicación entre el sostenedor y el colegio es a través de la directora, quien transfiere la información a cada jefe de área. No obstante, los miembros del equipo docente no tienen mucho conocimiento acerca de quién es el sostenedor y qué hace. Tampoco se conoce si las capacitaciones que les realizan son por parte del sostenedor o de otra entidad. Desde el equipo psicosocial, existe un mayor conocimiento de lo que realiza esta institución, sin embargo, también señalan la poca relación directa entre sostenedor y equipos de profesionales del colegio.

Identificación de Brecha para Dimensión Apoyo a los Profesionales.

En síntesis, pareciera que el apoyo del sostenedor se percibe está dirigido hacia el equipo directivo, faltando una figura que entregue lineamientos al resto de los profesionales, lo cual se ve reflejado en el desconocimiento por parte de estos del trabajo del sostenedor. Es posible que los conductos entre el sostenedor y los funcionarios, no se estén dando de manera fluida y que requieran potenciarse.

Asimismo, aunque no se menciona la necesidad de un Mentor en específico, se espera por parte de los profesionales un apoyo en esa línea, al considerar que muchas ideas mencionadas en el papel no se realizan en la práctica por falta de guía y estructura: *“en ese sentido como que declaramos una cosa y los profesores en el aula misma y también en el patio, intentamos, pero detrás de eso no sé si hay una estructura...” (Entrevista Docentes).*

E. Aprendizaje Flexible

La dimensión Aprendizaje Flexible se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, a través de los estándares de Innovaciones Pedagógicas (Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje Activas, e Interdisciplinariedad). Ambos estándares son descritos y revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Se integró un recuadro con referencia explícita al concepto de flexibilidad en la enseñanza, por la importancia que adquirió en el trabajo de campo. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Innovaciones Pedagógicas

Metodologías de Enseñanza aprendizaje Activas. Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE.

Recomendación N°71: La escuela debe fomentar la autonomía de los estudiantes. Es recomendable que haya una metodología de enseñanza-aprendizaje activa que promueva el desarrollo de la capacidad de razonar, pensar y generar competencias necesarias tales como la autodisciplina, la proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que le permitan al estudiante desenvolverse posteriormente en el mundo laboral y en la vida en general.

Se menciona la metodología de Aprendizaje Basada en Proyectos (ABP) como una innovación pedagógica que permite fomentar el aprendizaje activo del estudiante, donde el adulto se posiciona como un facilitador, permitiendo que el estudiante sea el líder de su propio aprendizaje, desarrolle autonomía, capacidad de análisis y reflexión y de solucionar problemáticas. Según los entrevistados, la metodología está en proceso de instalación y, por lo tanto, no todos los docentes lo utilizan. Los docentes coinciden de manera más exigente, que el ABP no es aprovechado, debido al escaso tiempo y el poco apoyo que tienen para realizarlo. Señalan, además, que no está estructurado para que funcione: *“...cuando yo entré... bueno, cuando empecé a hacer las entrevistas, los dos UTP me decían que esto era en base a ABP, por ejemplo, en base a proyectos, lo cual lo encuentro interesante porque claramente existe esta idea de que el dos por uno o los colegios de adultos tienen que ser en base a eso porque van enfocados a otra cosa. Perfecto, yo llegué acá y me doy cuenta de que no habían ABP, yo llegué en septiembre, por lo tanto, o el ABP estaba a la mitad, o no había y no se podía realizar tampoco por tiempo. No se realizó. He visto que hay poco apoyo, que los profesores a veces están súper... súper estresados, que se sienten súper solos también con eso y entre pares a veces se ayudan o nos ayudamos, pero tampoco es como que si hay... hay que hacerlo, pero tú verás cómo llegas a ese ABP, es como esa sensación que me da”* (Entrevista Docentes).

En la sala de clases, los entrevistados señalan que no se generan innovaciones que permitan la enseñanza activa del estudiante, ya que, dicen, el trabajo depende de cada profesor, por lo que gran parte de los docentes realizan lo mismo de siempre.

La innovación del colegio, que indican podría generar habilidades para la vida adulta en los estudiantes son los talleres vocacionales, que permiten además a los estudiantes egresar con competencias certificadas de oficios.

De manera de enfocar el desarrollo del estudiante hacía las habilidades socioemocionales, cada curso tiene horas asignadas para el desarrollo de esta área. En específico, se señalan las clases de tutoría, consejo de curso, orientación y círculo. Estas cuatro instancias son desarrolladas por el equipo psicosocial: el Consejo de curso se enfoca en la autogestión del curso, el respeto a la diversidad y opinión, y valores en democracia; Por otra parte, el curso de Orientación se enfoca en la orientación vocacional, sexual y otros temas que guían al niño en su desarrollo y elección de vida. La Tutoría refiere a temas académicos y disciplinarios del curso, y en el Círculo, se reúne a todos los estudiantes en el patio, abarcando distintas temáticas que son tratadas de manera de mantener la convivencia entre todos.

Pese a lo anterior, se menciona la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales y de pensamiento crítico en la sala de clases durante el desarrollo de las asignaturas

tradicionales. Para esto, plantean como desafío el buscar espacios de interacción entre docentes y el equipo de formación, ya que los docentes entrevistados manifiestan tener carencias en cuanto al foco de la educación socioemocional, y pese a que han tenido cursos en este aspecto, mencionan que no les ha sido de gran utilidad.

Interdisciplinariedad. Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Recomendación N°72: La escuela debe fomentar el pensamiento global por medio de un aprendizaje interdisciplinario. Los estudiantes deben tener la posibilidad de escoger y desarrollar los proyectos según su interés, siempre acompañados de, al menos, dos profesores de diferentes disciplinas.

Las instancias de trabajo entre distintas disciplinas se manifiestan en espacios reflexivos, como las comunidades de aprendizaje que se realizan todos los jueves. Además, las asesorías de Lenguaje y Matemática facilitan espacios para construir colaborativamente. Por otro lado, se menciona el Aprendizaje basado en Proyectos como principal eje de interdisciplinariedad, sin embargo, como se plantea anteriormente, señalan no es aplicado de manera sistemática.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre docentes y educadores diferenciales es otra práctica que ha ido instalándose, sin embargo, solo se ha realizado en Lenguaje y Matemática. Por último, se menciona los talleres de oficio como un espacio de apoyo interdisciplinario, en el cual no sólo está el profesor de taller sino también hay un profesor de asignatura de formación general, con quien se planifica y trabaja en conjunto.

Todas estas prácticas, se mencionan están en proceso de instalación. Asimismo, algunos entrevistados plantean que han visto poco trabajo interdisciplinario en el colegio. *“no, no he visto trabajos interdisciplinarios, a diferencia, por ejemplo, yo venía de un colegio en donde sí se trabajaba lo interdisciplinario y era parte incluso de un semestre completo, donde involucraba lenguaje, inglés, educación física, historia... cómo se juntaban esas cosas, no sé, pero funcionaban. Acá está la idea del trabajo interdisciplinario mediante un ABP, pero no hay como... yo lo veo muy cojo”* (Entrevista Docentes).

Aprendizaje Flexible

Extraído de las características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): En las escuelas y aulas se implementa el currículum nacional (bases curriculares) adaptándolo a las necesidades específicas de los estudiantes (jornada flexible, acreditación de módulos de aprendizaje, adaptación a los tiempos de aprendizaje).

Los entrevistados, en general, declaran que el establecimiento es una escuela flexible que basa sus prácticas entendiendo que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje. Las instancias y prácticas nombradas como facilitadoras del aprendizaje flexible son las siguientes:

En primer lugar, se menciona el modelo educativo 2x1 como una oportunidad de flexibilizar los procesos educativos de quienes lo necesiten. El modelo además incorpora aspectos del DUA (Diseño Universal Para el Aprendizaje), los cuales están en implementación, con el 90% de los docentes capacitados.

En segundo lugar, el plan curricular además de ser adaptado por el sostenedor es trabajado con la ayuda de los asesores de Lenguaje y Matemática. En estas asignaturas se priorizan y contextualizan objetivos para no recargar al estudiante.

Tercero, se señala que hay un 30% de estudiantes que requieren atenciones diferenciadas. Por ejemplo, hay estudiantes que requieren atención personal, por lo que se instala el aula extendida, donde profesionales del área diferencial lideran los procesos de aprendizaje, adecúan las planificaciones e implementan otras estrategias de trabajo.

Por otro lado, se flexibiliza los horarios con estudiantes que presentan incompatibilidad horaria, como, por ejemplo, casos de embarazo o trabajo y que requieren ajustes de horarios. En esos casos, se les pide que respondan al menos a las asignaturas principales. Otro caso en cuanto a flexibilidad refiere a las evaluaciones, siendo abiertos a realizarlas al estudiante cuando este esté preparado.

Identificación de Brecha para Dimensión Aprendizaje Flexible.

En base a lo anterior, es posible identificar ciertas prácticas para el Aprendizaje Flexible que se han ido instalando y están en proceso de consolidación. Todos los entrevistados coinciden en que el establecimiento permite flexibilidad en horarios, tiempos y evaluaciones, siendo una característica distintiva en cuanto a otras escuelas. Sin embargo, en los ámbitos de innovación pedagógica e interdisciplinariedad, a pesar de haber intencionalidad en llevarlos a cabo, aún se observan desafíos a resolver para guiarlos a la práctica de manera efectiva. Se menciona desde la Directiva, que el nuevo equipo de gestión se ocupó de instalar y desinstalar procesos este año 2019 y que el próximo año se iniciaría la etapa de consolidación de las prácticas en instalación.

Si profundizamos en los distintos aspectos del Aprendizaje Flexible, las innovaciones pedagógicas se mencionan como actividades que están comenzando a instalarse y que, por el momento, no se diferencian de otros establecimientos, ya que cada docente realiza su planificación y su clase como estima conveniente, tendiendo a realizar lo mismo de siempre.

Respecto al trabajo interdisciplinario, esta dinámica aún no ha sido traspasada al cuerpo docente, y pese a que los docentes parecieran valorarla e incluirla dentro de sus expectativas acerca del colegio, señalan no tener muchas instancias de encuentro, en gran medida por la falta de guía y estructura. La relación entre el ámbito pedagógico y psicosocial, por lo tanto, tampoco se ha instalado como una práctica que genere una visión conjunta del estudiante y su aprendizaje: *“Mira, nosotros hemos... a ver, el mismo... la misma metodología de aprendizaje basada en proyectos, (...), pero también nosotros tratamos de hacer encuentros*

en la escuela, jornadas reflexivas donde invitamos a los estudiantes a informarse, a pensar, pero siento que estas habilidades todavía nos falta mucho por trabajarlas dentro del aula en las clases regulares, que no tenemos que inventar nuevos espacios, sino que cada espacio de aprendizaje sirva para promover y para desarrollar este tipo de habilidades, pero esa es como... ese es el desafío, cómo lo llevamos trabajando, así como te digo, yo buscando espacios de interacción, de encuentro con otros, en las asignaturas del área de formación, donde ahí tenemos marcado lo que es tutoría, que está todo el curso, como en círculo, conversando, también se provocan algunos análisis, pero... pero claro, aún creemos que estos valores o este... o estas habilidades emocionales son como... no... son aisladas, como que se buscan espacios para generar eso. Todavía no hemos logrado nosotros la transversalidad y entender que es un todo, en el fondo” (Entrevista Cargo Directivo).

Finalmente, el aspecto más desarrollado es el aprendizaje flexible en cuanto a disposición de horarios personalizados, objetivos curriculares adaptados y evaluaciones diferenciadas.

F. Acompañamiento al egreso

El Acompañamiento al Egreso, es una dimensión que comparte los estándares del Aprendizaje Flexible. Aquí se describe la situación escolar actual en base a la descripción de la dimensión para Escuelas de Reingreso (Hogar de Cristo, 2019). La dimensión es descrita y revisada a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Acompañamiento al Egreso

Extraído de las Características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): La evidencia señala que es fundamental entregar apoyo al estudiante posterior al egreso, de modo de hacer sostenibles los resultados logrados 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.

Los entrevistados manifiestan que no hay un protocolo de acompañamiento al egresado, sin embargo, existe un programa socioeducativo del sostenedor que realiza acompañamiento en la transición hacia la vida adulta.

El programa anterior es voluntario para el niño, niña o joven que decide ser acompañado/a una vez que egresa de cuarto medio, y es el mismo joven quien decide cuando finalizarlo, indicando que generalmente se inscriben jóvenes que entran a algún establecimiento de educación superior evitando su deserción. En este programa, además, se hacen talleres que

tienen que ver con proyecto de vida.

Desde el establecimiento se señala que no se entrega apoyo al estudiante posterior al egreso, sino que se realiza una preparación para el egresado, a cargo de la terapeuta ocupacional, donde se les orienta y guía acerca de su futuro en el ámbito laboral y personal.

Se menciona que existe un seguimiento a los estudiantes, ya que se recopilan datos estadísticos acerca de las acciones que emprendieron los estudiantes egresados.

Identificación de brecha para Dimensión Acompañamiento al Egreso.

En cuanto al Acompañamiento al Egreso, el colegio no cuenta con estrategias formales a excepción del programa socioeducativo del sostenedor, el cual sólo abarca a los estudiantes que estudian luego de egresar, por lo que a los jóvenes que optan por trabajar se les pierde el rastro. Pese a esto, no se plantea como una problemática ni se señalan necesidades en esa línea, respondiendo al consultar sobre este aspecto, que se realiza un apoyo previo al estudiante y que existen estadísticas de seguimiento.

Frente a esta realidad, y a pesar de que pareciera no ser una necesidad explícita para los entrevistados, se visualiza la importancia de hacer un seguimiento a los alumnos que egresan tanto de octavo como de cuarto medio, considerando que, como expresan los entrevistados, las expectativas de los estudiantes han cambiado y en general, esperan solventar su vida adulta a través de oficios que desarrollen en estudios técnicos o superiores.

G. Resultados y Desafíos generales

Resultados evaluados y esperados por los actores escolares.

En cuanto a resultados, en general las respuestas refieren a datos cualitativos y observaciones, más que a evaluaciones con cifras que indiquen cambios significativos y medibles.

Algunos entrevistados comentan que no saben cómo medir el avance, por lo que al parecer no han realizado una reflexión en el tema, sin embargo, mencionan aspectos que han podido observar en los estudiantes, y que interpretan como positivos: *“Hay chiquillos que han modificado completamente su conducta, su forma de relacionarse con otros porque están entendiendo en sus procesos personales que hay otra manera de resolver las cosas. Hay chiquillos que llegan aquí con tremendo casi prontuario de situaciones en las otras escuelas y tú te das cuenta aquí que pucha, ese cabro que le pegó al profe, que tiró la silla, que prendió la mesa, es un chiquillo que se dio cuenta que es experto en música y que puede hacer mezclas y que tiene otras potencialidades y de verdad que nosotros a veces no seríamos capaces de identificar a aquellos chiquillos que tienen, que venían... venían tan marcados, quizás, en otra experiencia educativa (ajá), porque aquí no... no se nota mucho, no... aprenden a reconocerse a ellos como personas valiosas y que tienen otras... otras*

potencialidades” (Entrevista Psicosocial). Al respecto, señalan las siguientes observaciones que les evidencian logros para ellos importantes:

- En la sala de clases existen cambios conductuales, como desde el preguntar y levantar la mano, hasta involucrarse en las responsabilidades que conlleva.
- Mejoras en las habilidades, por ejemplo, en la Asignatura de Ciencias, donde se ve más observaciones, análisis y conclusiones por parte de los estudiantes.
- Procesos de cambio del alumno durante su trayectoria en el colegio, quienes ingresan al colegio con conductas disruptivas y terminan egresando con un oficio.
- Los estudiantes que desean seguir estudiando en educación superior son una señal de avances.
- Mencionan, además, que una cantidad importante de alumnos se mantiene en el colegio, lo que es señal de que lo que se realiza en el colegio es significativo y motivante para el estudiante.
- Alumnos que inician con un porcentaje bajo de asistencia en el primer semestre, y terminan con una alta asistencia en el segundo representan el logro de objetivos institucionales.

En relación con avances pedagógicos, se plantea que se hacen tres evaluaciones durante el año, y se han visto avances, pero no han sido significativos. En el caso de los estudiantes “focalizados” es más fácil de determinar índices de logro, debido a que se le hace un seguimiento más personalizado.

Desde los estudiantes entrevistados, resalta como un indicador de resultados esperados, el hecho de que su motivación por estudiar y asistir regularmente al colegio ha cambiado positivamente. Indican, además, que han aprendido a ser perseverantes y trabajar en equipo.

Desafíos Identificados por los actores escolares

Algunos desafíos planteados refieren a la posibilidad de completar la trayectoria escolar de jóvenes. En este sentido, indican la necesidad de que el 100% de los estudiantes complete su año escolar, sin interrumpir su proceso. Coinciden, además, con proveer ayuda en la construcción de un proyecto de vida, desarrollando habilidades que les permitan desenvolverse en el mundo laboral y en la sociedad. Dentro de este aspecto, se señala el objetivo de poder trazar un camino de oficio en torno a la empleabilidad real de los estudiantes.

En torno al rol directivo, la necesidad de consolidar el equipo de gestión y de escuela, incluyendo el trabajo colaborativo entre las áreas de manera de fomentar el aprendizaje integral. En este sentido, se espera poder traspasar a la práctica el modelo declarado, lo cual se evalúa como no logrado.

Otro desafío es mejorar los aprendizajes pedagógicos, y para eso seguir instalando procesos

innovadores que fomenten el aprendizaje activo: “*es que yo necesito, por ejemplo, movilizar al área de lenguaje, al área de ciencias en pos de la búsqueda de mejores aprendizajes también. Este año hubo, como te digo, pinceladas, pero no quiero declararlo como que está instalado porque sería una mentira, pero sí, por ejemplo, para poder desarrollar las olimpiadas de matemáticas y que hicieron, se juntaron las profesoras, planificaron actividades como del área completa, pero ese análisis sistemático, eso no hay, eso todavía no hay*” (Entrevista Cargo Directivo). Dentro de esto, se plantea el problema de tener estudiantes con un gran desfase pedagógico, hasta de 9 años, por lo que su trabajo también se enfoca en acortar la brecha.

Por otra parte, plantean poder visualizar el SIMCE como un elemento útil que les indique a nivel general cómo lo están haciendo, de manera de proyectar a los estudiantes en su trayectoria hacia la educación superior. En este sentido, se señala además el poder evaluar al estudiante de manera integral, de manera de incorporar tanto lo pedagógico como lo socioemocional.

Se incluye también, el desafío de incorporar a la comunidad externa, a las familias del barrio y redes cercanas. Asimismo, buscar y postular a proyectos y donadores. Por último, se agrega la necesidad de ser categorizada como un Escuela de Reingreso, con el fin de ser evaluada con criterios diferenciales. Esto no sólo involucraría mayor financiamiento, sino una visión acerca del perfil de profesional y modelo de educación requerida.

3.2 Colegio 2.b. Región Metropolitana.

A. Descripción general del establecimiento.

Caracterización general del establecimiento

El Colegio 2.b es un establecimiento educacional público perteneciente a la Corporación Municipal de Educación de la comuna.

El colegio nace en el año 1999. En el año 2011 cambia el proyecto educativo, orientándolo a un modelo de Escuela de Reingreso.

El colegio funciona como escuela básica con el curriculum regular con adaptaciones, utilizando el decreto elaborado por Fundación Súmate, en formato 2x1 y jornada escolar completa. Si bien, en horario vespertino tiene otra modalidad de educación para adultos, el modelo de reingreso se implementa principalmente en la escuela básica, desde donde se han orientados con el modelo de Fundación Súmate. Desde dirección se plantea la escuela como una de reingreso o también ‘de segunda oportunidad’ como señala un mural que destaca en la entrada. Según los profesionales del área psicosocial y directivos, esta se concibe de esta manera por lo menos desde que han empezado a trabajar con proyectos de reinserción y reingreso, aunque es un concepto más adoptado por los adultos del colegio más que por los estudiantes. El ser una escuela de reingreso se expresaría en que la escuela busca constantemente hace una *nivelación para que los estudiantes puedan volver a integrarse a la educación regular*. En este sentido se considera como un lugar transitorio el cual busca ser un espacio que ayude a los estudiantes a adaptarse, una especie de punto medio entre la desescolarización y la educación formal, con el fin de que éstos puedan retomar eventualmente su trayectoria educativa en la educación formal.

Allí los cursos ofrecidos son 1er nivel (1ero y 2do básico), 2do nivel (3ero y 4to básico), 3er nivel (5to y 6to básico) y 4to nivel (7mo y 8vo básico).

Según datos del Mineduc, el establecimiento tiene 62 estudiantes en educación básica (y 37 en educación media). El promedio de estudiantes por cada curso es de 15 alumnos. Siendo los cursos más bajos los con menor matrícula (alrededor de 10 estudiantes).

En cuanto a infraestructura, se indica que en los últimos años el colegio ha tenido una intervención considerable en relación con mejoras en infraestructura, un ejemplo de esto es el haber pasado desde una cancha de tierra a un patio de cemento. A pesar de esto, manifiestan que hay varias instalaciones que son insuficientes o que no están disponible para su uso, como los computadores de la biblioteca.

Tanto por parte de docentes, como del equipo directivo, se describe al colegio como uno en constante ‘*reestructuración*’, que está aún buscando las formas de abordar de mejor manera el contexto en que se insertan y el ser una escuela de segunda oportunidad.

Finalmente, la estructura de financiamiento se presenta en el siguiente cuadro resumen:

Fuente de Financiamiento	Gastos	Monto mensual por Estudiante
Principal fuente es la Subvención Escolar, SEP (60% de los estudiantes) y PIE.	Planificación presupuestaria anual se elabora en conjunto con la corporación municipal.	Monto ideal de \$300.000 pesos mensuales por estudiantes.
Segunda fuente, es la corporación educacional de la comuna, la cual va variando año a año.	Planificación de 5 a 10 años realizada por la corporación municipal.	
Además, en ocasiones, se postula al Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP), para temas de infraestructura.	Gasto en R.R.H.H. entre el 70% y 80%. El resto para servicios básicos y equipamiento (arriendo de equipos), entre otros.	
Se sumaban los proyectos ministeriales de “reingreso” y de “retención” desde el 2015 hasta el 2020. Actualmente se cancelaron por cambio de bases en la postulación).	Como gastos variables, se cuentan las salidas pedagógicas y contrataciones de actividades extraprogramáticas, los cuales se extraían de las fuentes de los proyectos de ingreso.	
<p>Dentro de los principales desafíos en cuanto a la estructura de financiamiento, está el hecho de que ya no se contará con el ingreso correspondiente al Proyecto de Reingreso por el cambio en las bases del concurso. Señalan que esto los pone en una contradicción en la que no saben si para el ministerio son o no son una escuela de reingreso, ya que, si bien reciben estudiantes con amplio atraso escolar y que han sido excluidos de anteriores instituciones, estos no cumplen más de un año sin escolarización.</p>		
<p>Otro desafío consiste en la validación de la escuela en el organismo municipal ante posibles cambios en las administraciones. El próximo año hay elecciones municipales y esto significa una incertidumbre en el apoyo económico que recibe la escuela como una apuesta dentro de la comuna para hacer frente a la exclusión escolar. Esto se relaciona a otro desafío que tiene que ver con la validación a través de resultados académicos que son difíciles de mantener en el tiempo. Si bien, explican, que hubo una mejora significativa en los resultados del último SIMCE de cuarto básico, es difícil saber si esta mejora se debe a acciones desarrolladas en el establecimiento que pueden hacerse permanentes, o bien, tiene que ver con la composición del curso que rindió dicha prueba. A saber:</p>		

“A ese nivel, que sería tercero y cuarto básico, pueden llegar niños con segundo básico aprobado, pueden llegar niños con tercero básico aprobado, o repetido, y niños con cuarto básico repetido. Ese año, mi lectura es que llegaron más niños repitentes de cuarto básico, entonces leían bien, escribían bien, estaban escolarizados y nos fue bien po, hubo más estímulo, era más fácil hacer clases. ” (Entrevista Cargo Directivo).

Perfil del Estudiante. Características y sus cambios de los estudiantes del establecimiento, formas en que llegan al establecimiento.

Según diversos estamentos, el perfil del estudiantado del colegio ha ido cambiando con los años, sin embargo, las condiciones de vulnerabilidad social son una constante dentro de los niños, niñas y adolescentes que ingresan a la escuela. Aun así, el estudiantado pasó de componerse de estudiantes con mayor edad y trayectorias interrumpidas, asociadas a conductas ‘disruptivas’, como infractores de ley, a una población de menor edad, con niños y niñas que han visto interrumpidas sus trayectorias debido a problemas asociados a la vulnerabilidad psicosocial o por necesidades educativas especiales.

Si bien, tanto ahora como anteriormente, la mayoría de los estudiantes que ingresan vienen con bastante desfase entre a su edad y el nivel que cursan, las características de estas trayectorias educativas han ido cambiando. Anteriormente, alrededor de la mitad de los estudiantes llevaba varios años de desescolarización al momento de ingresar al establecimiento, hoy en día la gran mayoría viene de otros establecimientos de los cuales han sido –por ejemplo- expulsados, pero no alcanzan a cumplir un año fuera del sistema escolar antes de ingresar a la Escuela.

Los profesionales reconocen que el estudiante que viene a este establecimiento tiende a tener un ‘daño’ el cual se debe reparar, por lo que el acompañamiento es fundamental en el transcurso del estudiante por el colegio.

Las edades van desde los 8 años en el primer nivel básico (1ero y 2do básico), hasta los 18 años en el último nivel básico (7mo y 8vo), concentrándose la mayoría entre los 13 y 14 años.

Los estudiantes llegan al establecimiento principalmente por ‘el boca a boca’ de sus círculos sociales, sin embargo, también se desarrollan ciertas prácticas de captación, como el volanteo en consultorios o ferias libres. Otros medios de difusión, como el diario municipal y medios de comunicación audiovisuales, han servido para dar a conocer el colegio y sus logros a la comunidad.

B. Aprendizaje Personalizado

La dimensión Aprendizaje Personalizado, se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, en dos estándares: (1) El aumento de la dotación profesional, y, (2) la mejora del coeficiente entre profesionales y estudiantes. Ambos estándares son revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Aumento Dotación Profesional

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°30: El equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar, al menos, con un director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Debe contar también 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 su 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.*

Equipo Directivo:

El equipo directivo o de gestión, como se le llama en el colegio, se compone de:

- Director
- Jefa de U.T.P.
- Encargada de Convivencia
- Inspector

El equipo se reúne una vez a la semana y en la reunión participan: Inspector, Dirección y U.T.P., y cuando es necesario también la persona Encargada de PIE (De la corporación municipal). A esta reunión asiste el Inspector en representación de Convivencia Escolar.

Además, participan semanalmente en la instancia de consejo escolar con los profesores y en ocasiones con el equipo psicosocial. Sobre esta instancia, se expresa que se ha intentado reenfocar para que no se centre netamente en la revisión de casos, sino que en la reflexión y desarrollo de acciones. Sin embargo, ese cambio tiene diversas evaluaciones, por un lado, desde dirección se plantea como un cambio ejecutado, y, por otro lado, desde los docentes se describe el consejo como una instancia aún muy centrada en la revisión de casos.

Se describe este como un equipo 'joven', que lleva pocos años consolidado, y, que en sus

inicios vivió tiempos de alta rotación e inestabilidad. Hoy, si bien hay más experiencia, se expresa que existe un cansancio o tensión propia de las dificultades del establecimiento y el fin del año escolar.

Apoyo Administrativo:

En cuanto al apoyo administrativo, la corporación municipal, en su rol de entidad sostenedora, gestiona los aspectos financieros, administrativos y legales, y apoya en otras áreas como la psicosocial. A nivel interno se expresa que existe un vacío momentáneo de un cargo de secretaría.

Equipo Psicosocial:

Este se compone de:

- La dupla psicosocial del establecimiento (1 trabajadora social y 1 psicóloga)
- 2 trabajadores sociales o dupla de 'Retención'. Estas forman parte del proyecto de reingreso de la escuela, y dentro de sus funciones se encuentra el contactar a los estudiantes, establecer un vínculo con sus familias y redes, y procurar que no deserten de la escuela.
- Encargada de Convivencia Escolar.
- Inspector (Trabaja junto con convivencia escolar)
- Existe una persona encargada de PIE que pertenece a la corporación municipal y se vincula con la dupla psicosocial y el equipo directivo para coordinar todo lo referente al programa en el establecimiento.

Dentro de las acciones que desarrolla el equipo, se encuentra la revisión de casos, la reunión con profesores para el seguimiento de los casos, y los vínculos con toda la red pública de apoyo psicosocial. El acompañamiento a estudiantes más permanente lo hace el equipo de convivencia escolar, a través el seguimiento del caso y del vínculo con el estudiante. Según estos, se acude a la dupla psicosocial cuando el caso adquiere complejidades que deben ser abordadas por un profesional, o se debe derivar a algún organismo de apoyo de la red municipal.

Además, existe una instancia pedagógica llamada 'tutoría' la cual consiste en talleres diseñados por la dupla psicosocial del establecimiento y facilitados por los profesores jefe de los cursos. Estas instancias buscan potenciar habilidades socioemocionales y tienen un horario reservado de una hora pedagógica a la semana. Se abordan temáticas por mes, como, por ejemplo, sexualidad, buen trato, o consumo de drogas.

El equipo, en general, se reúne una vez a la semana, aunque esto puede variar. El horario de reunión dentro de la semana también va variando por la contingencia escolar. Las duplas por sí solas, además, tienen una reunión semanal para revisión de casos. Además, participan una vez al mes en el consejo de profesores, en donde presentan el trabajo del área psicosocial. Así también, dos veces al semestre se reúnen con los profesores jefe para revisar los casos

de los estudiantes.

Una debilidad que reconoce el equipo es que algunos cargos están sujetos a los fondos concursables, como es el caso de las profesionales de retención. El establecimiento no se adjudicó dichos fondos para el próximo año, por lo de la continuidad de ese rol en la institución es inestable. Así mismo, consideran que la carga laboral es alta, hablándose de agobio y cansancio, y que las remuneraciones para el equipo no-docente no son satisfactorias.

Equipo docente:

En cuanto al equipo docente. Los docentes pertenecientes a los primeros dos niveles son profesores generalistas: 3 profesoras más 1 psicopedagoga de apoyo. Luego, en el segundo ciclo, hay profesores de básica con especialización, y, para los últimos ciclos, profesores de media con especialización.

Los docentes trabajan con la proporción 60-40, entre horario en clases y horario de planificación.

El espacio común que tienen los profesores es el consejo escolar. Además, tienen horarios para colaborar con los profesionales de PIE.

Existe también un proyecto de co-docencia. Los primeros dos niveles tienen co-docencia permanente, en el tercer nivel, la co-docencia solo se aplica en las asignaturas de matemática y lenguaje. Una dificultad de esta implementación y que es señalada por docentes, tiene que ver con la diferencia de horas de contrato que tienen los profesores que deben hacer co-docencia juntos, lo que no les permite planificar la clase en conjunto, y genera una desigualdad en términos de quién guía la clase (se genera una distinción entre un profesor principal y otro profesor ayudante).

En cuanto al perfil docente, estos mismos opinan que para trabajar en el colegio, y debido a las condiciones de vulnerabilidad social de sus estudiantes, se debe tener '*cuero de chancho*', lo que se expresaría en ser adaptable, conocer el contexto social, ser carismático, ser flexible, tener manejo de emociones y alta tolerancia a la frustración. Así también se menciona en varios estamentos la necesidad de estar formándose y la buena disposición que existe entre los profesores de la escuela para aquello.

Desde dirección se da cuenta que la edad promedio de los profesores ha ido disminuyendo, siendo esto algo que se ha intencionado desde la institución. Hoy existe un grupo importante de profesores menores de 30 años. Esto se justifica desde dirección, por la búsqueda de mayor capacidad de adaptación y buena disposición a la formación.

Existe una tensión entre opiniones contrapuestas en cuanto al involucramiento y vínculo que desarrollan los profesores con los estudiantes. Por un lado, los profesores valoran el involucramiento con los estudiantes y la disponibilidad que tienen para ellos en áreas extraacadémicas, argumentando que es este vínculo es el que ayuda al desarrollo de las clases y los aprendizajes. Por otro lado, desde dirección se pone alerta en este involucramiento,

argumentando la necesidad de utilizar protocolos para el acompañamiento personalizado de estudiantes en aspectos extraacadémicos, y el desgaste emocional que genera en los profesores ese involucramiento.

En cuanto a condiciones laborales, se mencionan las nuevas condiciones de la educación pública como mejoras económicas para los profesores. Aun así, los profesores comentan como una deficiencia el hecho de que el sostenedor no paga la hora de almuerzo, y señalan que la carga laboral sigue siendo excesiva, además de existir problemas de convivencia que han afectado el clima laboral en el último año, lo que incluso ha afectado el desempeño y ejecución de proyectos.

Mejora Coeficientes Profesionales/Estudiantes

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°32: 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.

En la escuela básica del Colegio 2.b existen 9 docentes con jornada completa, además de 3 docentes con media jornada (co-docencia). Si consideramos 10,5 jornadas completas en total para los 62 estudiantes de básica, la proporción sería de aproximadamente 6:1.

En el equipo psicosocial está la dupla psicosocial, la dupla de retención, y dos profesionales de Convivencia Escolar. Para 62 estudiantes de educación básica, la proporción es de 10:1, considerablemente mejor que la propuesta por el estándar de Fundación SUMATE.

Identificación de brecha con el modelo A para la dimensión Aprendizaje Personalizado

En términos de dotación profesional, el colegio 2.b no está distante a lo señalado por los estándares del modelo A, con una ya implementada co-docencia y cursos de pocos estudiantes, se logra el aprendizaje personalizado con los estudiantes. Se señala que durante los últimos años se ha intencionado el aumento de la dotación profesional, lo que se evalúa positivamente desde diversos estamentos. Esto, sin embargo, no está exento de aspectos a mejorar, como la igualdad en el status de los profesores que hacen co-docencia.

La proporción entre profesores y estudiantes corresponde con la recomendada por el estándar propuesto. Por su parte, la proporción entre profesionales del área psicosocial y estudiantes tiene una relación considerablemente mejor que la propuesta por el estándar de la Fundación.

En el caso del equipo directivo también se considera adecuado para el tamaño del establecimiento, si bien, la falta apoyo administrativo es una debilidad identificada.

Además de esto, la principal debilidad en cuanto a la conformación de equipos tiene que ver,

para el caso de los docentes, de un clima laboral tenso o desgastado por lo demandante de la contingencia escolar; y, para el caso de los profesionales del área psicosocial, una remuneración que no está ajustada a la carga laboral que tienen, así como también, algunos cargos que están sujetos a fondos concursables, y, por lo tanto, inestables.

C. Acompañamiento Personalizado

La dimensión Acompañamiento Personalizado se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Consejero. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de consejero

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°42: El consejero es el encargado de acompañar en forma personalizada a los estudiantes durante su estadía en la escuela y en todos sus procesos, así como en el periodo de seguimiento al egreso. El gran desafío del consejero es convertirse en una figura significativa para el niño, niña o joven y conocer su contexto, por lo cual un consejero no debiera tener más de cuatro estudiantes a su cargo. Durante su estadía en la escuela, consejero y estudiante debiesen juntarse, al menos, una vez a la semana, y con regularidad mensual, bimensual o trimestral después del egreso, dependiendo cuánto tiempo ha transcurrido desde el egreso.

En la escuela no existe un modelo de consejero del tipo propuesto por el estándar del modelo A de Escuelas de Reingreso.

Identificación de Brecha para Dimensión Acompañamiento Personalizado

En palabras del mismo equipo psicosocial, el acompañamiento posee diversas formas dentro del establecimiento, pero *'no todas están tan institucionalizadas'*. Existen, de hecho, figuras que estarían cumpliendo funciones que Súmate ha recomendado dentro de la figura de un Consejero, una de estas es la dupla de retención, la cual hace el vínculo con las familias y territorios, identificando cuándo los estudiantes disminuyen su asistencia y evitando la deserción. Además, tanto el equipo de convivencia escolar, como la dupla psicosocial, trabajan junto a profesores jefes para hacer un seguimiento de casos y poner atención en las situaciones complejas. Si bien, existe un número adecuado de profesionales del área psicosocial para la cantidad de estudiantes dentro del establecimiento, se puede desprender que no existe un acompañamiento formal y estable que se genere con cada estudiante del establecimiento a través de la figura de un Consejero. Desde el equipo directivo, esto se

evalúa de la siguiente manera:

‘Entonces como el colegio es chiquitito, podemos tener ese tipo de seguimiento y a poder pedirle a la psicóloga en ese momento el acompañamiento necesario, entonces yo tengo la sensación de que logramos abordar hoy día, con todo este personal, cada uno de los problemas que nos puedan reportar los chicos’.

D. Apoyo a los Profesionales

La Dimensión Apoyo a los Profesionales se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Mentor. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de Mentor

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Cada escuela debiera contar con, al menos, un mentor el cual tiene un rol clave. Debe ser un pedagogo con un mínimo de 10 años de experiencia en exclusión escolar y que visita la escuela, al menos, 16 horas al mes. El mentor es una figura externa al equipo de la escuela que pertenece al nivel intermedio o a la entidad sostenedora de la escuela y tiene como función resguardar el norte y el sentido de la institución, potenciando la labor de los profesores, revisando metodologías de enseñanza, entregando retroalimentación y colaborando en soluciones a problemas, dudas u obstáculos.

En la escuela no existe una figura de mentor del tipo propuesto por el estándar del modelo A de Escuelas de Reingreso.

Identificación de Brecha para Dimensión Apoyo a los profesionales.

La figura descrita como Mentor no es reconocida por los integrantes de la escuela. Dentro del apoyo que tienen los profesionales, el equipo psicosocial expresa que existe un acompañamiento constante y cercano de parte del área psicosocial de la Corporación Municipal. Así también se expresa desde el equipo directivo, quienes señalan que existe una cercanía y un apoyo administrativo desde la Corporación. Esto cambia para el caso de los docentes, quienes tienen una visión crítica de este vínculo, señalando que no hay un involucramiento por parte del sostenedor en el quehacer pedagógico.

E. Aprendizaje Flexible

La dimensión Aprendizaje Flexible se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, a través de los estándares de Innovaciones Pedagógicas (Metodologías

de Enseñanza-Aprendizaje Activas, e Interdisciplinariedad). Ambos estándares son descritos y revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Se integró un recuadro con referencia explícita al concepto de flexibilidad en la enseñanza, por la importancia que adquirió en el trabajo de campo. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Innovaciones Pedagógicas

a. Metodologías de Enseñanza aprendizaje Activas. *Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°71: La escuela debe fomentar la autonomía de los estudiantes. Es recomendable que haya una metodología de enseñanza-aprendizaje activa que promueva el desarrollo de la capacidad de razonar, pensar y generar competencias necesarias tales como la autodisciplina, la proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que le permitan al estudiante desenvolverse posteriormente en el mundo laboral y en la vida en general.*

El 2019 es el segundo año que en el colegio se desarrolla la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se planifica un proyecto para cada semestre, sin embargo, este año debido a la contingencia sociopolítica del país, sólo se realizó el primer semestre. Se evalúan muy buenos resultados desde los proyectos desarrollados, sobre todo en términos de proactividad y autoestima de los estudiantes. En otras palabras, los docentes señalan que, con los proyectos desarrollados, los estudiantes se dieron cuenta que podían hacer algo útil y de ayuda a la comunidad. Los estudiantes, por su parte, de forma consensuada calificaron la metodología como ‘entretenida’, y una en la cual era necesario ‘ponerse de acuerdo entre todos, aunque fuera difícil, todos debían dar la opinión’, lo que fortaleció el trabajo en equipo.

A pesar de esto, se describe como una metodología aún incipiente, pero con miras a establecerse en el colegio. Así lo describe la cita continuación:

“Los últimos años se ha trabajado con un ABP en el primer semestre y uno en el segundo. Y eso... y la idea es que ese sea, esa sea como la metodología que utiliza el colegio (E: ajá), pero estamos ahí, o sea todavía no... no podríamos decir que somos una escuela que trabaja con proyectos ¿cachay? con metodología de proyectos, así siempre” (Entrevista Profesional Área Psicosocial)

También quedan aspectos del ABP a trabajar y evaluar cómo pueden implementarse de mejor manera, por ejemplo, se describe que en una ocasión se desarrolló el ABP de forma transversal, mezclando los niveles, y si bien para los estudiantes fue una experiencia enriquecedora, los profesores vivieron dificultades en términos de la evaluación del proceso.

Además de los ABP, existen instancias que buscan fortalecer el desarrollo de habilidades integrales. Esto se expresa en el reemplazo en el curriculum de la asignatura de inglés con la finalidad de darle más énfasis a las horas de orientación; el hecho de tener una variedad de talleres dentro del horario escolar (folclor, gastronomía, etc.); y, el ya mencionado trabajo en ‘tutorías’ que apunta al desarrollo de habilidades socioemocionales. Por último, algunas de las habilidades que se mencionan como prioritarias a desarrollar en el proceso de aprendizaje,

son la capacidad reflexiva, el trabajo en equipo, la autorregulación emocional, y la empatía o ‘lado humano’.

Interdiscipliniedad. *Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Recomendación N°72: La escuela debe fomentar el pensamiento global por medio de un aprendizaje interdisciplinario. Los estudiantes deben tener la posibilidad de escoger y desarrollar los proyectos según su interés, siempre acompañados de, al menos, dos profesores de diferentes disciplinas.*

Fuera de los proyectos de ABP, por parte de los docentes se expresa que ha habido un retroceso en cuanto a instancias colaborativas entre los profesionales que permitan desarrollar un aprendizaje interdisciplinario. Los horarios de PIE, si bien se evalúan de forma positiva, llegaron a reemplazar horarios de colaboración entre docentes que se tenían y que servían para planificar en conjunto con otras asignaturas. Así también, se critica el hecho de que se haya perdido la instancia del desayuno que funcionaba como ‘reunión de pauta’, y permitía a los docentes y profesionales estar mucho más cohesionados.

Desde el equipo directivo, se señala que se es una tarea pendiente la de generar una planificación curricular que fomente la interdiscipliniedad en el aprendizaje. Así lo señala la cita a continuación:

‘Mi idea este año es volver a actualizar esa selección de objetivos de aprendizaje para que finalmente lenguaje refuerce historia, historia refuerce algo de ciencias, ciencias se apoye de matemáticas, pero es una propuesta que todavía estoy trabajando para que el estudiante cuando entre a historia se está viendo un tema que también, de alguna forma, se pueda estar viendo en lenguaje, por el hecho de que los chiquillos tienen asistencia irregular.’
(Entrevista a Cargo Directivo)

Aprendizaje Flexible

Extraído de las características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): En las escuelas y aulas se implementa el currículum nacional (bases curriculares) adaptándolo a las necesidades específicas de los estudiantes (jornada flexible, acreditación de módulos de aprendizaje, adaptación a los tiempos de aprendizaje).

La flexibilidad es una de las principales características con las cuales los estamentos definen el modelo educativo del Colegio 2.b. Una de las principales formas en que esto se expresa es en el ya mencionado aprendizaje personalizado, que implica cursos de pocos estudiantes y co-docencia. Esto, con el fin de poder ir adaptando al nivel de cada estudiante el aprendizaje y evaluaciones, así como también un acompañamiento de los procesos que viven esos estudiantes para saber cuándo pedir asistencia al equipo psicosocial.

Desde los docentes, se explica que la flexibilidad se expresa en la adaptación del curriculum para la realidad de una escuela de reingreso, allí relevan las asesorías que han tenido de otras fundaciones.

Esta flexibilidad también se expresa en términos de jornadas y horarios, como señala la cita de docentes a continuación:

‘MI: En todo hay como mayor flexibilidad. En horarios, por ejemplo, si creemos que hay que alargar un recreo. Porque los cabros los vemos que llegan más dispersos, se alarga más el recreo

HI: Si se corta antes, también, también se hace

MI: La jornada igual, así como...

HI: Es ver cómo llegan ellos. Eso se permite igual, si tú planificaste una clase pal día y llegó el día y están los cabros en otra, puedes cambiarla...Adaptarla o hacer otra cosa

HI: No ser tan estricto... estructurado, como cuadrado así’’

Los estudiantes, por su parte, mencionaron instancias en las que se han realizado evaluaciones personalizadas de acuerdo con las competencias de los estudiantes, y, sobre todo, una flexibilidad en cuanto a la asistencia y al horario, ya que en sus otras experiencias escolares ‘perdías todo el día si llegabas tarde’. Señalan que los adultos a cargo se preocupan de las razones por las cuales los estudiantes se atrasan en la hora de entrada al establecimiento, más que en el castigo.

Identificación de Brecha para Dimensión Aprendizaje Flexible.

En cuanto a la dimensión de Aprendizaje Flexible, se da cuenta que las metodologías de enseñanza aprendizaje activas están aún en fase de implementación, y si bien gozan de buenos resultados evaluados por la mayoría de los estamentos, hay dificultades en términos de gestión para incorporar dicha metodología de manera más permanente en el curriculum escolar. La dificultad para tener espacios de colaboración entre docentes es uno de los factores que se relaciona con esto.

En ese sentido, se da cuenta que, pese a tener un modelo educativo personalizado (con cursos de pocos estudiantes, co-docencia, y en donde se valora el estar constantemente atentos a aspectos extraacadémicos, tanto como el bienestar social y emocional de los estudiantes, así como también, el desarrollo de habilidades socioemocionales), los profesionales son críticos en torno al modelo y señalan que en términos curriculares *‘no hay muchas diferencias con lo que es una escuela tradicional, y la diferencia está en el trato, el tema del vínculo que se hace con los estudiantes y la flexibilidad’* (Entrevista a Profesional Área Psicosocial).

Así también, se identifica que existe una tensión entre, por un lado, el darle centralidad a estos aspectos socioemocionales, aspecto presente principalmente en los discursos docentes,

y por otro lado, poder avanzar en los objetivos de aprendizaje académico, lo que es señalado por los cargos directivos del establecimiento. Desde dirección, esto se expresa en la necesidad de potenciar la lectoescritura como una habilidad básica que presenta debilidades en los estudiantes que llegan al colegio. Así lo detalla la cita a continuación:

‘Yo entiendo que cada profe quiere a un alumno reflexivo, todos queremos a un alumno extremadamente reflexivo, pero de repente también lo que nos ha dicho la Agencia (de Calidad en Educación) es “bueno, igual al principio hay que leer y escribir”, así como... ir a lo esencial y no... y hay unos cabros acá que no leen ni escriben bien.’ (Entrevista a Cargo Directivo)

F. Acompañamiento al egreso

El Acompañamiento al Egreso, es una dimensión que comparte los estándares del Aprendizaje Flexible. Aquí se describe la situación escolar actual en base a la descripción de la dimensión para Escuelas de Reingreso (Hogar de Cristo, 2019). La dimensión es descrita y revisada a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Acompañamiento al Egreso

Extraído de las características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): La evidencia señala que es fundamental entregar apoyo al estudiante posterior al egreso, de modo de hacer sostenibles los resultados logrados 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.

Desde el equipo directivo, se plantea que lo que se espera que los estudiantes que pasan por la educación básica del colegio (modelo de reingreso), es que estos logren reintegrarse a establecimientos regulares en la educación media. Una minoría de los que egresan de este modelo, entran a cursar la educación media en la modalidad EPJA del mismo establecimiento.

Siguiendo esta línea, en el proceso mismo del egreso, se ayuda a que los estudiantes puedan integrarse en colegios tradicionales de la misma corporación, como lo describe la cita a continuación:

‘HI: Sí, mira... tratamos de que la mayoría queden en colegios nuestros, en ese sentido las duplas psicosociales hacen el vínculo de... O sea, hoy día tú sabes que entró el sistema el SAE, el sistema de admisión escolar que es digital. Pero ahí hay un asesoramiento, o sea, la

encargada de convivencia más las duplas están “chiquillos, vamos ahí”, los que quieren ir a colegios con primero. Pero en general yo, de mi parte hay una sensibilidad importante a los directores de esos colegios para que reciban y ellos saben más menos que hoy día ya el egresado de nuestro establecimiento tiene más herramientas conductuales, relacionales, curriculares, que antes. Porque también conocen a los profes, o sea... los profes nuestros van a capacitaciones con otros profes de otros colegios, entonces se han armado redes, redes formales, redes informales.’

Identificación de brecha para Dimensión Acompañamiento al Egreso.

Más que el acompañamiento descrito en el proceso de postulación a otros establecimientos no existe un acompañamiento formal posterior al egreso. Los trabajadores de la escuela señalan que lo que hay es un vínculo informal que hace que los estudiantes vuelvan de visita y algunos busquen ayuda en el colegio en años posteriores a su egreso, sin embargo, no hay un seguimiento exhaustivo de su trayectoria escolar. En ocasiones, narran, se ha tratado de ‘seguir la pista’ por medio de las plataformas de educación para ver si han desertado o no. A pesar de lo anterior, no se identifica como una deficiencia y no existen planes a futuro para implementar un acompañamiento como el descrito.

G. Resultados y Desafíos generales

Resultados Evaluados por los actores escolares.

Dentro de los principales logros, se puede considerar el aumento de la asistencia de los estudiantes. Esta es una de las principales dificultades que enfrentan como escuela debido a que el perfil de estudiantes tiene poca adscripción a dinámicas escolares. En ese sentido, se señala que ha habido resultados satisfactorios al poder aumentar la asistencia a cerca de un 70% en los últimos años. Esto se le atribuye (lo que es refrendado por las opiniones de estudiantes) a que el colegio logra ser un lugar ameno y de contención para los estudiantes quienes pasan de una mala disposición a asistir, a una identificación con el proyecto. Esto efectivamente tiene un correlato en lo que señalan los estudiantes sobre el sentirse ‘escuchados’ por los adultos del establecimiento.

Otro logro importante tiene que ver con la superación de ciertos prejuicios y estigmas que se tenían por parte del barrio circundante sobre los estudiantes del colegio. Esto, se señala, venía ‘acarreado’ desde el proyecto educativo anterior el cual se asociaba a estudiantes que habían sido infractores de ley. Durante los últimos años, se han desarrollado actividades abiertas a la comunidad, lo que ha permitido ir despojándose de estos prejuicios que asociaban al colegio a un ‘foco de delincuencia’.

También se evalúa como un resultado el que las y los estudiantes, tras su paso por el colegio, logren insertarse en establecimientos tradicionales para cursar la enseñanza media (a

excepción de quienes llevan mucho desfase de edad con el nivel que cursan). Esto se puede observar también en la opinión de los estudiantes, quienes poseen expectativas y entusiasmo sobre los establecimientos a los que van a asistir al egresar del colegio.

A excepción de la asistencia, los resultados mencionados aquí no son evaluados concretamente y se basan en percepciones que, aunque compartidas, son subjetivas de parte de los estamentos escolares.

Desafíos Identificados por los actores escolares.

Uno de los principales desafíos identificados tiene que ver con el reforzamiento de un modelo educativo que sea adecuado para la realidad de una Escuela de Reingreso. Si bien se han implementado nuevas metodologías como ABP, se señala que la práctica educativa no es sustancialmente distinta con un modelo tradicional escolar, siendo que las condiciones escolares sí lo son. En ese contexto, se señala como debilidad el hecho de que los estudiantes llegan a la escuela con desfase escolar y por lo tanto con vacíos que llenar, lo que resulta en objetivos de aprendizaje que no se logran cumplir. Asimismo, se señala la necesidad de *‘llegar a niveles de pensamiento superior, al análisis y la evaluación, y superar el conocer y el identificar’*. Esto también puede identificarse en la tensión mencionada que existe entre la promoción de habilidades socioemocionales y la necesidad de cumplir con resultados académicos mínimos.

Otros desafíos identificados tienen que ver con la misma modalidad de ser una Escuela de Reingreso con financiamiento estatal, lo que genera diversas presiones y desajustes al momento de ser evaluados por la entidad fiscalizadora. Tanto el financiamiento sujeto a asistencia, como la evaluación de calidad que se hace en base a pruebas estandarizadas. De esta manera, el colegio se ve incomprendido en cuanto a la realidad en la que se insertan, una en la cual la falta de hábitos estudiantiles debido al rezago escolar, y, las condiciones de vulnerabilidad social hacen muy difícil cumplir con las expectativas de asistencia y resultados académicos que se les imponen.

En esta misma línea, hay labores que se consideran clave en el buen funcionamiento de una Escuela de Reingreso, como la labor de la dupla de retención, las cuales están sujetos a fondos concursables, lo que pone en inestabilidad y condiciones de precariedad laboral a toda un área del proyecto educativo de la escuela.

Por último, también se considera como desafío el poder superar procesos que vive la escuela en términos de tensiones, problemáticas entre profesionales y el clima laboral de desgaste, los cuales, señalan, incluso han permeado hacia el desarrollo de proyectos y han debilitado el trabajo conjunto y la colaboración entre docentes.

3.3 Colegio 2.c. Región Metropolitana.

A. Descripción general del establecimiento.

Caracterización general del establecimiento

El colegio 2.c es un establecimiento particular subvencionado fundado el año 2008. Está localizado y se define como Escuela de Reingreso, acogiendo a todos los y las estudiantes que alguna vez han sido excluidos del sistema escolar.

El modelo educativo se destaca como un modelo integral, en el que se atiende un perfil de estudiantes descendidos en el sentido tanto pedagógico como socioemocional y/o vulnerados por su entorno cercano o por el sistema educativo tradicional y tiene como objetivo reparar el daño en las áreas que han sido afectadas, de manera personalizada.

El establecimiento posee educación básica desde sus inicios y recientemente -en el 2017- comienza a implementar el nivel de Educación Media bajo el modelo de educación adulta, con formato diurno. Asimismo, cuenta con autorización para impartir clases en modalidad 2x1 en ambos niveles de enseñanza, sin embargo, en educación básica esta modalidad no posee trato especial por parte del Ministerio, siendo catalogada con código 110 -educación básica regular-, al igual que el común de las escuelas regulares-.

En educación básica, la escuela ofrece un segundo nivel (equivale a 3ero y 4to básico), un tercer nivel (equivale a 5to y 6to básico) y un cuarto nivel (7o y 8vo básico). Los estudiantes de estos niveles de enseñanza cumplen con el horario de jornada escolar completa (JEC). En educación media, el colegio contempla un nivel con planes curriculares de 1ero y 2do medio y otro nivel que equivaldría a 3ero y 4to medio, cumpliendo con 25 horas semanales.

La matrícula actual es de 208 estudiantes, específicamente 112 en educación básica y 96 en enseñanza media. Vale la pena mencionar que, de acuerdo con las fichas generadas en la parte cuantitativa, se ha observado una reducción significativa (32%) en el número de estudiantes de enseñanza básica a partir del 2010, sin embargo, los entrevistados señalan que ha crecido el número de estudiantes los últimos años, lo que podría atribuirse a la inclusión de enseñanza media el año 2017, lo que, según los datos recabados en las fichas, aumentó la matrícula total. Los entrevistados manifiestan, además, que el incremento de matrícula ha obligado a aumentar la dotación profesional y a ampliar espacios.

Respecto a la asistencia del año 2019, la directora señala que se ha calculado en un 79% promedio hasta octubre, fecha en la que ocurrieron eventos sociales en el país que, según los entrevistados, han disminuido la presencia de los estudiantes en la escuela. Se cree, por lo tanto, que la baja asistencia del último periodo del año disminuiría su promedio anual 2019. Con respecto a años anteriores, y considerando lo expuesto anteriormente por los entrevistados, se asumiría que la asistencia iría a la baja, en cuanto las bases oficiales expuestas en la parte cuantitativa de este estudio indican que los años 2016 a 2018 el colegio obtuvo un 84% de asistencia promedio.

En cuanto a su infraestructura, en general los entrevistados manifiestan su conformidad destacando el orden, limpieza y belleza del recinto. Se señala, sin embargo, la necesidad de

ampliar el espacio de acuerdo con las necesidades que se han sumado a medida que ha aumentado el número de estudiantes y funcionarios.

Finalmente, es posible señalar que la estructura financiera declarada por los entrevistados difiere en parte con los documentos sobre financiamientos obtenidos desde el sostenedor, como se muestra en el cuadro siguiente:

Fuente de Financiamiento	Gastos	Monto Mensual por Estudiante
Las bases de datos enviadas por el sostenedor indican que hay una distribución similar entre subvenciones y otras transferencias públicas (56,6%) y aportes de la entidad sostenedora junto con otros (43,4%).	De acuerdo con los miembros de la directiva entrevistados, el presupuesto se planifica año a año a nivel de directiva. Los gastos inesperados en general son asumidos por la fundación sostenedora.	El cálculo estimativo a partir de datos del sostenedor es \$280.000 mensuales por estudiante Sin embargo, lo declarado en las entrevistas habla de un estimado de \$400.000 mensuales por estudiantes.

Desde el establecimiento, los entrevistados señalan que el aporte mayoritario es realizado por la entidad sostenedora, y otras donaciones hechas por empresas.

Los principales desafíos señalados por los entrevistados respecto al financiamiento provienen, en primer lugar, de la dependencia con los donantes y la búsqueda de nuevos, lo que genera inestabilidad en el presupuesto año a año. Por otro lado, se señala la necesidad del reconocimiento de la modalidad de reingreso, a nivel legal, con el fin de obtener una mayor subvención escolar (que responda a la matrícula y no a la asistencia).

Perfil del Estudiante. Características de los estudiantes del establecimiento y los cambios de éstas en el tiempo, formas en que llegan al establecimiento.

El modelo educativo del establecimiento se destaca por la integración al sistema escolar de niños, adolescentes y jóvenes que por diversas razones han interrumpido su trayectoria escolar. Lo anterior, implica que la mayoría de los estudiantes se encuentran muy descendidos en el ámbito pedagógico. Asimismo, quien ingresa al establecimiento proviene en su mayoría de un contexto social y económico vulnerable (De acuerdo con SINAIE el año 2018, el colegio alcanzó un Índice de Vulnerabilidad Escolar de 89,9%, siendo similar a los

años anteriores¹⁸), que lo expondría a vivir experiencias que dificultarían el desarrollo de habilidades socioemocionales y conductuales. Como describe una funcionaria, “*son alumnos muy dañados (...), tanto en sus hogares algunos como el entorno, en los otros colegios que han estado, y acá lo que nosotros buscamos es cómo reparar aquel daño que ellos traen desde otros espacios*”.

Con respecto a las edades de los estudiantes de nivel básico, la edad mínima de ingreso a este ciclo es de 11 años y la edad máxima en que los estudiantes egresan es de 16 años. Debido a que trabajan con el modelo adulto de enseñanza media, los estudiantes egresados a la edad de 14 y 15 años de octavo básico deben continuar sus estudios en establecimientos con enseñanza media regular (código 310), ya que el rango de edad de ingreso a enseñanza media en este colegio es de 16 a 22 años. Lo anterior, se señala, desde el establecimiento, como una desventaja, debido a que la mayoría de sus estudiantes vuelven a desertar al volver a la enseñanza tradicional.

Los entrevistados han expresado que los estudiantes y apoderados se enteran de la existencia del colegio por diversos medios, como la municipalidad, programas como el Sename o en su mayoría, por cercanos que han cursado algún nivel en el establecimiento.

La mayoría de los profesionales coinciden que el perfil del estudiante ha cambiado con el tiempo. En primer lugar, se han abierto a recibir más diversidad en cuanto a necesidades especiales. Por otro lado, se explica que años atrás se atendía estudiantes con más deserción o niños que nunca habían ingresado a la escuela por lo que muchos no tenían experiencias a nivel escolar. Asimismo, se plantea que actualmente los jóvenes son más ambiciosos a la hora de proyectar su vida adulta. Estas tres razones han generado cambios en las necesidades de los estudiantes y, por lo tanto, en las prácticas y desafíos de los profesionales del establecimiento, lo que desencadena la potenciación del foco pedagógico en los últimos años. En este sentido, se menciona que el colegio se ha ido pareciendo a uno más tradicional, en cuanto se les han puesto más normas y exigencias a los estudiantes y se les ha dado más importancia a los programas del Ministerio. Con ello, las docentes han estado recibiendo apoyo de asesores de Lenguaje y Matemática contratados por el sostenedor.

B. Aprendizaje Personalizado

La dimensión Aprendizaje Personalizado, se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, en dos estándares: (1) El aumento de la dotación profesional, y, (2) la mejora del coeficiente entre profesionales y estudiantes. Ambos estándares son revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

¹⁸ Estos datos solamente están disponibles para los establecimientos que imparten educación regular para niños y jóvenes, perteneciendo solamente la educación básica de este colegio a esta categoría.

Aumento Dotación Profesional

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°30: El equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar, al menos, con un director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Debe contar también 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 (Hogar de Cristo, 2019):

- *Los docentes deben ser seleccionados según sus habilidades académicas, sociales y su 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.*

Equipo Directivo:

El equipo está conformado actualmente por:

1 Director(a).

1 Jefe UTP (Contaban con 2 jefes UTP hasta mediados de año, quienes se dividían las enseñanzas). Se proyecta para el año 2020, mantener a un Jefe UTP, y designar a dos docentes como coordinadores de nivel.

1 encargado(a) de Formación.

1 administrador (a).

El equipo directivo se reúne todos los lunes durante la mañana, dejando las tardes del mismo día para realizar reuniones entre cada encargado y su equipo a cargo. Los entrevistados coinciden en que el equipo directivo se esfuerza por mantener un liderazgo horizontal, fomentando el trabajo colaborativo y la confianza como base fundamental. Algunas de las características que plantean debiera tener un directivo son: confianza en el trabajo del otro, empatía, valoración hacia los profesionales y los estudiantes, capacidad de planificar, monitorear y evaluar, capacidad resolutiva, escucha y comunicación asertiva, flexibilidad y aceptar e invitar a la diversidad.

En específico, los docentes entrevistados manifiestan que han visto estas características en la dirección actual y pasada.

Apoyo Administrativo:

Se indica que hace tres años se creó el área administrativa, la cual es liderada por el Administrador, y la conforma también 1 secretaria, 4 auxiliares y 1 recepcionista. Se menciona el apoyo administrativo como fundamental para el trabajo del resto de los

profesionales, ya que los libera de bastante trabajo con el fin de enfocarse en su tarea.

La percepción sobre los funcionarios de administración es muy positiva, valorando el esfuerzo y disposición que presentan. Además, destacan la fluidez y rapidez de la comunicación entre los equipos, expresando su total confianza al trabajo que realizan. Se señala, sin embargo, que el trabajo en cuanto a solicitud y compra de materiales ha sido poco efectivo este año, debido al cambio que hubo a nivel del Hogar de Cristo donde se están licitando las compras.

Como el resto de los funcionarios del establecimiento, han debido vincularse con los estudiantes y muchas veces aconsejan y orientan a los alumnos. Los mismos estudiantes, manifiestan ser muy cercanos a ellos y confiarles sus problemas.

Equipo Psicosocial:

El equipo dedicado al ámbito psicosocial se denomina Equipo de Formación y está conformado por 10 profesionales, entre los que se cuentan:

- 1 Jefa de Formación, de profesión Trabajadora Social.
- 3 psicólogas, que componen el área de Orientación.
- 1 Terapeuta Ocupacional, que dirige el área de Orientación Vocacional y Proyecto de vida.
- 1 Trabajadora Social y 1 Técnico social, que conforman el área de Trabajo Social.
- 2 Docentes que se dedican al área de Convivencia.
- 1 Docente dedicada a la asignatura de Formación Valórica.

Además, el colegio cuenta con un equipo PIE (Proyecto de Integración Escolar), el cual es considerado como parte del equipo de docentes y se compone de 3 educadoras diferenciales, una de las cuales es la Coordinadora del Equipo.

Dentro de las funciones de la Terapeuta ocupacional, se encuentra planificar y coordinar la asignatura de formación vocacional y proyecto de vida desde Séptimo Básico hasta Cuarto Medio. Se plantea que el objetivo principal de este curso es el preparar a los estudiantes para su vida adulta, guiándolos en su proyección futura. Además, está encargada de elegir y coordinar a los voluntarios. La Terapeuta ocupacional expresa no tener lineamientos desde el sostenedor, sino que ha gestionado los protocolos en la marcha, sistematizando información y prácticas de manera de estructurar el área.

Respecto al equipo de Orientación, las psicólogas tienen como función la atención, orientación y terapia psicológica a los estudiantes que requieran apoyo. Además, participan de las tríadas, las cuales se componen de una psicóloga, una trabajadora social y un profesor jefe para cada curso. Esto implica que cada psicóloga forma parte de 3 o 4 tríadas.

En cuanto al área de Convivencia, manifiestan que se ha fortalecido bastante los últimos años, desarrollando habilidades en el ámbito de la vida ciudadana en comunidad, “... *es un modelo que apuesta a cómo ellos pueden solucionar los conflictos afuera también, y cómo van aprendiendo aquí mismo dentro del colegio a buscar soluciones de problemas...*” (Entrevista

Psicosocial). Asimismo, la profesora que imparte clases de Formación valórica participa del equipo de formación y coordina tareas con los integrantes de este.

Por último, la trabajadora social y la técnico social se encargan de los estudiantes que requieren apoyo a nivel social o familiar, en donde se abarcan una variedad de temáticas que implican la visita de las profesionales a los hogares de los estudiantes.

La mayoría de las profesionales de este equipo, manifiestan además cumplir con la tarea de incorporar redes paulatinamente de la comuna y coordinar con programas vinculados a la Fundación Súmate, el Hogar de Cristo o independientes. En este sentido se señala que, en general, han sido ellas las que han debido autogestionar y sistematizar esta tarea. La gestión de redes y conexión con el medio también facilita la incorporación de practicantes, pasantes y voluntarios.

En cuanto al clima laboral del equipo, las entrevistadas coinciden en que se trata de un equipo estable y colaborativo, no sólo a nivel técnico sino también respecto a lo relacional. Además, se visualiza un trabajo colaborativo destacado por frecuentes reuniones de trabajo y responsabilidades compartidas. Pese a que tienen roles definidos, todas se colaboran realizando tareas que debieran hacer otras profesionales. Por ejemplo, las psicólogas en ocasiones atienden y evalúan a estudiantes que no pudieron atender las educadoras diferenciales debido a la falta de tiempo.

Respecto a los desafíos descritos, como se señala arriba, se observa la dificultad para las educadoras diferenciales de atender a una gran cantidad de estudiantes. En primer lugar, mencionan que tres educadoras diferenciales para diez cursos no son suficientes y pese a que cuentan con estudiantes en práctica y voluntarias, señalan el problema de no ingresar a la sala la cantidad de tiempo que esperarían: *“Deberíamos estar como quizás acompañando mucho más a un solo curso que tener tantos cursos y no poder acompañarlos bien”* (Entrevista *Psicosocial*). En este sentido, existe el deseo de poder apoyar al docente, de manera de que los alumnos que requieran ayuda en clases puedan ser atendidos con la calidad necesaria. En segundo lugar, el año 2019 ingresaron al PIE, lo que ha aumentado la cantidad de labor administrativa que ha quitado tiempo al trabajo directo con niños. En tercer lugar, pese a que el PIE permite un máximo de alumnos por nivel, el colegio ha acostumbrado a apoyar a todo quien lo necesite, por lo que las educadoras han continuado con su trabajo de atender a todos los estudiantes posibles y no sólo a los subvencionados por el programa.

Por otra parte, las entrevistadas del Equipo de Formación mencionan la necesidad de aumentar la dotación profesional, tanto de psicólogas, trabajadora social, encargada de convivencia y terapeuta ocupacional, además de creer que el sueldo actual no es suficiente para el trabajo que realizan.

Equipo Docente:

El equipo docente está conformado por 24 profesoras. La Directora señala que el 90% está contratado por 44 horas, y que la mayoría funciona con un 50% de trabajo en aula y un 50%

administrativo, aunque el equipo docente entrevistado menciona que la mayoría trabaja con la relación 60%-40%. Lo anterior es mencionado como un facilitador para el trabajo colaborativo entre los profesionales, señalando que el equipo docente posee varias instancias para reunirse y trabajar en equipos multidisciplinarios. Actualmente, los viernes por la tarde los docentes se reúnen con la Jefe UTP y, la mayoría de las veces, trabajan con las educadoras diferenciales. Además, algunos participan como tutores de curso, y deben reunirse con la dupla psicosocial si tienen un curso a cargo (estas funciones serán explicadas en los puntos posteriores).

De acuerdo con lo observado, las docentes de aula poseen como prioridad objetivos que se diferencian de los profesionales de un establecimiento tradicional. Pese a que nombran el trabajo pedagógico como una tarea a realizar, entienden que el estudiante requiere desarrollar avances en ámbitos sociales y emocionales y que ellas cumplen un rol importante en esa tarea. Es por esto, que se describen como profesionales con vocación de servicio y compromiso, que educan desde la afectividad, supliendo las necesidades básicas, materiales y emocionales que sus estudiantes no han recibido. Asimismo, desde el equipo de Formación (psicosocial), se menciona que las docentes han ido aumentando el interés de aprender sobre educación socioemocional, con el fin de tener más herramientas para abordar las clases.

Los estudiantes coinciden en que los profesores se dedican a enseñarles uno a uno, comparándolos con sus experiencias en escuelas tradicionales, *“no son como... si entendiste, entendiste la materia, y si no ya repetiste. Son como súper diferentes en ese sentido a diferencia de otro colegio”* (Grupo Focal Estudiantes).

El trabajo en equipo entre las educadoras diferenciales y las docentes ha sido altamente colaborativo, tendiendo a trabajar en conjunto en todo momento basándose en el aprendizaje flexible y personalizado para todos. En este sentido, las docentes se muestran dispuestas, valorando la gestión de las educadoras diferenciales; *“E incluso, (...) en mis cursos, que son dos, trato de no tomar ninguna decisión... no porque no se pueda, pero sin hacerlo con la [M2], que es la educadora diferencial que trabaja para que haya más visiones, y que desde ahí podamos abarcar a todos los chiquillos, que no todos van a aprender igual, no todos ni de la misma forma ni al mismo ritmo, entonces que con ellos ir complementándolo”* (Entrevista Docentes).

Respecto a los desafíos planteados, las docentes, también se quejan de no ser suficientes en cantidad y sentirse solas en el aula, solicitando la posibilidad de trabajar con un(a) co-docente, tener un(a) asistente de aula, o dividir cursos de manera de tener menos estudiantes y realizar un trabajo personalizado.

Otro desafío se refiere a la falta de tiempo y el exceso de contingencias en la escuela, que genera muchas veces tensión y estrés en las profesionales. La falta de tiempo produce además frustración al no poder realizar ni abarcar todo lo que quisieran. La directiva, por su parte, menciona que los docentes necesitan muchas herramientas para atender exitosamente a los estudiantes, el nivel de cansancio y estrés es muy alto por atender a tanta diversidad, además de estar pendientes 24 horas y 7 días a la semana.

Como sello distintivo, todos los funcionarios, miembros de la directiva, administración, equipo docente y de formación, se les llama “educadores”, permitiendo disminuir distinciones entre profesores y otros profesionales. Los “educadores”, deben cumplir con un perfil determinado que implica el vincularse con las y los estudiantes de manera de estar constantemente formándolos y acompañándolos. La poca diferenciación entre profesionales se ve reflejada, en la práctica, en el trabajo colaborativo altamente efectivo que existe entre los distintos equipos del colegio. De hecho, las docentes entrevistadas comentan que no podrían realizar su función sin el equipo psicosocial y que se han vuelto “dependientes” unas de otras.

Asimismo, señalan que todos los “educadores” se hacen cargo, si es necesario, de diversos temas que emerjan, aunque no sean parte de su área. Sus funciones en la práctica sobrepasan lo que se ha determinado en su contrato, teniendo, incluso, que asistir a estudiantes y sus apoderados los fines de semana y por las noches. Debido a lo anterior, el equipo directivo manifiesta que la selección de los profesionales a contratar debe ser adecuada y específica: *“se necesita gente comprometida porque no vienen sólo a hacer clases (...). Se nota al tiro cuando alguien que llega nuevo no va a funcionar”* (Entrevista Cargo Directivo).

Se manifiesta que los profesionales, en general, mantienen un buen clima laboral. Debido a que es un trabajo intenso y con mayores dificultades que una escuela tradicional, existe tensión y stress en los funcionarios, por lo que intentan mantener un ambiente laboral favorable de manera que no les afecte su trabajo y vida personal. Una actividad realizada para mantener el buen clima laboral es la pauta, realizada todos los días en la mañana, mientras los estudiantes llegan al establecimiento y toman desayuno. Esta instancia, permite al equipo saber cuáles son los objetivos y prioridades del día, mantenerse alineados y prepararse para posibles contingencias. Para la directora, es un buen termómetro para tomar decisiones e identificar posibles tensiones entre funcionarios.

Por otro lado, todos los entrevistados manifiestan que los sueldos no se condicen con la labor que realizan, y señalan es otra de las razones de la existente rotación profesional en la escuela: *“yo creo que por ejemplo, condiciones buenas, claro, tenemos, por ejemplo, los materiales, tenemos la infraestructura, al menos en esta escuela, que nos permita trabajar bien, no hay malos tratos entre nosotros, pero sí yo creo que el tema de la remuneración es un gran tema, y que ha llevado también a perder buenos profesionales y que nos lleva a todas, en algún momento, a cuestionarte quizás a veces y pensar - pucha, me... estoy sacando la cresta en verdad en... estoy todo el día 24/7, y llego a fin de mes y también tengo mis problemas personales, y a veces siento que no... no se me está siendo retribuido de esa manera”* (Entrevista Psicosocial).

Pese a esto, según lo expuesto en el análisis cuantitativo de este informe, las cifras de rotación docente alcanzaron el 19% para el año 2018, lo cual no es muy distinto a la cifra nacional (20,3%).

Mejora Coeficiente Profesional/Estudiantes

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°32: 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

- La proporción de estudiantes por Docente, actualmente es de 9:1 (208 alumnos/24 docentes), siendo mayor que el coeficiente esperado en el Modelo A de Súmate.

Hay que considerar que otros profesionales del colegio apoyan a los profesores, en cuanto a decisiones, planificaciones y/o en el aula. Si consideramos a los educadores diferenciales, la distribución es de 8:1 y si sumamos a los tutores que acompañan a cada curso, el coeficiente sería 6:1. Sin embargo, los educadores diferenciales no están presentes en el aula todas las clases y los tutores, sólo se presentan en la asignatura de tutoría, trabajando con el profesor y los estudiantes en otras instancias.

- La proporción de estudiantes por profesional del ámbito psicosocial es actualmente de 21:1 (208 alumnos/10 profesionales), considerando a las 3 educadoras diferenciales que no pertenecen al Equipo de Formación y dejando fuera a las 3 docentes que forman parte de este Equipo. Este Coeficiente se acercaría al Modelo A de Fundación Súmate, sin embargo, los entrevistados manifiestan la necesidad de contratar más profesionales.

Identificación de brecha con el modelo A para la dimensión Aprendizaje Personalizado

En base a las características del estándar de calidad requerido para alcanzar el Aprendizaje Personalizado, es posible concluir que el colegio cuenta actualmente con un equipo multidisciplinario, junto con una directiva representada por todos los sectores. El trabajo colaborativo entre profesionales de distintas disciplinas se ha instalado como un factor clave en el buen clima y funcionamiento eficiente para el logro de objetivos.

Por otro lado, los entrevistados han identificado un perfil de profesional determinado para el trabajo en una escuela de reingreso, el cual implica, además de las competencias básicas de cada labor, saber vincularse con los estudiantes de manera de estar constantemente formándolos y acompañándolos. Esto requiere de habilidades blandas desarrolladas y la presencia de un sentido en el trabajo más allá de una responsabilidad individual. Como lo menciona una entrevistada: *“te tiene que importar”*, refiriéndose a la alta vocación del profesional de lograr objetivos que beneficien a los estudiantes. Se señala además que se requiere de compromiso, empatía y fortaleza, *“no sé qué tan fácil sea entrar acá, pero mantenerte acá, necesitas una fortaleza también interna, necesitas la empatía para entender al otro ...”*. En este sentido, sería necesario contratar profesionales con un perfil cercano al descrito para evitar la rotación de profesionales.

Pese a que los entrevistados concuerdan con que la mayoría de los funcionarios del colegio cumplen con este perfil, señalan que la dotación profesional es baja para llevar a cabo un trabajo personalizado, que además contemple días y horarios no hábiles, ya que sus funciones

en la práctica sobrepasan lo que se ha determinado en su contrato, teniendo, incluso, que asistir a estudiantes y sus apoderados los fines de semana y por las noches.

Al respecto, el Coeficiente de docentes calculado es de 9:1, cumpliendo solo con el 66% de la cantidad requerida. Esto avala la necesidad de contratar más docentes, y pese al apoyo de educadores diferenciales y tutores, la percepción de los docentes es que se necesita de un apoyo constante en la sala de clases, a través de más educadores diferenciales, co-docentes o asistentes de aula.

Asimismo, el Coeficiente de profesionales del ámbito psicosocial es de 21:1, cumpliendo con el 95% de la cantidad requerida. Pese a esta cobertura, las entrevistadas plantean la necesidad de contar con más psicólogos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales y, por sobre todo, más educadoras diferenciales.

Por último, las complejas condiciones sociales, emocionales y pedagógicas de los estudiantes que deben acoger y contener los profesionales, sumado al propósito de educar de manera integral implican un esfuerzo particular que, creen, no se considera en el sueldo recibido. Por otro lado, se menciona que los vínculos requieren de un tiempo prolongado para afianzarse, lo que implica dar garantías de permanencia del profesional en la escuela (Señalan se han ofrecido bonos por logro de objetivos, pero que no dependen, en parte, de ellos. Por ejemplo, el bono de Asistencia de Estudiantes, el cual no se logrará cumplir el año 2019 debido a la contingencia social): “... yo creo que por ejemplo ah... condiciones buenas, claro, tenemos por ejemplo los materiales, tenemos la infraestructura, la que nos permita trabajar bien, no hay malos tratos entre nosotros, pero sí yo creo que el tema de la remuneración es un gran tema, y que ha llevado también a perder buenos profesionales y que nos lleva a todas, en algún momento, de... a cuestionarte ...y a veces siento que no, no se me está siendo retribuido de esa manera-” (Entrevista Psicosocial).

Esta justificación, indicaría que es prioritario aumentar las remuneraciones de los profesionales. Sin embargo, las condiciones laborales en este colegio en particular son bastante positivas. Como se ha señalado, el clima laboral y el trabajo colaborativo entre los distintos funcionarios es un eje central que ha proporcionado bienestar en el cuerpo profesional del establecimiento. Asimismo, se mencionan las oportunidades de formación que brinda el sostenedor y la flexibilidad del equipo directivo. Lo anterior, es valorado por los entrevistados, quienes saben que es difícil encontrar las mismas condiciones en otros establecimientos. Esto podría ser una señal de que las condiciones laborales, sin considerar las remuneraciones, son un factor más importante en profesionales con el perfil que requiere este tipo de establecimiento.

En contraste, la idea de aumentar la cantidad de funcionarios se plantea desde la necesidad de abarcar a todos los estudiantes, lo que implica el logro de un objetivo colectivo que es parte de la identidad institucional, más que desde una necesidad individual. El aumento de sueldo probablemente no generaría una mayor cobertura de necesidades de los estudiantes, dado que se ha visto que, al menos los profesionales entrevistados, cumplen con funciones más allá de sus tareas establecidas y no podrían tomar más responsabilidades.

En base a estos planteamientos, es posible pensar que el cumplimiento de las metas del colegio en torno a los resultados de sus estudiantes se lograría más fácilmente a partir de tener una mejor cobertura en los ámbitos social, psicológico y pedagógico, lo que implicaría una mayor dotación de profesionales. Sin embargo, es importante no dejar de lado las condiciones laborales que generen bienestar en todos los funcionarios.

C. Acompañamiento Personalizado

La dimensión Acompañamiento Personalizado se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Consejero. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de consejero

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°42: El consejero es el encargado de acompañar en forma personalizada a los estudiantes durante su estadía en la escuela y en todos sus procesos, así como en el periodo de seguimiento al egreso. El gran desafío del consejero es convertirse en una figura significativa para el niño, niña o joven y conocer su contexto, por lo cual un consejero no debiera tener más de cuatro estudiantes a su cargo. Durante su estadía en la escuela, consejero y estudiante debiesen juntarse, al menos, una vez a la semana, y con regularidad mensual, bimensual o trimestral después del egreso, dependiendo cuánto tiempo ha transcurrido desde el egreso.

Pese a que no existe una figura definida como “consejero”, son variadas las prácticas y roles que facilitan el acompañamiento personalizado a los estudiantes. Vale mencionar que el rol de todo funcionario del colegio, denominado “educador”, implica desarrollar un vínculo con los estudiantes y acompañarlo ante dificultades escolares y personales. Un estudiante menciona: *“Las tías de la cocina de repente, pero más que nada también los tíos que hacen el aseo, también son buena onda. Escuchan, igual te aconsejan, y la energía que ellos tienen. Son como tan así... (gesto), que uno puede venir tan enojado de afuera, pero las energías que ellos tienen como que te motivan” (Grupo Focal Estudiantes).*

Desde el ingreso al colegio, el estudiante es sometido a un diagnóstico cognitivo y pedagógico, psicológico y social, con el cual se determina su necesidad prioritaria. Esta práctica multidisciplinaria permite focalizar a las y los estudiantes hacia las áreas pertinentes y acompañarlo en sus procesos, sin dejar fuera a ninguno. Más allá del diagnóstico inicial, las profesionales están siempre acompañando a los estudiantes durante su trayectoria escolar y egreso.

Para identificar las necesidades posteriores de los estudiantes y lograr un acompañamiento efectivo, existen diversos mecanismos. Por una parte, existe la figura del tutor, quien es un profesional, miembro del equipo docente o psicosocial, que se hace cargo de un curso y apoya al profesor jefe. La función del tutor es apoyar a los estudiantes y tomar decisiones con respecto a temáticas específicas del curso, junto con el docente. Además, participa de la *tutoría*, asignatura destinada a tratar temas sobre valores y habilidades socioemocionales. Esta función, según comentan, no está formalizada dentro del perfil de cargo, por lo que, aunque en este colegio está consolidada, pasa a ser una función inestable frente a contingencias o crisis.

Además, existen duplas psicosociales (compuestas por una psicóloga y trabajadora social) que se reúne con las profesoras jefes de cursos específicos. A esta colaboración, se le llama “tríada”, donde también puede participar el tutor del curso correspondiente. Gracias a este mecanismo, cada curso es permanentemente monitoreado desde una mirada interdisciplinaria.

La terapeuta ocupacional se encarga de acompañar a los jóvenes a prepararse para la vida adulta, y no sólo trabaja temáticas específicas sobre ocupaciones, sino que apoya al estudiante en el desarrollo de habilidades, “*trabajamos todo lo que tiene que ver con el empoderamiento, el autoconocimiento, la toma de decisiones, (...) la autoestima, ...*” (*Entrevista Psicosocial*). La terapeuta ocupacional, además, los acompaña en postulaciones a trabajos, busca beneficios para la educación superior y centros de capacitación, entre otros.

Los estudiantes coinciden con lo planteado arriba, expresando que todos los funcionarios del colegio los acompañan y aconsejan: “*El cariño que nos dan las tías, los profes, nos entienden. Uno lo puede tratar mal y todo, pero ellos están ahí, eso es lo... me gusta cómo son los profes aquí. Es muy distinto en otros colegios*” (*Grupo Focal Estudiantes*).

Identificación de Brecha para Dimensión Acompañamiento Personalizado

En función de lo anterior, es posible asumir que existe acompañamiento personalizado en el establecimiento, sin embargo, no se observa un recurso profesional adicional, externo y especializado que asegure la atención y seguimiento de cada estudiante de parte de un solo profesional con el cual genere un vínculo significativo y con el cual se reúna sistemáticamente. En general, los acompañamientos se originan de acuerdo con las necesidades que van presentando los estudiantes, y no por un lineamiento establecido.

Es posible prever, además, que, para cumplir con esta demanda, se necesita generar más estabilidad en la planta profesional, ya que mencionan que los vínculos con los niños y jóvenes demoran más de un año en asentarse.

Las entrevistas a los docentes y miembros del equipo de formación manifiestan la necesidad de estructurar un perfil como el del “consejero” al mencionar el deseo de poder hacer un acompañamiento a todos, considerando además el apoyo después del egreso. La carga

laboral, señalan, ha impedido realizar de manera sistemática este trabajo.

Se destaca, sin embargo, la presencia y trabajo actual de los tutores el cual parece apuntar en una dirección similar a la figura del consejero. En este sentido, el tutor posee conocimiento del curso, las dinámicas y problemáticas que surgen y de los estudiantes en particular. Sin embargo, para que el tutor cumpla con generar un vínculo significativo y se reúna constantemente con el estudiante, se requiere de más tutores por curso con el fin de tener una cantidad pequeña de jóvenes a su cuidado (el estándar menciona el ideal de 4 estudiantes por consejero).

Por otro lado, los entrevistados nombran el Área de Orientación, como la más cercana a un “consejero” en sus funciones. En este caso, las psicólogas hacen el acompañamiento respectivo a los estudiantes. Sin embargo, sólo atienden a aquellos que lo necesitan por razones particulares y señalan que tres psicólogas no son suficientes para cubrir a todos los estudiantes que lo requieren.

D. Aprendizaje Flexible

La dimensión Aprendizaje Flexible se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, a través de los estándares de Innovaciones Pedagógicas (Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje Activas, e Interdisciplinariedad). Ambos estándares son descritos y revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Se integró un recuadro con referencia explícita al concepto de flexibilidad en la enseñanza, por la importancia que adquirió en el trabajo de campo. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Innovaciones Pedagógicas

Metodologías de Enseñanza aprendizaje Activas. Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°71: La escuela debe fomentar la autonomía de los estudiantes. Es recomendable que haya una metodología de enseñanza-aprendizaje activa que promueva el desarrollo de la capacidad de razonar, pensar y generar competencias necesarias tales como la autodisciplina, la proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que le permitan al estudiante desenvolverse posteriormente en el mundo laboral y en la vida en general.

Las entrevistadas señalan la instalación permanente de nuevas metodologías que buscan que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y que el profesor sea sólo un mediador.

El año 2019, se cambió la modalidad de salas de curso a aulas temáticas en la mayoría de los cursos, lo que ha facilitado además de aprovechar mejor el tiempo, el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en los estudiantes, quienes deben ocuparse de saber a qué sala deben asistir y cuáles son los materiales que llevan: “*llama (...) a solucionar tu problema, o*

sea tú tienes que saber tu horario, dónde te toca... ” (Entrevista Cargo Directivo). Asimismo, se implementaron salidas pedagógicas que han implicado la necesidad de usar metodologías de enseñanza-aprendizaje activas.

Se destaca dentro de las prácticas educativas el fomento del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual ha sido una experiencia evaluada positivamente por la mayoría de los entrevistados. Este tipo de metodología comienza a instalarse el año 2016 y se destina una docente dedicada sólo a esa labor y una sala especial (Sala ABP) para llevarlo a cabo, la cual cuenta con computadores y biblioteca. Cuentan, además, con una asesora experta en ABP, contratada por el sostenedor, quien les hace un acompañamiento.

Junto con esto, se ha fortalecido el trabajo en equipo en las salas de clases, además de darle prioridad a la participación de los estudiantes más que a la sola exposición del docente.

Una herramienta que han comenzado a instaurar el segundo semestre del año 2019, aprovechando el nuevo decreto del Ministerio sobre evaluación formativa, es el uso de un portafolio para cada estudiante, el cual contiene el trabajo de todo un semestre. Este portafolio es evaluado al final del semestre por el propio estudiante, algún adulto significativo y el profesor. Lo anterior implica la eliminación de evaluaciones basadas en exámenes, sino más bien la evaluación de procesos, en dónde el estudiante visualiza su proceso de aprendizaje y la brecha para lograr el objetivo.

Pese a todas estas iniciativas y la experimentación constante, mencionan que ha sido complejo convencer a las y los estudiantes que tienen la capacidad de ser responsables y activos en su aprendizaje. Por esto, se señala la necesidad de ocuparse de su desarrollo integral, abarcando los aspectos sociales y emocionales. Se ha mencionado en los puntos anteriores las asignaturas de formación valórica, orientación vocacional, consejo de curso, la tutoría y diversos talleres como instancias de desarrollo de habilidades socioemocionales. Además, las docentes en sus clases incentivan el desarrollo socioemocional, lo que ha sido clave para mejorar la motivación, la autodisciplina y tolerancia a la frustración. *“Muchos estudiantes llegan acá y el primer foco para nosotros, el primer objetivo no es que ellos empiecen a aprender matemáticas, lenguaje, historia, nuestro primero objetivo es un proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales que los va a ayudar a fortalecerse como personas, que les va a permitir tener una buena base para poder avanzar en lo pedagógico, o sea vamos bien de la mano ahí el equilibrio entre lo pedagógico y el desarrollo de lo social emocional” (Entrevista Cargo Directivo).*

En este sentido, las docentes han aprendido a trabajar los contenidos curriculares utilizando como base el fomento de valores, *“por ejemplo, en lenguaje las profesoras hacen todo lo posible por trabajar textos que hablen desde los valores (...) en matemáticas, los profesores aprovecharon de trabajar gráficos, estadísticas, que hable de los números, de los sueldos, la desigualdad y las diferencias...” (Entrevista Cargo Directivo).*

Otras instancias para el fomento del trabajo colaborativo y el desarrollo las habilidades socioemocionales, son los “círculos”, los cuales se realizan en todos los colegios del sostenedor. Los discursos de los estudiantes sobre el círculo contrastan, ya que no todos se

ven motivados por participar y compartir en grupo, señalando que algunos no asisten.

Interdisciplinariedad. *Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Recomendación N°72: La escuela debe fomentar el pensamiento global por medio de un aprendizaje interdisciplinario. Los estudiantes deben tener la posibilidad de escoger y desarrollar los proyectos según su interés, siempre acompañados de, al menos, dos profesores de diferentes disciplinas.*

El principal eje en el ámbito de interdisciplinariedad es el Aprendizaje basado en Proyectos, el cual ha permitido generar una mayor interacción entre las distintas asignaturas. Además, con el fin de fomentar la motivación de todos por participar en los proyectos y permitir la posibilidad de escoger, se proyecta para el otro año realizarlo por intereses, mezclando los cursos y niveles.

Como se ha mencionado, el trabajo en equipo entre los profesionales del colegio es frecuente y altamente efectivo. Se menciona que actualmente, en reuniones de docentes, se reúnen a transversalizar contenidos, *“la profe de inglés enseñaba inglés, la profe de arte enseñaba arte, la profe... y así, entonces yo decía -le estamos tratando de meter en la cabeza ocho materias distintas, casi, si al final en la vida va todo junto-. Entonces desde ahí es que también muchos profes hemos planificado en conjunto, o sea la evaluación de historia es la misma para lenguaje” (Entrevista Cargo Directivo).*

Por otro lado, una vez a la semana se reúnen con la educadora diferencial para planificar y adecuar actividades y evaluaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Las tríadas también han permitido desarrollar en cada docente una mirada psicosocial hacia sus estudiantes, lo que implica una mayor conciencia acerca del comportamiento del estudiante y cómo manejarlo: *“permite sensibilizarlo, o sea porque no es lo mismo que yo tenga a una chica que es súper desafiante todos los días y que desafía al profe y se enfrenta, pero si yo conozco que por qué ella es así ¿por qué? porque tiene tan, tan, tantos factores, es distinto el profesor cómo lo va a abordar y es distinto cómo también... en sí todos los profesionales vamos a acercarnos a conversar con ella y todo, entonces es súper importante. Yo creo que esa es la diferencia también que hace esta escuela, una escuela de reinserción a otra escuela” (Entrevista Psicosocial).*

Por último, el área de Orientación Vocacional también ha requerido de un trabajo interdisciplinario dado las diversas temáticas que abarca, *“nosotros deberíamos tener en básica la asignatura de tecnología, pero realmente nosotros las transformamos y tenemos los talleres, que son gastronomía, peluquería, deportes colectivos, boxeo, música...” (Entrevista Psicosocial),* trabajando diversas disciplinas y habilidades sociales y emocionales que requieren del apoyo del equipo psicosocial.

Aprendizaje Flexible

Extraído de las características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de

Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): En las escuelas y aulas se implementa el currículum nacional (bases curriculares) adaptándolo a las necesidades específicas de los estudiantes (jornada flexible, acreditación de módulos de aprendizaje, adaptación a los tiempos de aprendizaje).

En cuanto al aprendizaje flexible, el discurso de todos los entrevistados es consistente a la hora de señalar que a cada estudiante se le enseña y evalúa de acuerdo con sus necesidades. Lo anterior ha sido posible gracias al trabajo colaborativo entre el equipo de formación, de docentes y PIE, y la mirada integral hacia el estudiante que poseen todos los funcionarios del establecimiento: *“Pero en sí, en esta escuela, yo siento que... que es más fácil que en otras. Supongamos, yo como educadora diferencial en otra escuela es como un profesor “ay, ¿por qué viene a adaptarme la prueba?” o “¿por qué viene esta niña a ayudarme aquí en la sala?”, acá los profesores andan buscando a las diferenciales, las... así, necesitamos trabajarles esto, necesitamos hacer... entonces el trabajo colaborativo que hay es impresionante” (Entrevista Docentes).*

Varias son las prácticas que permiten considerar el modelo educativo del establecimiento como un modelo flexible. Ejemplos ya nombrados son la existencia de un tutor para cada curso, las duplas psicosociales que se hacen cargo de los cursos, trabajando en conjunto con el profesor jefe, las reuniones con educadoras diferenciales y los trabajos entre docentes para transversalizar objetivos entre distintas asignaturas. Estas instancias favorecen que, en la sala de clases, cada estudiante pueda acceder a oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades particulares.

Por otro lado, los planes y programas han sido adaptados a nivel fundacional de manera de abarcar dos niveles en un año. En Matemática y Lenguaje, producto de las asesorías externas, se han realizado planificaciones anuales adaptadas a la realidad del establecimiento lo que significó, al menos en Matemática, priorizar ciertos objetivos por sobre otros.

Asimismo, a nivel de colegio, se trabajó a finales del año 2018 en un PEI con características inclusivas, junto a una fundación externa.

En concreto, las profesoras, junto a las educadoras diferenciales, trabajan en planes diferenciados para estudiantes que lo requieran. En la sala de clases, la profesora incentiva actividades desafiantes para algunos, y otras más simples para otros, que vayan apuntando hacia el proceso educativo particular del estudiante. Las evaluaciones se han ido transformando de a poco en instancias menos rígidas enfocadas principalmente en conocer el proceso de aprendizaje del alumno. Además, se les da variadas oportunidades y se les mide diferenciadamente. A veces, incluso, se les da la oportunidad de hacerlas en otro lugar o con otro adulto con el cual el alumno tenga un mayor vínculo.

En el proceso de diagnóstico y admisión, se determina si el estudiante presenta un retraso a nivel pedagógico de acuerdo con su nivel de enseñanza. Si es así, se le admite en un nivel menor de manera que vaya recordando conocimientos. Durante el semestre, si este estudiante ha demostrado un avance y se ha puesto al día, es promovido al curso que le corresponde. En

otras ocasiones, a los estudiantes nuevos se les incorpora de manera gradual a la sala de clases. Por otro lado, a algunos estudiantes que ya llevan tiempo en el colegio pero que han mostrado dificultades para mantenerse en la sala por algo en particular, se les programa la reducción de horario y trabajo individual por un tiempo. *“Nunca es una decisión arbitraria, todas esas decisiones se toman en estas reuniones de triada (...). Después de haber implementado... de haber tenido conversaciones, tomado acuerdos, firmado compromisos, todo ese flujo de intervención que nosotros tenemos (...) y dentro de las últimas opciones está que tengan un horario diferenciado y que se... siempre pueda reincorporarse al colegio, mientras trabaje o mientras cumpla estos objetivos que nosotros le planteamos al proponerle esta opción” (Entrevista Cargo Directivo).*

Identificación de Brecha para Dimensión Aprendizaje Flexible.

Para el logro del Aprendizaje flexible en los estudiantes, se han ido instalando diversas estrategias que parecieran consolidadas y aceptadas por los profesionales del establecimiento, por lo que se sugiere continuar generando condiciones para sustentar estas prácticas. En este sentido, es importante realizar un monitoreo de las estrategias que permitan el Aprendizaje Flexible, para analizar resultados obtenidos y evaluar si estas estrategias han generado los objetivos esperados. Lo anterior, permitiría tomar decisiones que favorezcan la consolidación y mejora del aprendizaje a través de estas estrategias.

Respecto a las innovaciones pedagógicas, es posible observar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Además, se han sumado otras innovaciones que van de la mano con el desarrollo del aprendizaje activo, como las salidas pedagógicas y actividades planificadas con ayuda de los asesores externos de Lenguaje y Matemática. Por otro lado, se observan diversas instancias de desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales se abordan desde todos los ámbitos posibles.

Los mecanismos que han permitido el trabajo interdisciplinar, entre los distintos profesionales, han generado una mirada integral del estudiante desde la mirada docente. En cuanto al desarrollo del aprendizaje flexible en los estudiantes por medio del trabajo interdisciplinar, la estrategia de ABP ha sido fundamental, dado que ha proporcionado espacios colaborativos de trabajo tanto para los docentes de diferentes asignaturas como para los estudiantes Asimismo, la asignatura de Orientación Vocacional permite en los estudiantes la posibilidad de elegir según sus intereses. Para seguir potenciando este concepto, se hace necesario que, como se planea hacer el año 2020, el ABP se enfoque en los intereses de los estudiantes y la elección de temáticas por parte de estos.

En cuanto al concepto de Aprendizaje Flexible como dinámica de trabajo, se observan prácticas instaladas en todos los profesionales, que permiten la adecuación de las enseñanzas de acuerdo con circunstancias o características de los estudiantes. Se nombra la flexibilidad, además, como una cualidad del colegio y del perfil de los profesionales de este. Con el fin de que estas dinámicas flexibles se asienten como un mecanismo favorable, es necesario

instalar estrategias de evaluación específicas que indiquen que los estudiantes están alcanzando los objetivos planteados en lo pedagógico o en otras áreas de interés producto de las prácticas mencionadas. Lo anterior, visibilizaría sus beneficios y las sustentaría en el tiempo

Es importante mencionar que los estudiantes entrevistados señalan con mayor énfasis la flexibilidad que caracteriza a la escuela y sus profesionales, en cuanto permiten adecuaciones de fechas y horarios a los estudiantes que no han podido asistir, que no han rendido como esperaban o enfrentan situaciones personales difíciles. Esta característica es valorada ya que representa para ellos una diferencia significativa con los establecimientos tradicionales, permitiéndoles generar un sentido de pertenencia y de acogida hacia el colegio. Destacan, además, la posibilidad de ser evaluados bajo distintos criterios dependiendo de su nivel de avance (por ejemplo, las bitácoras) y agradecen la asignatura de Orientación Vocacional, señalada como una instancia de apoyo ante dudas y problemáticas respecto a su futura vida adulta. En cuanto a la estrategia de ABP o de trabajo colaborativo en la sala, no se da cuenta de un conocimiento sobre los objetivos principales de este tipo de metodología, ni manifiestan diferencias claras respecto a otras metodologías y sus aprendizajes.

E. Acompañamiento al egreso

El Acompañamiento al Egreso, es una dimensión que comparte los estándares del Aprendizaje Flexible. Aquí se describe la situación escolar actual en base a la descripción de la dimensión para Escuelas de Reingreso (Hogar de Cristo, 2019). La dimensión es descrita y revisada a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Acompañamiento al Egreso

Extraído de las Características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): La evidencia señala que es fundamental entregar apoyo al estudiante posterior al egreso, de modo de hacer sostenibles los resultados logrados 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.

No existe un protocolo formal de acompañamiento al egreso por parte del colegio, sin embargo, el sostenedor cuenta con programas socioeducativos, los cuales realizan acompañamiento en la transición hacia la vida adulta. Este programa es voluntario y es el mismo joven quien decide cuando finalizarlo, lo cual se produce generalmente cuando

terminan sus estudios posteriores.

Lo anterior vendría a suplir parcialmente la función de sustentar los resultados logrados durante la escuela. Sin embargo, este programa no es para todos y los estudiantes entrevistados no tenían conocimiento sobre su existencia.

Por otro lado, la terapeuta ocupacional, encargada de apoyar a los estudiantes en su proyección de vida adulta, señala hacerle un seguimiento a la mayoría. Lo anterior, indican, se genera de manera espontánea y natural, debido al vínculo que existe entre los funcionarios y los jóvenes. En general, los estudiantes siguen visitando la escuela y/o se contactan con los profesionales.

En el caso de los que egresan de 8vo básico, plantean que existe el miedo de que vuelvan a desertar de la escuela tradicional, por lo que el seguimiento es mayor. Los estudiantes coinciden en que los lazos continúan después del egreso. Por ejemplo, una estudiante señala, que al egresar de octavo básico volvió a la escuela tradicional, y durante ese tiempo no perdió el contacto con ellos, *“me seguían queriendo, me seguían escuchando, seguían siendo los mismos profes de siempre” (Grupo Focal Estudiantes).*

Identificación de brecha para Dimensión Acompañamiento al Egreso.

El acompañamiento al egreso realizado se produce debido a los vínculos generados con los estudiantes y no por funciones establecidas en el contrato de trabajo, por lo que además de no ser sistemáticas y generalizadas, se convierten en una carga de trabajo más para el profesional que las realiza de manera voluntaria, y la transforma en una función inestable.

En base a lo anterior, se convierte en un punto vital el desarrollo de un acompañamiento específico al egreso como el propuesto por el Modelo A, considerando además que los estudiantes entrevistados manifiestan no querer egresar del colegio por miedo a sentirse solos. Sus expectativas de estudios posteriores también avalan esta necesidad, ya que expresan la mayoría querer continuar sus estudios en institutos o universidades.

F. Resultados y Desafíos generales

Resultados Evaluados por los actores escolares.

En cuanto a resultados esperados y evaluados, en general, los entrevistados refieren a datos cualitativos y observaciones, más que a evaluaciones con cifras que indiquen cambios medibles.

Los logros alcanzados en los ámbitos social, afectivo y conductual se enmarcan como prioritarios para la mayoría de los entrevistados, incluso desde el cuerpo docente, señalando como resultados relevantes factores, y observaciones que implican el desarrollo integral del estudiante para un mayor bienestar en su vida y la sociedad. *“no tanto en lo, quizás, en lo*

cognitivo o en los que saben más cosas, sino que a cuanto a valores, a ver... poder restaurar su autoestima, poder restaurar su confianza, poder restaurar el respeto por el otro, por el ambiente, por el entorno. Yo creo que eso yo creo que es un mayor logro que podemos decir -estamos formando, estamos trans...-, más que formando, estamos transformando vidas” (Entrevista Cargo Directivo). Se mencionan, además, la existencia de estudiantes con mejores conductas, sentido de pertenencia y empoderamiento para vivir en sociedad: “un estudiante con problemas serios de conducta después termina siendo capaz de compartir, de hablar en público, hacer amigos” (Entrevista Psicosocial). En este ámbito, los índices de asistencia son para los entrevistados un reflejo de una evolución positiva en el estudiante que implica el mejoramiento de los factores antes mencionados.

Otro factor relevante es la observación de la trayectoria escolar del estudiante, el cual es parte de un objetivo fundamental en la visión de lo que es una escuela de reingreso. En este sentido, expresan que han logrado que cada vez más estudiantes egresen de octavo y cuarto medio. Incluso, el hecho de que algunos estudiantes estudien formalmente en la educación superior luego de egresar de cuarto medio o proyecten su vida es un logro importante. “*van saliendo año a año una cantidad importante de estudiantes ya con una trayectoria o... hemos logrado de que tengan su regularización de los estudios, que puedan tener la posibilidad de seguir estudiando, de seguir trabajando” (Entrevista Docentes).*

Los estudiantes entrevistados, también destacan el avance que han tenido como personas y lo que ha contribuido el colegio en su bienestar personal más que en lo pedagógico. Por ejemplo, señalan como mejoras el aprender a confiar en los demás y en sí mismos, “*la autoestima te lo levantan hasta las nubes (...) antes estaba siempre triste”*. Otra estudiante señala: “*Como que soy yo gracias al colegio” (Grupo Focal Estudiantes).*

En cuanto al plano pedagógico, desde el cuerpo docente y directivo se mencionan los avances de cada estudiante en las evaluaciones finales, en comparación con evaluaciones diagnósticas, enfocándose en el desarrollo de habilidades más que en el contenido. Sin embargo, no existen más referencias a nivel de logros pedagógicos.

Desafíos Identificados por los actores escolares.

Un gran desafío es vencer el círculo de la pobreza, lo que implica ayudar a fortalecer en lo socioemocional a cada estudiante con el fin de tener una buena base para poder avanzar en lo pedagógico. En este aspecto, se menciona el deseo de lograr que el 100% de los estudiantes completen su trayectoria escolar. Lo anterior, se vería facilitado al hacer un acompañamiento más riguroso a los estudiantes que egresan de octavo y que ingresan a escuelas tradicionales.

Este gran desafío, implica además que cada día se vayan sumando más estudiantes a la educación superior, técnica o universitaria, con el fin de que puedan aspirar a una mejor calidad de vida. Para lograrlo, es necesario mejorar la asistencia, y pese a que señalan este colegio no ha tenido una asistencia baja, quisieran lograr subirla sobre el 85%. Manifiestan

el deseo de poder regularizar la asistencia de todos los estudiantes, lo que han ido mejorando gracias a que poseen furgones que les permiten visitar a los niños que no asisten.

Relacionado a esto, un desafío es mantenerlos durante el año, mejorando la retención escolar, además de considerar a los estudiantes que han desertado, *“recordarnos de esos niños que en algún momento fueron quedando en el camino y atraerlos, o saber en qué están”* (Entrevista Cargo Directivo).

Respecto al área pedagógica, señalan el deseo de lograr hacer clases de mejor calidad, que sean atractivas y motivantes. En cuanto al desafío de entregar una enseñanza personalizada, quisieran poder cubrir las necesidades de todos los y las estudiantes en el plano pedagógico, sin embargo, la cantidad de profesionales no es suficiente para abarcarlos. *“tres diferenciales se reparten en estos diez cursos para atender a los niños, pero tengo que asegurar a atenderlos de una... de calidad, o sea con el tiempo que necesitan, el profesional, o sea yo tengo chicos con trastorno motor, yo necesito una fonoaudióloga, yo sé que la educadora diferencial hace todo su trabajo de estimular el aparato fonoarticulatorio, pero él necesita una fonoaudióloga. Claro, yo lo puedo derivar que vaya al consultorio y saque la hora, pero... ¿pero ¿qué tan factible es eso?”* (Entrevista Cargo Directivo). Además, el programa PIE, ideado para estándares de escuelas tradicionales, sólo entrega subvención para cierto cupo que no es suficiente.

Lo mismo ocurre en el ámbito psicosocial, donde se plantea que la cantidad de psicólogas y trabajadoras sociales no es suficiente. Si bien señalan han cubierto la mayoría de las necesidades de los alumnos en esos dos ámbitos, creen que sólo ha sido gracias a la voluntad y colaboración de los profesionales y las gestiones que han realizado para recibir alumnos en práctica. En este sentido, es posible destacar los esfuerzos que han realizados entidades no gubernamentales y personas naturales, en el logro del reingreso al sistema escolar de niños y adolescentes excluidos. *“yo creo que los avances que ha habido en las escuelas de la fundación tienen que ver con el trabajo de la sociedad civil (...) -ok, sabes que también nos vamos a enfocar en el área educación-”* (Entrevista Docentes).

Otro desafío consiste en la percepción por parte de todos los entrevistados, de recibir una baja remuneración para la cantidad de horas, compromiso y esfuerzo que requiere este trabajo. Más allá de esto, se plantea la necesidad de retener a los profesionales, que muchas veces se retiran en búsqueda de mejores salarios. Su salida, no sólo significa muchas veces la pérdida de buenos profesionales, sino también el quiebre de un vínculo con un estudiante, que postulan demora al menos dos años en afiarse.

Los desafíos anteriores, podrían resolverse en parte, al resolver el desafío mayor de lograr reconocimiento a nivel ministerial, de manera de que se valide y se visualice que una escuela de reingreso requiere de distintos estándares de evaluación. En general, mencionan que el tener reconocimiento legal como escuela de reingreso, implicaría tener una buena subvención para obtener más recursos y material de apoyo, contratar más profesionales y mantener a los que ya están.

3.4 CEIA 3.f. Región de Aysén.

A. Descripción general del establecimiento.

Caracterización general del establecimiento

El CEIA 3.f se funda como establecimiento el año 2009. Sin embargo, desde el 2017 vive un proceso de reestructuración del proyecto, en donde se le da una '*vuelta de timón*' al establecimiento basado en el diagnóstico sobre la baja tasa de retención de estudiantes que existía. Desde allí se enfoca hacia convertirse en una Escuela de Reingreso.

El establecimiento funciona con la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), y se autodefinen como una Escuela de Reingreso. Sobre esto último, están en proceso de acompañamiento por parte de una institución externa y manifiestan un compromiso con la implementación de ese modelo en específico. En esta modalidad se imparten dos niveles de enseñanza media: 1er nivel (1ero y 2do medio) y 2do nivel (3ero y 4to medio).

En términos de matrícula, según datos del MINEDUC para el 2019, el establecimiento cuenta con 171 estudiantes.

El establecimiento pertenece a un sostenedor privado que posee un único establecimiento. El sostenedor se vincula directamente con el director del establecimiento, sin embargo, este último expresa tener autonomía para la toma de decisiones, involucramiento en términos financieros y gestión general del CEIA.

En términos de infraestructura se da cuenta de variadas deficiencias. El colegio comparte su terreno con un centro de eventos, además de existir ciertas trabas legales que complican el poder realizar cambios en la infraestructura. En los últimos años, se han realizado varias mejoras que no estarían completamente en el marco legal, como la implementación de sala de oficios y una sala de reingreso, aun así, esta situación hace muy dificultosa la realización de mejoras en espacios que son insuficientes para el equipo de gestión y el equipo docente (por ejemplo, la sala de profesores y la oficina de Dirección y UTP).

En cuanto a la estructura de financiamiento, a continuación, se presenta un cuadro indicando sus características:

Fuente de Financiamiento	Gastos	Monto mensual por Estudiante
Principal fuente es la subvención escolar de educación adulta.	La planificación de presupuestaria se realiza de forma anual.	El monto por estudiante mensual se ha calculado en aproximadamente \$170.000
En segundo lugar, los proyectos de reingreso, los cuales son concursables.	Alrededor de entre 70% y 80% del presupuesto se ocupa en R.R.H.H.	

Fondos públicos vienen con “Asignación de Zona”, el cual considera los contratos laborales (sueldos) y los honorarios del proyecto de reingreso.

Gastos del tipo material pedagógico se financian con fondos concursables.

Indican que el margen que queda para eventualidades es muy bajo.

También se reciben fondos por PIE.

El principal desafío que manifiestan tiene que ver con la subvención, al ser la más baja por ser educación de adultos, y que está sujeta a la asistencia, lo que acarrea descuentos por discrepancia en las varianzas. Esto en el pasado ha significado descuentos millonarios y, desde la dirección del establecimiento, manifiestan que es una “sanción por la característica esencial del proyecto”, considerando que se reingresa a estudiantes con baja adherencia al sistema escolar.

En relación con esto, otro desafío refiere a que el nivel de gastos deja poco margen para eventos inesperados. De hecho, para los descuentos en la subvención realizados por discrepancias en torno a la asistencia, se han financiado con créditos. Frente a esto, se ha evaluado la posibilidad de postular a otros fondos privados o públicos, sin embargo, se señala que eso no soluciona los déficits que existen en la estructura presupuestaria.

Otro desafío identificado tiene que ver con el hecho de subsistir en base a proyectos concursables, esto debido a que tienen un costo de elaboración del proyecto que es altísima, en términos de dedicación horaria, para un beneficio que no está asegurado. Además, estos financiamientos poseen sus limitaciones en cuanto a gasto, es decir,

“Se puede ocupar exclusivamente para el proyecto de reingreso, aunque las acciones van para todo el colegio (...) por ende las platas de reingreso son para la contratación del recurso humano de reingreso (ajá), aunque el recurso humano se extrapola también pa todo el colegio.” (Entrevista Cargo Directivo)

Una de las dificultades que tienen estos fondos es que son sujetos a concurso y no garantizan la permanencia de los profesionales año a año, por lo mismo dichos profesionales se contratan a honorarios.

Perfil del Estudiante. Características de los estudiantes del establecimiento y los cambios de éstas en el tiempo, formas en que llegan al establecimiento.

El perfil de estudiante del colegio ha ido cambiando en términos de edad durante los últimos años de reenfoque del proyecto. Se ha transitado desde una educación de personas adultas (sobre 30 años) a centrarse en personas jóvenes y adolescentes. Hoy, la mayoría de los estudiantes, según la dirección, tienen entre 15 y 21 años.

Los estudiantes que llegan al establecimiento son descritos como unos que carecen de ‘disciplina del ser estudiante’, aspectos como la obligatoriedad de asistir a clases y llevar sus materiales como lápiz y cuaderno, son aspectos que se deben trabajar durante el primer

período en la escuela.

Los estudiantes llegan al establecimiento mediante el ‘boca a boca’. Según la dirección, el colegio ha tomado cierto reconocimiento en la región por la particularidad del proyecto. Así también, llegan estudiantes por derivaciones de distintos programas sociales (SENAME, PIE 24 horas, entre otros).

Además de esto, se trabaja en red con distintos establecimientos e instituciones en un sistema de alerta temprana regional en el cual: *‘otros directores o UTPs de otros establecimientos de la región, cuando ellos van viendo que hay chiquillos que a lo mejor ellos ya no tienen herramientas, porque no tienen un proyecto de reingreso, porque tienen otro perfil, no sé, aunque no lo comparto, pero si el colegio ve que este chiquillo ya se va a ir, por último, si lo van a sacar del colegio, llaman y dan esta alerta’* (Entrevista Cargo Directivo).

Por último, por parte de los profesionales del establecimiento, también se realiza un trabajo de captación de estudiantes en las calles de la ciudad.

B. Aprendizaje Personalizado

La dimensión Aprendizaje Personalizado, se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, en dos estándares: (1) El aumento de la dotación profesional, y, (2) la mejora del coeficiente entre profesionales y estudiantes. Ambos estándares son revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Aumento Dotación Profesional

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°30: El equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar, al menos, con un director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Debe contar también 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 (Hogar de Cristo, 2019):

- *Los docentes deben ser seleccionados según sus habilidades académicas, sociales y su 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.*

Equipo Directivo:

El equipo directivo del establecimiento está compuesto por:

- Director
- Jefe de U.T.P.
- Coordinador PIE

El equipo directivo se reúne todas las mañanas junto a los docentes en reunión de pauta entre 8:15 y 9:00. Además, se reúnen en el consejo de profesores todos los martes. Mientras que el equipo directivo por sí sólo se reúne en distintos momentos de la semana o previo al consejo de profesores. Los consejos de profesores señalan, están programados con sus contenidos para todo el año.

Apoyo Administrativo:

Dentro del apoyo administrativo se encuentra una secretaria con contrato a medio tiempo, un contador y una auxiliar. Dentro de la percepción de la mayoría de los estamentos escolares, este personal resulta insuficiente, y los cargos directivos deben desarrollar varias funciones administrativas, como por ejemplo escritura de oficios, lo que genera sobrecarga y desgaste.

Equipo Psicosocial:

El equipo psicosocial se compone de:

- 1 trabajador social
- 1 psicóloga
- 1 psicóloga PIE
- 1 coordinadora PIE

El Área psicosocial del establecimiento se compone de los programas de Reingreso Escolar y PIE. Si bien ambos programas tienen una cuota de estudiantes prioritarios, los profesionales del área señalan que las acciones que desarrollan son para la totalidad de las y los estudiantes.

Las personas que componen el equipo se dividen en: un trabajador social en jornada completa, quien es el trabajador social del establecimiento y también se ocupa del programa de reingreso; una psicóloga con $\frac{3}{4}$ de jornada (38 hrs.), quien es la psicóloga del colegio y también se ocupa del programa de reingreso; y, el equipo PIE, que está compuesto de una educadora diferencial que es docente de la escuela (jornada completa), y la psicóloga PIE, quien tiene un contrato de 9 horas (el mínimo permitido para PIE).

Los profesionales participan de la reunión de pauta todas las mañanas, de consejo escolar, y la dupla de PIE tiene una reunión de coordinación semanal.

Se identifica que hay un vacío en cuanto al área de convivencia escolar, lo que el próximo año llevaría a aumentar la jornada definida para el cargo de psicóloga, con el fin de que pueda dedicarse a esta labor.

Equipo Docente:

En el CEIA trabajan 5 docentes a tiempo completo.

Desde el equipo directivo se señala que se ha intencionado el contratar a profesionales jóvenes, incluso recién egresados. Esto se relaciona con que las cualidades que se buscan para enseñar en el colegio deben *'tener un perfil vocacional y social importante, y las habilidades técnicas pueden desarrollarse'* (Entrevista Cargo Directivo). Por parte de los docentes señalan que para trabajar en el colegio se debe tener motivación con el proyecto; ser flexibles; perseverantes, ya que muchas metodologías podrían fallar; y, tener habilidades socioemocionales, ya que la carga laboral también se ve afectada por el involucramiento emocional al que se ven expuestos los docentes.

Desde los mismos docentes se argumenta que para lograr una enseñanza que sea personalizada se necesita generar una modalidad de co-docencia, en la que cada docente tenga menos estudiantes que monitorear. Se señala que en las ocasiones que se tiene una mejor relación entre el número de estudiantes y profesores es cuando se colabora en aula con los profesionales de PIE (alrededor de 10 o 13 estudiantes por docente) y se logra generar un acompañamiento en el aprendizaje.

En términos de clima laboral, es evaluado positivamente por los docentes. Sin embargo, en cuanto a la carga laboral señalan que, pese a que tienen una buena proporción entre horarios de planificación y en aula (35/65), *'siempre es insuficiente'* ya que hace falta tiempo para cumplir con todas las labores que implica la docencia.

Mejora Coeficientes Profesionales/Estudiantes

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°32: 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.

El CEIA tiene 5 docentes en jornada completa, lo que para 171 estudiantes matriculados en 2019 genera una proporción de aproximadamente 34:1.

En el caso de los profesionales del área psicosocial, que constituyen aproximadamente 3,1 jornadas completas (*), la proporción es bastante mayor al estándar propuesto con aproximadamente 57:1.

(*) Se contabiliza: 2 profesionales con 44 horas (Coordinadora PIE y Trabajador Social), una con 38 horas (Psicóloga) y una con 9 horas (Psicóloga PIE).

Identificación de brecha con el modelo A para la dimensión Aprendizaje Personalizado

En términos de dotación profesional el colegio cuenta con los profesionales descritos en el estándar n°1, a excepción de un terapeuta ocupacional. Esto no se identifica como una carencia, y puede relacionarse con la inexistencia de un plan de acompañamiento al egreso (a abordarse en dicha dimensión).

En términos de clima laboral, este es evaluado positivamente por todos los estamentos. En cuanto a las remuneraciones, el hecho de estar ubicados en la Región de Aysén les otorga la asignación por zona, lo que mejora considerablemente los sueldos. Por esto, las condiciones laborales son adecuadas para lo que indica el estándar propuesto.

En cambio, se identifican amplias brechas con los estándares propuestos para el modelo A de Escuelas de Reingreso en términos de relación entre profesionales y estudiantes. En el área psicosocial la relación estudiante/profesional (57:1) supera 4 veces a la recomendada (20:1), pese a esto, dentro de esta área no se evalúa como una deficiencia el número de profesionales.

Para el caso de los docentes, en la cual la relación (34:1) supera aproximadamente en 5 veces el valor recomendado (6:1), sí se presenta como un desafío el poder generar una real co-docencia y poder brindar una enseñanza más personalizada. Así también, el caso del equipo directivo, se reconoce una falta de dotación de personal, ya que las deficiencias en términos de apoyo administrativo son claras.

C. Acompañamiento Personalizado

La dimensión Acompañamiento Personalizado se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Consejero. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Estándar Incorporación de Consejero

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°42: El consejero es el encargado de acompañar en forma personalizada a los estudiantes durante su estadía en la escuela y en todos sus procesos, así como en el periodo de seguimiento al egreso. El gran desafío del consejero es convertirse en una figura significativa para el niño, niña o joven y conocer su contexto, por lo cual un consejero no debiera tener más de cuatro estudiantes a su cargo. Durante su estadía en la escuela, consejero y estudiante debiesen juntarse, al menos, una vez a la semana, y con regularidad mensual, bimensual o trimestral después del egreso, dependiendo cuánto tiempo ha transcurrido desde el egreso.

Existe una figura llamada ‘tutor’ que puede homologarse al consejero. Hasta este año el formato de tutores existía solo para los estudiantes que forman parte del Proyecto de Reingreso (96 estudiantes de los 171 con que cuenta el colegio), sin embargo, se proyecta que para el próximo año se implemente para la totalidad de los estudiantes.

La figura del tutor, como existe hasta la realización de este estudio, es descrita como un ‘acompañamiento socioeducativo’, y consiste en que los profesionales tienen a cargo varios ‘grupos de tutorías’ (como es una modalidad que existe para el proyecto de reingreso, hay profesionales contratados únicamente para este fin), que pueden llegar a ser hasta 5 grupos, cada grupo tiene entre 6 y 7 estudiantes. Estos grupos de tutorías se reúnen semanalmente, ya sea todos juntos, o bien, el profesional tiene reuniones personales con cada uno de ellos. Este profesional tiene alrededor de 5 horas semanales por grupo de tutoría. Su rol es generar un nexo con él o la estudiante y sus profesores, para así poder dar ayuda pedagógica y facilitación de material.

Se plantea que el tutor completa una ‘triada’ de acompañamiento personalizado al estudiante, que se compone en conjunto al profesor jefe, por un lado, y la dupla psicosocial, por otro.

Desde dirección también se señala que la labor del tutor disminuye la cantidad de tiempo que se invierte en poder ‘retener’ a los jóvenes, cuando dejan de asistir, cambian de domicilio, u otras situaciones propias de la deserción escolar. Además, facilita cualquier ayuda social que se gestione desde el establecimiento en conjunto con la red pública de protección social.

Si bien existen estos programas específicos de acompañamiento más personalizado (PIE y Reingreso) estos tienen una cuota específica de estudiantes. El acompañamiento psicosocial general hacia el total de los estudiantes hasta ahora se realiza de forma poco institucionalizada, en el cual, a través de la observación y el vínculo, se va identificando entre los estudiantes, los casos que requieren más acompañamiento.

Identificación de Brecha para Dimensión Acompañamiento Personalizado

El colegio se encuentra en un proceso de orientación y acompañamiento por parte una institución eterna, y en ese marco se busca extender la experiencia de tutorías que hasta el 2019 sólo se centran en los estudiantes pertenecientes al Proyecto de Reingreso.

Sin embargo, aún hacen falta claridades dentro de los estamentos sobre cómo va a implementarse la figura del tutor, cuáles van a ser las funciones específicas, las remuneraciones y los horarios protegidos para esta labor. Si bien desde la dirección se tiene una idea clara de la figura del tutor, los docentes expresan esta labor como un desafío para el próximo año. Así lo señala la cita a continuación la entrevista grupal a docentes:

‘E: ¿y cómo ven eso? ¿esa nueva figura (de tutor)?

M1: Es un gran desafío [risas]

H1: Un gran desafío yo creo. Va a ser difícil, al principio yo creo, porque ya... hace de

cuenta que tú voy a ser como un padrino de ese alumno o al que les toque a los chiquillos, un consejero, no sé, estar 24/7 con ellos, no sé, me imagino que va a ser muy fuerte esa parte.

M2: Yo creo que lo más difícil en un principio va a ser el conectar con los chicos, principalmente con los nuevos que lleguen al programa. Si bien algunos van a continuar y ya los conocemos y hay un lazo formado, con los nuevos va a costar porque no van a estar acostumbrados a que... me imagino, y lo doy por hecho, que ellos no están acostumbrados a que tengan una persona que se preocupe por ellos, “¿por qué no viniste a clases?”, o “llega temprano porque te sacaste esta nota, hay que subir el promedio””

D. Apoyo a los Profesionales

La Dimensión Apoyo a los Profesionales se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Mentor. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de Mentor

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Cada escuela debiera contar con, al menos, un mentor el cual tiene un rol clave. Debe ser un pedagogo con un mínimo de 10 años de experiencia en exclusión escolar y que visita la escuela, al menos, 16 horas al mes. El mentor es una figura externa al equipo de la escuela que pertenece al nivel intermedio o a la entidad sostenedora de la escuela y tiene como función resguardar el norte y el sentido de la institución, potenciando la labor de los profesores, revisando metodologías de enseñanza, entregando retroalimentación y colaborando en soluciones a problemas, dudas u obstáculos.

En la escuela no existe una figura de mentor del tipo propuesto por el estándar del modelo A de Escuelas de Reingreso.

Identificación de Brecha para Dimensión Apoyo a los Profesionales.

En términos de apoyo a los profesionales, no existe la figura del Mentor. Lo que se puede documentar es acompañamiento que realiza una institución externa para implementar el modelo de Escuela de Reingreso, y, las capacitaciones que están constantemente haciendo los docentes de la escuela.

De parte de la figura sostenedora, se señala por parte de los trabajadores de la escuela, que fuera del vínculo con el director, no existe mayor involucramiento en los procesos internos, de gestión, psicosociales o pedagógicos del establecimiento.

E. Aprendizaje Flexible

La dimensión Aprendizaje Flexible se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, a través de los estándares de Innovaciones Pedagógicas (Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje Activas, e Interdisciplinariedad). Ambos estándares son descritos y revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Se integró un recuadro con referencia explícita al concepto de flexibilidad en la enseñanza, por la importancia que adquirió en el trabajo de campo. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Innovaciones Pedagógicas

Metodologías de Enseñanza aprendizaje Activas. *Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°71: La escuela debe fomentar la autonomía de los estudiantes. Es recomendable que haya una metodología de enseñanza-aprendizaje activa que promueva el desarrollo de la capacidad de razonar, pensar y generar competencias necesarias tales como la autodisciplina, la proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que le permitan al estudiante desenvolverse posteriormente en el mundo laboral y en la vida en general.*

El año 2019 fue el primero en el que se incorpora el ABP dentro del CEIA, con resultados muy satisfactorios para la percepción tanto de directivos, docentes, como también de estudiantes. Los ABP desarrollados se desarrollaron tanto en el establecimiento mismo, como en la comunidad fuera del establecimiento (limpieza de espacios públicos, zonas de reciclaje). Este incluyó evaluaciones para las distintas asignaturas.

Los docentes señalan que el proceso de ABP permitió desarrollar habilidades como la responsabilidad, la constancia, el compañerismo, la comunicación, y otras *‘que son necesarias para la vida adulta’*. Estas habilidades también fueron identificadas por los estudiantes al narrar su experiencia satisfactoria con ABP.

La implementación del ABP ha sido acompañado de una capacitación guiada por una institución externa. Desde la dirección del establecimiento se señala que están abiertos a implementar nuevas metodologías, a saber:

“Nosotros no... no nos vamos a transformar en un colegio que diga “trabajamos mediante ABP”, no, el ABP va a ser una metodología que es importante, pero no es la única que vamos a ir desarrollando. De hecho, mi idea es, el próximo año, empezar a trabajar también, por ejemplo, algunos tintes de pedagogía social, de otro tipo de cosas que pienso relevante ir formando, en el establecimiento.”

Algunos profesores también identificaron la metodología basada en problemas, para las asignaturas de ciencias y matemáticas, y además *se ha incorporado harto material que, elaborado por los profesores, que es el material más práctico para trabajar, más juegos didácticos, lo que le ha gustado a los estudiantes*. Esto también es respaldado por los estudiantes quienes rescatan esta metodología como una de aprendizaje significativo.

Señalan que los profesores están constantemente intentando innovar en metodologías, y la colaboración con el equipo PIE facilita dichas implementaciones.

Una dificultad identificada desde el equipo directivo para desarrollar nuevas metodologías activas de enseñanza aprendizaje tiene que ver con limitaciones financieras para la implementación, por ejemplo, la adquisición de material didáctico.

Interdisciplinariedad. *Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Recomendación N°72: La escuela debe fomentar el pensamiento global por medio de un aprendizaje interdisciplinario. Los estudiantes deben tener la posibilidad de escoger y desarrollar los proyectos según su interés, siempre acompañados de, al menos, dos profesores de diferentes disciplinas.*

Se señala que la lógica del modelo educativo de la escuela promueve la articulación entre asignaturas. Si bien no es una obligación, se señala que se potencia el cruce en contenidos, la realización de una clase en conjunto, la evaluación en conjunto, o, un ABP. Esta articulación no obligatoria se da tanto en las reuniones de pauta como de forma espontánea por parte de los docentes al momento de planificar, un factor facilitador de esto, según los docentes, se expone a continuación

‘Lo fundamental es que la mayoría trabajamos aquí mismo, no... no estamos... no venimos a trabajar unas horitas y nos vamos a otro colegio, eso es fundamental, entonces siempre vamos a estar viendo, en equis motivo, entonces si necesitamos algo, conversar algún tema, estamos ahí’

Así también, se considera por parte de los docentes los horarios protegidos de PIE como un espacio en el cual se puede fomentar la interdisciplinariedad.

Aprendizaje Flexible

Extraído de las características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): En las escuelas y aulas se implementa el currículum nacional (bases curriculares) adaptándolo a las necesidades específicas de los estudiantes (jornada flexible, acreditación de módulos de aprendizaje, adaptación a los tiempos de aprendizaje).

La flexibilidad de la enseñanza se plantea como en la centralidad del proyecto educativo. En términos de flexibilidad curricular, hasta el momento existen planes individuales para cada estudiante perteneciente al proyecto de reingreso, sin embargo, se proyecta la posibilidad de tener planes individuales para cada estudiante. Desde el equipo directivo se menciona que una de las prioridades del establecimiento es adaptar el currículum a las necesidades que se van presentando, se señala que *‘se adapta el currículum al mínimo si es necesario, pero también al máximo’*. Esto último se refiere a que, si es necesario adecuar la enseñanza para estudiantes que tienen desescolarización y bajo rendimiento académico, se realiza, pero

también se puede adecuar para cumplir con altos estándares, por ejemplo, la participación de estudiantes del establecimiento en ferias de ciencias con estándares académicos más competitivos.

Otra acción en pos de la flexibilidad curricular, tiene que ver con el uso del ‘Diseño Universal de Aprendizaje’ (DUA) que se integra a partir del PIE, pero se ha utilizado más ampliamente. Así lo describe un docente: ‘

‘Todos lo incorporan en su planificación (el DUA), entonces, desde ahí también aparece esta diversificación de la enseñanza, como entregar los aprendizajes por diferentes vías de aprendizaje, valga la redundancia, dependiendo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, todo se modifica, la evaluación es diferente, porque intenta que los chicos se expresen por medio de otras habilidades también.’

En cuanto a evaluaciones, se señala que se intenta flexibilizar al máximo la normativa para poder dar todas las oportunidades posibles a los estudiantes, por ejemplo:

‘La normativa señala que los estudiantes tienen el derecho de un proceso especial de evaluación después de los exámenes, entonces nosotros estiramos el chicle lo más posible ¿para qué? para que nosotros, antes de la semana de exámenes, hacemos una semana de preparación de exámenes para todos los que dan exámenes, y si después de los exámenes tuviste dos promedios rojos, hacemos tutorías obligatorias para llegar a los dos repechajes que tuviste que dar, o sea... hacemos valer el derecho que los estudiantes tienen, pero también lo estiramos al máximo’ (Entrevista Cargo Directivo).

La flexibilidad también se expresa en las jornadas de clases y la asistencia. Ya sea porque algunos estudiantes ya forman parte del mercado laboral, porque tiene hijos, viven en lugares de difícil acceso, o por problemas que se les presentan, la adaptación de fechas y horarios es permanente. Este aspecto, nuevamente, es uno de los principales mencionados al momento en que se les pide a los estudiantes describir el establecimiento.

Identificación de Brecha para Dimensión Aprendizaje Flexible.

Se puede dar cuenta que la implementación del modelo de ABP, si bien es reciente, se ha hecho de forma sistematizada y con acompañamiento externo. Esta implementación se considera como exitosa, tanto por parte de directivos y docentes quienes señalan la importancia del ABP en el desarrollo de habilidades tanto académicas como socioemocionales como por parte de estudiantes quienes valoran y rescatan los proyectos desarrollados y la posibilidad de haber realizado su propia investigación y haber trabajado en equipo

El trabajo interdisciplinario es promovido desde la dirección del establecimiento. Se insta a que se haga planificación conjunta y que las asignaturas dialoguen constantemente. Una

instancia fundamental que posibilita este trabajo colaborativo es la reunión de pauta diaria.

En términos de flexibilidad, tanto curricular como en cuanto a jornadas y evaluaciones, se puede observar que el establecimiento organiza su modelo educativo dándole centralidad a este aspecto. Se proyecta seguir profundizando esa flexibilidad y personalización del aprendizaje por medio de atender a todos los estudiantes con las condiciones que existen para los programas PIE y Reingreso.

F. Acompañamiento al egreso

El Acompañamiento al Egreso, es una dimensión que comparte los estándares del Aprendizaje Flexible. Aquí se describe la situación escolar actual en base a la descripción de la dimensión para Escuelas de Reingreso (Hogar de Cristo, 2019). La dimensión es descrita y revisada a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Acompañamiento al Egreso

Extraído de las Características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): La evidencia señala que es fundamental entregar apoyo al estudiante posterior al egreso, de modo de hacer sostenibles los resultados logrados 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.

No existe un modelo formal de acompañamiento al egreso dentro del establecimiento. El acompañamiento que existe en el proceso de egreso consiste en el programa, aún en proceso de implementación, de certificación en oficios; y, otras acciones como la asesoría y orientación en los procesos de inscripción a PSU, y postulación a estudios superiores y becas. Así también se han generado vínculos con instituciones de educación superior para que visiten el colegio y presenten la oferta educativa a los estudiantes.

Una de las proyecciones para la implementación de un plan de acompañamiento al egreso, es la de fortalecer las redes locales, sin embargo, también se evalúa una situación de baja oferta laboral y académica dentro de la ciudad, por lo que un plan satisfactorio implicaría formar redes con agentes externos en la región o regiones aledañas.

Identificación de brecha para Dimensión Acompañamiento al Egreso.

El vínculo que existe con los estudiantes posterior a que salen del establecimiento está sustentado en la confianza y afecto que genera el profesor jefe con el estudiante. En fase de planificación se encuentra un programa de voluntariados que buscaría insertar a los estudiantes en el campo laboral, lo que significaría un vínculo formal con la trayectoria laboral o educativa del estudiante posterior al egreso. De todas maneras, no considera un acompañamiento personalizado por parte de un consejero.

G. Resultados y Desafíos generales

Resultados Evaluados.

Dentro de los resultados más concretos que han sido evaluados está el lograr llegar a parámetros eficientes de matrículas versus retiros. Desde dirección se señala que este año fueron solo 25 retiros del total de la matrícula, y que la mayoría de estos fueron por razones de cambio de localidad.

Desde el equipo psicosocial se evalúa que, en el transcurso de un año, los cambios en el bienestar general y desarrollo de habilidades socioemocionales por parte de los estudiantes, es significativo. Uno de los factores en que se observa esto es el trato cercano, y ya no defensivo, con el personal del colegio, y el avance en términos de autoestima, y proyecciones académicas o laborales.

Así también se manifiesta como un resultado, por parte de los profesionales del colegio, el hecho de que los estudiantes, quienes han sido excluidos por el sistema escolar y tienen baja identificación con éste, se sienten cómodos en este espacio escolar, e incluso disfrutan pasar el tiempo allí. Esto efectivamente puede corroborarse con lo señalado por los estudiantes y la percepción positiva que tienen de la escuela como un lugar cómodo, de posibilidades y también de contención.

En términos educativos, el competir en una feria de ciencias con buenos resultados se considera un gran logro ya que es también un mensaje de que, desde estudiantes de trayectoria educativa interrumpida, de una Escuela de Reingreso, pueden insertarse en esos espacios y '*competir en igualdad de condiciones*' (*Entrevista Cargo Directivo*).

A excepción del primer resultado mencionado, estos logros están basados en la observación y percepciones de los profesionales del establecimiento y no aspectos evaluados formalmente ni datos concretos.

Desafíos Identificados.

Dentro de los desafíos identificados está el seguir profundizando en aspectos claves del modelo de Escuela de Reingreso planteado por Fundación Súmate, los cuales están aún en

una fase incipiente. Este establecimiento evidencia un compromiso con la modalidad de reingreso propuesta pues se han implementado medidas importantes en esa dirección, tanto para el estamento docente, psicosocial y directivos.

Esto incluye reforzar la implementación de ABP, implementar la figura del tutor para la totalidad de los estudiantes, fortalecer el proyecto de reingreso y buscar formas de acompañar el proceso de egreso de los estudiantes. También se identifica como desafío, por parte de los profesores, que fortalecer el vínculo con las familias, y desarrollar el área de convivencia escolar. Dentro de este último se identifica como desafío el poder desarrollar ciertos protocolos de convivencia.

Si bien la retención de estudiantes ha mejorado y resulta ser un logro, los profesionales del área psicosocial interpretan como un desafío constante el *motivar a los estudiantes a seguir estudiando*.

Otros desafíos identificados, principalmente por la Dirección del establecimiento, tienen que ver con aspectos externos e institucionales que dificultan y hasta ponen el jaque el funcionamiento de la escuela. Por un lado, está el ya mencionado conflicto con la ubicación del establecimiento y las trabas legales que existen para poder crecer en términos de infraestructura. Por otro lado, está el problema financiero. Se argumenta que la supervisión en cuanto a asistencia ha generado multas millonarias para la escuela:

‘No me pueden revisar asistencia, porque yo por ejemplo tengo chiquillos que un día tengo el 70%, el 80% y el otro día tengo el 20%, entonces eso me va a generar siempre discrepancia, entonces finalmente ahora nos pasan discrepancia por nuestra realidad’

Desde dirección se argumenta la incompatibilidad del mecanismo de supervisión con la modalidad de una Escuela de Reingreso, siendo éste la principal dificultad a la que se ven enfrentados como institución.

3.5 CEIA 3.h. Región del Maule.

A. Descripción general del establecimiento.

Caracterización general del establecimiento

La CEIA 3.h es un colegio Particular Subvencionado que está ubicado en la Región Metropolitana.

Surge en el año 2009 como un proyecto de Reingreso Escolar y obtiene su rol de escuela en el año 2018. Es recién en 2018 que el proyecto cambia de foco y reemplaza la educación básica por la educación media. Durante el mismo período se cambia la locación del establecimiento desde el centro de la ciudad a un barrio periférico, lo que - según los directivos- le otorga un carácter más comunitario al proyecto.

El establecimiento funciona con la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), siendo las adaptaciones curriculares innovaciones aún por implementar. Se autodenominan una Escuela de Reingreso, apelando a la particularidad de este tipo de escuelas, que las hace una excepción dentro de la oferta educativa (perfil del estudiante, flexibilidad, vínculo reparatorio, entre otras características abordadas en el caso).

Hoy el establecimiento ofrece tres niveles en el formato 2x1: primer nivel (7mo y 8vo básico), segundo nivel (1ero y 2do medio), y tercer nivel (3ero y 4to medio). Estos se distribuyen en tres jornadas: mañana, tarde y vespertina.

En cuanto a la cantidad de estudiantes, desde dirección se sostiene que el proyecto ha tenido un aumento exponencial de matrícula. Finaliza el proyecto de reinserción en 2017 con un total de 80 estudiantes, al momento de fundarse como escuela la matrícula asciende a los 162 estudiantes, para el 2019 llegar a aproximadamente los 200 matriculados. La ficha elaborada según los datos del Mineduc señala cifras similares: para el año 2018, 152 estudiantes matriculados, y para el año 2019, 191 estudiantes.

En cuanto a la Infraestructura de la escuela, ésta funciona en una construcción nueva gracias a la donación de entidades vinculadas a la fundación sostenedora del establecimiento. Sin embargo, se evalúa que no es una infraestructura suficiente para todos los requerimientos en términos de espacio. Desde el equipo directivo se señala que hacen falta más salas, oficinas y todo lo necesario para poder ofrecer una educación orientada a los oficios. Desde los y las estudiantes se evalúa que hacen falta más espacios recreativos, como patios con vegetación o una cancha).

Finalmente, en cuanto a la estructura de financiamiento, parte de la información se resume en el siguiente cuadro:

Fuente de Financiamiento	Gastos	Monto mensual por Estudiante
---------------------------------	---------------	-------------------------------------

Principal fuente es la subvención escolar	La planificación para presupuestaria anual se	Señalan que existe un monto deseado que fue estimado
---	---	--

<p>Educación de Adultos, PIE y aporte estatal por Gratuidad, todas ellas sujetas a Asistencia.</p>	<p>realiza de forma centralizada por la entidad sostenedora.</p>	<p>por la fundación sostenedora, sin embargo, no es adecuado a la realidad del establecimiento, y por lo tanto, no es un dato considerado por la escuela. En cuanto al costo estimado por estudiante, se encuentra “en construcción”.</p>
<p>Otras fuentes son aportes privados de ONGs vinculadas a la congregación religiosa a la que pertenece el establecimiento.</p>	<p>Alrededor del 70% del presupuesto se ocupa en R.R.H.H. El resto en comprar de materiales educativos, útiles escolares, instalaciones (cuentas de servicios básicos).</p>	
<p>Se buscan otras fuentes como postulaciones a proyectos públicos (Ej., Bono por desempeño) y privados.</p>	<p>El gasto en infraestructura y equipamiento se realiza a través de postulaciones a fondos concursables.</p>	
	<p>Para gastos inesperados, la fundación sostenedora cuenta con un fondo de reserva.</p>	

Perfil del Estudiante. Características de los estudiantes del establecimiento y los cambios de éstas en el tiempo, formas en que llegan al establecimiento.

Los estamentos educacionales, tanto los trabajadores como los estudiantes, describen el perfil estudiantil como uno completamente heterogéneo, sin embargo, en su gran mayoría los estudiantes se encuentran en condiciones socioeconómicas desfavorables, algunos de ellos provenientes de zonas rurales. Esta cualidad de heterogeneidad se expresa sobre todo en términos etarios, teniendo estudiantes desde aproximadamente los 15 años, hasta edades sobre los 70 años. Por lo tanto, el perfil considera tanto a jóvenes que han visto interrumpida su trayectoria escolar en los últimos años, así como también adultos (principalmente mujeres de 35 años hacia arriba) que debieron dejar los estudios hace años debido a la crianza de hijos u otros factores. En su mayoría los estudiantes pertenecen al género femenino (sobre todo en los niveles más altos), lo que para los directivos del establecimiento tiene que ver con un fenómeno de feminización de la pobreza y baja escolaridad de las mujeres en zonas rurales.

El cambio de locación del colegio (desde el centro a un barrio de la ciudad) también influye en el cambio del perfil estudiantil, a uno más abierto a la comunidad, es decir, en el pasado el perfil del estudiante correspondía a uno que desertaba de los colegios emblemáticos ubicados en el centro de la ciudad, ahora, esto se ha diversificado incluyendo personas de

todas las edades y con distintas trayectorias escolares. También esta diversificación se ha expresado en la incorporación de estudiantes migrantes en los últimos años.

Según los integrantes del equipo de gestión de la escuela, la principal forma en la que los estudiantes llegan al establecimiento tiene que ver con el 'boca a boca' dentro del círculo social de quienes ya han pasado por la escuela. Además, en periodo de matrícula han ideado estrategias para captar estudiantes, dentro de estas se mencionan: trabajo territorial con juntas de vecinos, clubes deportivos, y grupos de mujeres; sensibilización a la comunidad durante los meses de octubre a marzo; y, apoyo en redes sociales (Facebook) para dar a conocer el proyecto.

B. Aprendizaje Personalizado

La dimensión Aprendizaje Personalizado, se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, en dos estándares: (1) El aumento de la dotación profesional, y, (2) la mejora del coeficiente entre profesionales y estudiantes. Ambos estándares son revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Aumento Dotación Profesional

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°30: El equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar, al menos, con un director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Debe contar también 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 (Hogar de Cristo, 2019):

- *Los docentes deben ser seleccionados según sus habilidades académicas, sociales y su 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.*

Equipo Directivo:

El equipo directivo se constituye de:

- Director.
- Encargado de pastoral:

- Asistente social encargada de convivencia escolar:
- Jefe de U.T.P.

Este equipo tiene al menos una reunión semanal fijada, y comúnmente se realizan otras según las contingencias que surgen dentro del quehacer escolar.

En cuanto a la evaluación del funcionamiento del equipo, se indica que éste se encuentra en un proceso de reestructuración asociado a las necesidades de implementar innovaciones pedagógicas más profundas. Es por esto por lo que la unidad técnica pedagógica está en proceso de cambio de profesional. Así también, se identifica que el área de convivencia escolar, al ser una unidad unipersonal, también necesita de cambios, los cuales están en proceso de implementación (esto se aborda más detalladamente en el punto continuación).

Es un consenso dentro del establecimiento que la figura de autoridad máxima de la escuela, el director, debe ser uno cercano y disponible para el trato y el vínculo con los estudiantes y trabajadores de la escuela. En esa línea, se evalúa transversalmente de forma positiva esta figura en el establecimiento.

Apoyo Administrativo:

Dentro del apoyo administrativo, existe un cargo para una asistente de la jefatura de U.T.P., quien maneja las plataformas SIGE y los libros de asistencia.

Así también, existe una figura de ‘administrador’, la cual es una contratación reciente y se encarga del área administrativa y financiera referente a ayuda a estudiantes (por ejemplo, apoyo en locomoción que otorga el establecimiento), tarjetas estudiantiles, pases de transporte público, y todo lo referente a compras y adquisiciones.

No se evalúan mayores deficiencias en torno a esto.

Equipo Psicosocial:

El equipo psicosocial del colegio se compone de Convivencia Escolar, Programa de Inclusión Escolar (PIE), y, Pastoral.

Convivencia Escolar está compuesto por la asistente social de la escuela y encargada del área psicosocial. Dentro de sus funciones está el acompañamiento a estudiantes, la resolución de conflictos al interior del establecimiento y la gestión de la ayuda social que brinda el colegio (Por ejemplo, hay campañas de invierno en el cual se entregan canastas familiares a quienes lo necesitan). Anteriormente participaba además una psicóloga (hasta el año 2018). Este último cargo ha intentado ser reemplazado, sin embargo, se expresa que ha habido dificultades para encontrar un profesional con el perfil adecuado para el proyecto de la escuela. Se espera que para el próximo año se contrate un psicólogo o psicóloga en jornada completa que pueda dividir sus funciones entre las tareas de Convivencia Escolar y PIE.

PIE, a su vez, está compuesto de tres profesionales, dos educadoras diferenciales y una psicóloga. El programa PIE tiene reuniones semanales en las cuales participa la encargada

de convivencia escolar. Una vez a la semana el programa se reúne también con los docentes, en donde se revisan en conjunto los objetivos de aprendizaje y evaluaciones. Los profesionales de este programa también se encuentran en el proceso de implementar la co-docencia. Hasta ahora, se explica que el programa sí va al aula, sin embargo, el generar una real co-docencia (más que una pura asistencia al docente) es aún un desafío. Así también, si bien el programa PIE considera sólo algunos estudiantes dentro del aula, el enfoque que promueve el equipo es poder brindar asistencia al profesor con la totalidad de la clase, lo que también se expresa como aún un desafío.

Por último, Pastoral está compuesto de una persona de formación religiosa, que es parte también del equipo directivo. Este se mantiene en permanente colaboración con el equipo psicosocial para atender a los casos de estudiantes.

El equipo psicosocial se integra en el consejo escolar junto a los profesores una vez por semana.

Equipo docente:

La escuela cuenta con 6 docentes en jornada completa (más el apoyo de los tres profesionales del PIE, incluidos en el equipo psicosocial).

Los docentes consideran que para que se profundice un modelo educativo que sea interdisciplinario y flexible, es necesario que haya más profesores y se pueda realizar una efectiva co-docencia.

En torno a las condiciones laborales, cantidad de docentes y la distribución en los cursos, estos hacen referencia a que se encuentran en una paradoja entre el completar las 44 horas semanales debido a sus necesidades económicas, y, la dificultad que significa la distribución de estas horas en las tres jornadas escolares. De esta manera, los profesores comienzan su día laboral a las 8 de la mañana y lo terminan cerca de las 11 de la noche (al término de la jornada vespertina), lo que se expresa en un importante cansancio laboral. Esto se expresa en la cita a continuación:

“En cuanto a si somos suficientes docentes, entramos en una paradoja ¿no? Porque tenemos tres turnos, mañana, tarde y noche, y comparto lo que dice mi compañero, pero además añadiría que somos los mismos profesores para el turno de mañana, el turno de tarde y el turno de noche, de manera que llega un momento en que, con estas jornadas tan largas, estamos muy cansados, muy cansados, es decir, sobre todo a este final del curso. Claro que para nosotros, como docentes, tampoco podemos renunciar a una jornada porque nos quedamos con menos horas y necesitamos alimentarnos, necesitamos pagar nuestras cosas, entonces como que entramos ahí en esa contradicción. Nosotros sabemos que llegamos muy cansados y que necesitamos quizás que otros profesores nos complementen, pero tampoco queremos renunciar a las tres jornadas porque tenemos que comer” (Entrevista Docentes)

Esto está relacionado a la alta rotación docente que los mismos profesores evalúan.

La instancia común que tienen los docentes es el consejo escolar, el cual involucra a todo el establecimiento una vez por semana. Además, existe una hora a la semana para coordinación con el programa PIE.

Estos consideran que dentro del perfil docente para trabajar en el establecimiento es importante que se esté dispuesto a aprender y adaptarse al contexto, '*que es muy diferente al resto de los colegios*'. Una de las principales dificultades que identifican los docentes en su labor es el involucramiento emocional que implica hacer clases en una escuela de estas características, y muchas veces ser una figura de contención ante estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social. En sus palabras, expresan lo difícil que es '*no llevarse eso para la casa*'. Otra dificultad mencionada por los mismos docentes es la continuidad del aprendizaje en un contexto de asistencia irregular, lo que entorpece el poder mirar los resultados de la labor docente.

Desde los cargos directivos se evalúa una dificultad para encontrar profesores que se adapten al tipo de escuela en cuestión, que innoven, colaboren y sean flexibles para superar definitivamente el modelo tradicional de enseñanza. De hecho, para el próximo año se estima que se renovarán la mayoría de los puestos en docencia del establecimiento.

Así también, desde el equipo directivo se señala como plan a futuro la posibilidad de que el equipo PIE pueda realizar las adaptaciones curriculares en conjunto con los docentes, lo que podría dar soluciones a esta sentida deficiencia en cuanto a la co-docencia. También se expresa que, si bien el pago a los docentes por hora de trabajo se encuentra por sobre el promedio, existe una brecha con los estándares que hoy tiene la educación pública, lo que los hace una oferta poco atractiva al momento de la contratación.

Mejora Coeficientes Profesionales/Estudiantes

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°32: 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.

En la escuela existen 6 docentes. Para 191 estudiantes matriculados en 2019 (datos otorgados por el Mineduc), la proporción es de aproximadamente 32:1.

Dentro de los profesionales del área psicosocial podemos considerar. 1 encargada de convivencia escolar, y 3 profesionales de PIE. Es decir, 4 profesionales en total, a lo que puede sumarse dentro del equipo el encargado de pastoral (por el rol de acompañamiento psicosocial que se le otorga dentro de la escuela). Para 191 estudiantes matriculados en 2019 (datos otorgados por el Mineduc), la proporción es de aproximadamente 38:1.

Identificación de brecha con el modelo A para la dimensión Aprendizaje Personalizado

La escuela efectivamente cuenta con un equipo multidisciplinario y existe una valoración transversal hacia la incorporación de profesionales del área psicosocial y a la promoción de instancias de colaboración entre diversos equipos.

Sin embargo, la relación entre profesionales del área psicosocial y estudiantes (38:1) es casi el doble del estándar propuesto (20:1). Sobre esto, por parte de los estamentos sí se identifican carencias en cuanto a contrataciones y existe un acuerdo en que se debe aumentar la dotación en esta área. Una de las dificultades para cumplir con esta dotación, tiene que ver con el encontrar profesionales acordes al perfil de la escuela.

En cuanto a la multidisciplinariedad del equipo, se cumple en parte, existiendo psicólogos y trabajadores sociales, pero no un terapeuta ocupacional dentro del equipo. Esto no se reconoce como una deficiencia.

Así también sucede con la proporción entre profesores y estudiantes (31:1) la cual es bastante lejana al estándar propuesto por Fundación Súmate (6:1). Sobre este último punto, los profesionales docentes y psicosociales opinan que hace falta una mayor dotación docente para poder efectuar una verdadera co-docencia, pero existe una restricción presupuestaria y la identificación de profesionales interesados y preparados en trabajar en este tipo de establecimientos.

Otro punto descrito en las características de una Escuela de Reingreso, con el cual se presentan diferencias considerables, tiene que ver con las condiciones laborales: La carga laboral que tienen los docentes debido a la distribución de horas en tres jornadas genera cansancio y desgaste, esto se identifica como un punto débil pero no se tiene una directriz clara sobre cómo solucionar. Esto se sumaría al cansancio emocional que aseguran tener por la dedicación que requiere el trabajo en una escuela de estas características. Por último, se puede agregar a la baja dotación docente, el hecho que identifican los cargos directivos en torno a lo poco atractivo que resulta la remuneración en comparación con la educación pública.

En términos generales, en cuanto a recursos humanos y constitución de equipos, se indica que la escuela está en un proceso de consolidación como institución educativa, el cual empezó en el año 2018. En este sentido, hay varios aspectos que se identifican como pendientes o en proceso de reestructuración. Ejemplo de esto es la ausencia del cargo de psicólogo/a para el área de convivencia escolar para reforzar el acompañamiento psicosocial; el cambio de jefatura de U.T.P. para implementar innovaciones pedagógicas; y la renovación de la mayoría del cuerpo docente del establecimiento para el próximo año 2020.

C. Acompañamiento Personalizado

La dimensión Acompañamiento Personalizado se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Consejero. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad

escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de consejero

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°42: El consejero es el encargado de acompañar en forma personalizada a los estudiantes durante su estadía en la escuela y en todos sus procesos, así como en el periodo de seguimiento al egreso. El gran desafío del consejero es convertirse en una figura significativa para el niño, niña o joven y conocer su contexto, por lo cual un consejero no debiera tener más de cuatro estudiantes a su cargo. Durante su estadía en la escuela, consejero y estudiante debiesen juntarse, al menos, una vez a la semana, y con regularidad mensual, bimensual o trimestral después del egreso, dependiendo cuánto tiempo ha transcurrido desde el egreso.

En la escuela no existe un modelo de consejero del tipo propuesto por el estándar del modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate. Al consultar por esta figura, se remite a la encargada de convivencia escolar, con quien los y las estudiantes se atienden cuando tienen un problema.

Identificación de Brecha para Dimensión Acompañamiento Personalizado

En términos concretos, no existe un acompañamiento formal, monitoreado y exhaustivo con cada uno de los estudiantes.

Desde el establecimiento sí se plantea la existencia de un acompañamiento a los estudiantes, sin embargo, este estaría basado principalmente en el vínculo con los mismos docentes y profesionales del equipo psicosocial. Se hace referencia en varios estamentos a la disposición de la totalidad de los profesionales a estar abiertos a escuchar y vincularse con los estudiantes. Algunas prácticas en torno a esto tienen que ver con la participación de profesores y profesionales psicosociales en los recreos, y la apertura que existe de las oficinas del equipo directivo para que los y las estudiantes puedan acercarse a conversar. Fuera de esto, se especifica que se va evaluando caso a caso el acompañamiento social o psicológico en profundidad. Aun así, es una opinión institucional que hace falta contratar un nuevo psicólogo o psicóloga, lo que genera una carencia en términos de acompañamiento psicosocial y una sobrecarga laboral en la trabajadora social de la institución.

Es importante mencionar también que los estudiantes mencionan al programa PIE como un espacio de consejería y atención psicológica, además de relevar que sienten que el establecimiento los acompaña en los procesos académicos y también ante eventualidades sociales o emocionales.

D. Apoyo a los Profesionales

La Dimensión Apoyo a los Profesionales se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, con el estándar referido a la incorporación de la figura de un Mentor. Dicho estándar es descrito y revisado a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Incorporación de Mentor

Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Cada escuela debiera contar con, al menos, un mentor el cual tiene un rol clave. Debe ser un pedagogo con un mínimo de 10 años de experiencia en exclusión escolar y que visita la escuela, al menos, 16 horas al mes. El mentor es una figura externa al equipo de la escuela que pertenece al nivel intermedio o a la entidad sostenedora de la escuela y tiene como función resguardar el norte y el sentido de la institución, potenciando la labor de los profesores, revisando metodologías de enseñanza, entregando retroalimentación y colaborando en soluciones a problemas, dudas u obstáculos.

En la escuela no existe una figura reconocida como la figura de Mentor que describen los estándares propuestos por Fundación Súmate.

Identificación de Brecha para Dimensión Apoyo a los Profesionales.

En cuanto al apoyo que tienen los profesionales, existe una presencia de la entidad sostenedora que es reconocida por los cargos directivos, mas no en el cuerpo docente.

El equipo directivo señala que sí se tiene una relación cercana, y su apoyo en el ámbito financiero es fundamental para el desarrollo del proyecto escolar. El sostenedor tiene una unidad financiera que trabaja directamente con el establecimiento, una unidad pedagógica que ‘ayuda en el modelo pedagógico, supervisiones y metas’ (Entrevista Dirección), y, una unidad pastoral que se reúne con el encargado del establecimiento para guiar el proyecto educativo y espiritual que se propone.

Se explica que se tenían reuniones periódicas con la entidad sostenedora y los demás establecimientos, sin embargo, se dejó de asistir a estas en Santiago debido a que se evaluó que, desde la fundación, y por componerse principalmente de establecimientos de modalidad regular, muchas veces no se abordaban las particularidades propias de una escuela de reingreso.

De parte de los docentes, se expresa que el vínculo con el sostenedor es escaso y lejano, en términos de la reflexión pedagógica y el apoyo técnico y psicológico.

La figura del Mentor no es una realidad ni una carencia identificada por los profesionales del

establecimiento. A falta de ésta, existe un apoyo parcial y esporádico por parte de la entidad sostenedora hacia aspectos como el proyecto valórico-religioso, y los ámbitos financieros.

E. Aprendizaje Flexible

La dimensión Aprendizaje Flexible se implementa para el modelo A de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate, a través de los estándares de Innovaciones Pedagógicas (Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje Activas, e Interdisciplinariedad). Ambos estándares son descritos y revisados a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Se integró un recuadro con referencia explícita al concepto de flexibilidad en la enseñanza, por la importancia que adquirió en el trabajo de campo. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Innovaciones Pedagógicas

a. Metodologías de Enseñanza aprendizaje Activas. *Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE. Recomendación N°71: La escuela debe fomentar la autonomía de los estudiantes. Es recomendable que haya una metodología de enseñanza-aprendizaje activa que promueva el desarrollo de la capacidad de razonar, pensar y generar competencias necesarias tales como la autodisciplina, la proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que le permitan al estudiante desenvolverse posteriormente en el mundo laboral y en la vida en general.*

Una metodología de enseñanza-aprendizaje nombrada, es el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP), la cual ha sido recientemente implementada y fue dada a conocer por un profesor en particular. Se expresa que a través de esta metodología se ha podido promover la proactividad de los estudiantes, quienes desarrollan sus propios proyectos; el trabajo interdisciplinario entre asignaturas; y, además, flexibilizar las evaluaciones (estos dos últimos aspectos se desarrollan en recuadros a continuación). Así lo releva la cita a continuación, que describe un ABP desarrollado con maquetas:

“Y esos proyectos, muchos, se van concretizando: nos presentan a nosotros, al equipo directivo, lo que queremos hacer, y los chicos se enfrentan a nosotros, les hacemos preguntas, etcétera. Y lo otro es que nos... estas mismas maquetas, por ejemplo, van construyéndose a partir de las diferentes asignaturas, y después ellos tienen que ir dando exposiciones, etcétera. O se ha abierto también alguna exposición al público, donde ellos también tengan que expresarse.” (Profesional del equipo psicosocial)

Dentro del modelo educativo, también se encuentra la promoción de dinámicas colaborativas entre estudiantes, además del ABP recién mencionado, se releva constantemente dentro de los estamentos escolares la puesta en valor de la diversidad etaria en el establecimiento. Se apela bastante al trabajo en equipo y la cooperación entre grupos dentro del aula con la idea de que, por un lado, se ‘autorregulen’, y por otro, desarrollen habilidades sociales y

emocionales. Por su parte, los estudiantes señalan que en la escuela se fomenta el compañerismo entre ellos, argumentando que *“siempre buscan la manera de que todos seamos un equipo”*.

Desde los diversos estamentos, se propone la solidaridad como una habilidad que se busca desarrollar haciendo parte a los y las estudiantes de otros proyectos sociales de ayuda a la comunidad. El respeto a la diversidad es otro valor que se posiciona con centralidad en las dinámicas del establecimiento, esto se expresaría en la buena convivencia que existe entre estudiantes de orígenes distintos (estudiantes migrantes), orientaciones sexuales, y, sobre todo, el hecho de que convivan diferentes edades dentro de la sala de clases, lo que ayudaría a las dinámicas colaborativas y el respeto a las necesidades de aprender de los demás.

También, en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales, anteriormente se implementaban talleres que hoy se han dejado de desarrollar por la falta de un psicólogo o psicóloga en el área de convivencia escolar. Estos talleres eran voluntarios y estaban enfocados a la identificación de emociones y verbalización de éstas. Así también, por parte de los profesores se postula que uno de los focos principales de su labor pedagógica es el desarrollo de habilidades extra- académicas, como expresa la cita a continuación:

‘Pero también nos lleva a la solución de poder decir “los chiquillos están logrando habilidades que son más prácticas también”, la misma resolución de conflictos que estamos nombrando, sirve mucho en el tema laboral, tema social, el... hoy en día si uno no sabe resolver conflictos, puede costar hasta el trabajo de una persona, entonces eso nosotros... esos son los feedback que nosotros después de cada evaluación intentamos realizar, hacerla la retroalimentación más actitudinal de cuál es la importancia de que eso lo sepan hacer, más de que el contenido pueda ser no abarca... no logrado a cabalidad, pero lo actitudinal lo rescatamos sobre más que el contenido en verdad’ (Entrevista Docentes)

b. Interdisciplinariedad. *Modelo A Escuelas de Reingreso SÚMATE: Recomendación N°72: La escuela debe fomentar el pensamiento global por medio de un aprendizaje interdisciplinario. Los estudiantes deben tener la posibilidad de escoger y desarrollar los proyectos según su interés, siempre acompañados de, al menos, dos profesores de diferentes disciplinas.*

Dentro de las instancias que existen para el trabajo interdisciplinar, una de las más institucionalizadas es la colaboración con el programa PIE, para esto existe una hora resguardada a la semana en la que docentes pueden reunirse y trabajar en sintonía con educadores diferenciales y psicólogos.

Así también, se menciona el desarrollo de evaluaciones transversales entre asignaturas (además del mencionado ABP), en el cual se han vinculado las asignaturas tanto en contenidos como en evaluaciones.

Se expresan varias dificultades en torno a la posibilidad de profundizar el trabajo interdisciplinario y la colaboración entre docentes para fomentar el aprendizaje interdisciplinario. Una de estas dificultades tiene que ver con la reciente adaptación al

formato 'escuela', y las exigencias que impone esto después de haber sido por años un proyecto de reingreso. A saber:

‘¿y qué nos pasó? Que antes, por ejemplo, teníamos reuniones casi todos los días, de revisar los casos, de hacer cosas, de preparar, cuando éramos proyecto de reinserción, pero hoy día es imposible porque ¿en qué momento te juntas con todos? y... eso cuesta, pero bueno, tratamos de hacer lo mejor posible’ (Entrevista Cargo Directivo)

Otra dificultad para el trabajo interdisciplinario tiene que ver con la distribución horaria en tres jornadas y la carga laboral que significa esto para los docentes. Esto supone una imposibilidad de coincidir y poder realizar un trabajo transversal.

‘Dentro de la diversidad de los horarios que tiene el colegio, porque tiene las tres jornadas, nos es muy difícil poder contemplar un horario que haya quedado justo para todos, pero intentamos dentro de los espacios que podemos, juntarnos y poder lograr generar una evaluación transversal, o sea de hecho como dijimos, se está probando estrategias y ya sabemos que esta es una labor para el otro año, generar instancias donde los profesores pueden estar más tiempo en planificación junto para poder evaluar de manera transversal.’

Pese a dificultades, los docentes expresan que se ha logrado darle un valor entre todos a esta interdisciplinariedad, así lo expone la cita a continuación:

‘Realizamos una transversalidad de los contenidos, brindándole la importancia de que todas las asignaturas nombradas anteriormente tienen un grado de importancia igual a la otra, porque acá siempre, y vienen con ese pensamiento de que matemática y lenguaje es lo más importante ante los demás asignaturas, y acá le damos el énfasis de que no, de que todas las asignaturas son igual de importantes porque están relacionadas unas con las otras, y, articulamos, realizamos evaluaciones conjuntas entre las distintas asignaturas, y sí, es complicado’ (Entrevista grupal docentes).

Aprendizaje Flexible

Extraído de las características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): En las escuelas y aulas se implementa el currículum nacional (bases curriculares) adaptándolo a las necesidades específicas de los estudiantes (jornada flexible, acreditación de módulos de aprendizaje, adaptación a los tiempos de aprendizaje).

El concepto de flexibilidad es uno de los principales que emergen al momento en que los estamentos describen la propuesta educativa del establecimiento. Existe una clara y consensuada puesta en valor del hecho de enseñar considerando el contexto de los estudiantes. La flexibilidad es definida, por un cargo directivo, como *‘una mirada contraria a lo punitivo’*. Desde la entrevista a docentes, se propone que el concepto de flexibilidad va asociado al de justicia, es decir, que se hagan evaluaciones según las capacidades de cada estudiante, y también al de dinamismo, es decir, una enseñanza que va variando, dependiendo

del contexto.

Esta flexibilidad se expresa concretamente en variados aspectos:

- La adecuación de horarios para estudiantes que trabajan, o estudiantes embarazadas.
- Flexibilización de evaluaciones según necesidades especiales (PIE) o simplemente por las dificultades que se puedan presentar en el proceso de aprendizaje, tanto dificultades del aprendizaje mismo (realizar una prueba en otro formato), o externas (contexto social, como la inasistencia a una prueba). Se da cuenta que los profesores están dispuestos a adaptar la evaluación, cambiarla hacia un trabajo en grupo u hacerla oral en vez de escrita.
- Para los estudiantes, la flexibilidad se expresa también en que no existe el uniforme escolar, o que la oferta de distintas jornadas ayuda a compatibilizar con sus actividades laborales.

A través de la flexibilidad, dicen los docentes, también se van descubriendo distintas habilidades de las y los estudiantes que muchas veces estaban ocultas con los métodos estandarizados. Así también, la flexibilidad se considera una cualidad fundamental para el perfil docente, el cual debe estar dispuesto a aprender constantemente.

La idea de la flexibilidad como centralidad del proyecto educativo se relaciona con la crítica al sistema escolar como uno que tiende a excluir a los y las estudiantes, y, en el objetivo de retener a los mismos, la flexibilidad se vuelve la apuesta. Así lo expresa la cita a continuación:

“Por ejemplo, hay gente que trabaja, le pedimos el contrato de trabajo, y con eso le mandamos guías de trabajo por carpetas. Alumnas que están embarazadas, que tienen dificultades de embarazo, va un docente a la casa, a hacer clases. El ministerio te paga por alumno que asiste acá, pero no te paga por eso, por lo tanto, acá queda inasistente. Son esas cosas como tontas del sistema, pero tratamos de adecuarnos a la persona más que al sistema, aun cuando obviamente implica menos recursos para nosotros, y después lo otro, acá tú escuchas la sala cuna, en los recreos las alumnas pueden salir a amamantar a sus hijos o a hacer vínculo con los hijos en los recreos, por tanto, es un colegio puertas abiertas. Después, el tema de ingreso, como hay gente que viene de tan lejos, no somos tan rigurosos que a las ocho y cuarto empezamos, que tiene que estar o si no queda anotado, hay caso y caso y algunos llegan a las nueve a clase. Uno dice ¿qué es mejor, castigar o que venga todos los días más tarde?, y hemos optado a que venga todos los días más tarde, porque es una vuelta al colegio distinta... no podemos ser un colegio que ya ellos desertaron” (Entrevista Cargo Directivo)

Identificación de Brecha para Dimensión Aprendizaje Flexible.

Si bien existen proyectos de ABP, estos están en proceso inicial de implementación. Son bien evaluados, pero no se ignora que existen dificultades en poder potenciar dicha metodología

de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los desafíos para implementar nuevas metodologías de aprendizaje o enfoques pedagógicos, está el poder tomar integralmente uno de estos e implementarlo a cabalidad. Se expresa la utilización de variados conceptos y enfoques, pero aún pocas claridades metodológicas en torno a cómo aplicarlos. Para esto, al final del año académico 2019 se plantea como un momento clave para definir ciertas convicciones claras en el ámbito pedagógico. Así lo plantea la cita a continuación:

'Lo otro, que nos ha costado un poquito, es casarnos con algún enfoque pedagógico, porque hay tantos enfoques, está el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje problematizador, el enfoque situado, entonces hay como un bosque tan amplio de conceptos, que en eso el año pasado, como primer año y con gente nueva, fue como echar a andar una máquina. Este año, era ya como ir tomando ciertas convicciones en lo pedagógico, de hecho, en diciembre tenemos todo el mes reflexión pedagógica para poder ya decir "bueno, esto vamos a hacer en los próximos tres años".' (Entrevista Cargo Directivo)

En relación con lo anterior, la interdisciplinariedad, si bien es un aspecto que goza de bastante valoración positiva dentro del establecimiento, en términos de instancias colaborativas entre docentes se observan bastantes dificultades para impulsarla por términos de tiempo y coincidencia de espacios entre docentes.

Por último, el modelo educativo flexible es uno de los puntos que se cumplen a mayor cabalidad, existiendo prácticas concretas en las cuales se expresa, y que son reconocidas por estudiantes y profesionales. Estas son: jornadas flexibles, evaluaciones que se adaptan a los estudiantes, permisos para compatibilizar familia y estudio, horarios flexibles.

F. Acompañamiento al egreso

El Acompañamiento al Egreso, es una dimensión que comparte los estándares del Aprendizaje Flexible. Aquí se describe la situación escolar actual en base a la descripción de la dimensión para Escuelas de Reingreso (Hogar de Cristo, 2019). La dimensión es descrita y revisada a continuación en relación con la realidad escolar particular y la percepción de los actores sobre la misma. Finalmente se cierra el apartado con la identificación de la brecha que existe entre la situación local expuesta, y el estándar propuesto por Fundación Súmate.

Acompañamiento al Egreso

Extraído de las Características del modelo de calidad de Escuelas de Reingreso de Fundación Súmate (Hogar de Cristo, 2019): La evidencia señala que es fundamental entregar apoyo al estudiante posterior al egreso, de modo de hacer sostenibles los resultados logrados 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.

En cuanto al egreso, no existe un acompañamiento al egreso que esté sistematizado u operacionalizado en actividades concretas por parte de la escuela.

Sin embargo, se tiene en cuenta la permanencia de un vínculo con los y las estudiantes. La generación de este vínculo es un valor que resuena en varios estamentos del establecimiento. Se apela a éste mismo para hablar del proceso de egreso y posterior al egreso de los estudiantes.

Se conoce, por medios formales e informales (más no exhaustivos), la trayectoria de algunos de los estudiantes. Entre los vínculos más formales se encuentran exestudiantes que actualmente están matriculados en un Centro de Formación Técnica (CFT) y realizan su práctica profesional en el establecimiento. O bien, el vínculo que tiene que ver con la ayuda social que brinda el colegio a familias, independientemente que ya hayan egresado. Lo más común, sin embargo, tiene que ver con los vínculos informales a través de los cuales se conoce la situación de los egresados.

Ahora bien, vale destacar que en el proceso anterior al egreso se desarrollan distintas formas de acompañamiento y motivación para la continuidad de estudios. Así lo describe una profesional del área psicosocial de la escuela:

“En los meses de agosto y septiembre invitamos a los CFT a dar sus charlas típicas y a motivar a los estudiantes, y hay un acompañamiento nuestro también por parte nuestra para los chiquillos para motivarlos a continuar su trayectoria escolar, que no termina con cuarto medio. Ahora, no todos se van sí a estudiar, es porque hay un grupo también importante que prefiere ir a trabajar, necesitan pronto producir, pero sí, el año pasado fueron... los 50 que han terminado, fueron 18 por lo menos están involucrados en procesos de estudio, igual eso o sea todo es un logro ‘’.

Uno de los logros mencionados en este aspecto es que de los egresados del año 2018 que continuaron sus estudios, ninguno ha desertado de la educación superior.

Identificación de brecha para Dimensión Acompañamiento al Egreso.

El acompañamiento durante el proceso de egreso está basado principalmente en acciones discrecionales y a un clima cercano que existe en la escuela. A pesar de esto, no existe un

plan de acompañamiento ni un vínculo concreto con los estudiantes una vez que salen del establecimiento, ni tampoco es uno con miras a implementar en el futuro.

G. Resultados y Desafíos generales

Resultados Evaluados.

Dentro de los logros mencionados por distintos estamentos del establecimiento, están:

- El desarrollo de una autoestima en torno a la capacidad de aprender. Un reencanto con la trayectoria educativa. Si bien, dicen los profesores, no son todos los estudiantes, varios de ellos que habían desechado la escolaridad hoy tienen la motivación de seguir estudiando.
- Otro resultado identificado y relevado, tiene que ver con la percepción de que existe un respeto por el colegio como institución y la comunidad escolar que lo compone. Esto, para algunos profesionales, se expresa en el cuidado que tienen los estudiantes por las instalaciones, y también, en los bajos niveles de violencia escolar que han presenciado. Los estudiantes, por otro lado, coinciden en el carácter acogedor del establecimiento en el que estudian.
- Un aspecto que se reconoce, a la vez como logro y como desafío, es el tema de la asistencia. Si bien se comenta que siempre es difícil lograr una asistencia adecuada en un colegio de estas características, se considera que efectivamente hay una creciente adhesión hacia ir al colegio. Esto, según los profesores, se puede notar en la comparación con otras escuelas de adultos y también en el cambio actitudinal que hay desde que los estudiantes ingresan a la escuela, hasta que salen.

Se observa que estos logros tienen que ver en su mayoría con perspectivas subjetivas (construidas en base a las relaciones interpersonales dentro de la escuela) sobre el impacto positivo del establecimiento en los estudiantes, más que aspectos que estén evaluados o medidos formalmente.

Desafíos Identificados por los actores escolares.

Dentro de los desafíos identificados, en general, por los estamentos, se pueden recabar:

Desde el equipo directivo, nace la propuesta de poder enseñar oficios dentro del establecimiento. Se evalúa que para muchos de los estudiantes que asisten al establecimiento, continuar la trayectoria académica tras el egreso no es la opción más atractiva. Por esto, se plantea la posibilidad de que el colegio pueda potenciar su inserción en el campo laboral a través de la formación y certificación en oficios. Para esto se requiere avanzar en la construcción de otras instalaciones adecuadas para la formación en oficios.

Las dificultades financieras constituyen otro desafío. Estas se expresan en que el pago a docentes y trabajadores debiera ser más altos. Esta situación, expresan cargos directivos, los pone en una situación de desventaja frente a colegios municipales, y por tanto afecta el punto

que se describe a continuación.

Un desafío que es compartido por el equipo directivo y el equipo psicosocial tiene que ver con encontrar profesionales con el perfil adecuado para trabajar en el establecimiento. Esto tiene que ver específicamente con el involucramiento y entrega que según ellos se necesita para trabajar en aquel contexto.

Otro de los que más se destaca es el paso que dieron al transformarse en un colegio después de haber sido un proyecto de reinserción. Este proceso tiene varias capas de adaptación. Por un lado, desde los profesores, se señala que hay dinámicas en las cuáles los propios estudiantes no se han adaptado, como las formalidades propias de una escuela. En el caso de los trabajadores en general, se señala que los tiempos se han vuelto más acotados por la cantidad de tareas que implica la nueva modalidad institucional. Esta nueva modalidad implica también preocuparse de temas administrativos que se vuelven difíciles de cumplir por las particularidades del establecimiento, algunos de estos tienen que ver con la subvención sujeta a asistencia. Esto se expresa en la cita a continuación:

“El siguiente año en el calendario escolar queremos fijar momentos de formación y de reflexión conjunta, que esté en netamente ponernos de acuerdo en lo administrativo, el libro, la asistencia, que no nos pasen multa , hay mucho de eso en los colegios, mucho temor a que te pasen una multa, porque una multa te mata el presupuesto , entonces los consejos nuestros se transforman a veces en el cumplimiento más que en el pensar, “bueno, ¿qué más podemos hacer por estos cabros?” (Entrevista Cargo Directivo)

Derivado del último desafío, se encuentra también el proceso de reestructuración pedagógica que está viviendo la institución. Los estamentos identifican la necesidad de generar lineamientos claros en torno al modelo de aprendizaje que van a ocupar y poder hacer un trabajo más minucioso en las adaptaciones curriculares al contexto. Este es el principal desafío para el cual se están elaborando estrategias con miras al próximo año.

4. Resumen de resultados y brechas.

4.1 Tabla Resultados para el Promedio de los CEIA, Educación Regular y los 5 estudios de caso.

		CEIA		País Ed. Regular		CEIA 3.h	Colegio 2.a	Colegio 2.b	Colegio 2.c	CEIA 3.f	CEIA 3.h
		Promedio	Desv.	Promedio	Desv.	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio
Dotación y Rotación Docente	Estudiantes por Docente 2018	19,6	10,6	14,2	7,1	19	8,5	9,5	8,7	33	19
	Rotación Docente 2016 (%)	21,6%	18,2%	20%	18%	-	41,7%	6,3%	19,0%	66,7%	-
Eficiencia Interna	Asistencia 2018 (%)	87,8%	9,5%	93%	4%	78,7%	73,1%	70,5%	83,3%	83,8%	78,7%
	Repitencia 2018 (%)	15,8%	11,6%	3,1%	4,7%	31,6%	6,1%	22,9%	7,9%	36,8%	31,6%
	Abandono 2018 (%)	23,9%	14,4%	1,9%	5,4%	16,3%	18,4%	19,7%	10,8%	10,0%	16,3%
	Retiro 2016 (%)	12,1%	8,2%	21,1%	15%	-	21,4%	30,7%	16,1%	10,6%	-
	Exclusión 2016 (%)	23,1%	11,9%	1,6%	4,7%	-	11,3%	16%	4,2%	10,6%	-
Continuidad en la Educación Superior	Rendición PSU 2016 (%)	38,3%	19,2%	85%	24,9%	-	45,2%	37,5%	-	32,4%	-
	Ingreso Ed. Superior 2016 (%)	30,8%	20,1%	76,1%	23,8%	-	32,3%	12,5%	-	36,6%	-

4.2 Cuadro-Resumen sobre Brechas en Estándares.

Dimensión/ Estándar	Modelo A	CEIA 3.h	Colegio 2.c	Colegio 2.b	Colegio 2.a	CEIA 3.f
B. Aprendizaje Personalizado						
Aumento Dotación Profesional	<i>Equipo multidisciplinario (director, profesores, equipo psicossocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Equipo directivo acorde al tamaño del establecimiento y apoyo administrativo.</i>	Equipo interdisciplinario. No hay terapeuta ocupacional. Hace falta ocupar el Cargo de Psicóloga/o. Profesores evalúan deficiente la cantidad de colegas, en miras a la necesidad de implementar co-docencia. La carga laboral de los docentes resulta excesiva (tres jornadas) y la falta de profesionales del área psicossocial es una debilidad identificada. Apoyo administrativo se considera adecuado.	Equipo multidisciplinario. Alto número de profesores, cuentan con apoyo de educadores diferenciales y tutores. El equipo psicossocial también se acerca al coeficiente esperado. El Área administrativa que facilita el trabajo a los demás profesionales. Sin embargo, se plantea la necesidad de mejorar la dotación tanto de docentes como de profesionales del ámbito psicossocial. Señalan tener una alta carga de trabajo, que implica tener más responsabilidades de las consignadas y trabajar los fines de semana.	Equipo multidisciplinario. Alto número de profesores (co-docencia) y profesionales del área psicossocial. No hay terapeuta ocupacional. En apoyo administrativo hay insuficiencias (secretaría). Particularmente el equipo psicossocial señala que no se cuenta con buenas condiciones laborales en términos de remuneraciones, lo que no sería un problema para los docentes (por beneficios	Equipo multidisciplinario. Alto número de profesores, pero alejado aún de lo indicado por el estándar. Cuentan con apoyo de educadores diferenciales y tutores. El equipo psicossocial cumple con el coeficiente esperado. Área administrativa que facilita el trabajo a los demás profesionales. Sin embargo, refieren a la necesidad de aumentar la dotación de educadores diferenciales y profesionales del ámbito psicossocial. Docentes plantean no tener una carga excesiva de trabajo.	Equipo multidisciplinario. Bajo número de docentes y profesionales psicossociales para el número de estudiantes. No hay terapeuta ocupacional. El apoyo administrativo se presenta como muy insuficiente. Las condiciones laborales del establecimiento se evalúan positivamente, debido, en parte, a la asignación por zona que posee la región. El clima laboral también es evaluado muy positivamente

		<p>En términos de clima laboral, se evalúa positivamente en términos de convivencia dentro del establecimiento, sin embargo, en el estamento docente la carga laboral excesiva afecta negativamente esta percepción.</p>	<p>Asimismo, plantean la necesidad de aumentar las remuneraciones.</p> <p>Declaran tener un buen Clima Laboral. Destaca el trabajo colaborativo entre equipos de trabajo que genera lineamientos comunes para todos.</p> <p>Perfil de profesionales: Se les llama a todos “educadores” para no hacer grandes distinciones. Los “educadores”, deben vincularse con las y los estudiantes de manera de estar constantemente formándolos y acompañándolos. Deben ser flexibles, con habilidades socioemocionales desarrolladas y con una gran motivación social.</p>	<p>asociados a educación pública, como carrera docente).</p> <p>El clima laboral se evalúa negativamente por parte de docentes y directivos, debido a problemas de convivencia en los últimos años.</p>	<p>Declaran tener un buen clima de trabajo, sin embargo, no existe comunicación fluida entre los equipos y el trabajo colaborativo no es sistemático.</p> <p>Perfil del profesional: se menciona que deben ser profesionales fuertes, con autoestima, dispuestos a enfrentar situaciones difíciles, con un sentido social y con habilidades emocionales desarrolladas</p>	<p>por todos los estamentos.</p>
Coeficiente Alumnos/Profesor	6:1	32:1	9:1	6:1	10:1	34:1

Coeficiente Alumnos/Profesio nal Psicosocial	20:1	38:1	21:1	10:1	19:1	57:1
C. Acompañamiento personalizado						
Incorporación de Consejero	<i>Consejero. Acompaña forma personalizada a estudiantes. Tiene 4 estudiantes asignados. Figura significativa para el estudiante. Se reúne con éste una vez por semana y varias veces al semestre después del egreso.</i>	No existe la figura del Consejero. El acompañamiento se basa en la observación de casos complejos que necesitan mayor seguimiento.	No existe la figura del Consejero. El acompañamiento se basa en el vínculo que todo profesional genera, la observación de casos, la conformación de “tríadas”, la labor de ‘tutores’ y la orientación vocacional de la Terapeuta Ocupacional. Seguimiento personalizado más no individual ni sistemático.	No existe la figura del Consejero. Existen personas que cumplen el rol de ‘retención’ de estudiantes que sí desarrollan un acompañamiento personalizado, sin embargo, esto considera sólo algunos estudiantes y estos profesionales están sujetos a un proyecto sin renovación para el año próximo. En general, el acompañamiento se basa en la observación de casos complejos que necesitan seguimiento.	No existe la figura del Consejero. El acompañamiento se basa en el vínculo con los estudiantes, pero se indica que no todos los profesionales cumplen con el perfil idóneo. Existen prácticas de acompañamiento como las “tutorías”, orientación y otras instancias, sin embargo, algunas no se han consolidado.	En proceso de implementación figura de ‘tutor’, similar a ‘consejero’, con 6 o 7 estudiantes asignados. Sin embargo, faltan claridades sobre los pormenores (horarios protegidos, profesionales designados para el cargo).
D. Apoyo a los Profesionales						

Incorporación de Mentor	<i>Mentor. Pedagogo mínimo 10 años de experiencia en exclusión escolar, Visita la escuela una vez al mes. Figura externa que potencia la labor de los profesores y vela por el resguardo del sentido de la institución.</i>	No existe la figura del Mentor. La entidad sostenedora tiene un vínculo parcial y esporádico con el equipo directivo. Apoya en términos financieros, más que de gestión.	No se reconoce la figura de un Mentor. Desde el sostenedor hay un acompañamiento constante tanto al equipo directivo como a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Se manifiesta la necesidad de que el sostenedor conozca de mejor manera la realidad del establecimiento, para ser más asertivos con el apoyo entregado.	No existe la figura del Mentor. El equipo psicossocial recibe asesoramiento y apoyo constante desde el sostenedor, y el equipo directivo en términos de gestión. Sin embargo, en términos pedagógicos, los docentes no tienen una figura de apoyo constante de este tipo.	No se reconoce la figura de un Mentor. Desde el sostenedor hay un acompañamiento constante tanto al equipo directivo como a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Se espera más estructura y apoyo por parte de los profesionales que no forman parte del equipo directivo.	No existe la figura del Mentor. Existe acompañamiento desde una institución externa para la implementación del modelo de Escuela de Reingreso. De parte de la entidad sostenedora no hay involucramiento en el proyecto pedagógico.
-------------------------	---	---	---	--	--	--

E. Aprendizaje Flexible

(Innovaciones pedagógicas) Metodologías de Enseñanza Aprendizaje Activas.	<i>Metodologías de Enseñanza Aprendizaje Activas que fomentan la autonomía del estudiante, además de la capacidad de razonar, pensar y generar competencias necesarias tales como la autodisciplina, la proactividad,</i>	ABP en proceso incipiente de implementación con buenos resultados evaluados en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Identificada carencia de modelo educativo que innovativo que oriente la acción pedagógica.	Se reconocen varias metodologías activas, el ABP, las aulas temáticas, Evaluación por procesos, Círculos y otras que han promovido la autonomía y desarrollo de otras habilidades socioemocionales en los estudiantes. Para el caso de ABP, se instala el 2016 y existe un docente y un aula	ABP en proceso de implementación con buenos resultados evaluados en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se reconoce que hace falta instalar de forma más permanente estas metodologías.	Se reconoce el ABP como una metodología innovadora pero que no ha podido instalarse adecuadamente. La falta de guía y apoyo pareciera ser un factor que impide la consolidación de ciertas prácticas innovadoras. El desarrollo de	Implementación de ABP de manera guiada y con formación al respecto. Resultados bien evaluados. Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes y de involucramiento en la comunidad. Se manifiestan en búsqueda de nuevas
--	---	--	--	--	---	---

	<i>responsabilidad y resolución de conflictos. Preparación para el mundo laboral y vida en general.</i>		dedicada exclusivamente para esto. Se percibe estas prácticas ya consolidadas, sin embargo, no existen mecanismos para evaluarlas y sustentarlas.		habilidades socioemocionales se ha abarcado desde asignaturas extracurriculares como las tutorías, círculos, y formación valórica. Aún falta transversalidad en este aspecto.	metodologías activas para implementar.
(Innovaciones Pedagógicas) Interdisciplinaria	<i>Estudiantes deben tener la posibilidad de escoger y desarrollar los proyectos según su interés, siempre acompañados de, al menos, dos profesores de diferentes disciplinas.</i>	Aparte de los ABP, hay algunas instancias de cruce de asignaturas, pero no de modo permanente para la oferta al estudiante. Existen pocas instancias de colaboración entre docentes para desarrollar trabajo interdisciplinar, considerando además la existencia de una triple jornada laboral para los docentes.	El trabajo interdisciplinario se transfiere directamente al estudiante a través del ABP y los talleres de Orientación Vocacional. Existen diversas instancias de colaboración entre docentes con el fin de potenciar la interdisciplinaria, observándose la mirada integral del estudiante ya instalada. Existen constantes reuniones de docentes con el equipo diferencial y psicosocial.	Aparte de los ABP, hay instancias curriculares de cruce de asignaturas, pero no se plantea como una libre oferta hacia los estudiantes. Hay un retroceso en instancias colaborativas entre docentes lo que dificulta potenciar la enseñanza interdisciplinaria.	Los talleres de Orientación Vocacional han permitido el trabajo interdisciplinario. Se ha intentado traspasar a otras prácticas, como el ABP y mediante el trabajo colaborativo entre profesionales, sin embargo, no se ha instalado de manera sistemática. Se ha avanzado con las Asesorías de Lenguaje y Matemática.	Se promueve desde la dirección del colegio, el trabajo conjunto entre asignaturas y la planificación interdisciplinaria. Para esto, la reunión de pauta diaria resulta fundamental como espacio colaborativo entre docentes.
F. Acompañamiento al Egreso						

<p>Acompañamiento al Egreso.</p>	<p><i>Acompañamiento al egresado por al menos dos años después de haberse graduado.</i></p> <p><i>Labor realizada idealmente por el consejero, contemplando el acompañamiento en la revinculación al colegio tradicional o integración al mundo laboral.</i></p>	<p>No existe un plan de acompañamiento al egreso formal.</p> <p>La relación con estudiantes posterior al egreso se basa en el vínculo afectivo y de confianza por el cual algunos vuelven a visitar o solicitar ayuda.</p>	<p>No existe un plan de acompañamiento al egreso formal.</p> <p>El sostenedor tiene programas socioeducativos de transición a la vida adulta, el cual es voluntario para el estudiante.</p> <p>Hay acompañamiento informal, debido a los vínculos generados con los estudiantes y la voluntad del profesional, pero no es sistemático ni generalizado.</p>	<p>No existe un plan de acompañamiento al egreso formal.</p> <p>La relación con estudiantes posterior al egreso se basa en el vínculo afectivo y de confianza por el cual algunos vuelven a visitar o solicitar ayuda.</p>	<p>No cuenta con un acompañamiento formal a excepción del programa socioeducativo del sostenedor, el cual no abarca a todos. Los jóvenes que optan por trabajar al egresar se les pierde el rastro.</p> <p>Esto no se plantea como una problemática ni se señalan necesidades en esa línea.</p>	<p>No existe un plan de acompañamiento al egreso formal, si bien se ha dado esta reflexión dentro del establecimiento, se manifiestan dificultades en términos de gestión, de ubicación, recursos humanos y remuneraciones para poder impulsar un acompañamiento de estas características.</p>
----------------------------------	--	--	--	--	---	--

III. Hallazgos Transversales

1. Análisis General de Casos Estudiados

Los establecimientos visitados son variados en cuanto a ubicación, cursos que ofrecen, modalidad curricular, y en el perfil de los estudiantes. En efecto, el Componente Cuantitativo del presente estudio, clasifica a 3 de estos establecimientos en el grupo de Colegios con Básica y Media y 2 de estos en el grupo de Centros de Tamaño Medio para adultos (Punto 3.2 del Informe Cuantitativo para ver Clasificación de las Escuelas).

Del **primer grupo**, dos colegios tienen una administración de colegio particular subvencionado, modalidad de enseñanza, oferta de niveles y composición etaria del estudiantado similar. Un tercero corresponde a una escuela pública la cual funciona con el modelo de reingreso en su enseñanza básica (*)¹⁹, y ocupa de base el modelo de la Fundación Súmate, también ofreciendo similar oferta de niveles, composición etaria del estudiantado.

Del **segundo grupo**, hay dos establecimientos (CEIA 3.h y CEIA 3.f), ambos particulares subvencionados, diferenciándose levemente en la composición etaria de sus estudiantes. Para facilitar la caracterización general del grupo estudiado, se ofrece la tabla a continuación:

Tabla: 5.1.1

Colegios	Colegio 2.c	Colegio 2.a	Colegio 2.b	CEIA 3.h	CEIA 3.f
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
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)	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)	(*) 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).

¹⁹ pese a contar también con enseñanza media que funciona en modalidad EPJA, el modelo de Reingreso se acota a la enseñanza básica del establecimiento.

	2° nivel medio (2do y 3er año medio).	2° nivel medio (3ero y 4to nivel medio)			
Modalidad	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado
	Urbano	Urbano	Urbano	Rural/ Urbano	Rural/Urbano
Rural/Urbano (Estudiantes)					

En cuanto a la **composición estudiantil**, se puede apreciar una **gran diversidad en términos etarios**. Algunos establecimientos son escuelas básicas en donde estudian jóvenes adolescentes con repitencia y retraso (Colegio 2.b); otras escuelas para jóvenes y adultos (EPJA) que reciben principalmente adolescentes y jóvenes (entre 15 y 20 años) (CEIA 3.f); así como también, hay escuelas EPJA en las que conviven en el aula adolescentes junto a personas de la tercera edad (CEIA 3.h).

Dentro de las constantes que se pueden observar es que, **si bien el perfil de los estudiantes y las problemáticas que los aquejan son variadas, la mayoría está cruzada por factores asociados a un contexto de vulnerabilidad social y bajo nivel socioeconómico**. Esto es señalado de diversas formas por los estamentos escolares (‘derechos vulnerados’, ‘daño’, etc.), y es lo que le otorga el sentido ‘reparatorio’ a estos proyectos educativos, que se fundan en base al diagnóstico de que el sistema regular no les da acogida a jóvenes y adultos que han sido vulnerados en sus derechos, por lo cual 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.

Vale mencionar que, por la misma razón, **todos los establecimientos son completamente gratuitos y le otorgan todo lo necesario a los estudiantes para su proceso educativo** (material pedagógico, cuadernos, lápices, etc.). Esta constante va a condicionar el contexto, y, por tanto, las dificultades institucionales que deben enfrentar las instituciones, como, por ejemplo, la baja asistencia.

Otro 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**.

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 (hasta el 2018) más reducida que la que presentan los CEIA (87,8%)**. De todas formas, entre los cinco colegios analizados existen, no obstante, diferencias significativas, donde el colegio 2.c y CEIA 3.f presentan los porcentajes más altos de asistencia y se acercan al promedio CEIA (ambos con 83%), y donde el Colegio 2.b revela el menor porcentaje, con un 70% (Ver Tabla Resumen 4.1).

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%)**. El Colegio 2.c y CEIA 3.f nuevamente presentan los porcentajes más bajos y el Colegio 2.b los más altos dentro del grupo (Ver Tabla Resumen 4.1).

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 (CEIA 3.h), colegios que implementaron el modelo educativo de reingreso solo recientemente (CEIA 3.f), con cambios en la dirección del establecimiento para mejorar el desempeño (Colegio 2.a), o de colegios que están en pleno proceso de crecimiento y cambios (Colegio 2.b). 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 2.c, 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, pese a la heterogeneidad del perfil estudiantil, podemos observar que hay una tendencia en los estudiantes jóvenes (con edades cercanas a las establecidas para los niveles que cursan) a tener expectativas de estudio, tanto técnicas como superiores, para potenciar su bienestar en su vida adulta.

2. Análisis por dimensiones consideradas en Modelo A de Escuelas de Reingreso.

A. Aprendizaje Personalizado

Todos los establecimientos 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, pero podría instalarse como una necesidad más adelante, dado la percepción de que los estudiantes hoy en día poseen más expectativas laborales que implican estudios o especializaciones.

En términos de **apoyo administrativo**, se han visto diferencias caso a caso, teniendo mucha capacidad de apoyo y otros un equipo reducido.

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 (Colegio 2.b) cumple con este estándar. Otros dos colegios, 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 (Ver Tabla Resumen 4.1).

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**. Se mencionan la perseverancia, y manejo de situaciones complicadas. Más allá de las labores tradicionales de una escuela, y de lo que conlleva trabajar con población vulnerable, los profesionales deben involucrarse emocionalmente con los estudiantes, para generar vínculos significativos que permitan el desarrollo del estudiante en todos los ámbitos. Esto implica habilidades socioemocionales desarrolladas y vocación social en el sentido del trabajo, sin embargo, estas características no impedirían que, en algunos establecimientos, se le atribuya a este factor la dificultad para conseguir profesionales con un perfil acorde a la institución y la mayor rotación docente de la deseada en colegios que requieren formar docentes con habilidades especiales y que puedan permanecer en el establecimiento.

En términos de **carga laboral y emocional de los docentes**, se puede señalar que, en el Colegio 2.c, CEIA 3.h y CEIA 3.f, 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 Colegios 2.b y 2.a 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 en términos de convivencia entre profesionales**, a pesar de la carga declarada, se evalúa como positivo, a excepción del Colegio 2.b, en el cual refieren que el clima de la escuela es “*tenso*”. Coincidentemente, el Colegio 2.b, 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.

Pese a lo declarado por los entrevistados sobre el clima laboral, se observan detalles que podrían tensar las relaciones y el ambiente laboral. En el caso del Colegio 2.a, el cuerpo docente manifiesta en ocasiones no estar de acuerdo con ciertas prácticas que realiza el equipo psicosocial. Asimismo, la comunicación entre equipos es poco fluida y el trabajo colaborativo no se ha instalado como práctica. Por último, la inestabilidad del equipo directivo podría generar un ambiente difícil. Por su parte, es necesario mencionar que, si bien en términos de convivencia en el CEIA 3.h se da a entender que existe un buen clima laboral, los docentes tienen su día laboral dividido en tres jornadas, lo que significa un extremo desgaste para su vida personal y también para su desempeño como docentes.

Respecto a la **rotación docente**, nuevamente es bastante heterogénea. Por ejemplo, el Colegio 2.c presenta el porcentaje 2016 más bajo (6,3%), considerando los antecedentes nombrados en el párrafo anterior. En cambio, 2 colegios (un CEIA y una Escuela Básica y Media) 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, Colegio 2.a, manifiesta estar en proceso de reestructuración con una nueva dirección. El Colegio 2.c presenta una rotación levemente bajo el promedio a nivel CEIA y País (19%).

Para el caso de los profesionales del área psicosocial, nuevamente los CEIA 3.h y 3.f no cumplen con el coeficiente de estudiantes por profesional psicosocial recomendado (sobre una recomendación de 20:1, estos colegios alcanzan una relación 38:1 y 57:1) y el colegio 2.c 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 2.a y 2.c tienen una mejor dotación de profesionales en esta área (19:1 y 10:1 respectivamente). Aun así, el Colegio 2.a reclama necesitar más educadores diferenciales y apoyo para el Jefe del Equipo, debido a su excesiva carga laboral. Este punto

nos da a entender que es la combinación de los estándares y la realidad particular en la que estas escuelas se desenvuelven lo que explica en última instancia un desempeño adecuado del establecimiento. Un buen ejemplo es el colegio 2.b, el cual posee una co-docencia y una buena dotación de docentes por cada estudiante, sin embargo, se observa un desgaste en cuanto al clima laboral que está cruzado por otros factores.

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. No obstante, en el caso del Colegio 2.c, es posible distinguir un compromiso por parte de los profesionales que entienden que otras condiciones laborales, como el clima, la flexibilidad, la carga de trabajo y las oportunidades de formación, pueden ser más relevantes que las remuneraciones. Los entrevistados del colegio 2.a, no mencionan el tema salarial y los profesionales del CEIA 3.f mencionan recibir bonos por asignación de zona, que mejora su condición de trabajo regular.

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, sino también se necesitan 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.

B. Acompañamiento Personalizado

En ninguno de los establecimientos existe la **figura de un Consejero**, en la forma que se describe en la recomendación N°30 (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 CEIA 3.f, 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 curriculum 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’, 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 Colegio 2.b. Por último, la mayoría de los estudiantes entrevistados expresan su preferencia a 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*” (o roles similares) en los establecimientos, si se estableciera como una función sistemática.

C. Apoyo a los profesionales

En ninguno de los casos existe la **figura de un Mentor** de la manera que se describe en la recomendación N°39 (Pedagogo con 10 años de experiencia en exclusión escolar, quien visita una vez al mes la escuela, es provisto por la entidad sostenedora o de un nivel intermedio entre el colegio y ésta, su función es entregar apoyo pedagógico a los profesionales y resguardar el sentido del proyecto educativo en forma colectiva). **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 los Colegios 2.a y 2.c, 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 CEIA 3.f, que recibe asesoría por parte de una institución externa 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 2.c, 2.b y 2.a, no siendo relevado entre los

entrevistados del CEIA 3.h. 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 CEIA 3.f..

Respecto al apoyo en el ámbito psicosocial, en el caso del Colegio 2.b, 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

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 explica como una metodología centrada en la implementación de evaluaciones conjuntas entre asignaturas (realización de una maqueta para dos asignaturas), en otros a proyectos que acercan a los estudiantes con la comunidad, y otros lo implementan en conjunto con formación y asesoría.

El sostenedor ha asesorado en la implementación del ABP a los colegios 2.a y 2.c. Una institución externa asesoró a CEIA 3.f, logrando diferentes resultados en estos. El Colegio 2.c, destaca en la consolidación de esta metodología, teniendo además una sala, con insumos necesarios, y una profesional destinada sólo a esta metodología, además de recibir la guía de una asesora internacional experta en la materia. El CEIA 3.f evalúa la metodología y sus resultados como exitosos. En cambio, el Colegio 2.a, 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 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 2.c, 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 2.c, mientras que el Colegio 2.b, 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

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 alguna asistencia** (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 los colegios 2.a y 2.c, el sostenedor posee 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 sustentar los resultados logrados durante la escuela, por lo que no se observa, en estos colegios, la necesidad real de hacer un acompañamiento formal, sostenido y generalizado. Sin embargo, una mayor articulación entre cada establecimiento educativo y el programa socioeducativo del sostenedor en su territorio debiera ser un asunto relevante de desarrollar y potenciar. En el Colegio 2.b tampoco se identifican planes de acompañamiento ni se lo plantean como

necesidad. En cambio, en el CEIA 3.f 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. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes han planteado la idea de realizar estudios posteriores. Esto coincide con las palabras de los profesionales entrevistados, quienes reconocen que hoy en día los estudiantes poseen más expectativas sobre su vida adulta en términos de estudio. Existiría entonces, un campo inexplorado que se hace fundamental de cubrir considerando los objetivos que plantean los profesionales acerca de sus estudiantes.

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 2.a y 2.c), 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 (2.b, 2.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 ambos establecimientos EPJA (CEIA 3.f y 3.h), 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 colegios 2.a y 2.c, además, se cuenta con talleres para facilitar la orientación vocacional. Y, en el caso de la escuela pública (2.b), 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 2.a) 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.

3. Logros y Resultados identificados por los entrevistados

Algunos de **los logros identificados más comunes 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. Los estudiantes, asimismo, señalan este factor al evaluar el colegio y sus profesionales. Puede observarse, en general, evaluaciones positivas por parte de los alumnos, donde se destacan **la flexibilidad, apertura y disposición de los profesionales que les han ayudado a motivarse y generar un sentido de pertenencia** que no habían desarrollado en una escuela tradicional.

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 de la CEIA 3.h que, dada su reciente incorporación al sistema subvencionado, no permite una comparabilidad intertemporal-, 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 2.c 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 2.a, 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 desarrollos estrategias para una asistencia regular de sus alumnos** (Ver Tabla 5.2.1)

Tabla 5.2.1 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 2.a	73,1%	Sin Tendencia	18,4%	Sin Tendencia	21,4%	Sin Tendencia	11,3%	Decreciente
Colegio 2.b	70,5%	Sin Tendencia	19,7%	Decreciente	30,7%	Sin Tendencia	16%	Decreciente
Colegio 2.c	83,3%	Sin Tendencia	10,8%	Sin Tendencia	16,1%	Decreciente	4,2%	Decreciente
CEIA 3.f	83,8%	Sin Tendencia	10%	Sin Tendencia	10,6%	Sin Tendencia	10,6%	Creciente
CEIA 3.h	78,7%	Sin Tendencia	16,3%	Sin Tendencia	_20	-	_21	-
Promedio CEIA	87,8%	-	23,9%	-	11,1%	-	23,1%	-
Promedio Nacional	93%	-	1,9%	-	12,2%	-	1,6%	-

²⁰ Datos no disponibles debido a la reciente constitución de CEIA 3.h como escuela (año 2018).

²¹ Datos no disponibles debido a la reciente constitución de CEIA 3.h como escuela (año 2018).

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.

4. Desafíos Identificados

Uno de los principales desafíos compartidos 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 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 (fundaciones, corporaciones municipales, entre otras)

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, por ejemplo, basando la subvención en la matrícula de estudiantes y/o a través de aportes basales directos**, 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**.

En análisis transversal es concluyente 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, pero **no existen indicadores del término o graduación del nivel comprometido, tampoco de avance en autoestima o autoeficacia, ni tampoco 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 de las escuelas de reingreso dan cuenta de una alta rotación de docentes y directivos, como también de **requerimientos de una formación especializada para este tipo de establecimientos**, 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.

En un contexto más estructural y a partir del estudio realizado, surgen dos desafíos adicionales para el corto y mediano plazo. El primero es **incorporar una perspectiva territorial en el trabajo de las Escuelas de Reingreso**, en la situación actual, estos establecimientos responden al objetivo de restablecer el derecho al acceso de la educación, lo cual es realizado desde una perspectiva individualizada de cada colegio. Sin embargo, la experiencia comparada da cuenta que la educación media regular requiere un trabajo colaborativo entre varias instituciones (Bellei, Contreras, Valenzuela y Vanni, 2020)²², 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-.

En segundo lugar, 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**.

²² Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2020). El Liceo en Tiempos Turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?, Editorial LOM, Santiago, Chile.

5. Conclusiones

La categoría de Escuela de Reingreso constituye una muestra mayoritariamente heterogénea en la mayoría de sus dimensiones, tales como en el tipo de administración del establecimiento, el perfil del estudiantado, la dotación profesional, las estrategias de acompañamiento psicosocial, o 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 SUMATE, 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 con que también tienen el foco en la protección de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que han sido vulnerados en su derecho a la educación por distintas variables asociadas a un contexto de vulnerabilidad social, familiar, o pobreza. **En este aspecto, es clave considerar la voz de los estudiantes, en tanto valoran el colegio como un espacio de acogida, con funcionarios que los visibilizan y consideran como personas que tienen derechos y capacidades. Los estudiantes señalan esta característica con claridad como una diferencia clave con los establecimientos tradicionales en los que han estado.**

Lo anterior, se relaciona con otra característica común, la cual 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**. Las prácticas de trabajo flexible también se manifiestan desde los estudiantes como un factor apreciado y significativamente distinto a las escuelas tradicionales. El foco hacia la flexibilidad sería un facilitador para la implementación de metodologías que potencien el aprendizaje 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 y realidades específicas de cada estudiante**, la evidencia recogida en este estudio da cuenta 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 2.c, 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 (cuadro 4.2).

La importancia del apoyo a las necesidades socioemocionales de los estudiantes es otro factor clave que está presente en las funciones, resultados y desafíos que se plantean los profesionales, y es fundamental relevar al pensar en un modelo educativo integral. En general, este factor aparece en todos los niveles como una línea base para poder medir el éxito del modelo. Los docentes entrevistados identifican cambios conductuales y actitudinales en los estudiantes, los profesionales psicosociales destacan el avance en términos valóricos y emocionales de estos, y, los miembros de equipos directivos manifiestan que sus estudiantes han podido completar su trayectoria educativa preparados para enfrentar de mejor manera su vida adulta. Los mismos estudiantes valoran a sus profesores y al colegio, debido a que son espacios de acogida que les han permitido aumentar su autoestima y motivación.

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, porque en general, son proyectos que se encuentran en una fase de reestructuración,** ya sea por su reciente consolidación como escuela (CEIA 3.h), por el cambio de directiva en los últimos años (Colegio 2.a y CEIA 3.f), o por una búsqueda constante de la mejor forma de abordar el perfil estudiantil que acogen (Colegio 2.b). Desde el trabajo de campo, este factor emerge como la causa de la autopercepción sobre ser instituciones, que pese a sus años de trayectoria, no tienen un modelo pedagógico completamente instalado, además de su reconocimiento como proyectos en plena fase crecimiento. Consideramos que una variable explicativa sobre el buen desempeño de las Escuelas de Reingreso tiene que ver con lo alineados que se encuentran los estamentos en torno a un modelo educativo en común, y las prácticas colaborativas que existen para que los actores escolares trabajen hacia un mismo objetivo. Esto se puede ver en varios establecimientos en los cuales los distintos estamentos no tienen claridad sobre qué implica ser una escuela de reingreso, y las implicancias educativas que eso conlleva. Para el caso del colegio 2.a, por ejemplo, se visualizan distintas formas de entender el modelo educativo implementado entre el equipo docente y el psicosocial, así como también se observa en el caso del colegio 2.b, y en el CEIA 3.h, el cual se reconoce en proceso de construir el modelo educativo a implementar. Si bien hay varios colegios que cuentan con varios años de experiencia, se observa que los procesos de reestructuración son, en su mayoría, recientes, por lo que en la mayoría de los proyectos educativos se pueden ver estos desajustes. La excepción sería el Colegio 2.c, el cual 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, si debe ser considerado como un referente, es uno -también- en constante cambio.

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 es un 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 personalizado, existiendo bastantes diferencias entre cada uno de los colegios en temas de dotación profesional y estrategias de apoyo psicosocial.

En cuanto a 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 2.b, 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 2.a 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 (o una figura equivalente) podría solucionar esta brecha. **Para los estudiantes, el vínculo con los profesionales es un aspecto clave que determina su motivación por asistir al colegio.**

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 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**, independiente de la cantidad de funcionarios, 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, en todos los colegios del estudio.

En esta línea, **es importante relevar que no solo el monitoreo y seguimiento post egreso es muy relevante a desarrollar en todos los colegios, sino también en la identificación de los indicadores de logro 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.**